

**ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ
ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ:
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ, ΣΗΜΑΣΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ**

Αλέξανδρος Καραγρηγορίου

Πανεπιστήμιο Κύπρου

20 Απριλίου 2004

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι στατιστικές μελέτες που βασίζονται σε δομημένα ερωτηματολόγια έχουν καθιερωθεί εδώ και πολλά χρόνια ως αξιόπιστες μέθοδοι έρευνας οι οποίες βρίσκουν την εφαρμογή τους σε μια τεράστια γκάμα θεμάτων που άπτονται της καθημερινής ζωής των πολιτών. Η θεματολογία καλύπτει τομείς της οικονομίας, της διοικητικής επιστήμης, της έρευνας αγοράς, της εκπαίδευσης αλλά και της πολιτικής.

Εδώ και χρόνια έχει διαφανεί η ανάγκη περιορισμού των οριζόντιων μελετών των μελετών δηλαδή που βασίζονται σε ερωτηματολόγια όπου καταγράφονται «στεγνά» και «στεία» ποσοστά τα οποία αφορούν το σύνολο του δείγματος ή του πληθυσμού που μελετάται. Οι μελέτες αυτές αν και παρουσιάζουν τη συνολική εικόνα του υπό μελέτη συνόλου για τη δεδομένη χρονική στιγμή δεν επιτρέπουν την περαιτέρω και εις βάθος μελέτη, ανάλυση, επεξήγηση αλλά και δικαιολόγηση των αποτελεσμάτων. Είναι πλέον καθολικά αποδεκτή η ανάγκη διεϊσδυσης και εμπάθυνσης ώστε να εντοπισθούν τα αίτια του οποιουδήποτε αποτελέσματος και κατ' επέκταση να καθορισθεί στην πραγματική

του διάσταση το οποιοδήποτε πρόβλημα υπάρχει ώστε να διαμορφωθούν οι χειρισμοί εκείνοι που θα συμβάλλουν στην αντιμετώπιση ή έστω στην απόβλυσή του.

Πρωταρχικός στόχος των πιο πάνω μελετών είναι μέσω της ορθής αξιολόγησης των ευρημάτων της έρευνας, ο σχεδιασμός των κατάλληλων εκείνων ενεργειών που θα οδηγήσουν στην αναδιαμόρφωση της υφιστάμενης πρακτικής με αποτέλεσμα την αντιστροφή ενός αρνητικού κλίματος ή την περαιτέρω βελτίωση και εδραίωση ενός θετικού κλίματος της κοινής γνώμης.

Είναι γνωστό ότι ατομικά χαρακτηριστικά επηρεάζουν και σε πολλές περιπτώσεις, σε μεγάλο βαθμό καθορίζουν τα συμπεράσματα μιας έρευνας. Κυρίως χαρακτηριστικά ψυχογραφικά όπως το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνικοοικονομική τάξη, η πολιτική τοποθέτηση κλπ. έχουν συνήθως σε κάποιο τουλάχιστον βαθμό, επίδραση στις πλείστες μελέτες. Πέρα όμως από αυτά υπάρχουν και ειδικά χαρακτηριστικά τα οποία ενδέχεται να σχετίζονται με το κύριο αντικείμενο της μελέτης έτσι ώστε η διερεύνησή τους να συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας ορθότερης αντίληψης του θέματος. Σημειώνεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά καθώς και ο βαθμός συσχέτισής τους με τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν επιπρόσθετα να αξιοποιηθούν για τον έλεγχο αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου και των δεδομένων που συλλέγονται.

Τα ερωτηματολόγια και οι μελέτες που απευθύνονται σε σπουδαστές / φοιτητές και έχουν άμεση ή έμμεση σχέση με θέματα εκπαίδευσης / μόρφωσης χρησιμοποιούνται για ποικίλους σκοπούς. Μεταξύ αυτών μπορεί κανείς να αναφέρει μελέτες για τη δραστηριοποίηση των φοιτητών στα πανεπιστημιακά δρώμενα, αξιολόγηση των προσφερομένων στους σπουδαστές / φοιτητές υπηρεσιών, επαγγελματική αποκατάσταση αποφοίτων, αξιολόγηση μαθημάτων και διδασκόντων κλπ. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται μια εμπειριστατωμένη ανάλυση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθήματος / διδάσκοντος όσον αφορά το βέλτιστο δυνατό σχεδιασμό τους.

2. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ / ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ

2.1 ΓΕΝΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος και διδάσκοντος θεωρείται στα πλείστα πανεπιστημιακά ιδρύματα ως σημαντικό εργαλείο για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, κύριος στόχος είναι ο σχεδιασμός κατάλληλου ερωτηματολογίου το οποίο θα μπορεί να προσφέρει χρήσιμο υλικό για τη βελτίωση του μαθήματος και της διδακτικής προσέγγισης του διδάσκοντος. Επιπρόσθετα, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης σε κάποια Πανεπιστήμια χρησιμοποιείται και για σκοπούς προαγωγής / ανέλιξης του ακαδημαϊκού προσωπικού στις ανώτερες βαθμίδες της ακαδημαϊκής κλίμακας. Σημαντικός αριθμός ερευνητών έχουν ασχοληθεί με το σχεδιασμό τέτοιων ερωτηματολογίων καθώς και με το θέμα της βελτίωσης και υποστήριξης της διδασκαλίας. Σημαντικές θεωρούνται στην επιστημονική κοινότητα οι προσωπικότητες των Centra (1975, 1982, 1993) και McKeachie (1975, 1979, 1986, 1997). Για άλλες αναφορές ο αναγνώστης μπορεί να αποτανθεί μεταξύ άλλων στα άρθρα των Marincovich (1999), Feldman (1996) και Ambrami και d' Apollonia (1990). Για την περίπτωση του Πανεπιστημίου Κύπρου όπου η χρήση του ερωτηματολογίου είναι σήμερα προαιρετική και επαφίεται στον ίδιο το διδάσκοντα, συστάθηκε την άνοιξη του 2002 από τη Συγκλητική Επιτροπή Σπουδών και Φοιτητικών Υποθέσεων μια ad-hoc επιτροπή για τον ανασχεδιασμό του ερωτηματολογίου το οποίο χρησιμοποιούνταν στο Πανεπιστήμιο Κύπρου από το 1994. Τον πρώτο χρόνο των εργασιών της (έως το Δεκέμβριο του 2002) η ad-hoc επιτροπή συνέλεξε εισηγήσεις, προτάσεις και πληροφοριακό υλικό από τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας (περίπου 20 καθηγητές ανταποκρίθηκαν σε σύνολο 100) καθώς και από πανεπιστημιακά ιδρύματα της αλλοδαπής (Ισραήλ, Αγγλία, Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής). Το δεύτερο χρόνο η επιτροπή εργάστηκε στον ανασχεδιασμό του ερωτηματολογίου λαμβάνοντας υπόψη το σύνολο των πληροφοριών που είχε συγκεντρώσει. Το ερωτηματολόγιο στην τελική του

μορφή υποβλήθηκε στην Επιτροπή Σπουδών και Φοιτητικών Υποθέσεων του Πανεπιστημίου Κύπρου το Μάρτιο του 2004 (Παράρτημα Α).

