

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**  
**ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ**  
**ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ – ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ (MBA – TQM)**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση:  
Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τα κριτήρια  
αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου»**

**ΜΑΡΙΑ ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΠΑΠΠΑ**  
**ΠΤΥΧΙΟΥΧΟΣ ΤΜΗΜΑΤΟΣ**  
**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ**  
**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ**

Η εργασία αυτή αφιερώνεται  
στην οικογένειά μου, στον Κώστα και στη Νανά,  
οι οποίοι με βοήθησαν και με βοηθούν,  
ο καθένας με το δικό του τρόπο,  
στην προσωπική και επιστημονική μου εξέλιξη.

# **Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου**

## **Λέξεις Κλειδιά**

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Αξιολόγηση, Διδασκαλία, Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή Πανεπιστημίου

## **Περίληψη**

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει εάν μεταβλητές όπως το φύλο και το επίπεδο σπουδών των φοιτητών, επηρεάζουν το βαθμό σπουδαιότητας σε 42 κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Παράλληλα κάθε κριτήριο εξετάζεται για το αν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε έρευνα σε δείγμα αποτελούμενο από τους τριτοετείς προπτυχιακούς και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

Στο δείγμα αυτό σε κάποια κριτήρια διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών. Γενικά παρατηρήθηκε ότι οι φοιτήτριες παρουσιάζονται πιο απαιτητικές σε διάφορα κριτήρια συγκριτικά με τους φοιτητές. Όσον αφορά τη δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων σε ελληνικό Πανεπιστήμιο σε κάποια διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, καθώς και μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών.

## Πίνακας Περιεχομένων

Κατάσταση Πινάκων.....	6
Κατάσταση Σχημάτων.....	8
Ευχαριστίες.....	9
<b>Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....</b>	<b>10</b>
1.1. Αντικείμενο της Διπλωματικής Εργασίας.....	10
1.2. Σκοπός και Σπουδαιότητα της Διπλωματικής Εργασίας.....	10
1.3. Συνοπτική Παρουσίαση της Διπλωματικής Εργασίας.....	11
<b>Κεφάλαιο 2: Ανασκόπηση Σχετικής Βιβλιογραφίας.....</b>	<b>13</b>
2.1. Γενικά.....	13
2.2. Περιγραφή της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	13
2.3. Ποσοτικές και Ποιοτικές Διαστάσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	16
2.4. Θεώρηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Σύστημα.....	22
2.5. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις της Ποιότητας και της Δ.Ο.Π. ....	25
2.6. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	27
2.6.1. Συσχέτιση Δ.Ο.Π. και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	27
2.6.2. Βασικές Υποθέσεις της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	31
2.6.3. Βασικές Αρχές της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	32
2.6.4. Μοντέλα Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	36
2.7. Απόψεις για την Εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	46
2.8. Προβλήματα στην Εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	50
2.9. Προηγούμενες Ερευνητικές Αναφορές για την Εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στη Διδασκαλία στα Ι.Τ.Ε.....	56
2.10. Η Διδασκαλία και η Αξιολόγησή της.....	57
2.10.1. Ορισμός της Διδασκαλίας.....	57
2.10.2. Η Διαδικασία της Διδασκαλίας.....	59
2.10.3. Η Αξιολόγηση ως Μέσο για την Βελτίωση της Ποιότητας Διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	63
2.10.4. Αξιολόγηση του Διδακτικού Προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	66
2.10.5. Επιχειρήματα Υπέρ και Κατά της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών.....	68
2.10.6. Οχτώ Βασικά Αξιώματα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού.....	71
2.10.7. Προβλήματα στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού.....	73
2.10.8. Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή.....	75
2.11. Προηγούμενες Ερευνητικές Αναφορές για τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή.....	76
<b>Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας.....</b>	<b>80</b>
3.1. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	80
3.2. Μεταβλητές της Έρευνας.....	81
3.3. Επιλογή της Ερευνητικής Στρατηγικής.....	82
3.4. Περιγραφή του Δείγματος.....	82
3.5. Μέσο Συλλογής των Δεδομένων.....	84
3.6. Πιλοτική Έρευνα.....	85
3.7. Διεξαγωγή της Έρευνας.....	85
3.8. Συλλογή και Στατιστική Επεξεργασία των Δεδομένων της Έρευνας.....	86
<b>Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας.....</b>	<b>88</b>
4.1. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών και επιπέδου σπουδών των φοιτητών.....	88
4.2. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών και φύλου των φοιτητών.....	116

4.3. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και επίπεδο σπουδών των φοιτητών.....	145
4.4. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και φύλου των φοιτητών.....	174
<b>Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα .....</b>	<b>199</b>
5.1. Σχέση κριτηρίων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή με το επίπεδο σπουδών του φοιτητή .....	199
5.2. Σχέση κριτηρίων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή με το φύλο του φοιτητή .....	201
5.3. Σχέση δυνατότητας εφαρμογής των κριτηρίων σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και επίπεδο σπουδών του φοιτητή .....	204
5.5. Σχέση δυνατότητας εφαρμογής των κριτηρίων σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και φύλου του φοιτητή .....	207
5.6. Ερώτηση Ανοιχτού Τύπου.....	208
5.7. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα .....	210
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία .....	212
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία .....	217
Παράρτημα I: Πίνακας Συντομογραφιών.....	219
Παράρτημα II: Πίνακες Ποσοστών.....	221
Παράρτημα III: Ερωτηματολόγιο της Έρευνας.....	234

## Κατάσταση Πινάκων

Πίνακας 1: Τα Α.Ε.Ι. με τη μεγαλύτερη ζήτηση το έτος 2001.....	17
Πίνακας 2: Φοιτητές που σπουδάζουν σε Τμήμα της 1 <sup>ης</sup> τους επιλογής.....	17
Πίνακας 3: Ποσοστό φοιτητών Τ.Ε. που σπουδάζει σε άλλο κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.)ανά εθνικότητα .....	18
Πίνακας 4: Ενεργοί και μη ενεργοί φοιτητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το ακαδημαϊκό έτος 1998-1999.....	19
Πίνακας 5: Φοιτητές και μέλη Δ.Ε.Π. σε Α.Ε.Ι. το έτος 1997.....	20
Πίνακας 6: Εισακτέοι και δαπάνη ανά φοιτητή σε Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (σε Ευρώ) .....	21
Πίνακας 7: Δημόσια δαπάνη ανά φοιτητή στις ευρωπαϊκές χώρες για το έτος 1997 (σε Ευρώ) .....	22
Πίνακας 8: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών όταν διαχωριστούν σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές.....	88
Πίνακας 9: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 1.....	91
Πίνακας 10: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 4.....	93
Πίνακας 11: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 8.....	96
Πίνακας 12: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 9.....	97
Πίνακας 13: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 17.....	101
Πίνακας 14: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 22.....	104
Πίνακας 15: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 28.....	107
Πίνακας 16: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 32.....	109
Πίνακας 17: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 39.....	113
Πίνακας 18: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών όταν διαχωριστούν σε φοιτητές και φοιτήτριες.....	116
Πίνακας 19: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 1 ....	119
Πίνακας 20: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 4 ....	121
Πίνακας 21: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 6 ....	122
Πίνακας 22: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 9 ....	124
Πίνακας 23: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 10 ..	125
Πίνακας 24: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 11 ..	126
Πίνακας 25: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 15 ..	128
Πίνακας 26: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 16 ..	129
Πίνακας 27: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 17 ..	129
Πίνακας 28: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 18 ..	130
Πίνακας 29: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 22 ..	132
Πίνακας 30: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 27 ..	135
Πίνακας 31: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 28 ..	136
Πίνακας 32: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 29 ..	137
Πίνακας 33: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 30 ..	137
Πίνακας 34: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 34 ..	140
Πίνακας 35: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 37 ..	141
Πίνακας 36: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 38 ..	142
Πίνακας 37: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 40 ..	143
Πίνακας 38: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών (δυνατότητα εφαρμογής κριτηρίων) όταν διαχωριστούν σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές.....	146

Πίνακας 39: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 3 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	149
Πίνακας 40: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 4 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	150
Πίνακας 41: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 5 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	151
Πίνακας 42: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 6 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	152
Πίνακας 43: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 15 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	157
Πίνακας 44: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 16 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	158
Πίνακας 45: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 29 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	165
Πίνακας 46: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 30 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	166
Πίνακας 47: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 33 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	168
Πίνακας 48: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 39 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	171
Πίνακας 49: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών (δυνατότητα εφαρμογής κριτηρίων) όταν διαχωριστούν σε φοιτητές και φοιτήτριες .....	174
Πίνακας 50: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 7 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	179
Πίνακας 51: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 14 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	183
Πίνακας 52: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 32 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	192
Πίνακας 53: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 36 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	195
Πίνακας 54: Απαντήσεις προπτυχιακών φοιτητών στην ερώτηση ανοιχτού τύπου ...	209

## Κατάσταση Σχημάτων

Σχήμα 1: Τα συστατικά του συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης .....	23
Σχήμα 2: Αιτιώδες διάγραμμα ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.....	37
Σχήμα 3: Απαιτήσεις της ιδανικής αίθουσας διδασκαλίας .....	43
Σχήμα 4: Ένας κύκλος εμπνευστικής μάθησης και διδασκαλίας.....	62
Σχήμα 5-46: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 1-42.....	92-122
Σχήμα 47-88: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 1-42 .....	120-153
Σχήμα 89-130: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 1-42 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	148-181
Σχήμα 131-172: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 1-42 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.....	176-208
Σχήμα 173: Τα κριτήρια που θεωρούν οι προπτυχιακοί πιο σημαντικά συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές.....	200
Σχήμα 174: Τα κριτήρια που θεωρούν οι μεταπτυχιακοί πιο σημαντικά συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές .....	200
Σχήμα 175: Τα κριτήρια που θεωρούν οι φοιτήτριες πιο σημαντικά συγκριτικά με τους φοιτητές .....	203
Σχήμα 176: Τα κριτήρια που θεωρούν οι προπτυχιακοί πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές .....	206
Σχήμα 177: Τα κριτήρια που θεωρούν οι μεταπτυχιακοί πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές.....	206
Σχήμα 178: Τα κριτήρια που θεωρούν οι φοιτητές πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τις φοιτήτριες.....	208
Σχήμα 179: Τα κριτήρια που θεωρούν οι φοιτήτριες πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τους φοιτητές.....	208



## Ευχαριστίες

Η πραγματοποίηση της έρευνας δε θα ήταν δυνατή χωρίς την πολύτιμη βοήθεια και συμβολή συγκεκριμένων προσώπων τους οποίους θα ήθελα να ευχαριστήσω:

- τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Γ. Θανόπουλο για την επιστημονική συμβολή και καθοδήγηση, την ηθική συμπαράσταση,
- τον υποψήφιο διδάκτωρ Διοικητικής Επιστήμης κ. Λ. Άννινο για τις επιστημονικές ιδέες και τις εποικοδομητικές του παρατηρήσεις και
- τους φοιτητές (προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς) του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Μαρία Παππά  
Πειραιάς, Ιούνιος 2005

# Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

## 1.1. Αντικείμενο της Διπλωματικής Εργασίας

Η συγκεκριμένη διπλωματική εργασία επιδιώκει να εξετάσει την εφαρμογή της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Τ.Ε.)<sup>1</sup>. Πιο συγκεκριμένα δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας στα Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ι.Τ.Ε.)<sup>2</sup>.

Θεωρώντας βασικό στοιχείο για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών-καθηγητών<sup>3</sup>, διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων-φοιτητών για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται:

- η σπουδαιότητά τους και
- η δυνατότητα εφαρμογής τους σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο (σύμφωνα πάντα με τη γνώμη των φοιτητών).

Η επιλογή του θέματος προέκυψε από την προβληματική που έχει εκφραστεί αφενός για την ποιότητα των Πανεπιστημίων (διεθνώς)<sup>4</sup> και αφετέρου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η έλλειψη έρευνας για την αξιολόγηση των καθηγητών Τ.Ε. στην Ελλάδα ενίσχυσε την απόφαση αυτή.

## 1.2. Σκοπός και Σπουδαιότητα της Διπλωματικής Εργασίας

Κύριος σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει εάν το φύλο και το επίπεδο σπουδών των φοιτητών επηρεάζουν το βαθμό σπουδαιότητας των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Ανώτατης Εκπαίδευσης.

---

<sup>1</sup> Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση χωρίζεται στην Ανώτερη και στην Ανώτατη. Ο νόμος πλαίσιο ορίζει ότι η Ανώτατη Εκπαίδευση αποτελείται από Πανεπιστήμια και ΤΕΙ. Στην συγκεκριμένη εργασία οι όροι Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ανώτατη Εκπαίδευση και Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

<sup>2</sup> Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται διερεύνηση της ποιότητας στο Πανεπιστήμιο. Οι όροι Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης, πανεπιστημιακό ίδρυμα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά.

<sup>3</sup> Οι όροι καθηγητής, εκπαιδευτικός, διδάσκων χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για να περιγράψουν τον καθηγητή Πανεπιστημίου.

<sup>4</sup> Lozier G.G., Teeter D.J., "Quality Improvements Pursuits in American Higher Education", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, April, 1996, pp. 189-201, Kanji G., Tambi A.M.B.A., "Total Quality Management in UK Higher Education Institutions", Total Quality Management, Vol. 10, No. 1, January, 1999, pp. 129-153, Billing D., "Managing Quality Policy and Projects in a University", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, April, 1996, pp. 203-212, Seymour D., "Quality on Campus: Three Institutions, Three Beginnings", Change, Vol. 25, May-June, 1993, pp. 14-27

Παράλληλα κάθε κριτήριο εξετάζεται για το αν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Για το λόγο αυτό διενεργήθηκε έρευνα σε δείγμα αποτελούμενο από τους τριτοετείς προπτυχιακούς και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς.

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

Η παρούσα έρευνα κρίνεται αναγκαία, διότι οι νέοι που εισάγονται στην Τ.Ε. απαιτούν υψηλό επίπεδο εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Με βάση τη γενικότερη προβληματική για το σημαίνοντα ρόλο της ποιότητας στην εκπαίδευση, προσδοκείται ότι τα πορίσματα της διπλωματικής εργασίας θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του επιστημονικού πεδίου στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, θα εμπλουτίσουν την παιδαγωγική και διδακτική γνώση όσον αφορά τα κριτήρια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών της Τ.Ε., γεγονός που θα συνεισφέρει στη δημιουργία προγραμμάτων βοηθητικών στη βελτίωση της απόδοσης του ακαδημαϊκού προσωπικού, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο το εκπαιδευτικό μας σύστημα και αμβλύνοντας τις αδυναμίες του.

### **1.3. Συνοπτική Παρουσίαση της Διπλωματικής Εργασίας**

Η διπλωματική εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο **πρώτο** κεφάλαιο επιχειρείται ο προσδιορισμός του αντικειμένου της εργασίας, όπως επίσης του σκοπού που εξυπηρετεί και της σημασίας της. Το **δεύτερο** κεφάλαιο ξεκινάει με μια σύντομη παρουσίαση της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και συνεχίζει με την ανάλυσή της ως σύστημα. Μετά τη διεξοδική αποσαφήνιση των εννοιών της ποιότητας και της Δ.Ο.Π., παρουσιάζονται οι βασικές υποθέσεις και οι αρχές που λαμβάνονται για την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση. Παρατίθενται οι απόψεις των θεωρητικών, περιγράφονται περιπτώσεις εφαρμογών ποιότητας στα Πανεπιστήμια διεθνώς, αναλύονται τα

προβλήματα και οι προηγούμενες ερευνητικές αναφορές για την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στο Πανεπιστήμιο. Στη συνέχεια, μετά την περιγραφή της διαδικασίας της διδασκαλίας, εισάγεται η έννοια της αξιολόγησης της διδασκαλίας ως μέσο για τη βελτίωση της ποιότητας της Τ.Ε. Εξετάζονται τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα βασικά αξιώματα καθώς και τα προβλήματα που προκύπτουν. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τις απόψεις των θεωρητικών για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή και τις ερευνητικές αναφορές. Στο **τρίτο** κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, δηλαδή περιγράφεται η διαδικασία που έχει ακολουθηθεί για τη διερεύνηση των υποθέσεων που έχουν τεθεί και τεκμηριώνεται η καταλληλότητα και η επάρκειά της. Περιγράφονται οι ερευνητικές υποθέσεις, προσδιορίζονται οι μεταβλητές της έρευνας και η ερευνητική στρατηγική. Επιπρόσθετα γίνεται περιγραφή του δείγματος, παρουσιάζεται το μέσο συλλογής των δεδομένων, περιγράφεται ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας και η στατιστική επεξεργασία των αποτελεσμάτων. Στο **τέταρτο** κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρατίθενται τα ευρήματα για κάθε ερευνητική υπόθεση. Στο **πέμπτο** και τελευταίο κεφάλαιο δίνονται τα ευρήματα της έρευνας και γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

## **Κεφάλαιο 2: Ανασκόπηση Σχετικής Βιβλιογραφίας**

### **2.1. Γενικά**

Στην αρχή του κεφαλαίου 2 γίνεται μια σύντομη περιγραφή της ιστορίας, των γενικών στόχων και της δομής της Ανώτατης Εκπαίδευσης και παρουσιάζονται οι διαστάσεις (ποιοτικές και ποσοτικές) των Πανεπιστημίων. Εξετάζεται η Τ.Ε. ως σύστημα για να προσδιοριστούν οι ποιοτικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Αναλύονται διεξοδικά οι βασικές έννοιες της ποιότητας και της Δ.Ο.Π. καθώς και η συσχέτισή τους με την εκπαίδευση. Παρατίθενται οι βασικές υποθέσεις και αρχές που ισχύουν όταν γίνεται αναφορά στην εφαρμογή ενός μοντέλου Δ.Ο.Π. στην Τ.Ε. Ακολούθως αναφέρονται οι απόψεις των θεωρητικών για τη Δ.Ο.Π. στα Ι.Τ.Ε. Περιγράφονται τα προβλήματα κατά την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στα πανεπιστημιακά ιδρύματα και στο τέλος επισημαίνονται συγκεκριμένες έρευνες και προσπάθειες με διάφορα εργαλεία διαχείρισης της ποιότητας των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.

Έπειτα αναλύεται η έννοια της εκπαιδευτικής αξιολόγησης τονίζοντας τη διαδικασία της διδασκαλίας (διδασκτική, σωκρατική, εμπυχωτική). Παρουσιάζεται η έννοια της αξιολόγησης ως μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα. Εξετάζεται η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού των Πανεπιστημίων με την παράθεση των απόψεων υπέρ και κατά της αξιολόγησης του διδάσκοντα. Αναφέρονται οι βασικές αρχές καθώς και τα προβλήματα στην αξιολόγηση του καθηγητή. Εν κατακλείδι παρουσιάζονται προηγούμενες ερευνητικές αναφορές για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή ενός Ι.Τ.Ε.

### **2.2. Περιγραφή της Ελληνικής Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Πριν αναλυθεί η ποιότητα στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη περιγραφή της Τ.Ε., η οποία χωρίζεται σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Τ.Ε.Ι.).

Όσον αφορά την **ιστορική επισκόπηση** της Ανώτατης Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης αξίζει να γίνει αναφορά σε κάποιες σημαντικές ημερομηνίες. Η

ίδρυση του πρώτου Ελληνικού Πανεπιστημίου στην Αθήνα έγινε το 1837. Το 1873, ιδρύθηκε το Μετσόβιο Πολυτεχνείο, επίσης στην Αθήνα. Στη διάρκεια του 20ού αιώνα ακολούθησε η ίδρυση και άλλων Πανεπιστημίων ανά την Ελλάδα.

Το 1982 ήταν χρονιά εκσυγχρονισμού της λειτουργίας της Ανώτατης Εκπαίδευσης και πραγματοποιήθηκε μια μεγάλη κλίμακας μεταρρύθμιση στα Πανεπιστήμια, η οποία τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε στη συνέχεια με μία σειρά σημαντικών νόμων, όπως ο Ν. 1404/1983, με τον οποίο ιδρύθηκαν τα Τ.Ε.Ι., και ο Ν. 2083/1992, που συμπεριλάμβανε και την τυπική πλέον οργάνωση των Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων.

Από τον Ιούνιο του 2001, η Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποτελείται από τον πανεπιστημιακό και τον τεχνολογικό τομέα, οι οποίοι διέπονται ως προς την οργάνωση και τη λειτουργία τους από τις ίδιες συνταγματικές διατάξεις.

Με στόχο αφενός το «άνοιγμα» της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και αφετέρου την κάλυψη της αυξανόμενης ζήτησης σε ειδικότητες οι οποίες ανταποκρίνονται στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας και της οικονομίας, χρηματοδοτήθηκε από το Β΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.) (από το 1998) και εξακολουθεί να χρηματοδοτείται από το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (Κ.Π.Σ.)<sup>5</sup> (μέχρι το 2006) η διεύρυνση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, στη βάση συγκεκριμένου χωροταξικού σχεδιασμού. Ως αποτέλεσμα, από το 1998 μέχρι το 2004 έχουν δημιουργηθεί και χρηματοδοτηθεί από κοινοτικούς πόρους 114 νέα Τμήματα Ανώτατης Εκπαίδευσης (Πανεπιστημιακής και Τεχνολογικής).

Το έτος 2002 ιδρύθηκε το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.), το οποίο αποτελεί αυτοτελές και πλήρως αυτοδιοικούμενο Α.Ε.Ι. και έχει ως αποστολή την παροχή εξ αποστάσεως προπτυχιακής και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, με την ανάπτυξη και αξιοποίηση του κατάλληλου εκπαιδευτικού

---

<sup>5</sup> Το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης (ΚΠΣ) 2000 - 2006 αποτελεί τη συμφωνία μεταξύ της Ελληνικής κυβέρνησης και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για τις αναπτυξιακές προτεραιότητες της χώρας, οι οποίες συγχρηματοδοτούνται, ανάλογα με την κατηγορία τους, από ένα από τα Διαρθρωτικά Ταμεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης - ΕΤΠΑ, Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο - ΕΚΤ, Ευρωπαϊκό Ταμείο Προσανατολισμού και Εγγυήσεων - ΕΓΤΠΕ, Χρηματοδοτικό Μέσο Προσανατολισμού της Αλιείας - ΧΜΠΑ.  
Το Γ΄ ΚΠΣ, δηλαδή το τρίτο κατά σειρά οικονομικό "πακέτο" με το οποίο ενισχύεται η χώρα, είναι το μεγαλύτερο αναπτυξιακό πρόγραμμα που σχεδιάστηκε από την Ελλάδα και υλοποιείται με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έχει στόχο την ενίσχυση των πολιτικών για την πραγματική σύγκλιση, την περιφερειακή ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή.

υλικού, αλλά και της απαραίτητης τεχνολογίας και μεθοδολογίας στο πεδίο της μετάδοσης της γνώσης από απόσταση.

Ο **γενικός στόχος της διδασκαλίας** στα Τμήματα των Πανεπιστημίων αποβλέπει στην υψηλή και σφαιρική, θεωρητική και εφαρμοσμένη, κατάρτιση του μελλοντικού επιστημονικού, ακαδημαϊκού, επαγγελματικού και καλλιτεχνικού δυναμικού της χώρας.

Στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων δίνεται έμφαση στη θεμελίωση, παραγωγή, ανάπτυξη και μετάδοση της επιστήμης και της τεχνολογίας, στη βασική και εφαρμοσμένη έρευνα καθώς επίσης στην ανάπτυξη σύγχρονων μεταπτυχιακών σπουδών, με απώτερο στόχο τη δυνατότητα προσαρμογής των πτυχιούχων στις συνεχώς μεταβαλλόμενες και αυξανόμενες απαιτήσεις του πολιτιστικού, κοινωνικού και οικονομικού γίγνεσθαι.<sup>6</sup>

Εξετάζοντας τα Πανεπιστήμια ως προς την **ακαδημαϊκή τους διάρθρωση**, αποτελούνται από Σχολές και οι τελευταίες από Τμήματα, τα οποία συνιστούν τη θεμελιώδη λειτουργικά ακαδημαϊκή μονάδα και καλύπτουν το γνωστικό αντικείμενο μιας επιστήμης. Τα Τμήματα με τη σειρά τους διαιρούνται σε Τομείς, όπου ο καθένας συντονίζει τη διδασκαλία μέρους του γνωστικού αντικειμένου του Τμήματος που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο πεδίο της επιστήμης.

Όσον αφορά τη **διοικητική δομή** των Πανεπιστημίων, η Σύγκλητος βρίσκεται στην κορυφή της ιεραρχικής πυραμίδας τους. Το όργανο αυτό έχει τη γενική εποπτεία της λειτουργίας του Πανεπιστημίου και της τήρησης του νόμου και του εσωτερικού κανονισμού. Το Πρυτανικό Συμβούλιο αποτελεί το δεύτερο ιεραρχικά πανεπιστημιακό όργανο, το οποίο ασκεί όλες αρμοδιότητες του αναθέτει η Σύγκλητος με απόφασή της.

Τα **πανεπιστημιακά όργανα** που λαμβάνουν αποφάσεις είναι τα Όργανα της Σχολής (Γενική Συνέλευση, η Κοσμητεία και ο Κοσμήτορας), τα Όργανα του Τμήματος (Γενική Συνέλευση, το Διοικητικό Συμβούλιο και τον Πρόεδρο) και τα

---

<sup>6</sup> The Information Database on Education Systems in Europe: The Education System in Greece (2002/2003), Πηγή: <http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&language=VO> Επιπρόσθετα μια αναλυτική περιγραφή της Ανώτατης Εκπαίδευσης προσφέρεται στο δικτυακό τόπο του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων: [www.ypepth.gr](http://www.ypepth.gr)

Όργανα του Τομέα (Γενική Συνέλευση και ο Διευθυντής).

Οι αποφάσεις των παραπάνω οργάνων εκτελούνται από τις υπηρεσίες της διοικητικής μέριμνας. Το **διοικητικό προσωπικό** των Α.Ε.Ι. αποτελείται από διοικητικούς, τεχνικούς και βοηθητικούς υπαλλήλους. Υπεύθυνος για το συντονισμό και διεύθυνση των υπηρεσιών (διοικητικών, οικονομικών, τεχνικών) είναι ο **Προϊστάμενος Γραμματείας**.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο **φοιτητικός σύλλογος**, όπου η ανάδειξη των εκπροσώπων των φοιτητών στα πανεπιστημιακά όργανα γίνεται για ετήσια θητεία από το φοιτητικό σύλλογο κάθε Τμήματος.<sup>7</sup>

Στη συνέχεια παρουσιάζονται βασικά θέματα που αποτελούν τρέχοντες προβληματισμούς όσον αφορά την Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.

### **2.3. Ποσοτικές και Ποιοτικές Διαστάσεις της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να εξεταστεί ποιοτικά και ποσοτικά. Οι **ποσοτικές διαστάσεις** της Τ.Ε. δείχνουν την εξέλιξη των βασικών αριθμοδεικτών της<sup>8</sup>.

Ένα από τα βασικά θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα τις τελευταίες δεκαετίες είναι ο **τρόπος εισαγωγής και ο αριθμός των εισακτέων** στην Τ.Ε. Η ζήτηση για εισαγωγή στα Πανεπιστήμια είναι υψηλή, και ειδικότερα σε συγκεκριμένες Σχολές, ενώ οι δημόσιοι πόροι δεν επαρκούν για να καλύψουν καινούριες θέσεις σε κλάδους μεγάλης ζήτησης. Με αποτέλεσμα να υπάρχει τεράστια διαφορά μεταξύ της ζήτησης των υποψηφίων για Α.Ε.Ι. και της προσφοράς των κρατικών Πανεπιστημίων όπως χαρακτηριστικά φαίνεται στον **Πίνακα 1**.

---

<sup>7</sup> Σαΐτης Χ., *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη*, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 2000, σελ. 193-197

<sup>8</sup> Παχαρόπουλος Γ., *Ελληνική Παιδεία: Μια Σύγχρονη Τραγωδία*, Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, Αθήνα, 2003, σελ. 37-90



**Πίνακας 1: Τα Α.Ε.Ι. με τη μεγαλύτερη ζήτηση το έτος 2001**

Τμήμα	Ζήτηση	Προσφορά
Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών	20.824	125
Διοικητικής Επιστήμης και Τεχνολογίας (Ο.Π.Α) <sup>9</sup>	20.771	150
Πληροφορικής Πειραιά	20.402	100
Πληροφορικής Θεσσαλονίκης	18.934	70
Πληροφορικής Ο.Π.Α.	18.687	145
Οικονομικών Επιστημών Αθήνας	15.468	290
Πληροφορικής Ιωαννίνων	15.426	75
Οικονομικών Επιστημών Θεσσαλονίκης	15.360	495
Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων (Ο.Π.Α.)	15.276	330
Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων Πειραιά	15.125	300

Πηγή: Τμήμα Εισιτηρίων Εξετάσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων<sup>10</sup>

Το εξεταστικό σύστημα επιλέγει τους υποψήφιους φοιτητές συγκεντρωτικά, με βάση κάποια μόρια. Αυτή η μέθοδος εκτός από τους αποτυχόντες, δημιουργεί και τους «**δυσारेστημένους επιτυχόντες**», δηλαδή το ποσοστό των φοιτητών που σπουδάζει κάτι που δε θέλει. Όπως φαίνεται και στον **Πίνακα 2**, οι φοιτητές που σπουδάζουν αυτό που έχουν δηλώσει στο μηχανογραφικό τους δελτίο<sup>11</sup> ως πρώτη τους επιλογή είναι η μειοψηφία. Οι σπουδές και η μελλοντική εργασία σε ένα επάγγελμα χαμηλής προτίμησης, μπορεί να σημαίνει και μειωμένη παραγωγικότητα.