Το ερωτηματολόγιο απαρτίζεται από τέσσερα (4) μέρη και 30 ερωτήσεις. Το πρώτο και το τέταρτο μέρος αφορούν στον ίδιο το φοιτητή ενώ το δεύτερο και το τρίτο στο μάθημα και τον διδάσκοντα. Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι το προταθέν ερωτηματολόγιο στη μορφή που είχε το Δεκέμβριο του 2003 (ουσιαστικά ως έχει σήμερα εκτός της 30^{ης} και τελευταίας ερώτησης) χρησιμοποιήθηκε σε μια πιλοτική έρευνα που βασίστηκε στους 26 εγγεγραμμένους φοιτητές στο μάθημα Πιθανότητες – Στατιστική ΙΙΙ (ΜΑΣ 250) το Χειμερινό Εξάμηνο 2003-4.

2.2 ΕΙΔΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Οι σύγχρονες επιστημονικές μέθοδοι προστάζουν όπως ο σχεδιασμός ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης να στηρίζεται σε συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης (criteria-based evaluation form, Meyer, 1997). Όπως έχει ειπωθεί, στόχος των σχεδιασμών αυτών είναι η συγκέντρωση υλικού για τη βελτίωση του μαθήματος και της διδασκαλίας. Για την επίτευξη του στόχου απαιτείται ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου με τρόπο που να είναι κατανοητό όχι από το σχεδιαστή αλλά από τον ίδιο το φοιτητή που το χρησιμοποιεί. Ως εκ τούτου τρεις είναι οι παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη:

- Η όσο το δυνατόν πιο κατανοητή κλίμακα αξιολόγησης ,
- Η όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη λίστα κριτηρίων αξιολόγησης και
- Η κατάλληλη (εύστοχη) διατύπωση των ερωτήσεων.

Η επιλογή της κλίμακας (συνήθως 1 – 5) όπου μόνο τα δύο άκρα αποκωδικοποιούνται (1= καθόλου / καθόλου καλή (γνώμη), 5=πάρα πολύ / πάρα πολύ καλή (γνώμη))

κρίνεται εύστοχη αφού αφενός αποφεύγει άσκοπες αποκωδικοποιήσεις των κεντρικών τιμών της κλίμακας που συχνά αποδεικνύονται και άστοχες και αποπροσανατολιστικές (average, neutral, ουδέτερη, αδιάφορη, ούτε καλή ούτε κακή (γνώμη) κλπ.) και αφετέρου επιτρέπει στο φοιτητή, καθοδηγώντας τον μέσω της αποκωδικοποίησης των άκρων, να «συμπληρώσει» την κλίμακα με οικείους όρους / έννοιες που αντιλαμβάνεται καλύτερα.

Τα κριτήρια (υπό μορφή ερωτήσεων) που έχουν περιληφθεί στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για το Πανεπιστήμιο Κύπρου θεωρείται ότι συνάδουν με ανάλογα κριτήρια που περιλαμβάνονται σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια πανεπιστημίων του εξωτερικού. Εδώ έχουν αξιοποιηθεί ερωτηματολόγια και πληροφοριακό υλικό από 10 περίπου Πανεπιστήμια της Μεγάλης Βρετανίας, της Αμερικής και της Αυστραλίας, καθώς και από το Center for the Advancement of Teaching του Πανεπιστημίου του Τελ - Αβιβ. Επιπρόσθετα έγινε προσπάθεια να συμπεριληφθούν στο ερωτηματολόγιο αρκετές από τις εισηγήσεις / προτάσεις των Καθηγητών του Πανεπιστημίου Κύπρου συμπεριλαμβανομένων και των Επισκεπτών Καθηγητών.

Η κατάλληλη διατύπωση των ερωτήσεων αποτελεί το δυσκολότερο παράγοντα στο σχεδιασμό ενός ερωτηματολογίου. Είναι γνωστό ότι η διατύπωση είναι καθοριστική διότι καθοδηγεί το φοιτητή και για το λόγο αυτό θα πρέπει να επιλέγεται με σύνεση το λεκτικό της κάθε ερώτησης. Συστήνεται να αποφεύγονται όσες ερωτήσεις επιδέχονται πολλαπλών ερμηνειών. Αν και γενικά πρέπει να αποφεύγονται μακροσκελείς ερωτήσεις αυτές είναι σαφώς προτιμότερες από διφορούμενες ερωτήσεις. Με άλλα λόγια δεν μπορεί να θυσιάζεται η σαφήνεια προς όφελος της σύμπτυξης και της συντομίας. Αν δεν υπάρχει άλλη επιλογή είναι φρόνιμο να δίνονται διευκρινήσεις και διευκρινιστικές επεξηγήσεις για εκείνες τις ερωτήσεις που ενδέχεται να παραπλανήσουν.

Κανένα ερωτηματολόγιο δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι έχει επιτύχει όλους τους πιο πάνω στόχους. Είναι επίσης προφανές ότι δεν υπάρχει συνταγή που να δικαιολογεί τη συμπερίληψη συγκεκριμένων κριτηρίων και την απόρριψη άλλων. Η μόνη συνταγή που χρησιμοποιείται για τον καθορισμό των κριτηρίων που τελικά περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης είναι αυτή του επιπέδου γνώσεων του ερευνητή που