**Πίνακας 2: Φοιτητές που σπουδάζουν σε Τμήμα της 1<sup>ης</sup> τους επιλογής**

Σχολή	Ποσοστό
Φιλοσοφικές	70.2
Ιατρικές	60.6
Νηπιαγωγών	41.2
Οικιακής Οικονομίας	38.5
Παιδαγωγικές Ακαδημίες	30.0
Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών	29.0
Οικονομικές	26.6

Πηγή: Κάτσικας Χ., Καβαδίας Γ., 2000<sup>12</sup>

<sup>9</sup> Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

<sup>10</sup> Ibid., σελ. 263

<sup>11</sup> Το μηχανογραφικό δελτίο είναι η αίτηση του ενδιαφερόμενου/υποψήφιου για να εισαχθεί στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Με το μηχανογραφικό δελτίο ο υποψήφιος δηλώνει κατά σειρά προτεραιότητας τις προτιμήσεις του για τις Σχολές και τα Τμήματα που επιθυμεί να εισαχθεί.

<sup>12</sup> Κάτσικας Χ., Καβαδίας Γ., Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2000, ibid., σελ. 66

Τα τελευταία χρόνια **μεγάλο ποσοστό των νέων καταφεύγουν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού**, γεγονός που πιστοποιείται από την αύξηση των αιτήσεων για «αναγνώριση» των πτυχίων της αλλοδαπής στο Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισης Τίτλων Σπουδών (ΔΙ.Κ.Α.Τ.Σ.Α)<sup>13</sup>. Αντίθετα όπως διαπιστώνεται από τον **πίνακα 3**, χώρες όπως η Μεγάλη Βρετανία που υποδέχονται Έλληνες φοιτητές, έχουν μικρό ποσοστό διαρροής φοιτητών σε άλλες χώρες. Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (28/05/2001) για την εκπαίδευση, το 35,8% των Ελλήνων σπουδάζουν εκτός των ελληνικών συνόρων<sup>14</sup>.

**Πίνακας 3: Ποσοστό φοιτητών Τ.Ε. που σπουδάζει σε άλλο κράτος-μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) ανά εθνικότητα**

Κράτος-μέλος της Ε.Ε.	Ποσοστό
Βέλγιο	1,4
Γερμανία	1,2
Δανία	1,1
<b>Ελλάδα</b>	<b>13,4</b>
Ισπανία	0,7
Γαλλία	0,7
Ιρλανδία	7,2
Ιταλία	0,9
Λουξεμβούργο	0
Ολλανδία	1
Αυστρία	3,2
Πορτογαλία	2,3
Φινλανδία	1
Σουηδία	1,3
Μεγάλη Βρετανία	0,6

Πηγή: Eurostat, Key Data on Education in the EU, 1996<sup>15</sup>

Άλλο βασικό ζήτημα στην Τ.Ε. είναι ο «**πανεπιστημιακός συνωστισμός**». Στα κρατικά Πανεπιστήμια της Ελλάδας υπάρχουν χιλιάδες «ενεργοί», αλλά και «ανενεργοί» φοιτητές. Με τον όρο «ανενεργός» χαρακτηρίζεται ένας φοιτητής, που εμφανίζεται να φοιτά σε ένα πανεπιστημιακό Τμήμα, έχοντας ξεπεράσει το προβλεπόμενο χρονικό διάστημα φοίτησης, και δεν έχει κατορθώσει να πάρει

<sup>13</sup> Ibid., σελ. 66

<sup>14</sup> Ρηγάτου Ν., *Κείμενα Παιδείας: Περνάνε και τα Πανεπιστήμια Εξετάσεις; Διασφάλιση Ποιότητας στον Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Ατραπός, 2002, σελ.209-267

<sup>15</sup> Εφημερίδα Έθνος, 23/04/01, ibid., Ρηγάτου Ν., σελ. 221

το πτυχίο του. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 σε πολλά Πανεπιστήμια οι εγγεγραμμένοι «ανεργοί» φοιτητές μπορεί να ξεπεράσουν τους ενεργούς.

**Πίνακας 4: Ενεργοί και μη ενεργοί φοιτητές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση το ακαδημαϊκό έτος 1998-1999**

Πανεπιστήμια	Ενεργοί	Ανεργοί	Ποσοστιαίος Δείκτης Ενεργών/Σύνολο
Χαροκόπειο Α.Ε.Ι.	336	22	94
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	1.873	171	92
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	1.959	434	82
Σχολή Καλών Τεχνών	760	194	80
Πολυτεχνείο Κρήτης	781	200	80
Πανεπιστήμιο Κρήτης	4.631	1.323	78
Μετσόβειο Πολυτεχνείο	6.377	2.323	73
Δημοκρ. Παν. Θράκης	6.791	2.956	70
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	990	455	69
Πανεπιστήμιο Πάτρας	8.133	4.661	64
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	5.948	3.703	62
Γεωπονικό Παν. Αθηνών	1.669	1.252	57
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο	29.490	24.522	55
Πάντειο Πανεπιστήμιο	5.647	5.809	49
Πανεπιστήμιο Αθηνών	31.185	36.065	46
Οικονομικό Παν. Αθηνών	4.238	5.699	43
Πανεπιστήμιο Πειραιά	5.418	9.034	37
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	3.354	7.444	31

Πηγή: Στοιχεία Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας Ελλάδας (Ε.Σ.Υ.Ε.), επεξεργασία «Οικονομικού Ταχυδρόμου», 29/07/2000<sup>16</sup>

Ένα εξίσου σημαντικό πρόβλημα στην Ελλάδα είναι η **έλλειψη κινήτρων για πρόοδο στις σπουδές και για αποφοίτηση**, με αποτέλεσμα την παράταση των σπουδών. Σε αντίθεση με το εξωτερικό όπου έχουν θεσπιστεί αντικίνητρα, που να προτρέπουν τους φοιτητές να τελειώνουν τις σπουδές τους στο προβλεπόμενο χρόνο.

Επιπρόσθετα, σημαντική επίπτωση της έλλειψης πολιτικής σχετικά με τους «ανεργούς» φοιτητές είναι η **ανομοιογένεια στην αίθουσα διδασκαλίας**, καθώς συνωστίζονται οι «ανεργοί» φοιτητές με τους νέους. Αντίθετα, στα

<sup>16</sup>Ορ. cit., Ψαχαρόπουλος Γ., σελ. 266

πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού λαμβάνεται σοβαρά υπόψη η πληθυσμιακή ομοιογένεια του αμφιθεάτρου, διότι πιστεύεται ότι αυτή διαμορφώνει ένα ευνοϊκότερο ακαδημαϊκό κλίμα.

Σημαντικό πρόβλημα εμφανίζεται και στη **χρηματοδότηση ανά φοιτητή** στην Τ.Ε. Συγκριτικά με άλλες ευρωπαϊκές χώρες όπως η Σουηδία, η Ολλανδία και η Αυστρία διατίθενται λιγότερα κονδύλια για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα (βλέπε **Πίνακα 7**).

Στα προβλήματα της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης έρχεται να προστεθεί και η **έλλειψη σε Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό (Δ.Ε.Π.)**. Όπως φαίνεται στον **Πίνακα 5**, τα διάφορα τμήματα παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις στην αναλογία φοιτητών ανά διδάσκοντα.

**Πίνακας 5: Φοιτητές και μέλη Δ.Ε.Π. σε Α.Ε.Ι. το έτος 1997**

<b>Α.Ε.Ι.</b>	<b>Φοιτητές</b>	<b>Δ.Ε.Π.</b>	<b>Φοιτητές/ΔΕΠ</b>
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας	2.759	119	23,2
Πανεπιστήμιο Πειραιώς	4.628	223	20,8
Οικονομικό Παν. Αθηνών	3.660	179	20,4
Πάντειο Πανεπιστήμιο	4.832	239	20,2
Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών	615	51	12,1
Πανεπιστήμιο Θράκης	5.350	453	11,8
Πανεπιστήμιο Πατρών	7.226	637	11,3
Πανεπιστήμιο Αθηνών	29.307	2.623	11,2
Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	28.122	2.530	11,1
Γεωργικό Πανεπιστήμιο	1.553	142	10,9
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	5.339	553	9,7
Πανεπιστήμιο Αιγαίου	1.668	173	9,6
Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο	5.895	612	9,6
Ιόνιο Πανεπιστήμιο	782	89	8,8
Πανεπιστήμιο Κρήτης	3.789	433	8,8
Χαροκόπειο Οικ. Πανεπιστήμιο	238	27	8,8
Πολυτεχνείο Κρήτης	618	74	8,4
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας	1.344	246	5,5

Πηγή: Στατιστικό Τμήμα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)<sup>17</sup>

<sup>17</sup> Ibid., σελ. 267

Σε αντίθεση με τις ποσοτικές διαστάσεις υπάρχει σχεδόν παντελής έλλειψη στοιχείων σχετικά με την **ποιοτική διάσταση** της Τ.Ε. Η έλλειψη αυτή δεν είναι τυχαία, αλλά αποτέλεσμα της θεσμικής οργάνωσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπου κάθε είδους αξιολόγηση αποφεύγεται.

Η διεθνής βιβλιογραφία προσφέρει ποικίλους τρόπους μέτρησης της ποιότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Ένας κλασικός δείκτης είναι η **μέση δαπάνη ανά φοιτητή**. Ο δείκτης αυτός βασίζεται στη θεωρία ότι, όσο μεγαλύτερη η δαπάνη ανά φοιτητή, τόσο καλύτερη η ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνει. Όπως φαίνεται και στον παρακάτω πίνακα, ενώ σε διάστημα μιας πενταετίας οι εισακτέοι σχεδόν διπλασιάστηκαν, δεν επιτεύχθηκε το ίδιο και για τις κατά κεφαλή δαπάνες σε Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι.

**Πίνακας 6: Εισακτέοι και δαπάνη ανά φοιτητή σε Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (σε Ευρώ)**

Έτος	Σύνολο Εισακτέων	Δαπάνη ανά φοιτητή Α.Ε.Ι.	Δαπάνη ανά φοιτητή Τ.Ε.Ι.
1995	45.356	3.303	1.562
1996	49.394	3.868	1.686
1997	54.640	4.304	1.802
1998	62.028	4.400	1.644
1999	71.198	4.307	1.610
2000	85.531	4.273	1.610

Πηγή: Κρατικοί Προϋπολογισμοί (1995-2000) και Στατιστικό Τμήμα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.)<sup>18</sup>

Για να κατανοηθεί η απόλυτη διάσταση του δείκτη, στον **Πίνακα 7** συγκρίνεται η σχετική δαπάνη στην Ελλάδα μ' αυτή των άλλων χωρών.

---

<sup>18</sup> Ibid., σελ. 132

**Πίνακας 7: Δημόσια δαπάνη ανά φοιτητή στις ευρωπαϊκές χώρες για το έτος 1997 (σε Ευρώ)<sup>19</sup>**

Χώρα	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
Σουηδία	11.834
Ολλανδία	11.247
Αυστρία	10.435
Γερμανία	9.044
Νορβηγία	8.790
Μεγάλη Βρετανία	7.795
Ιρλανδία	7.694
Βέλγιο (FL)	7.224
EU-15	7.075
EU-11	7.012
Δανία	6.699
Φιλανδία	6.624
Γαλλία	6.452
Πορτογαλία	6.179
Ισλανδία	5.464
Ιταλία	5.368
Ισπανία	4.910
<b>Ελλάδα</b>	<b>2.881</b>
Λουξεμβούργο	Μη διαθέσιμο

Πηγή: Eurostat, «Statistics on focus, Theme 3, 8-13/2000», Brussels, 2000<sup>20</sup>

Στη συνέχεια εξετάζεται η Τ.Ε. ως σύστημα, ώστε να μπορεί να συγκριθεί με το παραγωγικό σύστημα και να αιτιολογηθεί η προσπάθεια υιοθέτησης των αρχών της Δ.Ο.Π. σε αυτό.

#### **2.4. Θεώρηση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως Σύστημα**

Σύμφωνα με τους **Majid Jaraiedi και David Ritz (1994)**, η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να θεωρηθεί ως σύστημα που χωρίζεται σε τρία μέρη: τις εισροές του συστήματος, το ίδιο το σύστημα, και τις εκροές του συστήματος (**Σχήμα 1**). Για κάθε μια από αυτές τις τρεις κατηγορίες, έχει αναπτυχθεί ένα

<sup>19</sup> Η δαπάνη είναι εκφρασμένη σε Purchasing Power Parity-PPS (Μονάδες Σταθερής Αγοραστικής Δύναμης). Με αυτό τον όρο είναι γνωστή η σχέση που συνδέει το επίπεδο του πληθωρισμού των διαφόρων χωρών με τη συναλλαγματική ισοτιμία των νομισμάτων τους.

<sup>20</sup> Ορ. cit., Ψαχαρόπουλος Γ., σελ. 134

σύνολο παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα του συστήματος και οι οποίοι μπορούν να μετρηθούν.<sup>21</sup>



### Σχήμα 1: Τα συστατικά του συστήματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Πηγή: Quality Assurance in Education, Vol. 2, No. 1, 1994, pp. 34<sup>22</sup>

Όσον αφορά το πρώτο μέρος, υπάρχουν **πέντε κύριες εισροές** στο σύστημα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης:

1. οι φοιτητές,
2. το διοικητικό και διδακτικό προσωπικό,
3. η χρηματοδότηση,
4. οι εγκαταστάσεις και
5. οι στόχοι που θέτει το Πανεπιστήμιο.

Αυτός ο κατάλογος είναι γενικός και δεν καλύπτει πολλές από τις μικρές εισροές του συστήματος. Ωστόσο αυτά τα πέντε στοιχεία είναι βασικά για τη λειτουργία του Πανεπιστημίου και η έλλειψη έστω και ενός θα οδηγήσει σε κατάρρευση ολόκληρο το σύστημα.<sup>23</sup>

Όταν γίνεται λόγος για το **ίδιο το σύστημα**, εννοείται ότι δημιουργείται και ελέγχεται εξ ολοκλήρου από τα στοιχεία που συνθέτουν το σύστημα ανεξάρτητα από τις εισροές. Για παράδειγμα, ο φοιτητής που εισέρχεται στο σύστημα (είτε είναι άριστος, είτε είναι κακός μαθητής), γίνεται στη συνέχεια μέρος του και θεωρείται μέρος του έως ότου αποφοιτήσει, εγκαταλείπει, ή αποβληθεί από αυτό.

---

<sup>21</sup> Jaraiedi M., Ritz D., "Total Quality Management Applied to Engineering Education", Quality Assurance in Education, Vol. 2, No. 1, 1994, pp. 32-40

<sup>22</sup> Ibid., pp. 34

<sup>23</sup> Ibid., pp. 34-35

Είναι απαραίτητο να οριστούν μερικά **μετρήσιμα σημεία** που συμβάλλουν στη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά μπορεί να είναι:

- η κατάρτιση του προσωπικού,
- οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται,
- η μάθηση,
- η συμβουλευτική,
- τα φροντιστήρια και η ενισχυτική διδασκαλία,
- η αξιολόγηση που οδηγεί σε ενίσχυση και ανατροφοδότηση,
- η γραφειοκρατία-διοικητικές υπηρεσίες, και
- η υποδομή: πολιτικές και πρακτικές.<sup>24</sup>

Τέλος, οι **εκροές του συστήματος** είναι το «προϊόν» που παράγεται μέσα στο σύστημα. Λογικά, η παραγωγή ενός Πανεπιστημίου είναι οι επιτυχόντες σε κάθε εξάμηνο. Όσο πιο πολλά προσόντα έχουν οι **πτυχιούχοι**, τόσο καλύτερη είναι η φήμη του ιδρύματος. Δυστυχώς, όμως αυτό δεν ισχύει πάντα. Για παράδειγμα, δύο Πανεπιστήμια μπορεί να παρέχουν στην αγορά εξίσου ικανούς/ανταγωνιστικούς αποφοίτους, αλλά εξαιτίας του μεγέθους του Πανεπιστημίου, ή ακόμα και της θέσης του, οι απόφοιτοι του ενός να θεωρούνται ανώτεροι σε σύγκριση με το άλλο.

Ένα Πανεπιστήμιο χρειάζεται ποσοτικές μετρήσεις της απόδοσής του, προκειμένου να συγκριθεί με άλλα Πανεπιστήμια, και με αυτό τον τρόπο συνεχώς να βελτιώνεται. Υπάρχουν διάφοροι **τρόποι μέτρησης της απόδοσης** όπως οι εξής:

- οι αξιολογήσεις των εργοδοτών,
- το ποσοστό των αποφοίτων έναντι του ποσοστού εισαγωγής στο εκπαιδευτικό ίδρυμα,
- η αξιολόγηση του Πανεπιστημίου από τους φοιτητές,
- η επαγγελματική ανάπτυξη των αποφοίτων,
- οι ευκαιρίες για συνεχιζόμενη εκπαίδευση, και
- η βαθμολογία εισαγωγής στο Πανεπιστήμιο.

---

<sup>24</sup> Ibid., pp. 34-35



Μερικές από αυτές τις μετρήσεις βοηθούν το Πανεπιστήμιο να ικανοποιήσει τις επιχειρήσεις που προσλαμβάνουν τους αποφοίτους. Ζητώντας τη βοήθειά τους, το Πανεπιστήμιο μπορεί να χρησιμοποιήσει την παρεχόμενη πληροφορία για να βελτιώσει το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Επίσης φανερώνει και μια θετική εικόνα για το Πανεπιστήμιο καθώς προσπαθεί διαρκώς να βελτιώνεται και επομένως ενισχύει τη φήμη του.<sup>25</sup>

Έχοντας μια εικόνα του συστήματος της Τ.Ε., επιχειρείται στη συνέχεια η κατανόηση της σημασίας της Δ.Ο.Π. στο Πανεπιστήμιο, ξεκινώντας από την αποσαφήνιση και τον ορισμό της έννοιας της ποιότητας και της Δ.Ο.Π.

## 2.5. Εννοιολογικές Προσεγγίσεις της Ποιότητας και της Δ.Ο.Π.

Η **ποιότητα – quality** ως έννοια είναι δύσκολο να οριοθετηθεί εννοιολογικά, γι' αυτό και στη διεθνή βιβλιογραφία παρουσιάζεται ένας καταίγισμός ορισμών. Ορισμένοι από τους πιο γνωστούς ορισμούς της είναι οι εξής:

1. Κατά τον **Juran (1974)**: Ποιότητα είναι η καταλληλότητα προς χρήση.
2. Κατά τον **Crosby (1982)**: Ποιότητα είναι η συμμόρφωση του προϊόντος/υπηρεσίας με τις απαιτήσεις/προδιαγραφές του/της.
3. Κατά τον **Deming (1991)**: Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών και η υπέρβαση των προσδοκιών των πελατών.<sup>26</sup>
4. Κατά **Feigenbaum (1991)**: Ποιότητα είναι αυτό που ορίζει ο πελάτης.
5. Κατά τον **Downey (1992)**: Ποιότητα είναι η ικανοποίηση, η υπέρβαση των προσδοκιών και αναγκών του πελάτη με την αναγνώριση ότι αυτές οι ανάγκες και οι επιθυμίες θα αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου.<sup>27</sup>

Ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της ποιότητας περιλήφθηκε στο πρότυπο **ISO 8402**, το έτος 1986 και είναι ο εξής: «το σύνολο των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος/υπηρεσίας που καθορίζουν τη δυνατότητα του/της να ικανοποιήσει ρητές ή εννοούμενες ανάγκες».<sup>28</sup>

---

<sup>25</sup> Ibid., pp. 34-35

<sup>26</sup> Δερβιτσιώτης Κ., *Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα, 2001, σελ. 41

<sup>27</sup> Downey C.J., Frase L.E., Peters J.J., *The Quality Education Challenge*, Corwin Press Inc., California, 1994, pp. 8

<sup>28</sup> ISO 8402: "Quality management and quality assurance - Vocabulary", Quality Vocabulary, *International Standardization Organization*, 1986

Σύμφωνα με τους **Harvey, Burrows και Green** (1993), η ποιότητα μπορεί να προσδιοριστεί εναλλακτικά ως:

1. τελειότητα,
2. έλεγχος των προτύπων,
3. ανταπόκριση στις ανάγκες του καταναλωτή,
4. αποτέλεσμα επίτευξης των στόχων του ιδρύματος και
5. οικονομικά συμφέρουσα.<sup>29</sup>

Πολλοί είναι ακόμα οι ορισμοί που έχουν δοθεί στην έννοια της **Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) - Total Quality Management (T.Q.M.)**.

Ο **Tobin** (1990) ορίζει τη Δ.Ο.Π. ως «την ομαδική προσπάθεια για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος μέσω της συνεχούς βελτίωσης κάθε μέρους της οργανωσιακής κουλτούρας».<sup>30</sup>

Ιδιαίτερα εύληπτος είναι ο ορισμός των **Wilkinson και Witcher** (1991):

- **Διοίκηση:** η ανώτατη διοίκηση εμπλέκεται πλήρως,
- **Ολική:** η συμμετοχή όλων των εργαζομένων (συμπεριλαμβανομένων των πελατών και των προμηθευτών),
- **Ποιότητα:** η πλήρης ικανοποίηση των αναγκών των πελατών.<sup>31</sup>

Η **Διοίκηση Ολικής Ποιότητας** αφορά τη δραστηριοποίηση όλων των ατόμων μέσα στον οργανισμό, για την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών διαδικασιών, ώστε να παραχθούν προϊόντα που να ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών. Στον ορισμό της Δ.Ο.Π. ο πελάτης αφενός κατέχει τη σημαντικότερη θέση, αφετέρου αποκτά μια νέα διευρυμένη διάσταση.<sup>32</sup>

Η Δ.Ο.Π. είναι:

1. ένας καινοτόμος τρόπος σκέψης,

---

<sup>29</sup> Harvey L., Burrows A., Green D., "Assessing Quality in Higher Education: a Transbinary Research Project", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No. 3, 1993

<sup>30</sup> Tobin L.M., "The New Quality Landscape: Total Quality Management", *Journal of System Management*, Vol. 41, No. 11, 1990, pp.10-14

<sup>31</sup> Wilkinson A., Witcher B.J., "Fitness for Use? Barriers to Full TQM in the UK", *Management Decision*, Vol. 29, No. 8, 1991, pp. 46-51

<sup>32</sup> Γρηγορούδης Β., Σίσκος Γ., *Ποιότητα Υπηρεσιών και Μέτρηση Ικανοποίησης του Πελάτη: το σύστημα MUSA*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα, 2000, σελ. 48-49

2. μια δομημένη προσέγγιση για τον προσδιορισμό και την επίλυση προβλημάτων και τη συνεχή βελτίωση,
3. μακροπρόθεσμη,
4. υποστηριζόμενη από εργαλεία ποιότητας,
5. μια μόνιμη λύση, ένας τρόπος οργάνωσης ζωής.<sup>33</sup>

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της Δ.Ο.Π. βασιζόμενες στην παραδοχή ότι η ποιότητα έρχεται ως αποτέλεσμα της συνεχούς βελτίωσης της διαδικασίας, σε όλα τα επίπεδα της ιεραρχίας του οργανισμού, μπορεί να επικεντρωθεί κυρίως στα εξής σημεία:

- στη **συνεχή και διαμορφωτική διαδικασία**, η οποία εστιάζεται στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες.
- στον **τρόπο σκέψης και εργασίας** για την επίτευξη της συνεχούς βελτίωσης σε ολόκληρο τον οργανισμό. Οι νέες ιδέες και οι καινοτομίες θεωρούνται απαραίτητες, για την παράδοση υπηρεσιών υψηλής ποιότητας.
- στο σύστημα που βασίζεται σε μια πολύ **ανθρωποκεντρική φιλοσοφία**, η οποία πιστεύει ότι οι άνθρωποι μπορούν και θέλουν να προσφέρουν ποιοτική εργασία.<sup>34</sup>

Αφού επεξηγήθηκαν οι όροι ποιότητα και Δ.Ο.Π. στη συνέχεια επιχειρείται η σύνδεση της Δ.Ο.Π. με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

## **2.6. Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

### **2.6.1. Συσχέτιση Δ.Ο.Π. και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Ο **Vroeijsstijn** (1995) υποστηρίζει ότι είναι σπατάλη χρόνου η προσπάθεια ενός ακριβούς ορισμού της ποιότητας. Ο κάθε ενδιαφερόμενος θα πρέπει να διατυπώνει όσο το δυνατόν σαφέστερα τις απαιτήσεις του για την ποιότητα και ο τελικός προμηθευτής, θα πρέπει να αφήνει περιθώρια για τις διαφορές

---

<sup>33</sup> Fields J.C., Total Quality for Schools: A suggestion for American Education, ASQ Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1993, pp. 70

<sup>34</sup> Λογοθέτης Ν., Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: από τον Deming στον Taguchi και το SPC, Αθήνα, 1993, σελ. 15-20

επιθυμίες και απαιτήσεις. Μερικές φορές οι προσδοκίες μπορεί να κινούνται παράλληλα, σε πολλές περιπτώσεις όμως μπορεί να είναι αντικρουόμενες.<sup>35</sup>

Οι έννοιες «ποιότητα», «αποτελεσματικότητα», «αποδοτικότητα», «ποιοτικός έλεγχος», «διασφάλιση της ποιότητας», «κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης», κατέχουν κεντρική θέση στον εκπαιδευτικό λόγο της δεκαετίας του '90. Οι έννοιες αυτές έχουν ως προέλευσή τους το χώρο της οικονομίας και συνδέονται με το στόχο της αύξησης της αποτελεσματικότητας των παραγωγικών μονάδων. Η επίδρασή τους επεκτείνεται και στον εκπαιδευτικό χώρο στον οποίο διαμορφώνουν στρατηγικές και μεθοδολογίες ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων.<sup>36</sup>

Η έννοια της **Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση** θεωρείται ως μια φιλοσοφία, ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες.<sup>37</sup>

Η «ολική ποιότητα» δεν περιλαμβάνει μόνο το αποτέλεσμα, αλλά συγχρόνως περιλαμβάνει και την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και την ποιότητα των διαδικασιών στην εκπαίδευση. «Ολική» σημαίνει ότι όλο το ανθρώπινο δυναμικό συμμετέχει στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτή η συμμετοχική προσπάθεια που αναφέρθηκε μπορεί να απεικονιστεί σαν μια αλυσίδα, όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ή η κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης παραλαμβάνει ένα έργο, συμβάλλει ο ίδιος με τη δική του προσθετική αξία και το παραδίδει σε κάποιον άλλο ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα.<sup>38</sup>

Η αρχή της στροφής προς τη Δ.Ο.Π. έγινε από τα Πανεπιστήμια και ιδιαίτερα τις Σχολές Διοίκησης Επιχειρήσεων. Οι κύριοι **λόγοι** που οδήγησαν τα Ι.Τ.Ε. στην

---

<sup>35</sup> Vroeijenstijn A., "Government and University: Opponents or Allies in Quality Assurance?", Higher Education Review, Vol. 27, No. 3, 1995, pp. 18-36

<sup>36</sup> Δούκας Χ., "Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση", Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 1, 1999, σελ. 172-186

<sup>37</sup> Ζαβλανός Μ. Μ., Μάνατζμεντ, Αθήνα, 1998, σελ. 398

<sup>38</sup> Φασούλης Κ., "Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.)", Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 4, 2001, σελ. 186-198

υιοθέτηση των αρχών της Δ.Ο.Π. είναι:

- η βελτίωση της ανταγωνιστικότητας τους,
- η βελτίωση της εξωτερικής εικόνας, χάρη στη ξεκάθαρη εσωτερική πολιτική, στην καλύτερη προσέγγιση του πελάτη και στο αποτελεσματικότερο μάρκετινγκ,
- η αποτελεσματικότερη εσωτερική οργάνωση, με ικανότερη διοίκηση, περισσότερο ικανοποιημένο προσωπικό και καλύτερη εσωτερική επικοινωνία,
- η αύξηση του επαγγελματισμού σε μη εκπαιδευτικές υπηρεσίες (π.χ. εγγραφές, διοικητικά, κ.λπ.).
- η αύξηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προϊόντων (εκπαιδευτικό πρόγραμμα, διδακτικές μέθοδοι, κ.λπ.).<sup>39</sup>

Επειδή τα πανεπιστημιακά ιδρύματα είναι ιδιαίτερα σύνθετες οντότητες, τόσο στους στόχους όσο και στη δομή τους, κατέχουν ή πιστεύεται ότι κατέχουν διαφορετικά είδη και επίπεδα «ποιότητας». Ο **Bolton** (1995) υποστηρίζει ότι η Δ.Ο.Π. παρέχει ένα σύνολο τεχνικών δια μέσω των οποίων η δύσκολη έννοια της ποιότητας μπορεί να προσεγγιστεί.<sup>40</sup>