σχεδιάζει το ερωτηματολόγιο όπως αυτό καθορίζεται μέσω της επιστημονικής εμπειρίας του αλλά μέσω της διαβούλευσης και της ανταλλαγής απόψεων του ερευνητή με όλους τους εμπλεκόμενους και τους επηρεαζόμενους. Ως εκ τούτου, ο σχεδιασμός του βέλτιστου ερωτηματολογίου επικεντρώνεται στην προσπάθεια να συνοψισθούν, να συνδυαστούν και να συγκεραστούν τα διαθέσιμα στοιχεία αλλά και οι αντικρουόμενες απόψεις λαμβάνοντας υπόψη τα επιστημονικά κριτήρια που διέπουν το σχεδιασμό αλλά και τη μετέπειτα στατιστική ανάλυση τέτοιων μελετών. Υπενθυμίζεται ότι σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να δώσει στον διδάσκοντα μια εικόνα για το μάθημα που διδάσκει και τη διδασκαλία του γενικότερα μέσα από την οποία μπορεί να εντοπίσει τα ευρήματα εκείνα που ενδεχομένως να τον βοηθήσουν στο διδακτικό του έργο και όχι να διευκολύνει ή να βλάψει τα συμφέροντα είτε των διδασκόντων είτε των φοιτητών. Οι απαντήσεις του φοιτητή αντικατοπτρίζουν την άποψη του φοιτητή και τίποτε περισσότερο. Εδώ θα πρέπει να γίνει σαφές ότι ο φοιτητής δεν είναι αλλά ούτε είναι σε θέση να είναι εκείνος που θα αναλύσει και στη συνέχεια θα αξιολογήσει τα ευρήματα της έρευνας. Ο φοιτητής παίζει απλά το ρόλο του δότη. Είναι δηλαδή το άτομο που προσφέρει τα δεδομένα τα οποία θα χρησιμοποιηθούν αρχικώς από τον αναλυτή για τον καθορισμό των ευρημάτων της έρευνας και στη συνέχεια από τον αξιολογητή για την αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας. Σημειώνεται εμφαντικά εδώ ότι αφού στόχος του ερωτηματολογίου είναι η βελτίωση της διδασκαλίας, ο διδάσκων αναμένεται ότι θα είναι ο αποκλειστικός παραλήπτης των ευρημάτων της μελέτης. Ο διδάσκων ο οποίος ενδιαφέρεται να εντοπίσει τα σημεία αδυναμίας της διδασκαλίας (που κατά την άποψη του ακροατηρίου υφίστανται) τα οποία είναι διατεθειμένος να διερευνήσει (στις πλείστες περιπτώσεις, αν πράγματι υπάρχουν τέτοια στοιχεία, τα γνωρίζει και απλά η έρευνα του τα επιβεβαιώνει) είναι εκείνος που θα (πρέπει να) παίζει το ρόλο του αξιολογητή και θα αξιολογήσει τα ευρήματα της έρευνας. Η αξιολόγηση των ευρημάτων οδηγεί στη διατύπωση των τελικών συμπερασμάτων τα οποία με βάση τους στόχους της μελέτης αφορούν αποκλειστικά τη βελτίωση της διδασκαλίας.

2.3 ΣΥΣΧΕΤΙΣΗ ΚΑΙ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

2.3.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων της διδασκαλίας είναι ιδιαίτερα ισχυρές αφού οι πλείστες από τις παραμέτρους σχετίζονται μεταξύ τους είτε άμεσα είτε έμμεσα. Είναι μεγάλος ο αριθμός των μελετών τα τελευταία χρόνια οι οποίες ασχολούνται με την επίδραση αλλά και τη συσχέτιση των αξιολογήσεων είτε μεταξύ τους είτε σε σχέση με τα (προσωπικά) χαρακτηριστικά του φοιτητή αλλά και του διδάσκοντα. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι μεγάλα ακροατήρια τείνουν να βαθμολογούν χαμηλότερα όλες τις παραμέτρους αξιολόγησης ενώ τελειόφοιτοι και φοιτητές που παρακολουθούν πτυχίο άμεσα σχετιζόμενο με το μάθημα όχι μόνο μελετούν περισσότερο αλλά είναι πολύ πιο ικανοποιημένοι από τη διδασκαλία (Ting, 2000). Τέλος μπορεί να αναφερθεί η διαφοροποίηση των αξιολογήσεων με βάση το φύλο του διδάσκοντος (Centra, 1993). Η έννοια της συσχέτισης είναι άμεσα συνδεδεμένη με τις έννοιες της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και σε μικρότερο βαθμό με τις έννοιες της χρησιμότητας και της καταλληλότητας του ερωτηματολογίου. Σχετικές αναφορές υπάρχουν πολλές στη βιβλιογραφία (Greenwald, 1997; Marsh and Roche, 1997; McKeachie, 1997; Ting, 2000 κλπ.). Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στις συσχετίσεις που σχετίζονται με χαρακτηριστικά του διδάσκοντος, σε εκείνες που σχετίζονται με χαρακτηριστικά του φοιτητή καθώς και στα γενικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση. Τέλος γίνεται σύντομη αναφορά στις αλληλεπιδράσεις όπου εμπλέκονται πέραν των δύο παραμέτρων.

2.3.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΡΡΗΣΕΙΣ

Οι αντιρρήσεις και διαφωνίες για τη συμπερίληψη συγκεκριμένων ερωτήσεων αλλά και για το λεκτικό άλλων είναι φαινόμενο συχνό σε τέτοιες μελέτες. Μια σημαντική και ουσιώδης ένσταση που μπορεί να διατυπωθεί αφορά στην ικανότητα του φοιτητή να αξιολογήσει το επίπεδο γνώσεων του διδάσκοντα (ερώτηση 20.8, Παράρτημα Α). Θα πρέπει να τονισθεί ότι το πραγματικό επίπεδο γνώσεων ενός διδάσκοντα κάτω από

φυσιολογικές συνθήκες δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθεί από ένα φοιτητή. Επιπρόσθετα θα πρέπει να αναφερθεί ότι η διαδικασία μιας τέτοιας αξιολόγησης από ένα φοιτητή μπορεί να επηρεασθεί από χαρακτηριστικά της διδακτικής προσέγγισης του διδάσκοντος (συγγενή χαρακτηριστικά) τα οποία μόνο φαινομενικά έχουν σχέση με το επίπεδο γνώσεων του. Έχει παρατηρηθεί για παράδειγμα ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού μεταδοτικότητας και του επιπέδου γνώσεων. Συγκεκριμένα όταν ο βαθμός μεταδοτικότητας είναι σχετικά χαμηλός η γενική αξιολόγηση του διδάσκοντος δεν φτάνει σε υψηλά επίπεδα. Αντίθετα ο υψηλός βαθμός μεταδοτικότητας συνήθως συνοδεύεται από υψηλή βαθμολογία του επιπέδου γνώσεων. Συχνά τα συγγενή αυτά χαρακτηριστικά αφορούν τον τρόπο μετάδοσης της γνώσης ή τη μέθοδο διδασκαλίας που όπως γίνεται αντιληπτό δεν είναι αλλά ούτε θα μπορούσαν να είναι αρεστά από το σύνολο των φοιτητών με αποτέλεσμα τα ίδια συγγενή χαρακτηριστικά επηρεάζουν άλλους θετικά και άλλους αρνητικά. Σε οποιαδήποτε πάντως περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι τα χαρακτηριστικά αυτά αντικατοπτρίζουν το επίπεδο γνώσεων του διδάσκοντος. Λόγω του ότι το θέμα αυτό είναι ιδιαίτερα πολύπλοκο και η συνεκτίμηση όλων των πιο πάνω παραγόντων δεν θα μπορέσει να οδηγήσει σε μια αντικειμενική αξιολόγηση των ευρημάτων που αφορούν το θέμα της γνώσης του αντικειμένου είναι σκόπιμο να αποφεύγεται η συμπερίληψη τέτοιας φύσεως ερωτήσεων σε τέτοιου είδους ερωτηματολόγια.