Ο **Spanbauer** (1995) ορίζει τη Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση ως μια φιλοσοφία διοίκησης, η οποία οργανώνει τα συστήματα και τις διαδικασίες, με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιεί και να υπερβαίνει τις προσδοκίες των πελατών. Είναι μια διηλεκτική προσπάθεια για συνεχή βελτίωση μέσω της τεκμηρίωσης και της χρήσης εργαλείων, σε μια ατμόσφαιρα επίλυσης προβλημάτων, η οποία χαρακτηρίζεται από την ομαδική εργασία και την αποτελεσματική ηγεσία.<sup>41</sup>

Ωστόσο αν οριστεί γενικά η ποιότητα ως η ικανότητα ενός προϊόντος να ικανοποιεί ρητές ή εννοούμενες απαιτήσεις των πελατών, θα πρέπει για την περίπτωση της εκπαίδευσης να προσδιοριστούν ποια είναι τα προϊόντα και ποιοι οι πελάτες.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Τσιότρα Γ., Βελτίωση Ποιότητας, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα, 2002, σελ. 387

<sup>40</sup> Bolton A., "A Rose by any Other Name: TQM in Higher Education", Quality Assurance in Education, Vol. 3, No. 2, 1995, pp. 13

<sup>41</sup> Spanbauer S.J., "Reactivating Higher Education with Total Quality Management: Using Quality and Productivity Concepts, Techniques and Tools to Improve Higher Education", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995, pp. 521

<sup>42</sup> Op. cit., Τσιότρα Γ., σελ. 387

Στο Πανεπιστήμιο, ο **πελάτης** μπορεί να είναι οι φοιτητές, ή η κυβέρνηση και οι ιδιωτικές βιομηχανίες, οι οποίες προσλαμβάνουν τους αποφοίτους, ή κάποιος συνδυασμός των δύο<sup>43</sup>. Το πρόβλημα του ορισμού του πελάτη, γίνεται πιο σύνθετο στην προσπάθεια καθορισμού της ταυτότητας των εσωτερικών πελατών. Το διδακτικό προσωπικό εργάζεται για τους φοιτητές έχοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού, του σύμβουλου ή εργάζεται για το πανεπιστήμιο ως ερευνητής και διδάσκαλος; Εάν και τα δυο είδη εργασίας πρέπει να γίνουν, ποια εργασία έχει μεγαλύτερη προτεραιότητα και γιατί;

Εάν ο βασικός πελάτης είναι η βιομηχανία, τότε το **τί** διδάσκεται θα πρέπει να εξετάζεται με προτεραιότητα, ώστε να διαπιστωθεί εάν η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι φοιτητές, τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για να πετύχουν στην εργασία τους. Το **πώς** γίνεται η διδασκαλία πρέπει να έχει μεγαλύτερη έμφαση από το **τί** διδάσκεται; Το πρόγραμμα σπουδών πρέπει να παρέχει στους φοιτητές τα κατάλληλα εφόδια που απαιτούν οι εταιρίες από τους νεοπροσλαμβανόμενους υπαλλήλους τους, αλλά εάν το πρόγραμμα σπουδών δεν παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο ώστε οι φοιτητές να μαθαίνουν και να μπορούν να εφαρμόσουν το υλικό, τότε ποιος είναι ικανοποιημένος; Κανένας, ούτε οι φοιτητές; ούτε οι επιχειρήσεις που τους προσλαμβάνουν.<sup>44</sup>

Στην παρούσα εργασία υποστηρίζεται η άποψη ότι το **προϊόν** της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι οι γνώσεις, η εμπειρία, οι δεξιότητες και οι γενικότερες ικανότητες που ένας φοιτητής αποκτά κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Οι **απαιτήσεις** όσον αφορά τις γνώσεις/εμπειρία/δεξιότητες και ικανότητες καθορίζονται κάθε φορά από αυτόν που θα απορροφήσει το «προϊόν» της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είτε αυτό είναι το επόμενο εκπαιδευτικό ίδρυμα, οι επιχειρήσεις, ο στρατός, η πολιτεία ή η κοινωνία.<sup>45</sup>

Σύμφωνα με τον **Butler** (1996) η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση έχει τρία **επίπεδα εφαρμογής**:

1. Το επίπεδο των **διοικητικών διαδικασιών** του εκπαιδευτικού ιδρύματος, με βασικό πλεονέκτημα τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και τη μείωση του κόστους.

---

<sup>43</sup> Op. cit., Jaraiedi M., Ritz D., pp. 32-40

<sup>44</sup> Ibid., pp. 32-40

<sup>45</sup> Op. cit., Τσιότρα Γ., σελ. 387

2. Το **επίπεδο της διδασκαλίας** της φιλοσοφίας, των τεχνικών και των εργαλείων της Δ.Ο.Π. στους εκπαιδευόμενους.
3. Το **επίπεδο της εκπαιδευτικής διαδικασίας**, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων (εκπαιδευόμενων, γονέων, εκπαιδευτικών) για τη συνεχή βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης.<sup>46</sup>

Με την εισαγωγή της Δ.Ο.Π. στα Ι.Τ.Ε. επιδιώκεται η μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης. Το συγκριτικό πλεονέκτημα αυτής της προσέγγισης είναι ότι προσθέτει μεγάλη αξία στις διαδικασίες, έτσι ώστε «όσα» κερδίζει κανείς σε μάθηση να είναι περισσότερα από όσα καταθέτει σε χρήμα, μόχθο και χρόνο για την απόκτησή της.<sup>47</sup>

Οι βασικές υποθέσεις και αρχές που γίνονται κατά την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση αναλύονται στη συνέχεια.

### **2.6.2. Βασικές Υποθέσεις της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η πρώτη βασική υπόθεση είναι ότι **οι φοιτητές θεωρούνται ταυτόχρονα πελάτες, εργαζόμενοι και «προϊόντα»**. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές με τις γνώσεις/δεξιότητες/ικανότητες που έχουν αποκτήσει κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο είναι τα «προϊόντα». Η διάκριση των πελατών σύμφωνα με την Δ.Ο.Π. γίνεται ως εξής:

- ως **εσωτερικοί πελάτες** ορίζονται οι άλλοι καθηγητές που θα διδάξουν στη συνέχεια στους φοιτητές, ενώ
- ως **εξωτερικοί πελάτες** ορίζονται οι επιχειρήσεις που θα προσλάβουν τους απόφοιτους των Πανεπιστημίων.<sup>48</sup>

Επομένως, για τη «βελτίωση» του φοιτητή θα πρέπει πρώτα να εξετασθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος που αναλαμβάνει ο καθηγητής είναι και αυτός του μάνατζερ που καθοδηγεί τη διαδικασία μάθησης, στην οποία εισροές είναι οι γνώσεις και ο φοιτητής, και εκροές είναι οι γνώσεις και ικανότητες που έχει

---

<sup>46</sup> Butler D., "Customer Focused Quality: TQM for Education", 1996, online available at: [http://www.dbainc.com/public\\_html/dba2/applications/education.html](http://www.dbainc.com/public_html/dba2/applications/education.html)

<sup>47</sup> Ζαβλανός Μ.Μ., *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα, 2003, σελ. 33

<sup>48</sup> Adrian C.M., Mc Wee W.E., Palmer G.D., "Moving from Total Quality Management to Total Quality Education", *SAM International Management Proceedings*, 1997, op. cit., Τσιότρας Γ., σελ. 388-390

αποκτήσει ο φοιτητής.<sup>49</sup>

Η δεύτερη βασική υπόθεση είναι ότι **τα πανεπιστήμια προμηθεύουν τις επιχειρήσεις με εργαζόμενους**. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι οι φοιτητές που έχουν παρακολουθήσει κάποιο μάθημα προχωρούν (προμηθεύονται) σε επόμενα μαθήματα. Οι γνώσεις και οι ικανότητες που πρέπει να διαθέτουν οι φοιτητές («προϊόντα») προσδιορίζονται από αυτές που απαιτούνται στον εργασιακό χώρο.

Η τρίτη βασική υπόθεση, αφορά τις επιδόσεις της πλειοψηφίας των φοιτητών. Όταν υιοθετείται ένα μοντέλο Δ.Ο.Π., θεωρείται δεδομένο ότι **η πλειοψηφία των φοιτητών είναι ικανή να λειτουργήσει σε κάποιο επίπεδο ποιότητας**. Εάν οι επιδόσεις των μαθητών δεν είναι ενός ικανοποιητικού επιπέδου, τότε εκείνο που πρέπει να εξετασθεί είναι η εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τον **Deming** κάθε απόκλιση στην παραγωγή, οφείλεται σε πρόβλημα της παραγωγικής διαδικασίας, που είναι ευθύνη των μάνατζερ, και όχι στους εργαζόμενους. Είναι λάθος να γίνεται υπόθεση ότι οι φοιτητές δεν αποδίδουν επειδή είναι οι ίδιοι «ελαττωματικά εισερχόμενα».

Η τέταρτη βασική υπόθεση αφορά τη **διαφορά μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης**. Οι μάνατζερ (καθηγητές) θα πρέπει να οργανώσουν τα μαθησιακά καθήκοντα, το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση, ώστε να επιτρέπεται στους εργαζόμενους (μαθητές) να παράγουν προϊόντα ποιότητας (τους εαυτούς τους). Η παραδοσιακή προσέγγιση της διδασκαλίας, παρουσιάζει ως ευθύνη των καθηγητών τη διδασκαλία και των μαθητών τη μάθηση. Ενώ σύμφωνα με την προσέγγιση της Δ.Ο.Π. οι καθηγητές οφείλουν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες, που θα διευκολύνουν την εκπαιδευτική διαδικασία – ο καθηγητής επομένως έχει **ρόλο «διευκολυντή»**.<sup>50</sup>

### **2.6.3. Βασικές Αρχές της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από οργανισμό σε οργανισμό. Παρόλα αυτά οι βασικές αρχές της είναι ίδιες και εξίσου χρήσιμες

---

<sup>49</sup> Rogers A., *Teaching Adults*, Open University Press, 1996, σελ. 219-234

<sup>50</sup> Adrian C.M., Mc Wee W.E., Palmer G.D., "Moving from Total Quality Management to Total Quality Education", *SAM International Management Proceedings*, 1997, op. cit., Τσιότρας Γ., σελ. 388-390



όχι μόνο στο χώρο των επιχειρήσεων, αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμών που επιδιώκουν τη βελτίωση.

Ο **Seymour** (1992) προσδιόρισε 4 αρχές σε αυτό που αποκάλεσε στρατηγική διοίκηση ποιότητας (strategic quality management):

1. «ικανοποίηση των βαθύτερων αναγκών των πελατών»,
2. «συμμετοχή όλων»,
3. «συνεχής βελτίωση» και
4. «ηγεσία».<sup>51</sup>

Ο **W. Edward Deming** βασικός θεωρητικός της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π. περιγράφει τον κύκλο PDCA ως εξής:

1. **Plan** (Σχεδιασμός): Σε αυτό το στάδιο γίνεται ο σχεδιασμός της αλλαγής ώστε να βελτιωθούν οι δραστηριότητες.
2. **Do** (Έργο): Σε αυτό το στάδιο γίνεται η εκτέλεση της δοκιμής στην προτεινόμενη αλλαγή.
3. **Check ή Study** (Έλεγχος): Σε αυτό το στάδιο γίνεται ο έλεγχος και η μελέτη των αποτελεσμάτων της δοκιμής.
4. **Act** (Δράση): Σε αυτό το στάδιο λαμβάνεται ανατροφοδότηση ανάλογα με τα αποτελέσματα, είτε υιοθετώντας την αλλαγή είτε απορρίπτοντάς την και προτείνοντας στη θέση της κάποια άλλη.

Με τη διαδικασία του κύκλου υπάρχει συνεχής ποιοτική βελτίωση χωρίς τέλος.<sup>52</sup>

Ο **Harris** εφαρμόζοντας τον κύκλο PDCA στην εκπαίδευση, καθόρισε τα εξής **στάδια βελτίωσης της διδασκαλίας**:

- την ανάπτυξη μαθημάτων τα οποία να ικανοποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών (Plan),
- τη διδασκαλία των μαθημάτων (Do),
- την αξιολόγηση του πώς οι φοιτητές χρησιμοποιούν τη μάθηση και διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών (Check),
- και την τροποποίηση σύμφωνα με τα συμπεράσματα της αξιολόγησης (Act).<sup>53</sup>

---

<sup>51</sup> Seymour D.T., *On Q: Causing Quality in Higher Education*, Macmillan, New York, NY, 1992

<sup>52</sup> Langford D.P., Cleary B.A., *Orchestrating Learning with Quality*, ASQ Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1995

<sup>53</sup> Harris J.W., Baggett A., "Key Concepts of Quality Improvement for Higher Education", *Quality Quest in the Academic Process*, Stamford University, Birmingham, 1992

Στις αρχές της Δ.Ο.Π. σύμφωνα με τον **Hittman** περιλαμβάνονται η ηγεσία, η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, και η ελαχιστοποίηση της μεταβλητότητας (variation). Ο ίδιος θεωρητικός απαρίθμησε διάφορες **πηγές διακύμανσης** της εκπαιδευτικής διαδικασίας:

- τις διαφορετικές εμπειρίες των φοιτητών,
- την ικανότητα μάθησης των φοιτητών, και
- τον τυχαίο συνδυασμό των μεθόδων διδασκαλίας κατά τη διάρκεια της διαδικασίας (έλλειψη σχεδιασμού).

Θεωρεί ότι τα αίτια διακύμανσης και η συνδυασμένη επίδρασή τους στη ποιότητα, πρέπει να προσδιοριστούν και να αναλυθούν και στη συνέχεια οι μεγάλες αποκλίσεις πρέπει να ελαττωθούν.<sup>54</sup>

Σημαντική αρχή στην Δ.Ο.Π. είναι η **συμμετοχή των εργαζομένων**. Όλα τα άτομα του οργανισμού συμμετέχουν στις εταιρικές δραστηριότητες για τη δημιουργική επίλυση των προβλημάτων και τη διαρκή βελτίωση. Ο **Williams** (1993) θεωρεί ότι στα Πανεπιστήμια το ακαδημαϊκό προσωπικό συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό στη διοίκηση, ωστόσο το προσωπικό υποστήριξης συνήθως εμπλέκεται πολύ λιγότερο.<sup>55</sup> Ο **Stensaasen** (1995) προσθέτει τους φοιτητές στον κατάλογο των εμπλεκόμενων, δεδομένου ότι η συμμετοχή τους είναι απαραίτητη σε οποιαδήποτε διαδικασία μετασχηματισμού.<sup>56</sup>

Σύμφωνα με τον καθηγητή **Φασούλη** σημαντική είναι και η **εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας**. Τα Ι.Τ.Ε. επειδή αποτελούν κοινωνικές οργανώσεις αποκτούν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, όταν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και οι απαιτήσεις αυτές γίνονται ακόμη πιο έντονες καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επηρεάζονται από τη γρήγορη αλλαγή των κοινωνικο-οικονομικών προτύπων. Δεν είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί να μη λαμβάνουν υπόψη τις σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και η ισορροπία μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας να μην είναι συνεχής και συνεπής στο κοινωνικό γίγνεσθαι.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Hittman J.A., "TQM and CQI in Post-secondary Education", *Quality Progress*, Vol. 26, No. 10, 1993, pp. 77-80

<sup>55</sup> Williams P., "Total Quality Management: Some Thoughts", *Higher Education*, Vol. 25, No. 3, 1993, pp. 373-375

<sup>56</sup> Stensaasen S., "The Application of Deming's Theory of TQM to Achieve Continuous Improvement in Education", *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 5, December, 1995, pp. 579-592

<sup>57</sup> Op. cit., Φασούλης Κ., σελ. 186-198

Οι **Taylor και Hill** τονίζοντας τη σημασία των ομάδων επισήμαναν ότι δεν είναι ομοιογενείς στην Τ.Ε., και πρότειναν να μην αγνοηθεί ο ρόλος του ατομικισμού, ειδικά στις ερευνητικές δραστηριότητες, καθώς «θεωρείται συχνά βασικός παράγοντας για την προσωπική αναγνώριση και πρόοδο μέσα στο σύστημα».<sup>58</sup>

Σύμφωνα με τον **Jerome S. Arcaro** (1995), η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Τ.Ε. βασίζεται σε πέντε αρχές:

1. την επικέντρωση στον πελάτη,
2. τη συμμετοχή όλων,
3. τις μετρήσεις,
4. τη δέσμευση και
5. τη συνεχή βελτίωση.<sup>59</sup>

Ισχύει η άποψη ότι «Δεν μπορείς να βελτιώσεις, αν δεν μπορείς να μετρήσεις». Η **μέτρηση** λοιπόν της προόδου σε σχέση με τους στόχους που έχουν προσδιοριστεί, είναι βασικός παράγοντας εφαρμογής Δ.Ο.Π. σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Για να γίνουν μετρήσεις θα πρέπει να καθοριστεί το επίπεδο από το οποίο ξεκινάει η προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας. Ένα πιθανό πρόβλημα είναι η επικέντρωση στην επίλυση προβλημάτων, χωρίς την ταυτόχρονη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των προσπαθειών αυτών.

Βασικό επίσης για την επιτυχία ενός συστήματος Δ.Ο.Π. είναι η **δέσμευση για την ποιότητα και η συνεχή βελτίωση**. Η ποιότητα απαιτεί αλλαγή κουλτούρας και με δεδομένο ότι οι άνθρωποι αντιστέκονται στις αλλαγές, ο ρόλος της διοίκησης είναι κρίσιμος για την επιτυχία της προσπάθειας. Για να βελτιωθεί η απόδοση ενός συστήματος, όπως αυτό της Τ.Ε., είναι σημαντικό να αναπτυχθούν και να βελτιωθούν τα πρότυπα της **«άριστης» ηγεσίας**.<sup>60</sup> Η δέσμευση αυτή θα πρέπει να επιδειχθεί και στην πράξη, με την παροχή των κατάλληλων πόρων (π.χ. εργαλεία, εκπαιδεύσεις, διαδικασίες που θα προωθήσουν την ποιότητα) για την επίτευξη της ποιότητας.<sup>61</sup>

---

<sup>58</sup> Taylor A., Hill F., "Quality Management in Education", *Quality Assurance in Education*, Vol. 1, No. 1, 1993, pp. 21-28

<sup>59</sup> Arcaro J.S., *Quality in Education: An Implementation Handbook*, St. Lucie Press, Florida, 1995, op. cit., Τσιότρας Γ., σελ. 387-404

<sup>60</sup> Gregory M., "Developing Effective College Leadership for the Management of Educational Change", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 17, No. 4, 1996, pp. 46-51, Bergman B., "Quality in Academic Leadership: a Contribution to the Discussion", *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 5, 1995, Boyett I, "New Leader, New Culture, "Old" University", *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 17, No. 5, 1996, pp. 24-30

<sup>61</sup> Ibid., Τσιότρας Γ., σελ. 387-404

Ακολουθώς περιγράφονται διάφορα μοντέλα/πρότυπα που έχουν προταθεί ως εργαλεία για τη διαχείριση της ποιότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

#### **2.6.4. Μοντέλα Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Με την ανάλυση της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως σύστημα προκύπτει η συνθετότητά της σε σύγκριση με ένα σύστημα παραγωγής. Οι **Owlia και Aspinwall** στο **Σχήμα 2** περιγράφουν ένα αιτιώδες διάγραμμα, το οποίο παρουσιάζει τη δυναμική συμπεριφορά των παραγόντων που σχετίζονται με την ποιότητα σε ένα σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης<sup>62</sup>.

Όταν οι βρόγχοι θετικής ανάδρασης (positive feedback loops) βρίσκονται στο σύστημα, η αλλαγή μιας μεταβλητής προς μια κατεύθυνση (είτε αύξηση, είτε μείωση) θα οδηγήσει αναπόφευκτα σε αλλαγές προς την ίδια κατεύθυνση. Για παράδειγμα, αν ένα Πανεπιστήμιο «παράγει» καλύτερους αποφοίτους συγκριτικά με το παρελθόν, δηλαδή ο βρόγχος τοποθετείται στο στάδιο «ποιοτικοί απόφοιτοι» (quality graduates), αυτό θα οδηγούσε σε μεγαλύτερη αποδοτικότητα στην εργασία, το οποίο στη συνέχεια, βελτιώνει τη φήμη του Πανεπιστημίου. Η μεγαλύτερη φήμη του Πανεπιστημίου με τη σειρά της, αυξάνει τον αριθμό των υποψηφίων για εισαγωγή στο ίδρυμα (market share) επιτρέποντας σε αυτό να επιλέξει τους ικανότερους υποψήφιους, με αποτέλεσμα την υψηλότερη ποιότητα αποφοίτων.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Owlia M.S., Aspinwall E.M., "Quality in Higher Education: a Survey", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, 1996, pp. 527-543

<sup>63</sup> Ibid., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527-543



**Σχήμα 2: Αιτιώδες διάγραμμα ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Πηγή: Owlia M.S., Aspinwall E.M., 1997, pp. 528<sup>64</sup>

Συνεχίζοντας την ανάλυση παρατηρείται ότι, η **ποιότητα διδασκαλίας** έχει επιπτώσεις στην ποιότητα των αποφοίτων. Η ποιότητα διδασκαλίας επηρεάζεται από το επίπεδο ικανότητας του διδακτικού προσωπικού (staff capability), και από την ποιότητα (και την ποσότητα) των υποστηρικτικών υπηρεσιών και του εξοπλισμού (equipment and support services), ενώ οι δύο τελευταίοι παράγοντες επηρεάζονται από την οικονομική δύναμη του Πανεπιστημίου (financial power). Αλλά, η μεγαλύτερη οικονομική δύναμη κερδίζεται μέσω του υψηλότερου αριθμού υποψηφίων για εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (market share), καθώς επίσης και μέσω της ικανότητας απορρόφησης των επιχορηγήσεων και χρηματοδοτήσεων, η οποία εξαρτάται από την ερευνητική δραστηριότητα. Ο βρόγχος είναι κλειστός αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι το ποιοτικό διδακτικό προσωπικό είναι ικανότερο στο να διεξάγει αποτελεσματικότερη έρευνα. Όλοι οι βρόγχοι μπορούν να έχουν αντίθετη

<sup>64</sup> Ibid., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 528

επίδραση όταν μια μεταβλητή αρχίσει να «χαλαεί». Για παράδειγμα, οι απόφοιτοι χαμηλής ποιότητας μπορεί να οδηγήσουν σε μια μη ικανοποιητική φήμη για το Πανεπιστήμιο, με συνέπεια τη μειωμένη ποιότητα των εισροών και ως εκ τούτου των επόμενων αποφοίτων.

Αν και σε αυτό το πρότυπο υπάρχουν αρκετές ομοιότητες σε σχέση με τη βιομηχανία, η ίδια η φύση της εκπαίδευσης (προσανατολισμένη στον άνθρωπο) το καθιστά πιο **σύνθετο**. Αυτό οφείλεται στη δυναμική αλληλεπίδραση του καθηγητή με τους φοιτητές και στο γεγονός ότι τα προϊόντα του συστήματος έχουν άμεσα αποτελέσματα στη διαδικασία. Υπάρχουν δυσκολίες στον καθορισμό των απαιτήσεων των πελατών, καθώς οι εμπλεκόμενοι (π.χ. φοιτητές, καθηγητές, διοικητικό προσωπικό, επιχειρήσεις, κυβέρνηση, και γενικά η κοινωνία) έχουν διαφορετικά ενδιαφέροντα. Αυτό το χαρακτηριστικό του συστήματος της Τ.Ε., εντούτοις, δεν μπορεί να επισκιάσει την ανάγκη για ένα λειτουργικό καθορισμό της ποιότητας, εφόσον αποτελεί έναν τρόπο βελτίωσης.

Ένα σημαντικό σημείο που αξίζει να σημειωθεί στο παραπάνω μοντέλο είναι η παρουσία μιας ισχυρής σύνδεσης μεταξύ των ζητημάτων ποιότητας και αγοράς. Η καλύτερη ποιότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσω της προσέλκυσης ικανότερων υποψηφίων και της πρόσληψης ποιοτικού εκπαιδευτικού προσωπικού, έτσι ώστε να απορροφήσει περισσότερες επιχορηγήσεις. Αυτή η σχέση προτείνει την πιθανότητα υιοθέτησης προσεγγίσεων οι οποίες να βασίζονται στην οικονομία, όπως για παράδειγμα της Δ.Ο.Π. σε ένα δημόσιο οργανισμό όπως είναι τα Πανεπιστήμια.<sup>65</sup>

Ο **Stensaasen** (1995) προτείνει τη χρήση των 14 σημείων ποιότητας του Deming στο εκπαιδευτικό πλαίσιο<sup>66</sup>. Τα 14 σημεία του Deming αποτελούν οδηγίες τις οποίες πρέπει να ακολουθήσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι για την υλοποίηση της ποιότητας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα **14 σημεία του Deming για την εκπαίδευση**, με προσαρμογή τους στην Τ.Ε.<sup>67</sup>:

Σημείο 1: Συνεχής και συνεπής προσπάθεια για τη βελτίωση των φοιτητών και της διδασκαλίας με στόχο την παραγωγή αποφοίτων οι οποίοι να είναι ανταγωνιστικοί στη διεθνή αγορά.

---

<sup>65</sup> Ibid., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 528- 529

<sup>66</sup> Op. cit., Stensaasen S., pp. 579-593.

<sup>67</sup> Op.cit., Ζαβλανός Μ.Μ., 2003, σελ. 27

- Σημείο 2: Υιοθέτηση και υποστήριξη της νέας φιλοσοφίας από τη διοίκηση.
- Σημείο 3: Ανεξαρτητοποίηση από την απλή χρησιμοποίηση της εξεταστικής περιόδου για την επίτευξη της ποιότητας. Η ποιότητα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στους φοιτητές από την αρχή.
- Σημείο 4: Ελαχιστοποίηση του κόστους. Οι καθηγητές των τελευταίων εξαμήνων πρέπει να συνεργάζονται με τους καθηγητές των πρώτων εξαμήνων. Ο σκοπός δεν είναι μόνο η ανάπτυξη δεξιοτήτων των φοιτητών στο παρόν, αλλά και η ικανότητα αυτοανάπτυξης στο μέλλον.
- Σημείο 5: Συνεχής έρευνα όσον αφορά τα προβλήματα του Τμήματος με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και του έργου του διδάσκοντα και κάθε φοιτητή, με παράλληλη μείωση της πιθανότητας αποτυχίας.
- Σημείο 6: Καθιέρωση της πρακτικής της εκπαίδευσης στην εργασία.
- Σημείο 7: Αποτελεσματική ηγεσία.
- Σημείο 8: Το τμήμα δε διοικείται με απειλές και φόβο. Ο εκπαιδευτικός συνεργάζεται πάντοτε με τους φοιτητές.
- Σημείο 9: Κατάργηση των εμποδίων επικοινωνίας μεταξύ διαφορετικών Τμημάτων. Καθηγητές, πρόεδροι και φοιτητές πρέπει να συνεργάζονται, ώστε να μπορούν να προβλέπουν τα προβλήματα και να δημιουργούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.
- Σημείο 10: Κατάργηση των στόχων οι οποίοι ζητούν νέα επίπεδα απόδοσης των φοιτητών, χωρίς να παρέχουν καλύτερες μεθόδους.
- Σημείο 11: Κατάργηση ποσοτικών στόχων και προτύπων εργασίας για το εργατικό δυναμικό και τη διοίκηση τα οποία δυσχεραίνουν την επίτευξη της ποιότητας.
- Σημείο 12: Επιβράβευση του εργατικού δυναμικού. Οι φοιτητές πρέπει να παρακινούνται εσωτερικά και να βελτιώνονται συνεχώς, ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι για την εργασία τους.
- Σημείο 13: Ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης για κάθε εργαζόμενο.
- Σημείο 14: Συμμετοχή όλων στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας.

Τα **σημεία-κλειδιά** της φιλοσοφίας του Deming είναι τα εξής:

1. Τα 14 σημεία της διοίκησης μπορούν να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν

στην αίθουσα διδασκαλίας, γιατί οι εκπαιδευτικοί διοικούν άτομα (φοιτητές) καθώς επίσης και τη μάθησή τους.