Εδώ πάντως θα πρέπει να διατυπωθεί ο ισχυρισμός ότι το επίπεδο γνώσης του αντικειμένου στο βαθμό που αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό από το φοιτητή όχι μόνο επηρεάζεται από συγγενή χαρακτηριστικά διδασκαλίας αλλά ταυτόχρονα επηρεάζει και το ίδιο την αξιολόγηση άλλων συγγενών ή μη χαρακτηριστικών. Η έννοια στην οποία γίνεται αναφορά εδώ είναι αυτή της συσχέτισης. Ως εκ τούτου αναμένεται ότι ο φοιτητής έστω και υποσυνείδητα λαμβάνει υπόψη το επίπεδο γνώσης, όπως αυτός το αντιλαμβάνεται, για να αξιολογήσει, μεταξύ άλλων, την αποτελεσματική επικοινωνία (ερώτηση 20.2), την ανάπτυξη αυτόνομης σκέψης (ερώτηση 20.4), τη μεταδοτικότητα (ερώτηση 20.9), τη δημιουργία ενδιαφέροντος (ερώτηση 20.10), αλλά και την ίδια τη γενική αξιολόγηση του διδάσκοντος (ερώτηση 21) όπως και του μαθήματος (ερώτηση 22). Μάλιστα θα πρέπει να τονισθεί εδώ ότι ακόμα και όταν δεν περιλαμβάνεται στο

ερωτηματολόγιο ερώτηση αναφορικά με το επίπεδο γνώσης του διδάσκοντος ο φοιτητής έστω και υποσυνείδητα λαμβάνει υπόψη το πόσο καλά «του φαίνεται» ότι γνωρίζει το αντικείμενο ο διδάσκων για να κάνει την αξιολόγησή του.

Η έννοια της συσχέτισης παίζει πρωταρχικό ρόλο και δεν περιορίζεται μόνο στην αλληλεπίδραση της αξιολόγησης στην οποία προβαίνει ο φοιτητής και των διαφόρων πτυχών της διδακτικής προσέγγισης του διδάσκοντα. Όπως συμβαίνει σε μια πλειάδα αξιολογήσεων η «εικόνα» που παρουσιάζει (ή που θέλει να παρουσιάζει) ο αξιολογούμενος παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο που όμως σε κάποιες περιπτώσεις είναι παραπλανητικός και οδηγεί τον αξιολογητή σε λανθασμένη κρίση του αξιολογούμενου. Ως εκ τούτου κρίνεται αναγκαίο να υπεισέρχεται στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης η εικόνα του αξιολογούμενου μέσω ερωτήσεων που αναφέρονται στην εντύπωση για το διδάσκοντα στην αρχή και το τέλος του εξαμήνου (ερώτηση 6, Παράρτημα Α) καθώς και για γενικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας (ερωτήσεις 20.2 και 20.6 – 20.10, Παράρτημα Α).

2.3.3 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ

Πέρα από τα χαρακτηριστικά του ίδιου του διδάσκοντα που επιδρούν στην αξιολόγησή του υπάρχει και μια δεύτερη αλλά εξίσου σημαντική κατηγορία χαρακτηριστικών που επηρεάζουν σε ανάλογο βαθμό την αξιολόγηση. Πρόκειται για τα ιδιαίτερα (προσωπικά) χαρακτηριστικά του αξιολογητή, δηλαδή του ίδιου του φοιτητή. Στην περίπτωση της αξιολόγησης ενός διδάσκοντος ή ενός μαθήματος είναι αυτονόητο ότι εκτός από το επίπεδο γνώσης του διδάσκοντος (όπως αυτό φαίνεται από τον φοιτητή), το επίπεδο κριτικής ικανότητας του ίδιου του φοιτητή, ο βαθμός εμπειρίας του φοιτητή ως προς το συγκεκριμένο αντικείμενο, το μορφωτικό επίπεδο του φοιτητή, ο βαθμός ωριμότητας του φοιτητή αλλά και η ικανότητα εμπέδωσης της ύλης από το φοιτητή αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν στον τρόπο αξιολόγησης ενός εκπαιδευτικού / διδακτικού θέματος. Συχνά οι δυσκολίες στην κατανόηση οφείλονται όχι στην πολυπλοκότητα του συγκεκριμένου αντικειμένου, ούτε στην αδυναμία του διδάσκοντος να μεταδώσει τη γνώση αλλά στην έλλειψη από την πλευρά του φοιτητή των προαπαιτούμενων γνώσεων

που είναι αναγκαίες για την κατανόηση του θέματος. Τα αποτελέσματα συχνά οδηγούν σε αρνητική εντύπωση για τον διδάσκοντα, χαμηλή επίδοση στο μάθημα (έως και αποτυχία) και τελικά χαμηλή αξιολόγηση του διδάσκοντος. Ταυτόχρονα όμως ο φοιτητής με το κατάλληλο υπόβαθρο θα οδηγηθεί στα πλαίσια του ίδιου μαθήματος και για τον ίδιο διδάσκοντα, στα ακριβώς αντίθετα συμπεράσματα, δηλαδή, θετική εντύπωση για το διδάσκοντα, υψηλή επίδοση στο μάθημα και υψηλή αξιολόγηση του διδάσκοντος. Σ' ένα υγιές ακροατήριο είναι απαραίτητο να παρατηρούνται άλλοτε σε μεγαλύτερο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό και οι δύο αυτές αντίθετες μεταξύ τους τάσεις. Θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι το σύνολο των αξιολογητών είναι ένα δυναμικό σύνολο που αποτελείται από άτομα με χαρακτηριστικά που κυμαίνονται από το ένα έως το άλλο άκρο του φάσματος. Μεταξύ των χαρακτηριστικών που εμπίπτουν στην κατηγορία αυτή μπορούμε να αναφέρουμε το χρόνο που αφιερώνει ο φοιτητής στο μάθημα σε σχέση με άλλα μαθήματα (ερώτηση 7, Παράρτημα Α), τους λόγους επιλογής του μαθήματος (ερώτηση 5) τη φοιτητική εμπειρία του φοιτητή (βαθμός ωριμότητας – ερώτηση 27 και γενικός σταθμικός μέσος όρος – ερώτηση 28) αλλά ακόμα και το φύλο του (ερώτηση 26). Ουσιαστική είναι τέλος η συσχέτιση του βαθμού που αναμένει ο φοιτητής στο μάθημα και της αξιολόγησης στην οποία προβαίνει (Greenwald και Gillmore, 1997). Γενικά μπορεί να ειπωθεί ότι αν και σε γενικές γραμμές οι αξιολογητές κρίνουν με (παρεμφερή) γενικά κριτήρια, οι αξιολογήσεις δεν ταυτίζονται