2. Το έργο του διδάσκοντα, παράλληλα με τη διδασκαλία, είναι να διοικεί ένα τμήμα 100 φοιτητών ή περισσότερων, με διαφορετικές ικανότητες ο καθένας από αυτούς, με προβλήματα οικογενειακά και προσωπικά και με σκοπό την εκπλήρωση κοινών στόχων, ισοδυναμεί με τη δυσκολότερη διοικητική εργασία την οποία κάνει ένας μάνατζερ στην επιχείρηση.
3. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται να μάθουν και να χρησιμοποιούν τα ίδια εργαλεία διοίκησης τα οποία ήδη χρησιμοποιούν οι μάνατζερ των επιχειρήσεων.<sup>68</sup>

Σήμερα, ο φοιτητής αντιμετωπίζεται περισσότερο ως ενεργός συμμετέχοντας στη διαδικασία μάθησης παρά ως προϊόν ή πελάτης. Συνεπώς, **η μέτρηση της ικανοποίησης των φοιτητών είναι ένα κεντρικό θέμα στην Δ.Ο.Π.**<sup>69</sup> Σε οργανωτικό επίπεδο (π.χ. εκπαιδευτικές, ερευνητικές και διοικητικές διαδικασίες), οι διαφορετικοί τύποι εσωτερικών και εξωτερικών αξιολογήσεων της ποιότητας πραγματοποιούνται όλο και περισσότερο και η αυτοαξιολόγηση έχει γίνει μια σημαντική τεχνική για να εισαχθεί η συνεχής βελτίωση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Τα Ι.Τ.Ε. είναι υπεύθυνα για την ποιότητα των προγραμμάτων διδασκαλίας. Η ύπαρξη **προδιαγραφών στη διδασκαλία** είναι μια ουσιαστική βάση για αντικειμενική αξιολόγηση της ακαδημαϊκής ποιότητας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της μάθησης, ώστε να παρέχεται λεπτομερής προδιαγραφή των υπηρεσιών για κάθε μάθημα που προσφέρεται. Ο στόχος του σχεδιασμού της διδασκαλίας και της μάθησης είναι η δημιουργία και η διοίκηση των διδακτικών διαδικασιών, ώστε να μεγιστοποιείται η αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα διατηρώντας την ποιότητα και την ευελιξία.<sup>70</sup>

---

<sup>68</sup> Ibid., Ζαβλανός Μ.Μ, 2003, σελ. 27

<sup>69</sup> Harvey L., "Student Satisfaction", *The New Review of Academic Librarianship*, Vol. 1, 1995, pp. 161-173, Rowley, J., "Measuring Quality in Higher Education", *Quality in Higher Education*, Vol. 2, No. 3, 1996, pp. 237-255, Wiklund, H., Sandvik Wiklund, P., "Application of Quality Tools for Course Design - Improvement of Student Learning and Satisfaction", *Improving Student Learning*, Vol. 6, 1999, pp. 135-145, Wiklund, H., Sandvik Wiklund, P., "Student Focused Design and Improvement of University Courses", *Managing Service Quality*, Vol. 9, No. 6, 1999, pp. 434-443

<sup>70</sup> Ho S.K., Wearn K., "A higher education TQM excellence model: HETQMEX", *Quality Assurance in Education*, Vol. 4, No. 2, 1996, pp. 35-42



Τα **πλεονεκτήματα από την ύπαρξη προδιαγραφών** είναι σημαντικά για όλες τις ομάδες ειδικών συμφερόντων (συμμετέχοντες). Συγκεκριμένα<sup>71</sup>:

1. **Φοιτητές:** Ως ο κύριος πελάτης της υπηρεσίας, οι φοιτητές λαμβάνουν τα εξής οφέλη:
  - Η ύπαρξη προδιαγραφών τους δίνει τη δυνατότητα να γνωρίζουν με λεπτομέρειες τους στόχους και τους σκοπούς, τη διδακτέα ύλη και το σύστημα αξιολόγησης κάθε μαθήματος.
  - Η αξιολόγηση της απόδοσης των φοιτητών στα μαθήματα γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια.
  - Οι φοιτητές επειδή γνωρίζουν το περίγραμμα του μαθήματος μπορούν να ξεκινήσουν να διαβάζουν πριν αρχίσουν οι παρακολουθήσεις.
  - Οι φοιτητές ξέρουν τι για να αναμένουν από την υπηρεσία και μπορούν με αντικειμενικό τρόπο να καταλάβουν εάν η υπηρεσία έχει παραδοθεί σύμφωνα με την προδιαγραφή.
2. **Γονείς:** Εάν οι φοιτητές το επιθυμούν, οι γονείς μπορούν να ενημερώνονται πληρέστερα.
3. **Πιθανοί Εργοδότες:** Εάν οι φοιτητές το επιθυμούν, οι εργοδότες επίσης μπορούν να ενημερώνονται πληρέστερα.
4. **Εργοδότες των αποφοίτων:** Τα Πανεπιστήμια πρέπει να ενημερώνουν τους εργοδότες για την προσέγγισή τους στη διδασκαλία και τη μάθηση, και ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές διδάσκονται δεξιότητες όπως η επίλυση προβλημάτων και η αποτελεσματική επικοινωνία, δεξιότητες δηλαδή οι οποίες μπορούν να μεταδοθούν.
5. **Κυβερνητικοί οργανισμοί:** Οι κυβερνητικοί οργανισμοί είναι σημαντικός «αγοραστής» των υπηρεσιών Τ.Ε. Η ύπαρξη προδιαγραφών θα μπορούσε να αυξήσει την αντικειμενικότητα των αξιολογήσεων.
6. **Κολέγια τύπου franchise:** Η ύπαρξη προδιαγραφών παρέχει ένα σχεδιάγραμμα για το προσωπικό όσον αφορά την παροχή όμοιας υπηρεσίας.
7. **Κολέγια ανταλλαγής φοιτητών:** Η ύπαρξη προδιαγραφών μπορεί να επιβεβαιώσει εάν τα μαθήματα που προσφέρει το κάθε κολέγιο είναι ισοδύναμα.

---

<sup>71</sup> Ibid., Ho S.K., Wearn K., pp. 23-33

8. **Ακαδημαϊκό προσωπικό:** Η ύπαρξη προδιαγραφών μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως βάση προσδιορισμού του φόρτου εργασίας της διδασκαλίας, όπως απαιτείται από το Πανεπιστήμιο. Οι Πρόεδροι των Τμημάτων μπορούν να έχουν μια σαφέστερη εικόνα για τα Τμήματα που είναι αρμόδιοι.
9. **Διαχείριση και διοίκηση:** Η ύπαρξη προδιαγραφών επιτρέπει την ακριβέστερη κοστολόγηση και ως εκ τούτου μπορεί να καθορίσει εάν τα προγράμματα είναι υλοποιήσιμα. Ένα μάθημα το οποίο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί μπορεί να αναδιαμορφωθεί. Επιπλέον, είναι δυνατό να υπολογιστούν εκ των προτέρων οι ανάγκες για προσωπικό μερικής απασχόλησης, ο ελάχιστος αριθμός φοιτητών ανά μάθημα, και ο προϋπολογισμός για αναλώσιμα που απαιτείται για τη διδασκαλία.
10. **Επαγγελματικοί οργανισμοί και άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα:** Η προδιαγραφή θα βοηθήσει στο να καθοριστεί εάν οι απαλλαγές σε συγκεκριμένα μαθήματα είναι κατάλληλες.

Σε έρευνα των **Jaraiedi και Ritz** (1994) προέκυψε το διάγραμμα **Quality Function Deployment - Q.F.D.** που αφορά τη διδασκαλία (**Σχήμα 3**), το οποίο εξετάζει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία ταιριάζουν σε μια ενδιαφέρουσα αίθουσα διδασκαλίας από την προοπτική του φοιτητή καθώς και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Οι απαιτήσεις των πελατών μπορούν να εφαρμοστούν στις περισσότερες κατηγορίες μαθημάτων ανεξάρτητα από το περιεχόμενο.<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Op. cit., Jaraiedi M., Ritz D., pp. 32-40.

Απαιτήσεις Σχεδιασμού		<div style="text-align: center;">           Συσχετίσεις:            ■ 9 Δυνατή            ● 3 Μέτρια            ▲ 1 Μικρή         </div>									
		<div style="text-align: center;"> </div>									
Απαιτήσεις σπουδαστών		Προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.	Αριθμός εκπαιδευομένων.	Υιοθέτηση μίας νέας φιλοσοφίας (υπολογιστές).	Καλό εγχειρίδιο.	Πρακτική εργασία.	Πραγματοποίηση έρευνας από τους σπουδαστές.	Ομαδικές εργασίες.	Προετοιμασία σημειώσεων.	Ύψος παρουσίασης.	
Απαιτήσεις αίθουσας διδασκαλίας	Αίθουσες που να προκαλούν το ενδιαφέρον των σπουδαστών.	4	■	●	●	●	■	▲	■	■	
	Παρουσίαση της τελευταίας τεχνολογίας.	4			▲		■		●		
	Προσαρμογή διδασκαλίας στο επίπεδο των σπουδαστών.	5	■		■	●	▲		▲	■	
	Πρακτική άσκηση.	2	▲	●	■		■		▲	●	
	Αλληλεπίδραση σπουδαστών.	3	●	■			■	▲	■	▲	
	Παρουσιάσεις με χρήση εποπτικών μέσων, όχι μόνο διαλέξεις.	2	■		■	▲	●	▲	▲	●	■
	Προπρωπική προσοχή.	3	●	■	●						▲
	Μαθήματα που να αξίζουν παρακολούθηση.	3	●	▲	■		●		●	●	■
	Δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές.	1		■			●	●			
	Δυνατότητα διατήρησης της μάθησης.	4	●	▲	■	■	■	▲	●	■	■
Στόχοι για βελτίωση της διδασκαλίας			Αριθμός σπουδαστών μικρότερος από 40	Διδασκαλία με Η/Υ		Δύο εργασίες το εξάμηνο	Μία έρευνα για κάθε σπουδαστή	Σε πρακτικές εργασίες			
Τεχνική Αξιολόγηση		140	88	184	65	140	52	72	146	174	

**Σχήμα 3: Απαιτήσεις της ιδανικής αίθουσας διδασκαλίας**

Πηγή: Jaraiedi M., Ritz D., 1994, pp. 38<sup>73</sup>

<sup>73</sup> Ibid., Jaraiedi M., Ritz D., pp. 38

Οι απαιτήσεις των φοιτητών στο Σχήμα 3 συγκεντρώθηκαν ρωτώντας ποιες απαιτήσεις πρέπει να ικανοποιούνται προκειμένου το μάθημα να είναι πολύτιμο για τους φοιτητές. Προέκυψαν δέκα διαφορετικές ιδέες ανάλογα με τις προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευομένων:

1. δημιουργία μαθημάτων που να προκαλούν το ενδιαφέρον των φοιτητών,
2. παρουσίαση της τελευταίας τεχνολογίας,
3. διδασκαλία που πραγματοποιείται ανάλογα με το επίπεδο των φοιτητών,
4. πρακτική άσκηση σε ορισμένα αντικείμενα,
5. αλληλεπίδραση φοιτητών,
6. παρουσιάσεις με χρήση εποπτικών μέσων (χρήση πολυμέσων), όχι μόνο διαλέξεις,
7. προσωπική προσοχή,
8. μαθήματα που να αξίζουν παρακολούθηση,
9. δραστηριότητες ατομικές και ομαδικές, και
10. δυνατότητα διατήρησης της μάθησης.

Για να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις των φοιτητών, έπρεπε να προσδιοριστούν οι απαιτήσεις σχεδιασμού. Παρακάτω αναφέρονται οι απαιτήσεις σχεδιασμού που συγκεντρώθηκαν με την ερώτηση: «**πώς** μπορεί να ολοκληρωθεί κάθε μια από τις απαιτήσεις των φοιτητών;»:

1. προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών,
2. αριθμός των εκπαιδευομένων,
3. υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας (υπολογιστές),
4. καλό εγχειρίδιο,
5. πρακτική εργασία,
6. πραγματοποίηση έρευνας από τους φοιτητές,
7. ομαδικές εργασίες,
8. προετοιμασία των σημειώσεων, και
9. ύφος παρουσίασης.

Επειδή αυτός ο κατάλογος περιλαμβάνει πολλά ανεξάρτητα θέματα, στη συνέχεια αναλύονται:

1. **Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.** Οι εκπαιδευτικοί δεν γεννήθηκαν αποτελεσματικοί δάσκαλοι. Ένας εμπειρογνώμονας, μπορεί να διδάξει στο Πανεπιστήμιο χωρίς να έχει οποιαδήποτε επίσημη

κατάρτιση. Απαιτούνται πολλοί διαφορετικοί παράμετροι για να γίνει κάποιος αποτελεσματικός εκπαιδευτικός. Πρέπει επομένως να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα το οποίο να ενημερώνει τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά τις τεχνικές και τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν.

2. **Αριθμός των εκπαιδευομένων (κάτω από 40 άτομα).** Όσο μικρότερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευομένων, τόσο ευκολότερη είναι η συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με την ενεργητική συμμετοχή των φοιτητών, είναι πιθανότερο να διαδραματίσουν έναν πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης.
3. **Υιοθέτηση μιας νέας φιλοσοφίας.** Μερικές φορές είναι καλύτερο να εγκαταλειφθεί η τρέχουσα μέθοδος διδασκαλίας ενός αντικειμένου και να δοκιμαστεί κάτι νέο. Μπορεί να περιλαμβάνει τη χρησιμοποίηση των υπολογιστών ή κάποιων άλλων μέσων, ώστε να ενισχυθούν τα μαθήματα και να διδαχθεί το θέμα πιο λεπτομερειακά.
4. **Καλό εγχειρίδιο.** Κάθε μάθημα πρέπει να έχει ένα καλό εγχειρίδιο, το οποίο να είναι εύκολο στην ανάγνωση και να περιλαμβάνει πρακτικές εφαρμογές και προβλήματα με παραδείγματα, διότι είναι το μόνο εργαλείο που ο φοιτητής μπορεί να χρησιμοποιήσει για να μάθει το περιεχόμενο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να εξοικειωθεί με το βιβλίο και να εντοπίσει τα σημεία που χρειάζονται διευκρίνιση ή μπορεί να προβληματίζουν τους φοιτητές.
5. **Πρακτική εργασία (δύο ανά εξάμηνο).** Η εμπειρία και από τους φοιτητές και από τους εκπαιδευτικούς έχει δείξει ότι τα «projects» είναι αποτελεσματικά εργαλεία διδασκαλίας. Τα περισσότερα «projects» συνδυάζουν θέματα που είναι σημαντικά για το μάθημα σε κάποιο πρακτικό πρόβλημα που πρέπει να λυθεί. Τα «projects» βοηθούν τους φοιτητές να μάθουν το περιεχόμενο (θεωρία), έτσι ώστε να μπορούν να το εφαρμόσουν στην επίλυση του προβλήματος.
6. **Πραγματοποίηση έρευνας από τους φοιτητές (μια δημοσίευση ανά μάθημα).** Προκειμένου να παρουσιαστεί η πιο πρόσφατη βιβλιογραφία σε ένα εξειδικευμένο θέμα, ο καθηγητής μπορεί να αναθέσει στους φοιτητές να ερευνήσουν και να παρουσιάσουν ορισμένα θέματα.
7. **Ομαδικές εργασίες (για τα «projects»).** Μετά την αποφοίτηση, όταν οι φοιτητές εργάζονται, οι περισσότεροι από αυτούς θα χρειαστεί να συνεργαστούν στενά με τους συναδέλφους τους προκειμένου να

εκτελέσουν τις εργασίες τους αποτελεσματικά. Πρέπει να έχουν αναπτύξει δεξιότητες αποτελεσματικής συνεργασίας μέσα σε μια ομάδα. Με τις ομαδικές εργασίες, είτε με τη μορφή της έρευνας είτε με την μορφή της επίλυσης προβλημάτων, οι φοιτητές εξοικειώνονται με αυτό τον τύπο εργασιακού περιβάλλοντος.

8. **Προετοιμασία των διδακτικών σημειώσεων.** Βασικό ρόλο διαδραματίζουν οι πληροφορίες που δίνονται στους φοιτητές. Το **ποιες** πληροφορίες δίνονται μπορεί να είναι πιο σημαντικό από το **πώς** παρουσιάζονται. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνεται διαρκώς και να βελτιώνει τις σημειώσεις του.
9. **Ύφος της παρουσίασης.** Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να ανταλλάζουν τις ιδέες τους με σαφήνεια και αποτελεσματικότητα, έτσι ώστε και οι «ακροατές» να επωφελούνται από τη γνώση τους. Το **πώς** ένας εκπαιδευτικός παρουσιάζει το υλικό θα έχει μεγάλη σχέση στην κατανόηση και τη διατήρηση της προσοχής του σπουδαστή.<sup>74</sup>

## 2.7. Απόψεις για την Εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Η διεθνής διαμάχη για τη δυνατότητα εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στην Ανώτατη Εκπαίδευση έχει ξεκινήσει εδώ και πολλά χρόνια. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, η διαμάχη έχει καλύψει θέματα της Δ.Ο.Π., όπως:

- τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας<sup>75</sup>,
- τη δυνατότητα εφαρμογής Δ.Ο.Π. στην αίθουσα διδασκαλίας<sup>76</sup>,
- το Πανεπιστήμιο ως μαθησιακό οργανισμό που διευκολύνει τη Δ.Ο.Π.<sup>77</sup> και
- τις εξωτερικές επιθεωρήσεις ποιότητας<sup>78</sup>.

Ο **Feigenbaum** (1994) θεωρεί ότι «η ποιότητα στην εκπαίδευση» είναι ο καθοριστικός παράγοντας στον «αόρατο» ανταγωνισμό μεταξύ των χωρών, εφόσον η ποιότητα προϊόντων/υπηρεσιών καθορίζεται από τον τρόπο με τον

---

<sup>74</sup> Ibid., Jaraiedi M., Ritz D., pp. 32 - 40.

<sup>75</sup> McGettrick A., Dunnett A., Harvey B., "Continuous Quality Improvement in Higher Education", *Quality in Higher Education*, 1997, pp. 235-247, Peterson S.L., Kovel-Jarboe P., Schwartz S.A., "Quality Improvement in Higher Education: Implications for Student Retentions", *Quality in Higher Education*, Vol. 3, No. 2, 1997, pp. 131-141

<sup>76</sup> Wiklund H., Sandvik P., "Student Focused Design and Improvement of University Courses", *Managing Service Quality*, Vol. 9, No. 6, 1999, pp. 434-443, Hansen W.L., Jackson M., "Total Quality Improvement in the Classroom", *Quality in Higher Education*, Vol. 2, No. 3, 1996, pp. 211-217, Stern B.L., Tseng D.P., "US Business Schools' Reaction to the Total Quality Movement", *Journal of Education for Business*, Vol. 69, 1993, pp. 44-48

<sup>77</sup> Meade P., "Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement", *Quality in Higher Education*, Vol. 1, No. 2, 1995, pp. 111-121

<sup>78</sup> Harvey L., "The End of Quality?", *Quality in Higher Education*, Vol.8, No. 1, April, 2002, pp. 6-22

οποίο «το διοικητικό προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί, οι εργαζόμενοι, οι μηχανικοί, και οι οικονομολόγοι σκέφτονται, ενεργούν, και λαμβάνουν αποφάσεις που αφορούν την ποιότητα»<sup>79</sup>. Η εκπαίδευση, και ειδικότερα η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση, οδηγούνται προς τον εμπορικό ανταγωνισμό που επιβάλλεται από τις οικονομικές συνθήκες<sup>80</sup>. Λαμβάνοντας υπόψη τις ομοιότητες μεταξύ των εμπειριών που προέρχονται από τον κόσμο του εμπορίου και εκείνων που προέρχονται από την Τ.Ε., η έκφραση «προσανατολισμός στην αγορά», χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια νέα κατάσταση στην οποία ο συνδυασμός ποιότητας και τιμής καθορίζει τους παράγοντες ανταγωνισμού<sup>81</sup>.

Παρά τις απόψεις ότι η Δ.Ο.Π. αποτελεί «μόδα» στην Τ.Ε., υπάρχει επιχειρηματολογία όσον αφορά την εισαγωγή της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας στα Πανεπιστήμια.

Ο **Allan Bolton** (1995) μελετώντας τις αρχές της Δ.Ο.Π. αποκαλύπτει τα **σημεία σύγκλισης** με τις αξίες και τις ανάγκες των Ι.Τ.Ε.

**Πρώτον**, η έμφαση που δίνει η Δ.Ο.Π. στα άτομα σε όλα τα επίπεδα συμφωνεί με τις ανθρωποκεντρικές αξίες των Ι.Τ.Ε.

**Δεύτερον**, η Δ.Ο.Π. δίνει έμφαση στις ομάδες ποιότητας οι οποίες αντιστοιχούν τις ανάγκες του πελάτη με τις ιδιότητες των προϊόντων<sup>82</sup>. Όλα τα αποτελεσματικά Ι.Τ.Ε καινοτομούν ή προσαρμόζουν τα προγράμματα διδασκαλίας τους για να ικανοποιήσουν τη ζήτηση των φοιτητών, αν και τα ακαδημαϊκά πρότυπα μπορεί να απαιτούν ο φοιτητής (ως πελάτης) να πρέπει μερικές φορές να λαμβάνει υπηρεσίες (π.χ. προκαταρκτικά μαθήματα) τις οποίες θα προτιμούσε να αποφύγει<sup>83</sup>.

---

<sup>79</sup> Feigenbaum A. V., "Quality Education and America's Competitiveness", *Quality Progress*, Vol. 27, No. 9, 1994, pp. 83-84

<sup>80</sup> Op. cit., Seymour D.T., 1992

<sup>81</sup> Williams G., "Total Quality Management in Higher Education: Panacea or Placebo?", *Higher Education*, Vol. 25, No. 3, 1993, pp. 229-237

<sup>82</sup> Oakland J.S., *Total Quality Management: The Route to Improving Performance*, Butterworth-Heinemann, London, 1993, op. cit., Bolton A., pp. 13-18

<sup>83</sup> Trow M., "The Business of Learning", *Times Higher Education Supplement*, 1993, *ibid.*, Bolton A., pp. 13-18

**Τρίτον**, η Δ.Ο.Π. καλύπτει τον τομέα των υπηρεσιών (στον οποίο συμπεριλαμβάνονται τα Ι.Τ.Ε.), ο οποίος διαφέρει από τον τομέα της παραγωγής (προϊόντα).

**Τέταρτον**, η μέτρηση της απόδοσης είναι ένα αναπόφευκτο χαρακτηριστικό της Δ.Ο.Π. Οι δείκτες απόδοσης, είτε όταν προκύπτουν μετά από στρατηγικό σχεδιασμό είτε ως μέτρηση της ποιότητας είναι υπό εξέταση για την Τ.Ε. Τα επιθυμητά **χαρακτηριστικά των δεικτών απόδοσης** είναι: η σχετικότητα στις απαιτήσεις των πελατών και η αποδοχή των μετρήσεων από εκείνους που αξιολογούνται<sup>84</sup>. Ωστόσο, δεν υπάρχουν πειστικά επιχειρήματα για το ότι η χρήση δεικτών απόδοσης στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι ακατάλληλη. Η πρόκληση είναι να προσδιοριστούν δείκτες οι οποίοι θα είναι ευρέως αποδεκτοί και από τους προμηθευτές και από τους πελάτες<sup>85</sup>. Εντούτοις, η πρόσφατη εισαγωγή της αξιολόγησης της ποιότητας της διδασκαλίας, ή ίσως και ο τρόπος εισαγωγής της, έχει προκαλέσει αντιρρήσεις σε οποιαδήποτε μορφή εξωτερικής αξιολόγησης: «η ποιότητα της διδασκαλίας, που σημαίνει αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της στους φοιτητές, είναι δύσκολο να αξιολογηθεί βραχυπρόθεσμα».<sup>86</sup>

**Πέμπτον**, η Δ.Ο.Π. μπορεί να βοηθήσει στη μείωση των δαπανών -μια βασική προτεραιότητα για τα Ι.Τ.Ε. Στον τομέα των υπηρεσιών το κόστος αποτυχίας μπορεί να είναι 35-40% της συνολικής «ποσότητας». Είναι βασικό να μετρηθεί ο χρόνος που ξοδεύεται στην παρεμπόδιση, την αξιολόγηση και την αποκατάσταση των λαθών.<sup>87</sup> Τα Ι.Τ.Ε. φαινομενικά δεν έχουν εκτιμήσει ακόμα τη δυνατότητα για αποταμίευση, από τη μορφή της εξοικονόμησης χρόνου, έως την εξάλειψη των λαθών. Υπάρχουν κάποιες ανταμοιβές, αλλά περικλείουν κινδύνους (π.χ. υπερωρίες) για τους εργαζόμενους που βρίσκουν τρόπους να

---

<sup>84</sup> Ewell P.T., Sherr L.A., Teeter D.J., "Assessment and TQM: in Search of Convergence", Total Quality Management in Higher Education, New Directions for Institutional Research, 1991, pp. 71, Johnes J., Taylor J., "Performance Indicators in Higher Education", SRHE and Open University Press, Buckingham, 1990, Sizer J., "In Search of Excellence - Performance Assessment in the United Kingdom", Higher Education Quarterly, Vol. 42, No. 2, 1988, pp. 152-161, Tavernier K., "Strategic Evaluation in University Management", Higher Education Management, Vol. 3, No. 3, 1991, pp. 257-268, op. cit., Bolton A., pp. 13-18.

<sup>85</sup> Cave M., Hanney S., Kogan M., "The Use of Performance Indicators in Higher Education", Kogan Page, London, 1991, Coate L.E., "Implementing Total Quality Management in a University Setting", 1991, McVicar, M., Performance Indicators and Quality Control, Portsmouth Polytechnic, Portsmouth, 1989, *ibid.*, Bolton A., pp. 13-18

<sup>86</sup> Trow M., "The Business of Learning", Times Higher Education Supplement, 1993, *ibid.*, Bolton A., pp. 13-18

<sup>87</sup> Oakland J.S., Total Quality Management: The Route to Improving Performance, Butterworth-Heinemann, London, 1993, *ibid.*, Bolton A., pp. 13-18



εκτελούν την εργασία τους σε λιγότερο χρόνο. Γι' αυτό σημαντικός είναι ο ρόλος της διοίκησης στον καθορισμό κινήτρων.<sup>88</sup>

Σύμφωνα με τους **Helms και Key** (1994) «οι αρχές της Δ.Ο.Π. είναι πιο συμβατές με την Τ.Ε. σε σχέση με άλλα υπάρχοντα συστήματα διοίκησης»<sup>89</sup>. Οι νέες συνθήκες, που σχετίζονται με την έννοια του καταναλωτισμού απαιτούν υψηλότερη ποιότητα με χαμηλότερο κόστος<sup>90</sup>.

Ο **Engelkemeyer** (1995) κατηγοριοποίησε τα μειονεκτήματα των υφιστάμενων Ι.Τ.Ε. ως εξής:

- έλλειψη μεθόδων διδασκαλίας,
- αναχρονιστικά προγράμματα,
- προγράμματα σπουδών που δεν ακολουθούν την εποχή τους,
- υψηλό κόστος, και
- κακή λειτουργία των διοικητικών υπηρεσιών.<sup>91</sup>

Η Δ.Ο.Π. «θεωρείται από πολλούς ότι έχει τη δυνατότητα να απαντήσει σε αυτές τις προκλήσεις»<sup>92</sup>. Μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο βελτίωσης του ηθικού των φοιτητών και του προσωπικού, αύξησης της παραγωγικότητας και διανομής ποιοτικών υπηρεσιών και για τους εσωτερικούς και για τους εξωτερικούς πελάτες<sup>93</sup>.

Στην ευρύτερή της έννοια η Δ.Ο.Π. αναφέρεται επίσης ως χαρακτηριστικό που βρίσκεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με τον **Burkhalter** η Δ.Ο.Π. είναι μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει όλους τους εμπλεκόμενους<sup>94</sup>.

Ο **Van der Wiele** (1995) σημειώνει τη σημασία της διαφάνειας του οργανισμού, της συμμετοχής, του πελατοκεντρικού προσανατολισμού, της επεκτατικής

---

<sup>88</sup> Ibid., Bolton A., pp. 13-18

<sup>89</sup> Helms S., Key C.H., "Are Students more than Customers in the Classroom?", *Quality Progress*, 1994, pp. 97-99

<sup>90</sup> Op. cit., Seymour D.T., 1992

<sup>91</sup> Engelkemeyer S.W., "TQM in Higher Education", *The Centre for Quality Management Journal*, Vol. 2, No. 1, 1993, pp. 28-33

<sup>92</sup> Hansen N.L., "Bringing Total Quality Improvement into the College Classroom", *Higher Education*, Vol. 25, No. 3, 1993, pp. 259-279

<sup>93</sup> Cowles D., Gilbreath, G., "Total Quality Management at Virginia Commonwealth University", *Higher Education*, Vol. 25, No. 3, 1993, pp. 281-302

<sup>94</sup> Burkhalter B.B., "The Evolution of a Continuous Quality Improvement Process in a University Setting: a Working Model for Consideration", *Total Quality Management*, Vol. 5, No. 4, 1994, pp. 169-184

ποιοτικής πολιτικής και της επικοινωνίας<sup>95</sup>. Ο **Mukherjee** (1995) προτείνει τη χρήση της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση μέσω του προσανατολισμού στον πελάτη, της δέσμευσης της διοίκησης, της συνεχούς βελτίωσης και της καινοτομίας<sup>96</sup>, ενώ ο **Tofte** (1995) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι κυρίαρχος οδηγός στην αύξηση της ποιότητας είναι μέσω της ηγεσίας<sup>97</sup>.