- λόγω του διαφορετικού αντίκτυπου που έχουν στην κρίση του φοιτητή τα προσωπικά χαρακτηριστικά του (εμπειρία, γνώσεις, ωριμότητα κλπ.),
- λόγω του διαφορετικού αντίκτυπου που έχουν στην τελική κρίση του φοιτητή τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διδάσκοντα (εικόνα, χαρακτηριστικά διδακτικής προσέγγισης κλπ.) και
- λόγω της διαφορετικής διαβάθμισης των γενικών κριτηρίων που χρησιμοποιεί ο φοιτητής.

2.3.4 ΓΕΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ

Η αξιολόγηση όπως αναμένεται βασίζεται σε γενικά κριτήρια τα οποία λίγο έως πολύ είναι ίδια για όλους τους φοιτητές. Παρά ταύτα όμως ο βαθμός σημασίας του κάθε κριτηρίου δεν είναι δυνατόν να είναι ίδιος. Ως εκ τούτου το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης απαιτείται να περιλαμβάνει σχετική ερώτηση που να έχει στόχο να «υποχρεώσει» το φοιτητή να καταγράψει το βαθμό στον οποίο λαμβάνει υπόψη το κάθε κριτήριο. Στο Παράρτημα Α (ερώτηση 30) καταγράφονται 12 τέτοια κριτήρια τα οποία πιστεύεται ότι καλύπτουν όλες τις πιθανές περιπτώσεις. Είναι πάντως φρόνιμο σε τέτοιες περιπτώσεις να προστίθεται και μια ακόμη ανοικτή επιλογή για την περίπτωση που ο φοιτητής χρησιμοποιεί κάποιο εξειδικευμένο κριτήριο που δεν έχει περιληφθεί στη λίστα. Ο βαθμός στον οποίο λαμβάνεται υπόψη το κάθε κριτήριο θα συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση των ευρημάτων της αξιολόγησης αφού θα καταστούν πλέον ξεκάθαροι οι λόγοι για τις αξιολογήσεις που δηλώνει ο φοιτητής για κάθε ενότητα και θέμα. Σημειώνεται εδώ ότι ο βαθμός σημασίας ενός κριτηρίου παρουσιάζει αρκετά μεγάλη μεταβλητότητα αφού επηρεάζεται / αλλοιώνεται και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του φοιτητή και από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του διδάσκοντα όπως αυτά παρουσιάστηκαν πιο πάνω.

2.3.5 ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ

Κλείνοντας την ενότητα αυτή θα πρέπει να σημειώσουμε τη συσχέτιση της γενικής αξιολόγησης του μαθήματος και της γενικής αξιολόγησης του διδάσκοντος. Έχουν καταγραφεί περιπτώσεις όπου η αξιολόγηση του μαθήματος είναι σημαντικά χαμηλότερη από την αξιολόγηση του διδάσκοντος. Αυτό συνήθως παρατηρείται σε περιπτώσεις όπου ο φοιτητής θεωρεί ότι δεν θα έπρεπε να υποχρεωθεί να παρακολουθήσει το μάθημα για διάφορους λόγους. Τέτοιοι λόγοι μπορεί να είναι ότι θεωρεί πως το μάθημα δεν σχετίζεται με το αντικείμενό του ή είναι υποχρεωτικό που όμως προσφέρεται από «ξένο» τμήμα και όχι από το οικείο ή δεν είχε άλλη επιλογή. Συχνά σε τέτοιες περιπτώσεις (με την προϋπόθεση ότι ο διδάσκων είναι σε γενικές γραμμές «αποδεκτός») δεν «τιμωρείται» ο διδάσκων για την «ακαταλληλότητα» του μαθήματος επειδή ο φοιτητής θεωρεί

συνήθως υπεύθυνο το οικείο τμήμα και όχι τον διδάσκοντα. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι έχει παρατηρηθεί επίσης ότι η αξιολόγηση του διδάσκοντος σε τέτοιες περιπτώσεις είναι χαμηλότερη από αυτή που θα είχε αν το μάθημα ήταν της «αρεσκείας» των φοιτητών. Ερωτήσεις που αφορούν τους λόγους για τους οποίους ο φοιτητής εγγράφεται σ' ένα μάθημα (ερωτήσεις 4 και 5, Παράρτημα Α) έχουν στόχο να εντοπίσουν τους πραγματικούς λόγους εγγραφής στο μάθημα ώστε να γίνει όσον το δυνατόν αντικειμενικότερη αξιολόγηση του διδάσκοντος αλλά και του ίδιου του μαθήματος ως προς το συγκεκριμένο αυτό τομέα. Στην περίπτωση πάντως που δεν παρατηρείται δυσaréσκεια όσον αφορά το μάθημα έχει παρατηρεί ότι η αξιολόγηση του μαθήματος επηρεάζεται σημαντικά μεταξύ άλλων από τη διδακτική δεινότητα του διδάσκοντα (Ting, 2000).