Οι προσεγγίσεις της Δ.Ο.Π. οι οποίες προσδιορίστηκαν παραπάνω είναι, κυρίως, επαναλήψεις της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π., αλλά σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ο **Dervitsiotis** (1995) προσπάθησε να απομακρυνθεί από τη γενική φιλοσοφία Δ.Ο.Π. για να προσδιορίσει τις συγκεκριμένες πτυχές του εκπαιδευτικού πλαισίου. Χρησιμοποίησε την έννοια των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας που ήταν μετρήσιμες ιδιότητες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανάμεσα σε έξι κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας, αναφέρει τη σημασία ενός προγράμματος σπουδών που να περιλαμβάνει τις πιο πρόσφατες καινοτομίες και ευκαιρίες εργασίας για τους πτυχιούχους.<sup>98</sup>

Αν και η Τ.Ε. είναι σε θέση να υιοθετήσει πολλές από τις αρχές της Δ.Ο.Π., είναι λογικό να αναμένονται μερικά προβλήματα κατά την εφαρμογή τους σε μια διαφορετική οργανωτική δομή από αυτή του εμπορικοοικονομικού περιβάλλοντος τα οποία παρουσιάζονται στην επόμενη ενότητα.

## **2.8. Προβλήματα στην Εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Οι **Koch και Fisher** (1990) αναφέρουν ότι εμπειρικά στοιχεία που να ενισχύουν την απόφαση εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στα Πανεπιστήμια είναι σπάνια. Οι συγγραφείς ενισχύουν την εργασία του **Entin**, ο οποίος δημοσίευσε μια έρευνα σε δέκα Ι.Τ.Ε. στη Βοστώνη τα οποία είχαν υιοθετήσει την Δ.Ο.Π. στις αρχές της δεκαετίας του '90. Στην έρευνα διαπιστώθηκε ότι μέχρι το 1994, πέντε από τα δέκα ιδρύματα είχαν σταματήσει, και άλλα τέσσερα εκτελούσαν το πρόγραμμα σε περιορισμένη έκταση. Οι συγγραφείς σημειώνουν ότι τα Ι.Τ.Ε.

---

<sup>95</sup> Van der Wiele, "Quality Management in a Teaching Organization", *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995, pp. 497-512

<sup>96</sup> Mukherjee, S.P., "Quality Assurance in an Education System", *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995, pp. 571-587

<sup>97</sup> Op. cit., Tofte B., pp. 469-479

<sup>98</sup> Dervitsiotis K.N., "The Objectives Matrix as a Facilitating Framework for Quality Assessment and Improvement in Education", *Total Quality Management*, Vol. 6, No. 5, December, 1995, pp. 563-571.

προαναγγέλλουν προγράμματα εφαρμογής της Δ.Ο.Π., αλλά δεν είναι σε θέση να τα εφαρμόσουν ολοκληρωτικά ή τουλάχιστον να συγκεντρώσουν τα πιο σημαντικά οφέλη της.<sup>99</sup>

Ο **Gray** (1989) αναφέρει ότι τα Ι.Τ.Ε. αποτελούν ένα σύνολο Τμημάτων τα οποία στερούνται «της κατάλληλης δομής για την λήψη σωστών αποφάσεων, την επίλυση προβλημάτων, το στρατηγικό προγραμματισμό, τη δημιουργία ομάδων, την ανάλυση αγοράς και την επαγγελματική ανάπτυξη και των ατόμων και του ίδιου του Τμήματος».<sup>100</sup>

Παρακάτω αναφέρονται διάφοροι λόγοι εξαιτίας των οποίων τα Ι.Τ.Ε. λειτουργούν με τρόπο ο οποίος δε συμβαδίζει με τους στόχους της Δ.Ο.Π.:

- η αλλαγή στο Πανεπιστήμιο είναι δύσκολο να υλοποιηθεί<sup>101</sup>,
- η έννοια του πελάτη είναι προβληματική επειδή υπάρχουν διαφορετικοί πελάτες<sup>102</sup>,
- τα ατομικά επιτεύγματα ταξινομούνται ιεραρχικά πιο πάνω στην κλίμακα σε σχέση με τη συνεισφορά τους στην ομαδική εργασία,
- υπάρχουν ανεπαρκείς ανταμοιβές και κυρώσεις για τα διάφορα επίπεδα απόδοσης.<sup>103</sup>

Πολλοί συγγραφείς συμφωνούν ότι ένα χαρακτηριστικό των Ι.Τ.Ε. είναι η **έλλειψη αποδοχής της ανάγκης για αλλαγή**<sup>104</sup>. Ο **Ewell** υποστηρίζει ότι τα ιδρύματα δεν δέχονται πάντα την ανάγκη για αλλαγή, επειδή η παρακμή είναι αργή, οπότε τα προβλήματα ακολουθούν και γίνονται αποδεκτά ως καθεστώς. Χωρίς μια αισθητή ανάγκη για αλλαγή, η πραγματική αλλαγή είναι απίθανο να εμφανιστεί.<sup>105</sup> Ο **Fisher** όπως και ο **Deming**, υποστηρίζουν ότι είναι αναγκαία μια ισχυρή και **εμπνευσμένη ηγεσία**<sup>106</sup>. Στην πραγματικότητα, πολλοί συγγραφείς αναφέρουν την ηγεσία και την ανώτατη διοίκηση ως βασικά στοιχεία

---

<sup>99</sup> Koch J.V., Fisher J.L., "Higher Education and Total Quality Management", *Total Quality Management*, Vol. 9, 1998, pp. 659-668

<sup>100</sup> Gray H.L., "Resisting Change: Some Organisational Considerations about University Departments", *Educational Management and Administration*, Vol. 17, 1989, pp. 123-132, op. cit., Bolton A., pp. 13-18

<sup>101</sup> Ewell P.T., "Total Quality and Academic Practice: the Idea we've been Waiting for?", *Change*, Vol. 25, 1993, pp. 49-55

<sup>102</sup> Op. cit., Spanbauer S.J., pp. 519-538, Op. cit., Kanji G., Tambi A.M.B.A., pp. 129-153

<sup>103</sup> Op. cit., Bolton A., pp. 13-18

<sup>104</sup> Ellis R., "The Management of Quality in the University of Ulster", *Higher Education*, Vol. 25, No. 3, 1993, pp. 239-257

<sup>105</sup> Op. cit., Ewell P.T., pp. 49-55

<sup>106</sup> Fisher J., "TQM: a Warning for Higher Education", *Educational Record*, Spring, 1993, pp. 15-19

στην προσπάθεια εφαρμογής της Δ.Ο.Π.<sup>107</sup> Αυτό ενισχύει την άποψη ότι η Δ.Ο.Π. είναι ταυτόχρονα και πολύτιμο εργαλείο και «μόδα». Εάν το όραμα της ανώτατης διοίκησης είναι σύμφωνο με τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. και υπάρχει ισχυρή ηγεσία, η Δ.Ο.Π. μπορεί να είναι ένα πολύτιμο εργαλείο. Εάν η Δ.Ο.Π. υιοθετείται ως ένας τρόπος γρήγορης «διόρθωσης» χωρίς γνήσια, βαθιά υποστήριξη από την κορυφή, είναι πιθανό να ξεπεραστεί με την εμφάνιση μιας νέας προσέγγισης. Η αναγνώριση της ανάγκης για αλλαγή θα εξαρτηθεί μετά από την επιλογή των ανώτερων στελεχών της οργάνωσης.<sup>108</sup>

Σκεπτικισμό αναφορικά με την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στα Ι.Τ.Ε., δημιουργεί η **απειλή στην αυτονομία του ιδρύματος**<sup>109</sup>. Οι απαιτήσεις της Δ.Ο.Π. για συμμετοχή του πελάτη και για ομαδική εργασία αντιμετωπίζονται ως απειλή σε αυτήν την αυτονομία<sup>110</sup>. Αυτή η απειλή γίνεται πολύ ορατή όταν τα ιδρύματα λειτουργούν πολύ καιρό. Ο **Sheridan** αποκάλυψε αυτή την απειλή σύνδρομο functional-silo. Το σύνδρομο «functional-silo» αναφέρεται στην πολυετή ειδίκευση πολλών μελών των σχολών σε θεματικές περιοχές που έχουν λεπτομερώς καθοριστεί. Δεδομένου όμως ότι κάποια μέλη της Σχολής καθώς και πελάτες μπορεί να μη θεωρούν αυτές τις ειδικότητες σημαντικές στο σημερινό περιβάλλον των επιχειρήσεων, αυτά τα μέλη της Σχολής διακινδυνεύουν από αχρηστία.<sup>111</sup> Προκειμένου να εφαρμοστεί η Δ.Ο.Π., θα πρέπει τουλάχιστον να αναγνωριστεί ο ατομικισμός των Σχολών<sup>112</sup>. Ο **Godbey** δεν δίνει συμβουλές για το πώς να επιτευχθεί αυτό, αλλά αυτή η θέση είναι σύμφωνη με την προτροπή του **Deming** να εξαλειφθεί ο φόβος<sup>113</sup>.

Ο **Harvey** αναφέρει ότι πολλά από τα προβλήματα εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στην Τ.Ε. αφορούν προβλήματα:

1. προσδιορισμού των πελατών και των προϊόντων,
2. πελατοκεντρικού ορισμού της ποιότητας, και

---

<sup>107</sup> Horine J., Hailey W., Rubach L., "Shaping America's Future", *Quality Progress*, 1993, pp. 41-60, Marchese T., "TQM Reaches the Academy", *American Association for Higher Education Bulletin*, 1991, pp. 433-446, Merron K., "Creating TQM Organizations", *Quality Progress*, 1994, pp. 51-54

<sup>108</sup> Motwari J., Kumar A., "The Need for Implementing Total Quality Management in Education", *International Journal of Educational Management*, Vol. 11, No. 3, 1997, pp.131-135

<sup>109</sup> Sheridan J., "A New Breed of MBA", *Industry Week*, 1993, pp. 11-16, *ibid.*, Motwari J., Kumar A., pp.131-135

<sup>110</sup> Fisher J., "TQM: a Warning for Higher Education", *Educational Record*, 1993, pp. 15-19, *ibid.*, Motwari J., Kumar A., pp.131-135

<sup>111</sup> Sheridan J., "A new Breed of MBA", *Industry Week*, 1993, pp. 11-16, *ibid.*, Motwari J., Kumar A., pp.131-135

<sup>112</sup> Godbey, G., "Beyond TQM: the Agile Institution", *Educational Record*, 1993, pp. 37-42, *ibid.*, Motwari J., Kumar A., pp.131-135

<sup>113</sup> Marchese, T., "TQM: a Time for Ideas", *Change*, Vol. 25, 1993, pp. 10-13, *ibid.*, Motwari J., Kumar A., pp.131-135

3. εισαγωγής κουλτούρας ποιοτικής διοίκησης βασισμένη σε ένα βιομηχανικό μοντέλο.

Αυτά τα προβλήματα σχετίζονται με:

- το περιορισμένο πεδίο των ορισμών ποιότητας,
- τον προσδιορισμό του τι είναι προϊόν και τι πελάτης,
- το σαφή προσδιορισμό των οργανωσιακών στόχων,
- τη μέτρηση και τον έλεγχο των διαδικασιών που αφορούν τη διδασκαλία και τη μάθηση και
- τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν οι φοιτητές στην μάθησή τους.<sup>114</sup>

Παρόλο το μεγάλο αριθμό δημοσιεύσεων σχετικά με την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. σε Ι.Τ.Ε., λίγες μελέτες έχουν παρουσιάσει τα πραγματικά αποτελέσματα. Μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν δυο γενικοί λόγοι για την έλλειψη επιτυχών μελετών περίπτωσης (cases studies) στην Δ.Ο.Π. σε Ι.Τ.Ε., οι οποίοι είναι αφενός τα εμπόδια εφαρμογής<sup>115</sup> και αφετέρου η συνθετότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας<sup>116</sup>.

Σύμφωνα με τον **Sallis**, η έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών μπορεί να προκαλέσει αντιδράσεις από εκείνους τους εκπαιδευτικούς «που θεωρούν τους εαυτούς τους ως φύλακες της ποιότητας και των προδιαγραφών»<sup>117</sup>. Οι **Taylor και Hill** θεωρούν ότι η παρακίνηση των ατόμων για μάθηση βασίζεται στην επιθυμία τους να είναι οι καλύτεροι φοιτητές, παρά σε μια άποψη ανταλλαγής-κόστους (trade-off view) και επομένως «η συσχέτιση στην βιβλιογραφία όπου μια Rolls-Royce και ένα Mini<sup>118</sup> συγκρίνονται ως αυτοκίνητα ίσης ποιότητας εξαρτώμενης από την αντίληψη του πελάτη δεν έχουν νόημα». <sup>119</sup> Κάποιος θα μπορούσε να απαντήσει σε αυτήν την άποψη φέροντας ως παράδειγμα την

---

<sup>114</sup> Harvey L., "Beyond TQM", Quality in Higher Education, Vol. 1, No. 2, 1995

<sup>115</sup> Op. cit., Bergman B., pp. 487-497, Kells H.R., "Creating a Culture of Evaluation and Self-regulation in Higher Education", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December, 1995, pp. 457-468, Op. cit., Billing D., 1996, pp. 203-212, Op. cit., Lozier G.G., Teeter D.J., pp. 189-201

<sup>116</sup> Westgaard J., "Scholarship, Research and Teaching: a View from the Social Sciences", Studies in Higher Education, Vol. 16, 1991, pp. 23-28

<sup>117</sup> Sallis, E., Total Quality Management in Education, Kogan Page, London, 1993, op. cit., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527

<sup>118</sup> Η αγορά αποτελείται από έναν αριθμό πιθανών αγοραστών καθένας από τους οποίους έχει τις δικές του ανάγκες. Η τμηματοποίηση (segmentation) αφορά το διαχωρισμό της συνολικής αγοράς σε τμήματα μέσα στα οποία συμπεριλαμβάνονται καταναλωτές με κοινές ανάγκες. Στο παράδειγμα ο πελάτης που θέλει να αγοράσει ένα αυτοκίνητο Mini, τον ενδιαφέρει η συγκεκριμένη ποιότητα σε συγκεκριμένη τιμή και όχι ένα αυτοκίνητο Rolls-Royce.

<sup>119</sup> Taylor A.W., Hill F.M., "Issues for Implementing TQM in Further and Higher Education", Quality Assurance in Education, Vol. 1, No. 2, 1993, pp. 12-21

εξέταση της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού εάν είχε ιδρυθεί σε μια υπανάπτυκτη χώρα, όπως το Πανεπιστήμιο του Cambridge.

Σύμφωνα με τον **Matthews** τα **εμπόδια στην εφαρμογή της Δ.Ο.Π.** στην Τ.Ε. συσχετίζονται με την εξιδανικευμένη αποστολή των ιδρυμάτων, την έλλειψη συμφωνίας για την έννοια ή τις επιπτώσεις της ποιότητας, και την ακαδημαϊκή ελευθερία. Αυτά τα χαρακτηριστικά των Ι.Τ.Ε. έχουν ως αποτέλεσμα **η διοίκηση να έχει σχετικά περιορισμένο έλεγχο στο προσωπικό.**<sup>120</sup> Ο **Hansen** υποστήριξε ότι η δυσκολία που προκύπτει από την ύπαρξη ελευθερίας, είναι ότι το ακαδημαϊκό προσωπικό «δεν θεωρεί ότι η εργασία του έχει άμεση επίδραση, είτε στα αποτελέσματα (εκροές) του οργανισμού, είτε στην ικανοποίηση των πελατών, ωστόσο οι πελάτες ορίζονται με σαφήνεια».<sup>121</sup> Ο **Seymour** θεωρεί ότι το πρόβλημα που προκύπτει από αυτό τον τύπο αυτονομίας είναι ότι τα ιδρύματα λειτουργούν ως μια τυχαία συλλογή στοιχείων τα οποία οδηγούνται σε διαφορετικές κατευθύνσεις χωρίς κοινό σκοπό.<sup>122</sup> Σύμφωνα με τον **Schaffer** η έλλειψη μιας ισχυρής βάσης, ο αριθμός των υπαλλήλων, και το αυτόνομο πνεύμα στα πανεπιστήμια είναι παράγοντες που καθιστούν την ηγεσία πολύ δύσκολη.<sup>123</sup>

Η **αρχή της συνεχούς βελτίωσης** της Δ.Ο.Π. δημιουργεί επίσης προβλήματα. Σύμφωνα με τον **Seymour** οι τέσσερις βασικοί περιορισμοί των προσπαθειών βελτίωσης στην Τ.Ε. (και πιθανώς σε όλους τους δημόσιους τομείς) είναι:

1. η αντίσταση στην αλλαγή,
2. ο διαχωρισμός σε τμήματα,
3. η έλλειψη ανταγωνισμού, και
4. η συμμόρφωση στις ελάχιστες προδιαγραφές.<sup>124</sup>

Ο **Bergman** αναφέρει την αυτάρκεια, την τμηματοποίηση, τον ατομικισμό, και την απομονωμένη δύναμη των προσωπικού ως εμπόδια σε οποιαδήποτε διαδικασία μετασχηματισμού. Εντούτοις, υπογράμμισε ότι βασικές ακαδημαϊκές αξίες όπως:

---

<sup>120</sup> Schaffer S.M., "The Role of Academia in National Competitiveness and Total Quality Management", 1991, op. cit, Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527

<sup>121</sup> Taylor A., Hill F., "Quality Management in Education", Quality Assurance in Education, Vol. 1, No. 1, 1993, pp. 21-28

<sup>122</sup> Op. cit., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527-543

<sup>123</sup> Ibid., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527-543

<sup>124</sup> Ibid., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527-543

- η γνώση,
- η κριτική σκέψη,
- η ακαδημαϊκή ελευθερία,
- η προσωπική ακεραιότητα, και
- η διοικητική αποκέντρωση θα μπορούσαν να βοηθήσουν εάν θεωρηθούν ως βάση για τη διαδικασία αλλαγής.<sup>125</sup>

Ο **McCulloch** δηλώνοντας ότι η γλώσσα της Δ.Ο.Π. πρέπει να υιοθετηθεί προσεκτικά, θεώρησε ότι οι όροι όπως: πελάτης, προϊόν, εισροές, εκροές, δείκτες, και αποδοτικότητα είναι προβληματικοί στην Τ.Ε.<sup>126</sup> Στην αποδοχή αυτής της ιδέας, εντούτοις, φαίνεται ότι η Δ.Ο.Π. δεν είναι η κατάλληλη πρακτική, δεδομένου ότι ο προσανατολισμός στον πελάτη, η μέτρηση, και η μείωση δαπανών είναι μεταξύ των κύριων αρχών της.

Βασικό πρόβλημα σχετικά με την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στα εκπαιδευτικά ιδρύματα δημιουργεί η **προέλευσή** της. Τα κύρια παραδείγματα εφαρμογής της Δ.Ο.Π. προέρχονται από την τομέα της παραγωγής παρά από τον τομέα των υπηρεσιών.<sup>127</sup> Αν και παρόμοιες λειτουργίες υποστήριξης, όπως η χρηματοδότηση, οι εγκαταστάσεις, μπορούν να βρεθούν και στις επιχειρήσεις παραγωγής προϊόντων αλλά και στις υπηρεσίες, λίγα πρότυπα υπάρχουν για τις εφαρμογές μέσα σε ένα ακαδημαϊκό σύστημα. Όπου έχει εφαρμοστεί η Δ.Ο.Π. στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, είναι στα αρχικά στάδιά του όπου το πρότυπο αρχίζει ακριβώς να μορφοποιείται.<sup>128</sup> Σε έρευνα του **Hansen**, οι Πρυτάνεις θεωρούσαν ότι η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. κρύβει κινδύνους και μόνο τα ιδρύματα που μπορούν να αντέξουν οικονομικά ακόμα και να ζημιωθούν μπορούν να διατρέξουν το κίνδυνο αυτό. Αυτή η αντίληψη προέκυψε από το γεγονός ότι η βιομηχανία δεν έχει επιτύχει πάντα ικανοποιητικά αποτελέσματα με τη Δ.Ο.Π.<sup>129</sup>

---

<sup>125</sup> Op. cit., Kanji G., Tambi A.M.B.A., pp. 129-153

<sup>126</sup> McCulloch M., "Total Quality Management: its Relevance for Higher Education", Quality Assurance in Education, Vol. 1, No. 2, 1993

<sup>127</sup> Coate E., "The Introduction of Total Quality Management at Oregon State University", Higher Education, Vol. 25, No. 3, 1993, pp. 303-320, op. cit., Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527

<sup>128</sup> Engelkemeyer S.W., "TQM in Higher Education", The Centre for Quality Management Journal, Vol. 2, No. 1, 1993, pp. 28-33, *ibid.*, Owlia, M.S., Aspinwall, E.M., pp. 527

<sup>129</sup> Hansen N.L., "Bringing Total Quality Improvement into the College Classroom", Higher Education, Vol. 25, No. 3, 1993, pp. 259-279, *ibid.*, Owlia M.S., Aspinwall E.M., pp. 527

## 2.9. Προηγούμενες Ερευνητικές Αναφορές για την Εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στη Διδασκαλία στα Ι.Τ.Ε.

Διάφορες έρευνες και προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί για την δυνατότητα εφαρμογής της Δ.Ο.Π. σε Ι.Τ.Ε.

Οι **Lozier και Teeter** (1996) σε έρευνα που έκαναν για τα ιδρύματα μετα-δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.), διαπίστωσαν ότι το 11% των Πανεπιστημίων είχαν εφαρμόσει Δ.Ο.Π., ενώ το 60% ανέπτυξαν σε «περιορισμένη δραστηριότητα» τις αρχές της Δ.Ο.Π. Βρέθηκε ότι οι εφαρμογές της Δ.Ο.Π. περιορίζονταν στο διοικητικό τομέα των Πανεπιστημίων και όχι στον **τομέα της διδασκαλίας**.<sup>130</sup>

Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει διάφορες μελέτες που περιγράφουν τις προσπάθειες των Ι.Τ.Ε. να μεταδώσουν τις αρχές της Δ.Ο.Π. στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Για παράδειγμα, ο **Billing** (1996) παρουσιάζει το σχεδιασμό που έγινε και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν στο **University of Westminster** κατά την προσπάθεια εφαρμογής της Δ.Ο.Π.<sup>131</sup> Ο **Clayton** (1995) περιγράφει τις μεθόδους και τις οργανωσιακές δομές που υιοθετήθηκαν κατά την εφαρμογή ενός Δ.Ο.Π. προγράμματος στο **University of Aston**.<sup>132</sup>

Εκτός από τον διοικητικό τομέα η Δ.Ο.Π. έχει εφαρμοστεί και μέσα στην **αίθουσα διδασκαλίας** ως ένα μοντέλο για την παιδαγωγική διαδικασία. Σε μια έρευνα των **Stern και Tseng** (1993) όπου πήραν μέρος 117 Πρυτάνεις Σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων, βρέθηκε ότι το επίπεδο πληροφόρησης για την έννοια της Δ.Ο.Π. ήταν υψηλό (ένας μέσος όρος 3,42 σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων)<sup>133</sup>.

Ο καθηγητής **Durlabhji** δίδαξε μια σειρά μαθημάτων βασισμένη στα πρότυπα της Δ.Ο.Π. επί δύο εξάμηνα σε μια Σχολή Διοίκησης Επιχειρήσεων στη

---

<sup>130</sup> Lozier G.G., Teeter D.J., "Quality Improvements Pursuits in American Higher Education", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, 1996, pp. 189-201

<sup>131</sup> Op. cit., Billing D., 1996, pp. 203-212.

<sup>132</sup> Clayton M., "Encouraging the Kaizen Approach to Quality in a University", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December, 1995, pp. 593-609

<sup>133</sup> Stern B.L., Tseng D.P., "US Business Schools' Reaction to the Total Quality Movement", Journal of Education for Business, Vol. 69, 1993, pp. 44-48



βορειοδυτική Νέα Υόρκη. Το κολέγιο εφάρμοσε ένα πρόγραμμα Δ.Ο.Π. με τρεις κατευθύνσεις:

- ως περιεχόμενο για την διδασκαλία
- ως όραμα της διοίκησης και
- ως πρότυπο εφαρμογής από το διδακτικό προσωπικό στην αίθουσα διδασκαλίας.<sup>134</sup>

Σημαντική πρόοδος σημειώθηκε στο κολέγιο στις δύο πρώτες περιοχές, αλλά μερικά μόνο από τα μέλη του διδακτικού προσωπικού χρησιμοποίησαν τις αρχές της Δ.Ο.Π. στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των μαθημάτων. Λόγω του ενδιαφέροντος που προέκυψε, ο Durlabhji σχεδίασε και είχε την ευθύνη για μια σειρά μαθημάτων Οργανωσιακής Συμπεριφοράς με βάση ένα παιδαγωγικό πρότυπο Δ.Ο.Π.<sup>135</sup>

Έχοντας αναλύσει τη σημασία της Δ.Ο.Π. στην Τ.Ε. συνάγεται ότι η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ποιότητα και ένα εργαλείο για τη φροντίδα της. Στη συνέχεια αναλύεται η έννοια και η διαδικασία της διδασκαλίας καθώς και η ανάγκη για την αξιολόγησή της.

## **2.10. Η Διδασκαλία και η Αξιολόγησή της**

### **2.10.1. Ορισμός της Διδασκαλίας**

Επειδή η **διδασκαλία** αποτελεί το στοιχειώδες μέρος της εκπαίδευσης είναι σημαντικό να διερευνηθεί η έννοιά της. Η βασική της λειτουργία είναι να μεταδώσει τη γνώση και να αναπτύξει την κατανόηση και τις δεξιότητες στον εκπαιδευόμενο.

Παρακάτω παρατίθενται διάφοροι ορισμοί για τη διδασκαλία όπως δόθηκαν από φιλόσοφους και παιδαγωγούς<sup>136</sup>:

- **A. Einstein** (1950): Η μεγάλη τέχνη της διδασκαλίας είναι να ξυπνήσει μέσα στο άτομο τη χαρά της δημιουργίας, της έκφρασης και της γνώσης.
- **G. Galileo** (1652): Δεν μπορείς να διδάξεις στο άτομο κάτι, μπορείς όμως

---

<sup>134</sup> Durlabhji S.G., Fusilier M.R., "The Empowered Classroom: Applying TQM to College Teaching", Managing Service Quality, Vol. 9, No. 2, 1999, pp. 110-115

<sup>135</sup> Ibid., Durlabhji S.G., Fusilier M.R., pp. 110-115

<sup>136</sup> Ζαβλανός Μ.Μ., 2003, σελ. 30-31

να το βοηθήσεις να το βρει μόνο του.

- **Burton** (1963): Η διδασκαλία είναι το ερέθισμα, η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση της μάθησης.
- **John Dewey** (1952): Θα μπορούσε να πει κάποιος ότι δίδαξε, χωρίς όμως κανένας να έχει μάθει.
- **N. Gage** (1962): Η διδασκαλία είναι μια μορφή διαπροσωπικών επιρροών η οποία έχει ως σκοπό την αλλαγή της συμπεριφοράς του άλλου προσώπου.
- **B. Smith** (1963): Η διαδικασία της διδασκαλίας περιέχει τρία στοιχεία:
  1. Η διδασκαλία είναι ένα σύστημα ενεργειών.
  2. Η διδασκαλία είναι ενέργεια η οποία κατευθύνεται σ' ένα σκοπό.
  3. Η διδασκαλία συντελείται σ' ένα περιβάλλον στο οποίο ο διδάσκων έχει να αντιμετωπίσει δύο διαφορετικούς παράγοντες. Αυτούς που δεν ελέγχει, όπως, για παράδειγμα, το μέγεθος της τάξης και αυτούς που μπορεί να ελέγξει, όπως, για παράδειγμα, ο τρόπος υποβολής των ερωτήσεων.

Η σύγχρονη διεθνής παιδαγωγική βιβλιογραφία προσφέρει ποικιλία ορισμών για την έννοια της διδασκαλίας. Ένας ορισμός είναι ο εξής: «**Διδασκαλία** είναι σύστημα μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών που γίνονται μέσα σε πλαίσιο άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και έχουν σκοπό να επιφέρουν μάθηση στους τελευταίους».

Ο συγκεκριμένος ορισμός είναι ευρύτερης αποδοχής, διότι δεν ορίζει ούτε το περιεχόμενο ούτε και τη μέθοδο της διδασκαλίας, αλλά απλώς αναδεικνύει το διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζει η διδασκαλία μεταξύ εκπαιδευμένου και μαθησιακού αντικειμένου και επισημαίνει τα στοιχεία που είναι απολύτως αναγκαία για να χαρακτηριστεί μια κατάσταση ως διδασκαλία. Τα **στοιχεία** αυτά είναι ο εκπαιδευτικός, ο μαθητής, το διδακτικό αντικείμενο και το διδακτικό πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας.<sup>137</sup>

---

<sup>137</sup> Ματσαγγούρας Η., Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Πρώτος Τόμος, Θεωρία της Διδασκαλίας: η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2001, σελ. 135- 175

## 2.10.2. Η Διαδικασία της Διδασκαλίας

Ο διδάσκων μπορεί να υιοθετήσει ποικίλες προσεγγίσεις για να εκτελέσει το ρόλο του στην εκπαίδευση:

1. τη διδακτική,
2. τη σωκρατική και
3. την εμπυχωτική.

Κατά την εφαρμογή της **διδακτικής προσέγγισης**, ο καθηγητής εκθέτει τη γνώση που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι. Όταν ακολουθεί τη **σωκρατική μέθοδο**, οδηγεί τους εκπαιδευόμενους προς ένα συμπέρασμα γι' αυτό που τους απασχολεί, θέτοντας ερωτήσεις. Όταν λειτουργεί ως **εμπυχωτής**, δημιουργεί τις συνθήκες στις οποίες μπορεί να συντελεστεί μάθηση, αλλά δεν επιδιώκει να ελέγξει το αποτέλεσμα της. Πιο αναλυτικά:

1. Η **διδακτική διδασκαλία** ορίζεται ως η διαδικασία κατά την οποία επιλέγονται γνώσεις, ικανότητες κ.λπ. από το πολιτισμικό περιβάλλον, τις οποίες «θεωρείται ότι πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι»<sup>138</sup> και μεταδίδονται σε αυτούς με τη χρήση κάποιας ειδικής τεχνικής. Οι ανταμοιβές, όπως ο έπαινος και οι καλοί βαθμοί (εργασίες και εξετάσεις), διασφαλίζουν ότι ο εκπαιδευόμενος μαθαίνει και μπορεί να αναπαράγει το συγκεκριμένο επιλεγμένο κομμάτι του πολιτισμού.

Η διεργασία της διδασκαλίας τοποθετείται στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον και ο καθηγητής είναι φορέας μετάδοσης ενός **επιλεγμένου** τμήματος του πολιτισμού (ενός αναλυτικού προγράμματος). Η επιλογή αυτή μπορεί να έχει γίνει από μια εξεταστική επιτροπή, από το εκπαιδευτικό συμβούλιο ενός επαγγελματικού κλάδου ή έναν αναγνωρισμένο ειδικό του επιστημονικού πεδίου.

Στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση οι προσδοκίες είναι μεγαλύτερες, από μια απλή αναπαραγωγή της γνώσης, αλλά ο **Hegarty** υποστηρίζει ότι η νομική εκπαίδευση για παράδειγμα μπορεί «εύκολα να εκφυλιστεί σε ανόητη εκμάθηση βιβλίων [...] καθώς οποιοσδήποτε φοιτητής θα

---

<sup>138</sup> Hirst P.H., Peters R.S., *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul, London, 1970, pp.80, op. cit., Jarvis P., *Συνεχίζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2004, σελ. 161

μπορούσε άνετα να πάρει πτυχίο με άριστα, απομνημονεύοντας απλώς το σύγγραμμα του κάθε αντικειμένου και λύνοντας κάποια προβλήματα». <sup>139</sup> Ο βαθμός στον οποίο η εκτίμηση του Hegarty ισχύει για όλα τα προπτυχιακά μαθήματα είναι ένα άλλο θέμα, αλλά είναι βέβαιο ότι δεν είναι η πρώτη φορά που εκφράζεται η συγκεκριμένη εκτίμηση.

Η εισήγηση μπορεί να εμπλουτιστεί με **ερωτήσεις-απαντήσεις**, ωστόσο, οι καθηγητές είναι και πάλι μεταδότες γνώσεων, ενώ οι εκπαιδευόμενοι παραμένουν αποδέκτες της γνώσης αντί να είναι «δημιουργοί» της.

2. Η **σωκρατική διδασκαλία** ενσωματώνει τις ερωτήσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης. Ο καθηγητής με μια λογική ακολουθία ερωτήσεων, προσπαθεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να εκφράσουν κεκτημένες γνώσεις, τις οποίες όμως δεν έχουν ποτέ πριν διατυπώσει ανοικτά. Είναι μια χρήσιμη μέθοδος, αφού αξιοποιεί και το απόθεμα γνώσεων των εκπαιδευόμενων και την εμπειρία τους από τη ζωή, που είναι ουσιαστικές μαθησιακές πηγές γι' αυτούς.

Ωστόσο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι ο καθηγητής να είναι ικανός στη χρήση των ερωτήσεων και οξυδερκής στις αντιδράσεις του προς τους εκπαιδευόμενους. Επιπρόσθετα, η μέθοδος προϋποθέτει ότι οι εκπαιδευόμενοι έχουν εσωτερικεύσει μεγάλο όγκο γνώσεων.

Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι, αν αυτή η μέθοδος χρησιμοποιηθεί επιδέξια, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να «δημιουργήσουν» γνώση. Ένα άλλο πλεονέκτημα της χρήσης της είναι ότι βοηθά στην ενεργητική συμμετοχή του εκπαιδευόμενου σε όλη την εκπαιδευτική διεργασία.

Όπως αναφέρει ο **Ροζέ Μυκιέλι** στο βιβλίο του «Οι ενεργητικές μέθοδοι στην παιδαγωγική των ενηλίκων», «εάν προσέχουμε, συγκρατούμε κατά προσέγγιση:

- 10% από αυτά που διαβάζουμε,
- 20% από αυτά που ακούμε,

---

<sup>139</sup> Hegarty T.B., "Education for the legal profession", Education for the Professions, επιμ. JR Turner, J. Rushton, Manchester University Press, Manchester, ibid., Jarvis P., σελ. 153-204.

- 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.»<sup>140</sup>

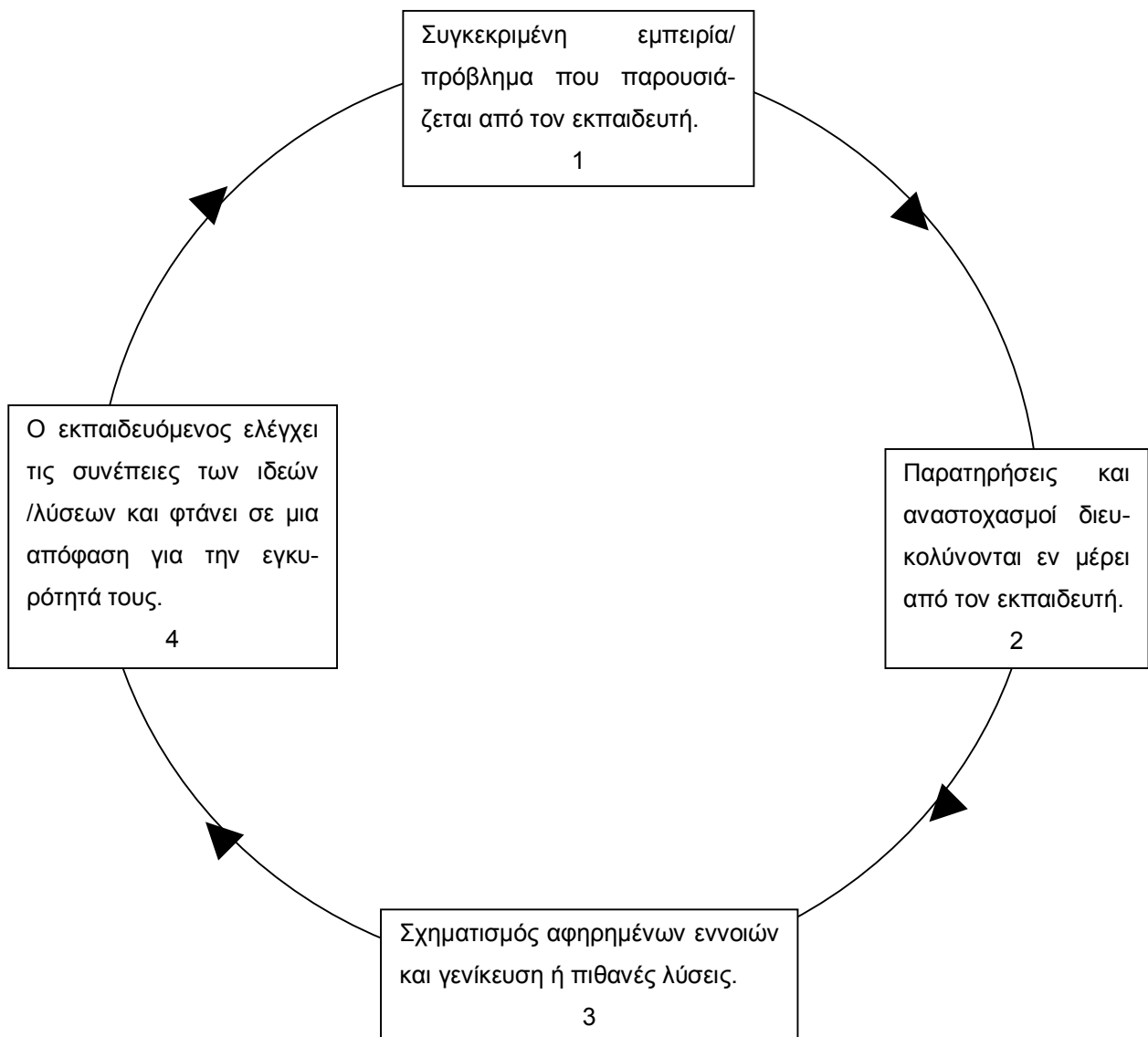
3. Κατά την **εμπυχωτική διδασκαλία** οι καθηγητές μπορεί να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν στον εκπαιδευόμενο συνείδηση μιας συγκεκριμένης μαθησιακής ανάγκης. Όπως για παράδειγμα να τον φέρουν αντιμέτωπο με ένα πρόβλημα που χρειάζεται λύση. Σε αυτή την περίπτωση η έκβαση της δραστηριότητας είναι η μάθηση.

Από το **Σχήμα 4** προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν μια κατάσταση όπου ενεργοποιείται ο κύκλος της μάθησης και επιπλέον μπορούν να βοηθήσουν στη διαδικασία παρατήρησης και αναστοχασμού. Ο **Dewey** υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συνειδητοποιούν τις ικανότητες, ανάγκες και προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων προκειμένου να τους βοηθούν στη δημιουργία μιας συμμετοχικής εκπαιδευτικής δραστηριότητας.<sup>141</sup>

---

<sup>140</sup> Courau S., 2000, σελ. 26-29

<sup>141</sup> Dewey J., *Experience and Education*, Collier Macmillan, London, 1938, pp. 71, *ibid.*, Jarvis P., σελ. 153-204



**Σχήμα 4: Ένας κύκλος εμπυχωτικής μάθησης και διδασκαλίας**

Πηγή: Jarvis P., 2004, σελ. 165 <sup>142</sup>

Επομένως, παρατηρείται ότι ο ρόλος του καθηγητή μπορεί να είναι εκείνος του εμπυχωτή και/ή οδηγού, αλλά όχι και του διαχειριστή της μαθησιακής διεργασίας, αφού αυτό θα αφαιρούσε ένα μέρος από την αυτονομία και την ανεξαρτησία του εκπαιδευομένου. Επειδή η μαθησιακή εμπειρία είναι ανοικτή, η εμπύχωση συχνά αποτελεί δύσκολο εγχείρημα, αφού οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να φτάσουν σε συμπεράσματα διαφορετικά από εκείνα των εμπυχωτών, οι οποίοι όμως δεν πρέπει να προσπαθήσουν να επιβάλουν τις απόψεις τους.

Πρέπει να υπογραμμιστεί ότι ο εκπαιδευτικός έχει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο

<sup>142</sup> Ibid., Jarvis P., σελ. 167

στα πρώτα στάδια του κύκλου διδασκαλίας και μάθησης, αλλά, αφού δε μπορεί να υποχρεώσει κανέναν να μάθει και εφόσον ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης είναι η δημιουργία του αυτόνομου εκπαιδευομένου, ο εκπαιδευτής διαδραματίζει μικρό ρόλο στα τελικά στάδια.

Είναι προφανές ότι ο παραδοσιακός ρόλος του εκπαιδευτικού δεν φαίνεται να ταιριάζει και πολύ στη διεργασία διδασκαλίας και μάθησης των ενηλίκων/φοιτητών, συνεπώς η «κλασική» διδασκαλία μοιάζει να αποσύρεται στο παρασκήνιο. Πράγματι, ένα από τα ζητούμενα φαίνεται να είναι η εξατομικευμένη προσέγγιση ή η εργασία σε μικρή ομάδα, όπου οι συμμετέχοντες αναζητούν τη γνώση που συνδέεται με τα προβλήματα ή τις εμπειρίες τους.

Έχοντας αναφερθεί στη διαδικασία της διδασκαλίας στη συνέχεια εξετάζεται το ερώτημα αν θα πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός της Τ.Ε. Λαμβάνοντας υπόψη ότι στην αξιολόγηση ενός «όλου», όπως είναι ένα σύστημα Ανώτατης Εκπαίδευσης, πρέπει όλες οι όψεις και διαστάσεις του να αξιολογούνται συγχρόνως. Εφόσον το διδακτικό προσωπικό αποτελεί κρίκο του Πανεπιστημίου -ίσως τον πιο σημαντικό- συμπεραίνεται ότι οι καθηγητές πρέπει να αξιολογούνται.<sup>143</sup>

### **2.10.3. Η Αξιολόγηση ως Μέσο για την Βελτίωση της Ποιότητας Διδασκαλίας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση**

Η σύνδεση της ποιότητας με την αξιολόγηση της διδασκαλίας αποτελεί μια κεντρική τάση στο διεθνή χώρο. Η αρχή έγινε από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) ο οποίος επεξεργάστηκε σχέδια ποιοτικής αξιολόγησης<sup>144</sup>. Στη δεκαετία του '90 η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) εισήγαγε την πολιτική αυτή ως αυτόνομη εκπαιδευτική δράση πρώτα στην Ανώτατη Εκπαίδευση μετά από εξουσιοδότηση από το Συμβούλιο Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. (1994)<sup>145</sup>, και αργότερα στη σχολική εκπαίδευση με την

---

<sup>143</sup> Δημητρόπουλος Ε., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Πέμπτη Έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1999, σελ. 33-35

<sup>144</sup> OECD, "Measuring the quality of schools", 1989, OECD, "Quality in Teaching", 1994, op. cit., Δούκας Χ., 1999, σελ. 172-186

<sup>145</sup> Ε.Υ., "Προτάσεις για την Κατάρτιση Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Αξιολόγηση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Παιδείας της Ε.Ε. (26-27/6/1994), ibid., Δούκας Χ., 1999, σελ. 172-186

εφαρμογή των πιλοτικών σχεδίων αξιολόγησης της σχολικής εκπαίδευσης από το έτος 1997<sup>146</sup>. Η ανάπτυξη των δράσεων αυτών στηρίζεται στο άρθρο 126 της Συνθήκης της Ε.Ε. (1993), σχετικά με την επιδίωξη της ποιότητας της εκπαίδευσης η οποία στον ευρωπαϊκό λόγο είναι συνδεδεμένη με την αξιολόγηση<sup>147</sup>.

Πιο συγκεκριμένα, από το 1984, οι περισσότερες από τις χώρες της Ε.Ε., έχουν εισαγάγει στην Τ.Ε. μια συστηματική διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας εκτός, από τη Γαλλική Κοινότητα του Βελγίου, όπου το σύστημα της αξιολόγησης είναι σε στάδιο σχεδιασμού. Στη δεκαετία του '90, η έμφαση δόθηκε στο να απομακρύνουν την αξιολόγηση της διδασκαλίας και της μάθησης από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Και ενώ η αυτοαξιολόγηση είναι ακόμα μια πολύ σημαντική πτυχή της αξιολόγησης της ποιότητας, το όλο σύστημα αναπτύχθηκε με την ενσωμάτωση της αποτίμησης από τους ομότιμους και της συγκριτικής αξιολόγησης σε μια εθνική ή δι-ιδρυματική βάση.

Όλες οι χώρες εγκατέστησαν έναν κεντρικό **φορέα καθοδήγησης** για να συντονίζει, να επιβλέπει και να παρακολουθεί αυτές τις δραστηριότητες. Στην πλειοψηφία τους οι χώρες γνωστοποιούν δημόσια τις τελικές αναφορές αξιολόγησης, ενώ μια μειοψηφία τις απευθύνει στο Υπουργείο (π.χ. η Ελλάδα, η Ιταλία) ή το υπεύθυνο όργανο (π.χ. η Αυστρία στη Σύνοδο των Πρυτάνεων). Ενώ στην πλειοψηφία τους, αυτοί οι φορείς δεν ανήκουν στα Υπουργεία, διαθέτουν γενικά συνδετικούς κρίκους με τα Υπουργεία, που επιτρέπουν την κυβερνητική καθοδήγηση μέσα από τη θέσπιση προδιαγραφών-κριτηρίων για την Ανώτατη Εκπαίδευση. Μόνο στο Ηνωμένο Βασίλειο, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης επηρεάζουν το ποσοστό χρηματοδότησης.

Η **ιδρυματική αξιολόγηση** αντιμετωπίζει την Ανώτατη Εκπαίδευση ως όλο (τη διδασκαλία, το μαθησιακό περιβάλλον και τη διαχείρισή της). Στις περισσότερες χώρες το ίδρυμα αξιολογείται αρχικά μέσα από μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης σε συνδυασμό με την εξωτερική αποτίμηση των ομοτίμων (ομάδα εμπειρογνωμόνων). Σε ορισμένες χώρες η εξωτερική αξιολόγηση περιορίζεται

---

<sup>146</sup> Ε.Υ., "Αξιολόγηση της Ποιότητας της Σχολικής Εκπαίδευσης, Σχέδιο Ανάπτυξης Ευρωπαϊκών Σχεδίων σε Σχολεία της Ε.Ε., Εγκρίθηκε από το Συμβούλιο Υπουργών της Ε.Ε. στη συνεδρίαση της 9-11-1997, *ibid.*, Δούκας Χ., 1999, σελ. 172-186

<sup>147</sup> Δούκας Χ., Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία 1982-1994, Εκδόσεις Γρηγόρης, 1997



στο να επιβεβαιώσει ότι τα εσωτερικά συστήματα αξιολόγησης της ποιότητας είναι αποτελεσματικά, σε άλλες πάλι συμπεριλαμβάνει μια λεπτομερειακή επιθεώρηση της όλης λειτουργίας του ιδρύματος. Πολύ συχνά είναι δυνατόν να γίνουν συγκρίσεις διαφορετικών ιδρυμάτων μέσα στην ίδια χώρα.<sup>148</sup>

Ευρύτερη είναι η έννοια της **εκπαιδευτικής αξιολόγησης**, η οποία ορίζεται ως το σύνολο επιμέρους συστηματικών και οργανωμένων διαδικασιών που αποσκοπούν στον προσδιορισμό και στην αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, του εκπαιδευτικού, των εκπαιδευομένων, του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού συστήματος.<sup>149</sup>

Ο ορισμός της **αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου** αναφέρει ότι: «αξιολόγηση σημαίνει μια διαρκή διαδικασία ανάλυσης του συστήματος διδασκαλίας, η οποία ενισχύει τη λειτουργικότητά του και τη δυνατότητα της διαρκούς αναθεώρησής του»<sup>150</sup>.

Μια κοινή **μέθοδος αξιολόγησης της ποιότητας της Τ.Ε.** πρέπει να περιλαμβάνει τουλάχιστον τέσσερα κοινά σημεία:

1. **αυτονομία και ανεξαρτησία των διαδικασιών**, όσον αφορά τις διαδικασίες και τις μεθόδους αξιολόγησης της ποιότητας, τόσο έναντι των κυβερνήσεων όσο και έναντι των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων,
2. **συνεχής αυτοαξιολόγηση**,
3. **εξωτερική αξιολόγηση** περιοδική από μια ομάδα ομοτίμων και επισκέψεις, ως ένα άλλο σημαντικό στοιχείο της διαδικασίας αξιολόγησης, και
4. **δημοσίευση έκθεσης**: αν δεν δημοσιοποιηθούν και κοινοποιηθούν σε αποδοτική μορφή τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, δεν αξιοποιείται πλήρως ο ανατροφοδοτικός της ρόλος.<sup>151</sup>

Σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση της ποιότητας στην Τ.Ε., που δόθηκαν το Νοέμβριο του 1994 από το **Erasmus Bureau** για την

---

<sup>148</sup> Ορ. cit., Ρηγάτου Ν., σελ. 115-116

<sup>149</sup> Ματσαγγούρας Η., Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Τόμος Δεύτερος. Στρατηγικές Διδασκαλίας: η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Πέμπτη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2001, σελ. 304

<sup>150</sup> Γιοκαρίνη Κ.Ν., Η Εποπτεία και η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου και του Διδάσκοντος, Αθήνα, 1996

<sup>151</sup> Ορ. cit., Ρηγάτου Ν., σελ. 242

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, τα βασικά σημεία προς έλεγχο των εκθέσεων αυτοαξιολόγησης είναι<sup>152</sup>:

1. το θεσμικό πλαίσιο
2. οι στόχοι και οι επιδιώξεις
3. το πρόγραμμα
4. οι φοιτητές
5. το προσωπικό και η διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού
6. οι διευκολύνσεις
7. η διαχείριση της ποιότητας
8. οι εξωτερικές σχέσεις
9. τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα και
10. ένα παράρτημα δεδομένων (με πενταετή εξέλιξη).

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

Στη συνέχεια εξετάζεται η αξιολόγηση του διδακτικού προσωπικού των Πανεπιστημίων.

#### **2.10.4. Αξιολόγηση του Διδακτικού Προσωπικού της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Η ικανότητα του να είναι κανείς καλός δάσκαλος έχει αρκετά υποβαθμιστεί και οι διδάσκοντες στην Τ.Ε. δεν είναι συχνά καλά προετοιμασμένοι για το ρόλο του δασκάλου. Οι ανάγκες των φοιτητών και της κοινωνίας θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με το να δοθεί μεγαλύτερη προσοχή στη διδασκαλία, στο ρόλο και στο κοινωνικό κύρος του δασκάλου.

Γι' αυτό και πρέπει να επανεξεταστεί η αξιολόγηση των ιδίων των

---

<sup>152</sup> Ευρωπαϊκό Πιλοτικό Πρόγραμμα Αξιολόγησης της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Η εφαρμογή του στην Ελλάδα, επιμέλεια: Ι. Πανάρετος, ΟΕΔΒ., Αθήνα, Ιανουάριος 1996., *ibid.*, Ρηγάτου Ν., σελ. 242-245

διδασκόντων<sup>153</sup>. Στο θέμα όμως της αξιολόγησης του διδάσκοντα δεν υπάρχει ομοφωνία. Πολλοί έχουν σοβαρούς ενδοιασμούς αναφορικά με τη σκοπιμότητα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού και ιδιαίτερα οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι.

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού αποτελούσε πάντα και συνεχίζει να αποτελεί μια από τις δυσκολότερες περιπτώσεις αξιολόγησης. Είναι γενικά αποδεκτό πως όταν η αξιολόγηση αφορά πρόσωπα τότε η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι ενδεχόμενα ανέφικτη. Έτσι, ο υπάρχων σχεδιασμός και η οργάνωση του όλου εκπαιδευτικού συστήματος μέσα στο οποίο είναι ενταγμένος ο υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικός καθώς και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές μέθοδοι που αυτό χρησιμοποιεί και πιθανώς έχει επιβάλλει στον εκπαιδευτικό, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η επάρκεια εποπτικών μέσων και υλικοτεχνικής υποδομής και η εν γένει υποστήριξη του, διοικητική ή γενικότερη κατά τη διαδικασία της διδασκαλίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την αξιολόγηση αυτή.<sup>154</sup>

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

Γι' αυτό θεωρείται επιβεβλημένη η δημιουργία ενός μέσου συλλογής πληροφοριών, το οποίο θα δίνει στοιχεία σχετικά με την εικόνα που έχουν οι φοιτητές για τους διδάσκοντες, δηλαδή:

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

Ίσως θα ήταν θεμιτή η δημιουργία κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων με τα

---

<sup>153</sup> Op. cit., Ρηγάτου Ν., σελ. 254-256

<sup>154</sup> Op. cit., Δημητρόπουλος Ε., σελ. 33-35

οποία θα διερευνάται η πιθανή εικόνα που έχουν οι διδάσκοντες για τους εαυτούς τους, ως μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού με άμεσο στόχο τον αυτοπροσδιορισμό, την αυτορύθμιση και αυτοβελτίωσή τους, αναφορικά με:

- τις σχέσεις τους με τους φοιτητές,
- το επίπεδο συνεργασίας με τους φοιτητές,
- την άποψή τους για τη αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους,
- τις σχέσεις μεταξύ των διδασκόντων του Τμήματος,
- το επίπεδο συνεργατικότητας που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους, .
- αν οι σχέσεις τους επεκτείνονται κι έξω από το χώρο του Πανεπιστημίου,
- αν οι αποφάσεις που αφορούν τα διάφορα Τμήματα λαμβάνονται μέσα σε θετικό κλίμα,
- τις σχέσεις τους με το διοικητικό προσωπικό, καθώς και
- τη συνοπτική παρουσίαση στοιχείων σχετικών με τις δημοσιεύσεις τους σε επιστημονικά περιοδικά, τη συμμετοχή τους σε συνέδρια, σε ερευνητικές δραστηριότητες και το συνοπτικό συγγραφικό τους έργο κ.τ.λ.<sup>155</sup>

Στη συνέχεια επιχειρείται μια συνοπτική καταχώριση απόψεων υπέρ και κατά της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού της Τ.Ε., ώστε να παρουσιαστούν και οι δύο όψεις του προβληματισμού αυτού.<sup>156</sup>

#### **2.10.5. Επιχειρήματα Υπέρ και Κατά της Αξιολόγησης των Εκπαιδευτικών**

Οι κύριες απόψεις που διατυπώνονται υπέρ της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θα μπορούσαν να συνοψιστούν στις παρακάτω διαπιστώσεις, από τις οποίες και απορρέουν οι **σκοποί** της αξιολόγησής τους<sup>157</sup>:

1. **Αν πρέπει να αξιολογείται η εκπαίδευση**, για τους ίδιους λόγους πρέπει να αξιολογείται ο εκπαιδευτικός, αφού θεωρείται ο βασικός παράγοντας επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
2. **Αν πρέπει να αξιολογείται ο φοιτητής**, για τους ίδιους λόγους πρέπει να αξιολογείται και ο διδάσκων. Δεν νομιμοποιείται να αξιολογεί ένας εκπαιδευτικός που αρνείται ν' αξιολογείται ο ίδιος.

---

<sup>155</sup> Ορ. cit., Ρηγάτου Ν., σελ. 254-256

<sup>156</sup> Ορ. cit., Δημητρόπουλος Ε., σελ. 33-35

<sup>157</sup> Δημητρόπουλος Ε., σελ. 80-83

3. Αν η αξιολόγηση γίνει με τον ενδεδειγμένο τρόπο και αντιμετωπιστεί καλόπιστα από όλους τους συντελεστές της (αξιολογούντες, αξιολογούμενους), μπορεί **να συνδυαστεί με την αυτοκαθοδήγηση και τη συμβουλευτική διαδικασία**, και να δώσει τη δυνατότητα επανεξέτασης των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζει. Γιατί όλοι οι διδάσκοντες «έχουν κατάρτιση και πείρα», αλλά δεν είναι βέβαιο ότι τις χρησιμοποιούν πάντα με τον καλύτερο τρόπο.
4. Η επιτυχία του διδάσκοντα στο ρόλο του εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας. Κι αυτή **η επιτυχία πρέπει να διευκολύνεται** μέσω κάποιων διαδικασιών, μια από τις οποίες είναι σαφώς και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του ρόλου του.
5. Μέσω της αξιολόγησης **ο διδάσκων αναλαμβάνει το δικό του μερίδιο ευθύνης**, αναφορικά με την επιτυχία της διαδικασίας της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά ακόμη περισσότερο σε σχέση με την πρόοδο και επίδοση του ίδιου του φοιτητή.
6. Στο εμπορικό τομέα, ο πελάτης έχει το δικαίωμα **να επιλέξει τον επαγγελματία που θα του προσφέρει τις υπηρεσίες του**. Στην εκπαίδευση ο φοιτητής είναι υποχρεωμένος να «υποστεί» τις υπηρεσίες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού που θα διδάσκει στο Πανεπιστήμιο. Λαμβάνοντας υπόψη τη ζημιά που θα υποστεί ο φοιτητής, αν δεχθεί λανθασμένες επιδράσεις, γίνεται κατανοητό το μέγεθος της ευθύνης του Πανεπιστημίου, το οποίο πρέπει να εξασφαλίσει την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρει ο κάθε εκπαιδευτικός.
7. Ακόμη και ο καλύτερος εκπαιδευτικός **μπορεί να γίνει καλύτερος**. Όμως, για να καταστεί δυνατή η βελτίωση, απαιτείται αξιολόγηση.
8. Επειδή **οι διαφορές μεταξύ καθηγητών είναι μεγάλες**, είναι αναγκαίο να εντοπίζονται εκείνοι που διακρίνονται, ώστε να ανταμείβονται, και αντίστοιχα εκείνοι που υστερούν ώστε να βοηθηθούν ανάλογα (π.χ. με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα).
9. Μέσω της αξιολόγησης είναι δυνατόν να αποφασιστούν και **τα όρια δυνατοτήτων ή επιδόσεων**, ώστε να επιτευχθεί ανάθεση καθηκόντων αρμοδιοτήτων, ρόλων κτλ. στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Με αυτό τον τρόπο η επιλογή για συγκεκριμένες θέσεις θα είναι επιτυχημένη.
10. Η αξιολόγηση **προστατεύει τον εκπαιδευτικό και τους φοιτητές**, αλλά και το ίδιο το Πανεπιστήμιο, από πιθανές δυσάρεστες συνέπειες.