2.4 ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΩΣ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ

Κρίνεται αναγκαίο να αναφερθεί και πάλι ότι σε πολλά πανεπιστήμια το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται για σκοπούς ανέλιξης (προαγωγής) των διδασκόντων. Σε τέτοιες περιπτώσεις τα αποτελέσματα της έρευνας, δηλαδή τα ευρήματα της μελέτης συνήθως προωθούνται στα μέλη της επιτροπής ανέλιξης τα οποία με τη σειρά τους προχωρούν σε αξιολόγηση των ευρημάτων αυτών και διαμορφώνουν ιδίαν άποψη για το διδακτικό έργο του υποψηφίου. Σε αυτές τις περιπτώσεις κρίνεται δεοντολογικά ορθό η αξιολόγηση στην οποία προβαίνουν τα μέλη της επιτροπής ανέλιξης να γνωστοποιείται στον υποψήφιο. Επιπλέον κρίνεται επιστημονικά ορθό να δίνεται η δυνατότητα στον υποψήφιο να υποβάλει στην επιτροπή πριν την τελική κρίση, την αξιολόγηση των συγκεκριμένων ευρημάτων στην οποία έχει ο ίδιος προβεί και η οποία θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στην τελική κρίση της επιτροπής. Συστήνεται τέλος σε τέτοιες περιπτώσεις να υποβάλλεται στην επιτροπή ανέλιξης και τουλάχιστον μία εναλλακτική μέθοδος αξιολόγησης του διδακτικού έργου του υποψηφίου. Μεταξύ των εναλλακτικών μεθόδων μπορούν να αναφερθούν ενδεικτικά εδώ οι αξιολογήσεις από συναδέλφους (peer review, peer evaluation), από απόφοιτους - πρώην φοιτητές (alumni) είτε από τον ίδιο τον υποψήφιο. Σχετικές αναφορές υπάρχουν μεταξύ άλλων στους Centra (1975),

Hutchings (1996), Shulman (1995) και Cohen and McKeachie (1980). Με τους τρόπους αυτούς πιστεύεται ότι η επιτροπή ανέλιξης μπορεί να αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη, πιο σφαιρική και πιο αντικειμενική άποψη αναφορικά με το διδακτικό έργο του υποψηφίου.

Στην περίπτωση που το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιείται και για σκοπούς ανέλιξης τα ευρήματα που αφορούν το επίπεδο γνώσης του διδάσκοντα (ερώτηση 20.8, Παράρτημα Α) – αλλά όχι αυτά που αφορούν τα συγγενή ερωτήματα που αναφέρονται ανωτέρω – δεν φαίνεται αναγκαίο να γνωστοποιούνται στα μέλη της επιτροπής ανέλιξης. Άλλωστε για το (γενικό) επίπεδο γνώσεων του υποψηφίου τα μέλη της επιτροπής ανέλιξης διαμορφώνουν προσωπική άποψη αφού λαμβάνουν υπόψη το ερευνητικό έργο του, τις επιστημονικές διαλέξεις που συνήθως υποχρεούται να δώσει ο υποψήφιος κατά τη διαδικασία ανέλιξης του αλλά και την προσωπική συνέντευξη στην οποία σχεδόν πάντα υποβάλλεται. Συμπερασματικά συστήνεται όπως ευρήματα που αφορούν το επίπεδο γνώσεων (όπως αυτό γίνεται αντιληπτό από το φοιτητή) και τα οποία υπόκεινται στην περιορισμένη δυνατότητα των φοιτητών για αξιόπιστη κρίση να γνωστοποιούνται μόνο στον διδάσκοντα για δική του χρήση.

3. ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Η πιλοτική έρευνα έγινε το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2003-4 στο ακροατήριο του μαθήματος Πιθανότητες – Στατιστική II (ΜΑΣ 250) όπου ήταν εγγεγραμμένοι 26 προπτυχιακοί φοιτητές. Στα γραφικά του Παραρτήματος Β παρατίθενται τα γενικά χαρακτηριστικά των 26 φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα όσον αφορά (α) το φύλο (β) το έτος σπουδών (γ) το γενικό σταθμικό μέσο όρο (GPA) και (δ) το βαθμό που αναμένουν στο μάθημα.

Από τις πιο ενδιαφέρουσες ερωτήσεις είναι οι γενικές ερωτήσεις που αναφέρονται στην αξιολόγηση του διδάσκοντος και του μαθήματος (ερωτήσεις 21 και 22). Στα Παραρτήματα Γ1 και Γ2 παρουσιάζονται τα γραφικά που αφορούν τις πιο πάνω ερωτήσεις σε σχέση με (α) την εντύπωση που έχει ο φοιτητής για το διδάσκοντα στην

αρχή του εξαμήνου (β) την εντύπωση που έχει ο φοιτητής για το διδάσκοντα στο τέλος του εξαμήνου (γ) το φύλο (δ) το γενικό σταθμικό μέσο όρο και (ε) το βαθμό που αναμένουν στο μάθημα. Αναφορικά με την αξιολόγηση του διδάσκοντα παρατηρείται ότι όσο καλύτερη είναι η εντύπωση για το διδάσκοντα (είτε στην αρχή είτε στο τέλος του εξαμήνου) τόσο ψηλότερη είναι η βαθμολογία της γενικής αξιολόγησής του. Ειδικότερα όσοι έχουν θετική εντύπωση στην αρχή του εξαμήνου αξιολογούν το διδάσκοντα με άριστα (5) σε ποσοστό 80% ενώ όσοι έχουν αρνητική εικόνα χωρίς να αξιολογούν το διδάσκοντα αρνητικά, αποφεύγουν να τον αξιολογούν με άριστα (οι βαθμολογίες που παρατηρούνται είναι 3 και 4). Επίσης παρατηρείται ότι οι βαθμοί του φοιτητή φαίνεται να επιδρούν στην αξιολόγηση του διδάσκοντα. Πιο συγκεκριμένα, όσοι έχουν γενικό σταθμικό μέσο όρο κάτω από 6.5 («Καλώς» και κάτω) ή αναμένουν χαμηλό βαθμό στο μάθημα είναι πιο συγκρατημένοι στη βαθμολογία τους σε αντιπαράβολή με εκείνους που έχουν (ή αναμένουν) βαθμούς άνω του 6.5 («Λίαν Καλώς» και άνω). Χαρακτηριστικά τέλος αναφέρουμε το γεγονός ότι ο διδάσκων φαίνεται να αξιολογείται ευνοϊκότερα από γυναίκες παρά από άνδρες (Γυναίκες: 3 (20%), 4 (40%), 5 (40%), Άνδρες: 3 (40%) και 4 (60%)). Η ίδια εικόνα παρατηρείται στην αξιολόγηση του μαθήματος με τη διαφορά ότι οι αξιολογήσεις κινούνται σε ελαφρά χαμηλότερα επίπεδα από τις αντίστοιχες του διδάσκοντα.