11. Η σωστή αξιολόγηση αναδεικνύει τις πραγματικές **ανάγκες των εκπαιδευτικών για βελτίωση**, και αυτή είναι η βάση για οποιονδήποτε σχεδιασμό σχετικό με την επιστημονική και διδακτική αναβάθμιση και επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών.
12. Η σωστή αξιολόγηση του εκπαιδευτικού **διδάσκει τον ίδιο** πώς να αυτοαξιολογείται, πώς να βελτιώνεται.
13. Τέλος, η αξιολόγηση **είναι το μόνο μέσο που μπορεί να εξασφαλίσει την αξιοκρατία**, την οποία αποζητούν όλοι οι εμπλεκόμενοι.

Από την παρουσίαση των επιχειρημάτων υπέρ της αξιολόγησης διαφαίνεται και η δυσπιστία του άλλου πόλου. Συγκεκριμένα μπορεί κάποιος να ισχυρισθούν<sup>158</sup>:

1. Ο εκπαιδευτικός είναι ένας επιστήμονας ο οποίος **διαθέτει την επάρκεια και την ευσυνειδησία** να επιτελεί το έργο του σωστά και δε χρειάζεται αξιολόγηση για ν' ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του.
2. Ο εκπαιδευτικός **δεν έχει αντίρρηση να αξιολογείται**, αρκεί να διασφαλιστεί η αντικειμενική αξιολόγηση και να εξασφαλίζεται ότι η αξιολόγηση θα οδηγεί σε βελτίωση και ικανοποίηση. Επειδή όμως και οι δύο αυτές προϋποθέσεις είναι δύσκολο να εξασφαλιστούν, η ύπαρξη αξιολόγησης πιο πολύ βλάπτει παρά ωφελεί.
3. Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού, αν δεν γίνει σωστά, επηρεάζει αρνητικά και πολλές φορές **καταστρέφει τη σωστή σχέση** μεταξύ διδάσκοντα και αξιολογητή. Και μια σωστή σχέση είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την υλοποίηση της παιδαγωγικής λειτουργίας.
4. Μέχρι σήμερα **δεν έχει καταστεί δυνατό να βρεθούν προσεγγίσεις και τεχνικές αξιολόγησης του διδάσκοντα**, οι οποίες **να εξασφαλίζουν τις βασικές προϋποθέσεις** της επιστημονικής αξιολόγησης και να οδηγούν σε πραγματική βελτίωση. Όποτε, είναι δικαιολογημένος ο εκπαιδευτικός να διατίθεται αρνητικά απέναντι στην αξιολόγησή του.
5. Η αξιολόγηση **της ανθρώπινης συμπεριφοράς** είναι από μόνη της δύσκολη και παρακινδυνευμένη και καμιά διαδικασία δεν έχει μέχρι τώρα αποδειχθεί απόλυτα επαρκής, αποτελεσματική και αξιόπιστη.
6. Η αξιολόγηση προκαλεί **άγχος** στους εκπαιδευτικούς, όπως και στους φοιτητές, το οποίο τον οδηγεί σε μειωμένη απόδοση και άρνηση.

---

<sup>158</sup> Ibid., Δημητρόπουλος Ε., σελ. 80-83

Στην επόμενη ενότητα επιχειρείται η παρουσίαση οχτώ βασικών αρχών ή αξιωμάτων προκειμένου να υποστηριχθεί ένα ολοκληρωμένο σύστημα αξιολόγησης όπως αυτό των εκπαιδευτικών.

#### **2.10.6. Οχτώ Βασικά Αξιώματα της Αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού**

Σύμφωνα με τον **Πέτρο Πασιαρδή** τα παρακάτω αξιώματα αποτελούν το επιστέγασμα πολλών ερευνών που έγιναν διεθνώς στο θέμα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Το πρώτο αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι οι **βασικές πηγές πληροφόρησης για τη διδασκαλία** είναι:

1. Ο **αξιολογητής** ως συστηματικός παρατηρητής (π.χ. ένας άλλος έμπειρος εκπαιδευτικός), με την προϋπόθεση ότι είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος.
2. Ο **ίδιος ο εκπαιδευτικός**, χρησιμοποιώντας τη διαδικασία της ενδοσκόπησης και με τη βοήθεια ειδικών οργάνων αυτοαξιολόγησης.
3. Οι **φοιτητές** μπορούν να είναι μια πολύ σημαντική πηγή πληροφόρησης για τη διδασκαλία που επιτελείται στην αίθουσα διδασκαλίας.

Αν και οι εκπαιδευτικοί έχουν επιφυλάξεις αναφορικά με τη χρησιμοποίηση των φοιτητών για σκοπούς αξιολόγησης, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι αποτελούν μια πολύ αξιόπιστη και έγκυρη πηγή πληροφόρησης. Με την προϋπόθεση ότι οι πληροφορίες που δίνουν αφορούν την απλή περιγραφή γεγονότων που έγιναν στην αίθουσα διδασκαλίας και όχι προσωπικές ερμηνείες ή κρίσεις του φοιτητή για το τι έγινε.<sup>159</sup>

Ένα δεύτερο βασικό αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι **η αξιολόγηση δεν είναι ένα στιγμιαίο γεγονός, αλλά μια σειρά από γεγονότα**, η οποία πρέπει να περιλαμβάνει τα εξής:

1. σαφώς διατυπωμένα κριτήρια,
2. κατάλληλα διαμορφωμένα όργανα αξιολόγησης,
3. συλλογή πληροφοριών από όσο το δυνατόν περισσότερες πηγές,
4. ανάλυση των πληροφοριών,

---

<sup>159</sup> Πασιαρδής Π., Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου, Εκδόσεις Γρηγόρης, 1996, Αθήνα

5. διαπίστωση του βαθμού συμφωνίας ή διαφωνίας που παρουσιάζουν μεταξύ τους,
6. ερμηνεία των πληροφοριών, και
7. λήψη των αναγκαίων αποφάσεων για επαναπληροφόρηση του εκπαιδευτικού.

Τρίτο βασικό αξίωμα της αξιολόγησης αποτελεί η διαπίστωση ότι **ένα σύστημα αξιολόγησης βασίζεται σε ορισμένες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας με βάση τις οποίες δημιουργούνται τα όργανα παρατήρησης της διδασκαλίας** (π.χ. ερωτηματολόγιο, φύλλο παρατήρησης). Για παράδειγμα, μια προϋπόθεση είναι ότι η διδασκαλία αποτελεί μια διαδικασία η οποία ως κύριο στόχο έχει την ολόπλευρη ανάπτυξη και ανέλιξη του φοιτητή. Η διδασκαλία συμπεριλαμβάνει (αλλά δεν περιορίζεται σε αυτό μόνο) το σχεδιασμό του μαθήματος, τη διδασκαλία του, την αξιολόγηση αυτού που έγινε και την τήρηση αρχείου των επιτευγμάτων και των αποτυχιών του μαθητή. Παρόλο που το κύριο μέσο της παρατήρησης για αξιολόγηση είναι η διδασκαλία στην τάξη, δεν υπάρχει καμιά συγκεκριμένη μέθοδος την οποία οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν. Οι διδακτικές μέθοδοι μπορούν να διαφέρουν ανάλογα με το αντικείμενο διδασκαλίας, το περιεχόμενό του, με την εμπειρία του εκπαιδευτικού, τις ανάγκες των φοιτητών και ανάλογα με τη φύση του μαθήματος.

Το τέταρτο αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι **όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αξιολογούνται με βάση τα ίδια κριτήρια και με τον ίδιο τρόπο**, ανεξάρτητα από τη βαθμίδα της εκπαίδευσης που βρίσκονται ή τη θέση που κατέχουν. Παρόλο που η διδασκαλία διαφέρει μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων και διαφορετικών Τμημάτων, υπάρχουν μερικές κοινές και γενικές διδακτικές μορφές συμπεριφοράς, οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για αξιολόγηση.

Πέμπτο αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι **πολλές από τις ικανότητες που απαιτούνται για να βελτιώσει ένας παλιός εκπαιδευτικός την απόδοσή του είναι οι ίδιες που χρειάζονται για να γίνει ένας νέος εκπαιδευτικός επιτυχημένος**. Η διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών θα φανεί στον αριθμό των ικανοτήτων που επιδεικνύονται από τους ίδιους, καθώς και στην ποιότητα της



απόδοσης κατά την εκτέλεση της όλης διδακτικής συμπεριφοράς.

Το έκτο αξίωμα της αξιολόγησης προϋποθέτει ότι **όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί για βελτίωση** ανεξάρτητα από την πείρα που έχουν ή την ποιότητα της διδασκαλίας τους.

Έβδομο αξίωμα της αξιολόγησης είναι ότι **ο κάθε εκπαιδευτικός στη διάρκεια της διδασκαλίας του έχει διάφορους στόχους υπόψη του** και επομένως αυτός κάθε φορά πρέπει να κρίνει ποιες είναι οι κατάλληλες εκπαιδευτικές τεχνικές, και ποια μέσα πρέπει να χρησιμοποιηθούν για την επίτευξη αυτών των στόχων. Έτσι, οι διδακτικές μορφές της συμπεριφοράς του μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με το συγκεκριμένο μάθημα.

Τελευταίο αξίωμα είναι ότι **η αξιολόγηση της διδασκαλίας απαιτεί συστηματική παρατήρηση μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας**, η οποία από τη φύση της θεωρείται επέμβαση στη διδακτική πράξη. Γι' αυτό το λόγο οι παρατηρητές/αξιολογητές συνήθως παρακολουθούν αυτό που ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει και όχι κατ' ανάγκη αυτό που συνήθως κάνει όταν ο αξιολογητής δε βρίσκεται στην τάξη. Αξιολόγηση με μεγαλύτερη ακρίβεια και αντικειμενικότητα μπορεί να γίνει όταν χρησιμοποιηθούν πολλοί διαφορετικοί παρατηρητές/αξιολογητές και διαφορετικές πηγές πληροφόρησης (π.χ. ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, άλλοι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές κ.ά.).

#### **2.10.7. Προβλήματα στην Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού**

Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού είναι η πιο προβληματική διάσταση της αξιολόγησης των Ι.Τ.Ε., γιατί τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτήν είναι δυσεπίλυτα και σπάνια βρίσκονται τρόποι να αντιμετωπιστούν έγκαιρα και αποτελεσματικά. Παρακάτω σκιαγραφούνται μερικά τέτοια προβλήματα:

1. Βασικό είναι το **πρόβλημα των κριτηρίων** με τα οποία θα αξιολογηθεί ο εκπαιδευτικός. Δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών, και των εκπαιδευτικών, ως προς αυτό το θέμα. Λείπει το καθολικά αποδεκτό πρότυπο μέτρο σύγκρισης, το οποίο, σε τελευταία ανάλυση, διαφοροποιείται καθώς εξελίσσονται οι κοινωνικές αντιλήψεις περί αγωγής,

παιδείας και εκπαίδευσης.<sup>160</sup>

2. Μια δεύτερη βασική δυσκολία σχετίζεται με το **σκοπό της αξιολόγησης** του διδάσκοντος. Παράλληλα τίθενται ερωτήματα όπως: πώς, πότε, από ποιον και για ποιο σκοπό θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Πολλές φορές η αξιολόγηση θεωρείται ότι γίνεται για να γίνεται (αυτοσκοπός), χωρίς τα αποτελέσματά της να χρησιμοποιούνται πουθενά.
3. Ένα τρίτο πρόβλημα προκύπτει από την **ψυχολογία προσωπικότητας και ατομικών διαφορών**. Όταν πρόκειται για αξιολόγηση προσώπων, η απόλυτη αντικειμενικότητα είναι ενδεχομένως ανέφικτη. Αυτό το πρόβλημα μάλιστα επιτείνεται από το γεγονός ότι τα διαφορετικά αυτά πρόσωπα/εκπαιδευτικοί σπάνια συμφωνούν σε θέματα σχετικά με την παιδαγωγική που καλούνται να εφαρμόσουν μέσα στο σύστημα το οποίο αξιολογείται και στο πλαίσιο του οποίου αξιολογούνται.
4. Ένα τέταρτο σχετίζεται με την εμπιστοσύνη στη γνώση της φύσης και του **περιεχομένου του διδακτικού έργου**. Η υπόθεση που γίνεται κατά την αξιολόγηση είναι ότι όλοι (ειδικοί και μη ειδικοί), γνωρίζουν τι σημαίνει καλή διδασκαλία και καλός δάσκαλος και όλοι εύκολα τον αξιολογούν. Φυσικά, το σύστημα Τ.Ε. θέτει την υπόθεση ότι και ο αξιολογητής του διδάσκοντος είναι σίγουρα σωστός κριτής της διδασκαλίας και του δάσκαλου. Όλες, φυσικά, αυτές οι υποθέσεις ελέγχονται ως λανθασμένες.
5. Ένα πέμπτο πρόβλημα σχετίζεται με την **ιδιαιτερότητα του διδακτικού έργου**. Τεκμηριωμένες απόψεις και κρίσεις για την ικανότητα και την αποδοτικότητα ενός καθηγητή είναι δύσκολο να γίνουν.
6. Οι εμπειρίες από το παρελθόν δείχνουν ότι τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ελάχιστα έχουν χρησιμοποιηθεί εκεί και όπως χρειαζόταν. **Δεν χρησιμοποιήθηκαν ποτέ επιστημονικά**. Αν κάποτε χρησιμοποιήθηκαν, ήταν σε γραφειοκρατικό πλαίσιο.
7. Ένα άλλο πρόβλημα σχετίζεται με την κοινή αντίληψη όσον αφορά το **επάγγελμα** του εκπαιδευτικού: είναι ο διδάσκων επαγγελματίας, είναι επιστήμονας, είναι λειτουργός, είναι δημόσιος υπάλληλος; Αυτό είναι κρίσιμο ερώτημα, γιατί η απάντηση σε αυτό είναι καθοριστική στη στάση απέναντι στον τρόπο και στο σκοπό αξιολόγησης του δάσκαλου.<sup>161</sup>

---

<sup>160</sup> Op. cit., Δημητρόπουλος Ε., σελ. 33-35

<sup>161</sup> Ibid., Δημητρόπουλος Ε., σελ. 33-35

## 2.10.8. Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή

Μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας συμπεραίνεται ότι υπάρχουν διαφοροποιημένες αντιλήψεις για την ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Με βάση αυτή την προσέγγιση δεν μπορεί να γίνεται λόγος για την ποιότητα σαν ενιαία θεωρία, αλλά θα πρέπει να μελετώνται τα επιμέρους στοιχεία που την διακρίνουν. Ίσως το καλύτερο που θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί είναι να προσδιοριστούν όσο το δυνατόν σαφέστερα τα κριτήρια που ο κάθε ενδιαφερόμενος χρησιμοποιεί όταν εκτιμά την ποιότητα.<sup>162</sup>

Η επιλογή των κριτηρίων αξιολόγησης καθορίζεται κάθε φορά από το αντικείμενο αξιολόγησης, από τους σκοπούς και στόχους ενός προγράμματος, από τα αναμενόμενα αποτελέσματα, από τις συνθήκες και τους παράγοντες εκπαίδευσης και αξιολόγησης, από τους σκοπούς της αξιολόγησης και την πρόβλεψη για αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Επίσης, η επιλογή των εκάστοτε κριτηρίων εξαρτάται από θεωρητική και φιλοσοφική θέση του αξιολογητή. Αξιολογούνται, όμως και αυτά με βάση τη σαφήνεια, την πληρότητα και την εξειδίκευσή τους.

Αν και δεδομένα κριτήρια που να ισχύουν σε κάθε τύπο αξιολόγησης και σε κάθε αντικείμενο δεν υπάρχουν, μπορεί, όμως, να γίνει ενδεικτική ομαδοποίησή τους με βάση κάποια άλλα κριτήρια διάκρισης:

1. Ανάλογα με τη **σχέση τους με τον αξιολογητή** μπορεί να είναι εξωτερικά (αντικειμενικά) και εσωτερικά (υποκειμενικά).
2. Σε σχέση με τη **φύση και τη μορφή τους** μπορεί να είναι ποσοτικά και ποιοτικά.
3. Ανάλογα με τον **τομέα στον οποίο αναφέρονται**, μπορούν να είναι οικονομικά, παιδαγωγικά-εκπαιδευτικά και γενικά.
4. Στη βάση της **σχέσης τους με την εκπαιδευτική διαδικασία** διακρίνονται σε κριτήρια σχεδιασμού, διαδικασίας και αποτελέσματος.
5. Με βάση την **εμβέλεια θεώρησή τους** διακρίνονται σε βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα.
6. Σε σχέση με το **εύρος αναφοράς** τους χωρίζονται σε γενικά και ειδικά.
7. Με βάση την **κατηγορία του αντικειμένου αξιολόγησης** διακρίνονται σε

---

<sup>162</sup> Green D., "What is Quality in Higher Education?", SRHE and Open University Press, 1994

έμψυχα και μη έμψυχα.

Από την αξιολόγηση των Ι.Τ.Ε. στην οποία συγκεντρώνεται όλο και πιο πολύ το ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια, έχει προέλθει μια νέα ορολογία των κριτηρίων-δεικτών αξιολόγησης. Οι δείκτες αυτοί είναι συνήθως ποσοτικοί, αλλά μπορεί να είναι και ποιοτικοί και απαντώνται με τους όρους **δείκτες απόδοσης** (performance indicators) ή **επίπεδα επιθυμητής απόδοσης** (performance standards). Στην προσπάθεια να απαντηθεί το ερώτημα ποιος είναι το «καλό», το «αποτελεσματικό» Ι.Τ.Ε., έχουν οριστεί οι έννοιες **αποτελεσματικότητα** (effectiveness), η οποία ορίζεται ως «ο βαθμός στον οποίο επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα» και **αποδοτικότητα** (efficiency), η οποία ορίζεται ως «το κόστος σε προσπάθεια, χρόνο και χρήμα με το οποίο επιτυγχάνεται».<sup>163</sup>

## 2.11. Προηγούμενες Ερευνητικές Αναφορές για τα Κριτήρια Αξιολόγησης του Αποτελεσματικού Καθηγητή

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να διατυπωθούν τα κριτήρια του εξιδανικευμένου καθηγητή. Ο **Campbell** έχοντας μελετήσει πολλά κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικών έγραψε<sup>164</sup>:

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

<sup>163</sup> Op. cit., Δημητρόπουλος Ε., σελ. 33-35

<sup>164</sup> Campbell D.D., Adult Education as a Field of Study and Practice, Centre for Continuing Education, University of British Columbia, Vancouver, pp. 58, op. cit., Jarvis P., σελ. 254

εκπαιδευτής πρέπει να κατανοεί τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μαθαίνουν οι εκπαιδευόμενοι, τα κίνητρά τους για μάθηση, τα χαρακτηριστικά της κοινότητάς τους και τη δομή της. Βασικό στοιχείο πίσω από όλα αυτά είναι η κατανόηση του εαυτού του θεμελιωμένη σε μια προσωπική φιλοσοφία που δίνει συνοχή στις πράξεις του.»

Ο **Tough**<sup>165</sup> επαναλαμβάνει πολλές από αυτές τις ιδέες στην ανάλυσή του για τα χαρακτηριστικά του ιδανικού εκπαιδευτή-συμβούλου:

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

Οι **Gibbs** και **Durbridge**<sup>166</sup> ρώτησαν εκπαιδευτές/συμβούλους πλήρους απασχόλησης στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο με ποια κριτήρια επέλεξαν εκπαιδευτές/συμβούλους μερικής απασχόλησης. Οι απαντήσεις που πήραν καταγράφηκαν ως εξής:

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

---

<sup>165</sup> Tough A., *The Adult's Learning Projects*, Second Edition, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto, 1979, pp. 181-183, *ibid.*, Jarvis P., σελ. 255

<sup>166</sup> Gibbs G., Durbridge N., "Characteristics of Open University Tutors (Part 2): Tutors in action", *Teaching at a Distance* (7), Open University, Milton Keynes, 1976, *ibid.*, Jarvis P., σελ. 255

Φαίνεται λοιπόν ότι στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο δίνεται περισσότερη έμφαση στις διδακτικές ικανότητες παρά στον διδάσκοντα ως ανθρώπινο όν που εμπυχώνει τη μάθηση των εκπαιδευομένων.

Οι **Mocker** και **Noble**<sup>167</sup> επιχείρησαν να φτιάξουν έναν πλήρη κατάλογο, αλλά ακόμα κι εκείνοι προειδοποιούν τους αναγνώστες τους ότι είναι ενδεικτικός. Από την έρευνα προέκυψαν **24 ικανότητες** που ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να διαθέτει. Πιο συγκεκριμένα ο διδάσκοντας πρέπει να μπορεί να:

1. επικοινωνεί αποτελεσματικά με τους εκπαιδευόμενους,
2. αναπτύσσει αποτελεσματικές σχέσεις εργασίας με αυτούς,
3. ενδυναμώνει τις θετικές τους διαθέσεις,
4. δημιουργεί κλίμα που ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους,
5. δημιουργεί θεμέλια αμοιβαίου σεβασμού,
6. προσαρμόζει το ρυθμό της μάθησης στις δυνατότητες των εκπαιδευομένων,
7. προσαρμόζει τη διδασκαλία στα χαρακτηριστικά του καθενός ξεχωριστά και στα χαρακτηριστικά της ομάδας,
8. αντιλαμβάνεται τη διαφορά ανάμεσα στην εκπαίδευση των παιδιών και στην εκπαίδευση των ενηλίκων,
9. οργανώνει συνθήκες εκπαίδευσης που να αναπτύσσουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευομένων,
10. ενισχύει το ενδιαφέρον τους για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
11. προσαρμόζει το πρόγραμμα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες τους,
12. διαμορφώνει το χώρο, έτσι ώστε να δημιουργείται άνετο μαθησιακό περιβάλλον,
13. αναγνωρίζει τις αναπτυξιακές δυνατότητες των εκπαιδευομένων,
14. προσαρμόζει τη μάθηση στο επίπεδό τους,
15. συνοψίζει και ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία κάθε μαθήματος,
16. συμμετέχει σε διαδικασίες αυτοαξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του έργου του,
17. δίνει στους εκπαιδευόμενους συνεχή ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόδό τους,
18. επικεντρώνεται στις θεματικές περιοχές που έχουν ζωτική σημασία γι'

---

<sup>167</sup> Mocker D.W., Noble E., Training Part-time Instructional Staff, Preparing Educators of Adults, S. Grabowski, Jossey Bass, San Francisco, 1981, pp. 45-46, *ibid.*, Jarvis P., σελ. 255-256

- αυτούς,
19. συντονίζει και επιβλέπει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες,
  20. εφαρμόζει τις αρχές μάθησης που ταιριάζουν σε ενηλίκους,
  21. δείχνει έμπρακτα τη διάθεσή του για καινοτομία και πειραματισμό, προσεγγίζοντας με νέους τρόπους τα αντικείμενα,
  22. παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να μελετούν μόνοι τους, αυτοδύναμα,
  23. αξιοποιεί τις γνώσεις και τα εκπαιδευτικά υλικά που έχουν διαμορφώσει άλλοι εκπαιδευτές,
  24. συνδέει τη μαθησιακή διαδικασία με τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων.

Με την πρώτη ματιά ο κατάλογος αυτός μοιάζει πλήρης, αλλά, αν εξεταστεί προσεκτικότερα, φαίνεται ότι υπάρχουν σημεία με τα οποία ορισμένοι εκπαιδευτές θα διαφωνούσαν. Αυτό βέβαια θα συνέβαινε με κάθε παρόμοιο κατάλογο, όσο μακροσκελής κι αν ήταν. Οι αξίες εκείνου που δημιουργεί ένα τέτοιο ευρετήριο πάντα αντανακλώνται σε αυτό. Αν συγκεντρώνονταν πολλές τέτοιες κατηγοριοποιήσεις, θα μπορούσε να βγει ένα απόσταγμα κοινών σημείων το οποίο να αποτελέσει μια βάση, αλλά, χωρίς μια συμφωνημένη θεωρητική οπτική, αυτή η προσέγγιση δεν μπορεί να γίνει αποδεκτή από όλους<sup>168</sup>.

Φαίνεται λοιπόν ότι οι προσπάθειες να δημιουργηθεί ένας κατάλογος ικανοτήτων για εκπαιδευτικούς (και ιδιαίτερα ενηλίκων) δεν έχουν στεφθεί με επιτυχία, αλλά αυτό μπορεί να ανατραπεί στο μέλλον. Ίσως πρέπει οι εκπαιδευτές να αναρωτηθούν αν είναι ικανοποιημένοι με τις εξελίξεις αναφορικά με την εκπαίδευση που αποσκοπεί να αναπτύσσει δεξιότητες, ώστε να ζητήσουν να αποτελέσει συστατικό στοιχείο της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

---

<sup>168</sup> Ibid., Jarvis P., σελ. 231-262

## Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία Έρευνας

### 3.1. Ερευνητικές Υποθέσεις

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να διερευνήσει εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τη σπουδαιότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών (επίπεδο σπουδών) και μεταξύ ανδρών και γυναικών (φύλο). Επιπλέον εξετάζονται οι αντιλήψεις των φοιτητών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των συγκεκριμένων κριτηρίων από έναν Έλληνα καθηγητή.

Η διατύπωση των συγκεκριμένων στόχων της έρευνας έγινε με τη μορφή των ερευνητικών υποθέσεων. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας για τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Τ.Ε., καθώς και ο σκοπός και τα ερωτηματολόγια της έρευνας, μας οδήγησαν στη διατύπωση των ακόλουθων υποθέσεων:

**Υπόθεση 1:** *Το επίπεδο σπουδών (ανεξάρτητη μεταβλητή) δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου (εξαρτημένη μεταβλητή).*

**Υπόθεση 2:** *Το φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή) δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών για τη σημαντικότητα των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου (εξαρτημένη μεταβλητή).*

**Υπόθεση 3:** *Το επίπεδο σπουδών (ανεξάρτητη μεταβλητή) δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή σε ελληνικό Πανεπιστήμιο (εξαρτημένη μεταβλητή).*

**Υπόθεση 4:** *Το φύλο (ανεξάρτητη μεταβλητή) δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων*



αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή σε ελληνικό Πανεπιστήμιο (εξαρτημένη μεταβλητή).

### 3.2. Μεταβλητές της Έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό της **ερευνητικής μεταβλητής**, ως κάτι που μεταβάλλεται –δεν παραμένει σε μια σταθερή κατάσταση (τιμή)– αλλά που συγχρόνως μπορεί να μετρηθεί, εξασφαλίστηκαν τα κατάλληλα εμπειρικά δεδομένα για τις μεταβλητές της έρευνας.<sup>169</sup>

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας εξετάζονται οι παρακάτω 42 μεταβλητές:

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

<sup>169</sup> Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Τόμος Α, Αθήνα, 1993, σελ. 83-102

### 3.3. Επιλογή της Ερευνητικής Στρατηγικής

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ως κατάλληλη ερευνητική προσέγγιση η **διερευνητική-περιγραφική έρευνα**, αφού το ζητούμενο είναι η όσο το δυνατόν πληρέστερη απεικόνιση της τρέχουσας κατάστασης σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό, δηλαδή τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πειραιώς και η γενίκευση των ευρημάτων σε ευρύτερα ομοειδή σύνολα/πληθυσμούς.

Με την επιλογή της διερευνητικής/περιγραφικής έρευνας δεν υπήρξαν περιοριστικοί έλεγχοι ή ρυθμιστικές παρεμβάσεις εκ μέρους του ερευνητή και η μελέτη διενεργήθηκε στο φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση στο χώρο του Πανεπιστημίου και με μεθοδολογικό τρόπο ευέλικτο/αναγνωριστικό.<sup>170</sup>

Η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής έγινε γιατί διαθέσιμες πληροφορίες για την διερεύνηση των κριτηρίων αποτελεσματικού εκπαιδευτικού δεν υπάρχουν και η συγκεκριμένη έρευνα είναι πρωτοποριακή στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο.

### 3.4. Περιγραφή του Δείγματος

Σε κάθε επιστημονική έρευνα γίνεται προσπάθεια, ώστε τα συμπεράσματά της να έχουν όσο το δυνατόν γενικότερη ισχύ, να ισχύουν δηλαδή για όσο το δυνατόν ευρύτερα σύνολα ομοειδών περιπτώσεων. Και όσο ευρύτερα είναι τα σύνολα αυτά τόσο πιο σημαντική θεωρείται η προσφορά της έρευνας.