Η σημασία της έννοιας της συσχέτισης παρουσιάζεται σε πολλές πτυχές της πιλοτικής έρευνας. Ενδεικτικά παρουσιάζονται σχετικά γραφικά στο Παράρτημα Δ όπου παρουσιάζονται οι συσχετίσεις της γνώσης αντικειμένου (20.8) και της μεταδοτικότητας (20.9) με (α) το γενικό σταθμικό μέσο όρο και (β) το βαθμό που αναμένουν στο μάθημα. Παρατηρείται ότι και για τις δύο παραμέτρους που αναφέρονται εδώ ενδεικτικά, υπάρχει τάση οι ψηλοί βαθμοί να συνοδεύονται από ψηλά επίπεδα αξιολόγησης. Από τα δεδομένα της έρευνας, έστω και αν πρόκειται για ένα σύνολο 26 μόνο ατόμων, προκύπτει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ($p\text{-value} < 0.05$) σε περιπτώσεις όπου εμπλέκονται μεταξύ άλλων οι ακόλουθοι παράμετροι:

(α) η εντύπωση που έχει ο φοιτητής για το διδάσκοντα (ερώτηση 6)

(β) ο χρόνος που αφιερώνει ο φοιτητής στην επίλυση ασκήσεων (ερώτηση 7.3) και

(γ) ο βαθμός που αναμένει ο φοιτητής στο μάθημα (ερώτηση 29).

Ενδεικτικά αναφέρονται εδώ η συσχέτιση

μεταξύ της εντύπωσης για το διδάσκοντα (ερώτηση 6) και κάθε μιας από τις ερωτήσεις που σχετίζονται με το διδάσκοντα (ερωτήσεις 20.1 – 20.10),

μεταξύ της αξιολόγησης του διδάσκοντα και (α) της εντύπωσης που έχει ο φοιτητής για το διδάσκοντα, (β) του πόσο δίκαιες είναι οι εξετάσεις (ερώτηση 12.3), (γ) της μεταδοτικότητας (ερώτηση 20.9) και (δ) της γνώσης του αντικειμένου (ερώτηση 20.8),

μεταξύ της γνώσης του αντικειμένου (ερώτηση 20.8) και (α) του βαθμού δικαιοσύνης των ασκήσεων και εξετάσεων (ερωτήσεις 12.2 και 12.3) και (β) όλων των ερωτήσεων που αφορούν το διδάσκοντα (ερωτήσεις 20.1 – 20.10),

μεταξύ της μεταδοτικότητας (ερώτηση 20.9) και (α) της εντύπωσης για το διδάσκοντα, (β) του βαθμού δικαιοσύνης των ασκήσεων και (γ) όλων των ερωτήσεων που αφορούν το διδάσκοντα (ερωτήσεις 20.1 – 20.10) και τέλος

μεταξύ του βαθμού που αναμένει ο φοιτητής στο μάθημα και (α) της εντύπωσης για το διδάσκοντα και (β) της μεταδοτικότητας.

Αναφορικά με το θέμα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των δεδομένων παρατίθενται σχετικά γραφικά στο Παράρτημα Ε όπου παρουσιάζονται οι συσχετίσεις του χρόνου που αφιερώνει ο φοιτητής σε σύγκριση με άλλα μαθήματα (ερώτηση 7), του χρόνου που χρειάζεται για την εμπέδωση μιας διάλεξης (ερώτηση 8) και του πόσο δίκαιες ήταν οι εξετάσεις (ερώτηση 12.3) με (α) το γενικό σταθμικό μέσο όρο και (β) το βαθμό που αναμένουν στο μάθημα. Εδώ μπορεί να παρατηρηθεί (όπως αναμένεται από ένα αξιόπιστο ερωτηματολόγιο) μια τάση σύμφωνα με την οποία όσοι έχουν χαμηλό γενικό

σταθμικό μέσο όρο αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στο μάθημα ενώ χρειάζονται περισσότερο χρόνο στην κατ' οίκο μελέτη τους για την εμπέδωση μίας τυπικής διάλεξης από όσους έχουν ψηλό γενικό σταθμικό μέσο όρο. Τέλος όσον αφορά τις εξετάσεις του μαθήματος αυτές σ' ένα σημαντικό ποσοστό θεωρούνται λιγότερο δίκαιες μεταξύ εκείνων που δηλώνουν χαμηλό γενικό σταθμικό μέσο όρο. Γενικά οι πιο πάνω έλεγχοι, έστω και ενδεικτικοί, μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι τα αποτελέσματα μπορούν να θεωρηθούν και αξιόπιστα και έγκυρα. Σημειώνεται τέλος ότι η ερώτηση που αφορά τις παρουσίες / παρακολούθηση του μαθήματος (ερώτηση 7.2) δεν φαίνεται να έχει οποιαδήποτε σημασία και κατά συνέπεια θεωρείται περιττή.

Τα γενικά στατιστικά χαρακτηριστικά των δεδομένων παρουσιάζονται στο Παράρτημα ΣΤ. Κλείνοντας την ενότητα μπορεί να αναφερθεί ότι μια πρώτη αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της πιλοτικής μελέτης οδηγεί σε μια σειρά γενικά αλλά και ασφαλή συμπεράσματα τα οποία συνοψίζονται ως εξής:

- **Αρκετά καλή εικόνα έχουν οι φοιτητές για το διδάσκοντα με την ολοκλήρωση του εξαμήνου έστω και αν δεν ήταν και η καλύτερη η εικόνα που είχαν πριν τον γνωρίσουν (αυτό ήταν το πρώτο μάθημα που τους δίδαξε).**
- **Στα ίδια ικανοποιητικά πλαίσια κυμαίνεται η προετοιμασία του για τις διαλέξεις αλλά και οι γνώσεις του (όπως αυτές μπορούν ή είναι δυνατόν να αξιολογηθούν από τους φοιτητές).**

Το ίδιο που ισχύουν για το διδάσκοντα ισχύουν και για την αξιολόγηση του μαθήματος αν και οι επιδόσεις για το μάθημα παρουσιάζονται ελαφρά χαμηλότερα από αυτές για το διδάσκοντα.

4. ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδασκαλία είναι ένα δυναμικό σύστημα που απαρτίζεται από πολλά συστατικά στοιχεία και το οποίο εξελίσσεται και αναπτύσσεται αφού και ο διδάσκων εξελίσσεται και το ακροατήριο αλλάζει ριζικά. Με βάση τη μέχρι τώρα ανάλυση διαπιστώνεται ότι τα

εργαλεία που διαθέτει ο ίδιος ο φοιτητής (εμπειρία, γνώσεις, υπόβαθρο κλπ.) αλλά και τα εργαλεία που χρησιμοποιεί και παρουσιάζει ο διδάσκων (μέθοδος διδασκαλίας κλπ.) διαμορφώνουν την τελική κρίση του φοιτητή με βάση πάντα τα γενικά κριτήρια που αυτός χρησιμοποιεί. Είμαστε κατά συνέπεια υποχρεωμένοι να «αφήσουμε» το φοιτητή να εκφραστεί ελεύθερα με βάση τα κριτήρια αυτά. Είναι όμως παράλληλα υποχρεωτικό να υπάρχουν καταγεγραμμένα αφενός μεν τα χρησιμοποιηθέντα κριτήρια (με το βαθμό στον οποίο το καθένα λαμβάνεται υπόψη) αφετέρου δε τα συστατικά εκείνα στοιχεία και παράμετροι που έχουν αντίκτυπο στην ικανότητα αξιολόγησης του φοιτητή. Ο ερευνητής ο οποίος επιθυμεί να δει τη διδακτική διαδικασία στην πραγματική της διάσταση θα πρέπει να έχει στα χέρια του ένα ερωτηματολόγιο που να περιλαμβάνει όσο το δυνατόν περισσότερα από τα χαρακτηριστικά αυτά. Υπενθυμίζεται ότι τα χαρακτηριστικά αυτά είναι

- 1. Λόγοι επιλογής του μαθήματος (ερώτηση 5)**
- 2. Εντύπωση για το διδάσκοντα (ερώτηση 6)**
- 3. Χρόνος που αφιερώνει ο φοιτητής στο μάθημα σε σύγκριση με άλλα μαθήματα (ερώτηση 7.1)**
- 4. Χρόνος που αφιερώνει ο φοιτητής στην επίλυση ασκήσεων (ερώτηση 7.3)**
- 5. Χρόνος κατ' οίκον μελέτης για εμπέδωση της ύλης (ερώτηση 8)**
- 6. Βαθμός δικαιοσύνης ασκήσεων / εργασιών (ερώτηση 12.2)**
- 7. Βαθμός δικαιοσύνης εξετάσεων (ερώτηση 12.3)**
- 8. Φύλο (ερώτηση 26)**
- 9. Στάδιο και επίπεδο σπουδών (ερώτηση 27)**
- 10. Γενικός σταθμικός μέσος όρος (ερώτηση 28)**
- 11. Αναμενόμενος βαθμός στο μάθημα (ερώτηση 29) και**
- 12. Γενικά κριτήρια αξιολόγησης (ερώτηση 30).**

Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στο μελετητή να κατατάξει το σύνολο των αξιολογητών / φοιτητών σε κατηγορίες ανάλογα με τα χαρακτηριστικά αυτά έτσι ώστε να μπορεί να αξιολογήσει με ακρίβεια και ορθότητα τα ευρήματα της έρευνας. Σημειώνεται ότι με τη μέθοδο αυτή μπορεί να διαπιστωθεί ο *τρόπος* με τον οποίο γίνεται

η αξιολόγηση του διδάσκοντος και του μαθήματος για κάθε μια «κατηγορία» φοιτητών. Στις πλείστες περιπτώσεις η αξιολόγηση εξηγείται απόλυτα όταν έχει διερευνηθεί και διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτή έχει γίνει.

Σε οποιαδήποτε περίπτωση πρέπει να τονισθεί ότι το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος / διδάσκοντος αποτελεί επιστημονικό εργαλείο και ως τέτοιο πρέπει να εκλαμβάνεται και να χρησιμοποιείται. Ως εκ τούτου δεν επιτρέπονται ούτε εκπτώσεις αλλά ούτε και παραποιήσεις παρά μόνο υπεύθυνες, αντικειμενικές και αξιόπιστες αναλύσεις με επιστημονικά τεκμηριωμένο λόγο όπως άλλωστε επιβάλλουν η επιστημονική προσέγγιση και η ευθύνη προς την προαγωγή της επιστήμης και της γνώσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ambrami, P. C. and d' Apollonia, S. (1990). The dimensionality of ratings and their use in personnel decisions. In *Student ratings of instruction: Issues for improving practice. New directions for teaching and learning*.

Ambrami, P. C. and d' Apollonia, S. (1997). Navigating student ratings of instruction, *American Psychologist*, **52**, 1198-1208.

Cashin, W. E. and Downey, R. G. (1992). Using global student ratings for summative evaluation, *J. of Educ. Psychology*, **84**, 563-572.

Centra, J. A. (1993). *Reflective Faculty Evaluation*, Jossey-Bass, San Francisco.

Centra, J.A. (1982). *Determining Faculty Effectiveness* (4th edition), Jossey-Bass, San Francisco.

Centra, J.A. (1975). Colleagues as raters of classroom instruction", *J. of Higher Educ.*, **46**, 327-337.

Cohen, P. A. and McKeachie, W. J. (1980). The role of colleagues in the evaluation of College teaching, *Improving College and University Teaching*, **28 (4)**, 147-154.

Greenwald, A. G. (1997). Validity concerns and usefulness of student ratings of instruction, *American Psychologist*, **52**, 1182-1186.

Greenwald, A. G. and Gillmore, G. M. (1997). Grading leniency is a removable contaminant of student ratings, *American Psychologist*, **52**, 1209-1217.

Feldman, K. A. (1996). Identifying exemplary teaching: Using data from course and teacher evaluations, *New Directions for Teaching and Learning*, **65**, 41-50.

Hutchings, P. (1996). Making teaching community property: A menu for peer collaboration and peer review, *Project Workbook*, American Assoc. for Higher Educ., Washington, DC.

McKeachie, W. J. (1997). Student ratings. The validity of use, *American Psychologist*, **52**, 1218-1225.

McKeachie, W. J. (1986). *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher* (8th ed.), D.C.Heath & Co..

McKeachie, W. J. (1979). Student rating of faculty: A reprise, *Academe*, **65**, 376-380.

McKeachie, W.J. (1975). Effective college teaching. In *Review of Research in Education*. Fred N. Kerlinger, ed., Peacock Publishing, Ithasca, Ill., **3**, 165-209.

Knapp, S. Drenk, D., Locke, W. and Taylor, S. (1987). Evaluation of Teaching at Montana State University, *Final Report*, Littly Foundation Conf. on the Liberal Arts.

Marincovich, M. (1999). Using student feedback to improve teaching. In *Changing Practices in Evaluating Teaching: A Practical Guide to Improved Faculty Performance and Promotion / Tenure Decisions*, Seldin, P. et. al eds., Boston, MA.

March, H. W. and Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. The critical issues of validity, bias and utility, *American Psychologist*, **52**, 1187-1197.

Meyer, D. G. (1999). A criteria-based course and instructor evaluation system: recent experiences in development and utilization, *Preprint*.

Shulman, L. S. (1995). The peer review of teaching: A framework for action, Three distinctions, *Project Workbook*, American Assoc. for Higher Educ., Washington, DC.

Ting, K-F. (2000). Cross-level effects of class characteristics on student's perception of teaching quality, *J. of Educ. Psychology*, **92 (4)**, 818-825.