Είναι γενικά αποδεκτό, ότι μελετώντας μόνο ένα μέρος του συνόλου είναι εφικτή η εκμείευση συμπερασμάτων που να ισχύουν για ένα ευρύτερο σύνολο, χωρίς να χρειάζεται η μελέτη όλου του συνόλου. Στη συνέχεια με βάση τις διαπιστώσεις στο μικρό αυτό μέρος (δείγμα), μπορούν να εξαχθούν έγκυρα συμπεράσματα για ολόκληρο το ευρύτερο σύνολο (πληθυσμός).

Βασική προϋπόθεση για να εξασφαλιστεί μια ικανοποιητική προσέγγιση και οι γενικεύσεις για τον πληθυσμό να είναι έγκυρες, πρέπει το δείγμα να είναι κατά

---

<sup>170</sup> Ορ. cit., Παρασκευόπουλος Ι.Ν., σελ. 132-147

κάποιον τρόπο «μικρογραφία» του πληθυσμού, να είναι δηλαδή αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Στην αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος συντελούν δύο **παράγοντες**:

1. ο τρόπος και η μέθοδος επιλογής των περιπτώσεων που συναποτελούν το δείγμα και
2. το μέγεθος/αριθμός του δείγματος.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με διαστρωματική τυχαία δειγματοληψία. Στην **«κατά στρώματα» επιλογή** του δείγματος, εντοπίστηκαν οι μεταβλητές που θεωρείται ότι έχουν στενή σχέση με τα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού (βασική μελετώμενη μεταβλητή), στη συγκεκριμένη περίπτωση το έτος φοίτησης και το φύλο.<sup>171</sup>

Επιλέχθηκε η κατά στρώματα επιλογή του δείγματος, επειδή είναι μια ικανοποιητική προσέγγιση της αληθούς τυχαίας δειγματοληψίας και απαραίτητη για τη διεύρυνση των μεταβλητών της έρευνας σε διαφορετικά πεδία, ώστε να κατασταθεί δυνατή η κατάληξη της έρευνας μας σε αξιόπιστες διαπιστώσεις και γενικεύσεις. Επιπρόσθετα οι πολλαπλοί τρόποι ανάλυσης των δεδομένων εξασφαλίζουν μεγαλύτερη ευελιξία στη διερεύνηση των ουσιωδών σχέσεων μεταξύ των παραγόντων του ερευνητικού προβλήματος.

Στην εφαρμογή της κατά στρώματα δειγματοληψίας τηρήθηκαν δύο **προϋποθέσεις**:

1. ο καθορισμός των χαρακτηριστικών του πληθυσμού που είχαν σχέση κυρίως με την κύρια μεταβλητή (κριτήρια αξιολόγησης αποτελεσματικού εκπαιδευτικού)
2. η δυνατότητα εξασφάλισης των μετρήσεων/τιμών για κάθε μέλος ή και για ολόκληρο τον πληθυσμό της ομάδας στόχου.<sup>172</sup>

Καταβλήθηκε ιδιαίτερη προσπάθεια, ώστε να τηρηθούν τα κριτήρια της επιστημονικής δεοντολογίας και τα υποκείμενα της έρευνας να αποτελέσουν αντιπροσωπευτικό δείγμα του αστικού, ημιαστικού φοιτητικού πληθυσμού που ζει στην ευρύτερη ζώνη της χώρας.

---

<sup>171</sup> Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς, Τόμος Β: Επαγωγική στατιστική, Αθήνα, 1990, σελ. 16

<sup>172</sup> Ορ. cit., Παρασκευόπουλος Ι.Ν., σελ. 132-147

Επομένως, θα λέγαμε ότι ο πληθυσμός της έρευνας, αυτό δηλαδή που ονομάζεται «**πληθυσμιακό πεδίο**», αποτελείται από τους φοιτητές του 3<sup>ου</sup> έτους και τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Επιλέχθηκαν οι τριτοετείς φοιτητές για την διεξαγωγή της έρευνας, διότι μπορούν να θεωρηθούν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα όσον αφορά την ικανότητά τους να διαμορφώνουν άποψη για τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σε σχέση με τα άλλα έτη (πρωτοετείς και δευτεροετείς). Επιπρόσθετα το συγκεκριμένο δείγμα έχει ικανοποιητική εμπειρία από το σύστημα Τ.Ε. και μπορεί να μεταφέρει την άποψή του. Ως δείγμα σύγκρισης χρησιμοποιήθηκαν οι μεταπτυχιακοί φοιτητές οι οποίοι θεωρούνται ιδιαίτερα ώριμοι και η πολυετής παραμονή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα τους καθιστά έμπειρους.

Το δείγμα αρχικά περιελάμβανε 300 φοιτητές, οι οποίοι αποτελούν το **συμμετέχον/εξεταζόμενο** δείγμα. Από το σύνολο αυτό αφαιρέθηκαν 11 ερωτηματολόγια επειδή δεν είχαν συμπληρωθεί σωστά. Έτσι το τελικό δείγμα περιελάμβανε 289 φοιτητές. Από το σύνολο αυτό οι 130 ήταν προπτυχιακοί φοιτητές και οι 159 μεταπτυχιακοί φοιτητές.

### **3.5. Μέσο Συλλογής των Δεδομένων**

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και την επαλήθευση των υποθέσεων δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από 42 διπλές ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και μια ανοιχτή ερώτηση.

Για τα συγκεκριμένα κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου που χρησιμοποιήθηκαν, οι κλίμακες για τη μέτρησή τους είναι κυρίως **τακτικές κλίμακες**, γιατί το ζητούμενο είναι η ιεράρχηση της αντίληψης των ερωτώμενων, απέναντι στον καθηγητή και στο εκπαιδευτικό υλικό (έτσι όπως η αντίληψη αυτή διατυπώνεται μέσα από το κριτήριο/μεταβλητή). Επομένως για τα κριτήρια η κλίμακα ήταν η εξής:

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

5. Πολύ σημαντικό κριτήριο.

Επίσης περιλαμβάνονται ερωτήσεις με **ονομαστικές κλίμακες** όπως: Συμφωνώ και Διαφωνώ και μια ερώτηση στην οποία η απάντηση είναι περιγραφική.

Για την ανάπτυξη των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές ερωτηματολόγια ξένων Πανεπιστημίων καθώς και πλούσια βιβλιογραφία.

### **3.6. Πιλοτική Έρευνα**

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε η έρευνα πιλότος, για να δοκιμαστεί το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο και να περιοριστεί ο αριθμός των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή. Συγκεκριμένα, η πιλοτική έρευνα περιόρισε το ερωτηματολόγιο από τις 63 ερωτήσεις στις 42. Το δείγμα αποτελείτο από τους τριτοετείς φοιτητές του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Στην έρευνα πιλότο ελέγχθηκε η ορθότητα και η σαφήνεια των ερωτήσεων. Έγιναν διάφορες τροποποιήσεις στα σημεία, όπου παρουσιάστηκαν δυσκολίες κατανόησης των ερωτήσεων της κλίμακας. Απλοποιήθηκαν εκείνες οι προτάσεις, οι οποίες παρουσίασαν τη μεγαλύτερη συχνότητα δυσκολίας.

Επιπρόσθετα η έρευνα πιλότος συνετέλεσε στον υπολογισμό του χρόνου που χρειάζονταν για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

### **3.7. Διεξαγωγή της Έρευνας**

Η έρευνα διεξήχθη τον Ιανουάριο του 2004. Επιλέχθηκε τόσο για την έρευνα πιλότο, όσο και για την κυρίως έρευνα το τέλος του εξαμήνου διότι αυτή την περίοδο οι περισσότεροι φοιτητές παρακολουθούν μαθήματα στο Πανεπιστήμιο (πριν από τις εξετάσεις του Φεβρουαρίου), επομένως το δείγμα θα ήταν μεγαλύτερο.

Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας και την επαλήθευση των υποθέσεων,

τα υποκείμενα της έρευνας αυτής αποτέλεσαν οι τριτοετείς φοιτητές του Τμήματος Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του ίδιου Τμήματος.

Η έρευνα διεξήχθη μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας και ύστερα από συνεννόηση με καθηγητές του Τμήματος. Μετά από μια σύντομη ενημέρωση των φοιτητών ως προς το σκοπό της εργασίας, τους δίνονταν οι οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Ιδιαίτερα τονίστηκε, ότι έπρεπε να διαβάσουν με προσοχή τις ερωτήσεις και να απαντήσουν με κάθε ειλικρίνεια και χωρίς ενδοιασμούς στις ερωτήσεις, διότι ήταν σημαντικό για την εγκυρότητα της έρευνας. Επίσης επισημάνθηκε ότι οι απαντήσεις τους θα θεωρηθούν εμπιστευτικές, ότι δεν αποτελούσαν εξεταστική δοκιμασία που είχε σχέση με το Πανεπιστήμιο και ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Κατόπιν τους γινόταν γνωστός ο χρόνος, που είχαν στη διάθεσή τους για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο.

### **3.8. Συλλογή και Στατιστική Επεξεργασία των Δεδομένων της Έρευνας**

Μετά τη συλλογή των δεδομένων, ακολούθησε η κωδικοποίησή τους, ώστε να καταστεί δυνατή η επεξεργασία τους από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι κλειστού τύπου ερωτήσεις ήταν ήδη κωδικοποιημένες, ενώ οι απαντήσεις σε κριτήρια/μεταβλητές ανοικτού τύπου χρειάστηκαν ομαδοποίηση για να μπορέσουν να παρουσιαστούν (content analysis - ανάλυση περιεχομένου).

Η στατιστική επεξεργασία έγινε με το πρόγραμμα **Statgraphics 4.0** σε δυο φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε ανάλυση συχνοτήτων των δεδομένων, με σκοπό να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, επίπεδο σπουδών). Στην δεύτερη φάση χρησιμοποιήθηκε η στατιστική μέθοδος της σύγκρισης δύο δειγμάτων για να βρεθεί η αλληλεπίδραση των κριτηρίων/μεταβλητών σε σχέση με τις μεταβλητές: επίπεδο σπουδών και φύλο. Επιπρόσθετα με την ίδια τεχνική εξετάστηκε η επίδραση των μεταβλητών: επίπεδο σπουδών και φύλο, στις μεταβλητές που εκφράζουν τη δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Με τη στατιστική τεχνική **σύγκριση δύο δειγμάτων** (Two Samples Comparison), συγκρίνονται δύο ανεξάρτητα ανισοπληθή δείγματα τα οποία έχουν ληφθεί από ομοιογενείς πληθυσμούς. Η σύγκριση αυτή πραγματοποιείται για να διαπιστωθεί, εάν και κατά πόσο υπάρχουν διαφορές μεταξύ των πληθυσμών καθώς και κατά ποιο τρόπο οι διαφορές αυτές επηρεάζουν την εξαρτημένη μεταβλητή, που στην προκειμένη περίπτωση είναι τα κριτήρια του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου.

Αντικειμενικός σκοπός είναι να διαπιστωθεί αν υπάρχει σημαντική διαφορά σε κάθε κριτήριο από φοιτητές διαφορετικού επιπέδου σπουδών (προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς) και φύλου (άνδρες και γυναίκες). Για το λόγο αυτό διενεργούνται στατιστικοί έλεγχοι υποθέσεων.

Για να υπολογιστούν οι διαφορές των μεταβλητών μεταξύ προπτυχιακών-μεταπτυχιακών και μεταξύ ανδρών-γυναικών φοιτητών χρησιμοποιήθηκε η στατιστική τεχνική της **σύγκρισης μέσων τιμών** ή της **σύγκρισης διαμέσων** ανάλογα με το αν ικανοποιούνται τρεις κανόνες. Συγκεκριμένα για να μπορούν να συγκριθούν οι μέσοι όροι δυο δειγμάτων θα πρέπει:

1. τα δυο δείγματα να είναι κανονικά, δηλαδή οι τιμές της τυποποιημένης ασυμμετρίας και της τυποποιημένης κύρτωσης σε κάθε δείγμα να είναι εντός των ορίων (-2, 2)
2. οι διασπορές των δυο πληθυσμών να είναι ίσες και
3. να προέρχονται από την ίδια κατανομή, δηλαδή να έχουν την ίδια συμπεριφορά.

Αν ισχύουν και οι τρεις κανόνες τότε διενεργείται το **T-test** (παραμετρικός έλεγχος), ενώ αν έστω και ένας κανόνας δεν ικανοποιείται εφαρμόζεται το **Mann-Whitney (W) test**<sup>173</sup> (μη παραμετρικός έλεγχος). Οι έλεγχοι αυτοί για ανεξάρτητα δείγματα, δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνητή να εξετάσει αν υπάρχουν διαφορές σε μια συνεχή ή ποσοτική μεταβλητή όταν αυτή διαχωριστεί σε δύο ομάδες από μια κατηγορηματική ή ποιοτική μεταβλητή.

---

<sup>173</sup> Ο έλεγχος αυτός εξετάζει τη διαφορά των μέσων βαθμών θέσης (average ranks) των δειγμάτων αφού ταξινομηθούν κατά αύξουσα σειρά.

## Κεφάλαιο 4: Παρουσίαση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Μετά από μελέτη προηγούμενων ερευνητικών αναφορών διατυπώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας, οι οποίες ελέγχθηκαν με στατιστική ανάλυση.

### 4.1. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών και επιπέδου σπουδών των φοιτητών

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

Πριν την εξέταση των 42 διαφορετικών διαστάσεων αυτού του προβλήματος διενεργούνται 3 έλεγχοι (που αντιστοιχούν σε 3 κανόνες) για να αποφασιστεί ποια στατιστική τεχνική θα χρησιμοποιηθεί.

Πρώτα ελέγχεται η κανονικότητα των μεταβλητών όταν αυτές διαχωρίζονται με βάση το επίπεδο σπουδών. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, δηλαδή των **130 προπτυχιακών** φοιτητών και των **159 μεταπτυχιακών** φοιτητών, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 8: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών όταν διαχωριστούν σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές**

A/ A	Κριτήριο αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Προπτυχιακοί		Μεταπτυχιακοί	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	-2,5381	0,5382	-3,7922	1,3499
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	-1,4512	-0,2293	-3,1590	0,7720
3	Υπομονή του καθηγητή	-6,69411	4,11131	-8,58528	7,78587
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	-10,4826	15,417	-5,97322	2,5384
5	Προσέλκυση της προσοχής των φοιτητών	-12,4094	17,6922	-19,7514	49,4397
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	-14,4104	29,9608	-16,0478	28,3005
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	-0,8837	-0,6065	-1,7631	-0,4444
8	Εκμείευση γνώσεων των φοιτητών	-5,2179	4,8255	-4,5559	-1,1871
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών	-5,2084	4,0735	-4,4355	0,2238



Α/ Α	Κριτήριο αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Προπτυχιακοί		Μεταπτυχιακοί	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	-3,1519	-0,4095	-2,6732	-1,6670
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	-4,4350	2,5371	-4,2934	-0,0442
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	-0,8553	-2,2672	-4,2047	0,8989
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	0,2358	-1,9503	-1,5985	-1,1429
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	0,1106	-1,8004	-2,0977	-1,2535
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	-20,9497	54,9784	-22,4452	62,3971
16	Ικανότητα επικοινωνίας	-7,6470	7,0997	-8,6177	8,5743
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	-1,9975	-0,9108	-5,4768	3,1181
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	-2,8483	-1,2867	-5,4920	2,3406
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	-1,8578	-1,7916	-3,2690	-1,1387
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	-4,6092	1,3898	-4,9043	0,3638
21	Παρώθηση των φοιτητών	-3,6783	0,5315	-4,0792	1,8219
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	-6,0415	4,4932	-3,3448	-0,4153
23	Χρήση χιούμορ	-2,3509	-0,1313	-3,0283	-0,3558
24	Ρόλο συντονιστή	-3,3320	2,7086	-2,5170	0,0072
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	-2,5859	-0,8223	-3,1437	-1,3823
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	-5,0746	3,2242	-5,7213	3,1991
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	-3,7375	1,0136	-4,7596	2,5011
28	Χρήση τεχνικών εμπύχωσης	-2,7578	0,3230	-0,4918	-2,2414
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	-3,6713	3,8655	-3,0146	-0,8027
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	-4,3313	0,6607	-3,9918	-0,9803
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	-1,9913	-2,6307	-3,5557	-1,8421
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	-4,8419	1,4528	-6,3760	2,8875
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	-1,7038	-1,7177	-4,8171	1,9073
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	-1,4413	-0,4255	-1,6788	-0,5613
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	-3,2342	-0,1809	-5,3010	2,4432
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	-4,5886	1,4799	-3,8054	-0,7488
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	-3,6931	-0,0330	-4,5270	1,1333
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	-5,8771	5,1083	-5,9806	2,0715
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	-0,5078	-1,1032	-1,3067	-1,7866
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	-5,5548	3,7790	-6,5690	5,7234
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	-1,6175	-1,0555	-3,5525	0,0855
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	-2,7109	-0,4279	-3,1423	-1,1617

Στον παραπάνω πίνακα ελέγχονται οι τιμές της τυποποιημένης ασυμμετρίας και κύρτωσης για τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Όπως προκύπτει δεν υπάρχει κανονικότητα ταυτόχρονα και στα δυο δείγματα για τα κριτήρια 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42. Επομένως συγκρίνονται οι διάμεσοι των δύο δειγμάτων με το **Mann-Whitney (W) test** για να υπολογιστούν οι διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των δύο ομάδων για κάθε κριτήριο.

Ωστόσο στα κριτήρια 7, 13, 34, 39 και τα δυο δείγματα είναι κανονικά. Οπότε ακολουθούν έλεγχοι για τις διασπορές των δυο πληθυσμών και τις κατανομές τους.

Συγκεκριμένα για το κριτήριο 7 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση προπτ.=0,7689, τυπ. απόκλιση μεταπτ.=0,8621) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,1775 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το **Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για το κριτήριο 13 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση προπτ.=0,9956, τυπ. απόκλιση μεταπτ.=1,0893) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,2890 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το **Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για το κριτήριο 34 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση προπτ.=0,8735, τυπ. απόκλιση μεταπτ.=0,9159) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,5767 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το

**Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για το κριτήριο 39 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση προπτ.=0,9969, τυπ. απόκλιση μεταπτ.=0,8629) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,0839778 < 0,10$  άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων.

Οπότε τελικά και στις 4 παραπάνω περιπτώσεις συγκρίνονται οι διάμεσοι των δύο δειγμάτων με το **Mann-Whitney (W) test**.

Στη συνέχεια εξετάζεται κάθε ένα από τα 42 κριτήρια:

#### Κριτήριο 1 - «αυτοαντίληψη του καθηγητή»

**Πίνακας 9: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 1**

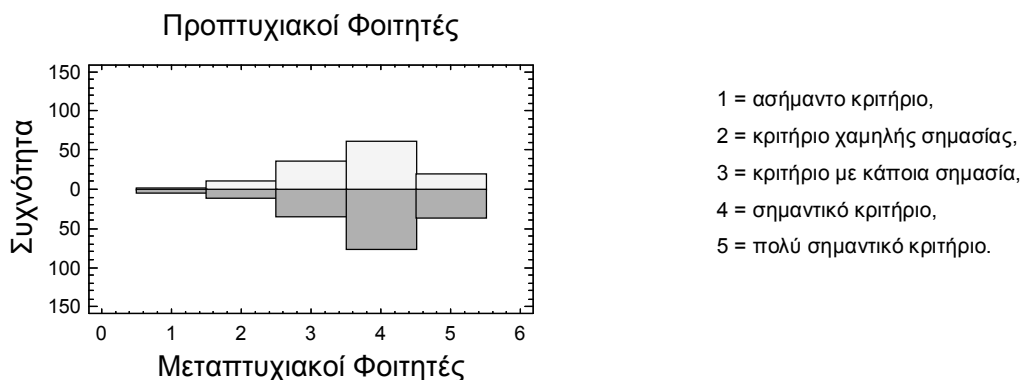
	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	4,0	136,031
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	4,0	152,333
W = 11501,0	P-value = 0,0772 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι το  $P\text{-value}$  είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την αυτοαντίληψή του (δηλαδή την πεποίθησή του για τον εαυτό του<sup>174</sup>)*. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και σχηματικά.

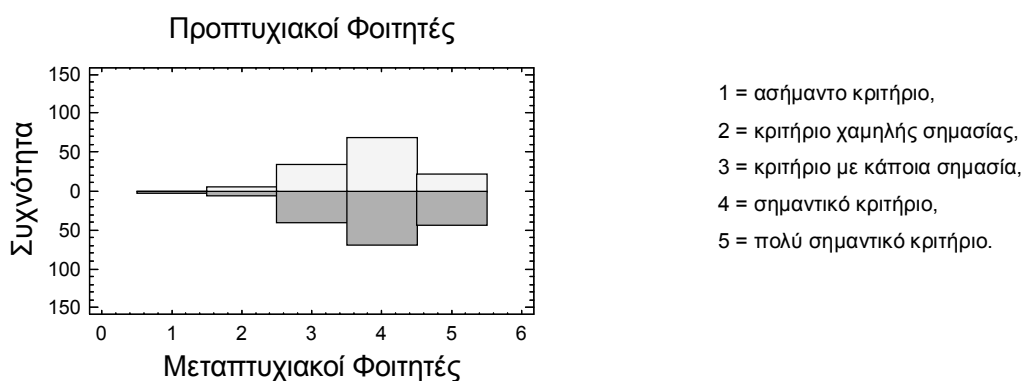
<sup>174</sup>Μακρή-Μπότσαρη Ε., 2001, σελ. 19



**Σχήμα 5: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 1**

Κριτήριο 2 - «αυτοεκτίμηση του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο δειγμάτων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την αυτοεκτίμησή του (δηλαδή τη σφαιρική άποψη που έχει για την αξία του ως ατόμου<sup>175</sup>), όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.

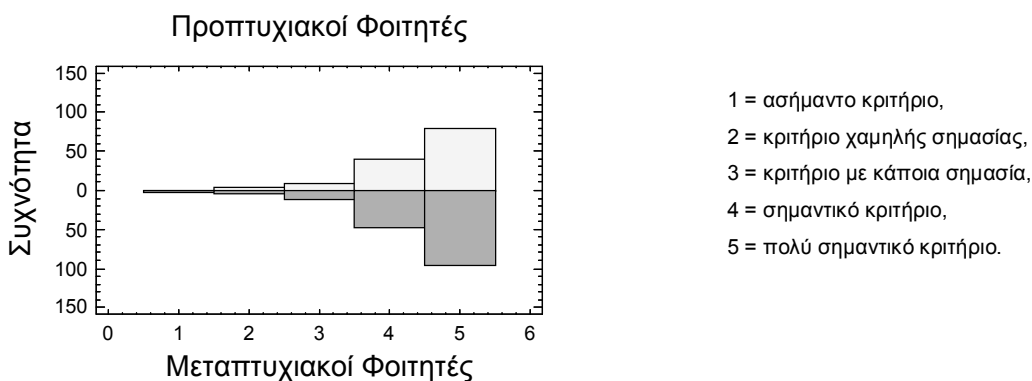


**Σχήμα 6: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 2**

<sup>175</sup> ibid., σελ. 19

### Κριτήριο 3 – «υπομονή του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 5), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την υπομονή του κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 7: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 3**

### Κριτήριο 4 - «δυναμικότητα του καθηγητή»

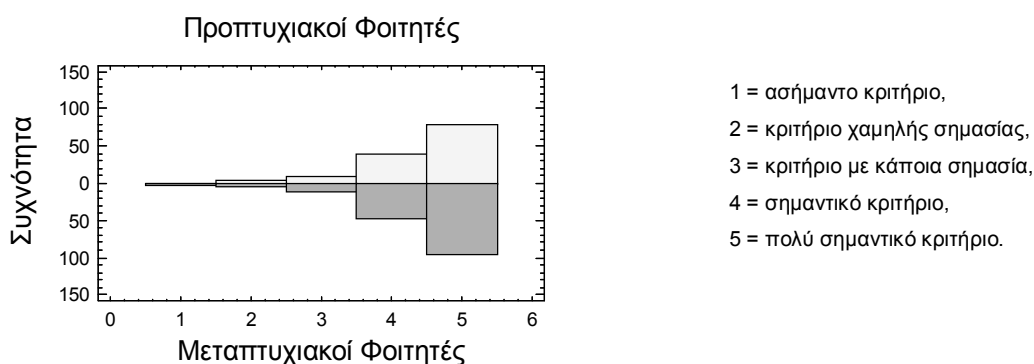
**Πίνακας 10: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 4**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	5,0	157,292
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	5,0	134,950
W = 8737,0	P-value = 0,0085 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

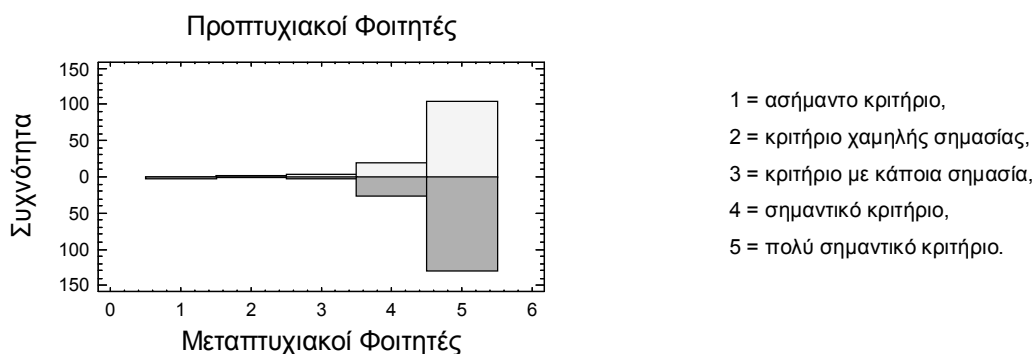
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μεγαλύτερος από αυτό των μεταπτυχιακών, οπότε οι προπτυχιακοί συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη δυναμικότητά του κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 8: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 4**

Κριτήριο 5 - «προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των φοιτητών»

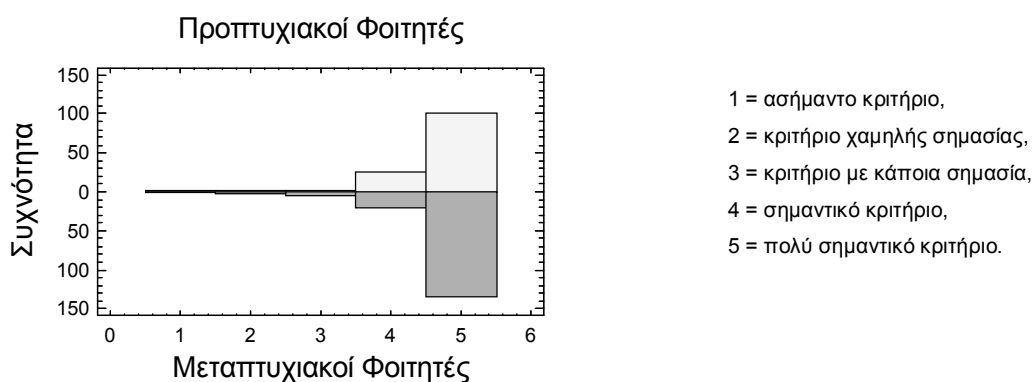
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 5), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να προσελκύει την προσοχή των εκπαιδευομένων, όπως διαπιστώνεται σχηματικά.



**Σχήμα 9: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 5**

Κριτήριο 6 - «εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου»

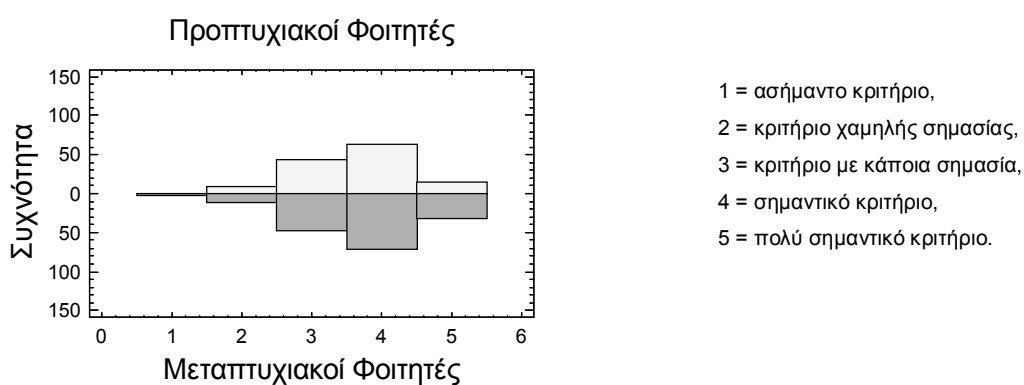
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 5), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη γνώση του διδασκόμενου αντικείμενου (επιστημονικό υπόβαθρο), όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



**Σχήμα 10: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 6**

**Κριτήριο 7 - «σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή»**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), τόσο οι προπτυχιακοί όσο και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη σφαιρικότητα των γνώσεων που κατέχει (κατοχή γνώσεων και σε άλλες θεματικές περιοχές εκτός από το διδασκόμενο αντικείμενο), όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 11: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 7**

Κριτήριο 8 - «εκμείωση γνώσεων των φοιτητών και διασύνδεση νέας-παλιάς γνώσης»

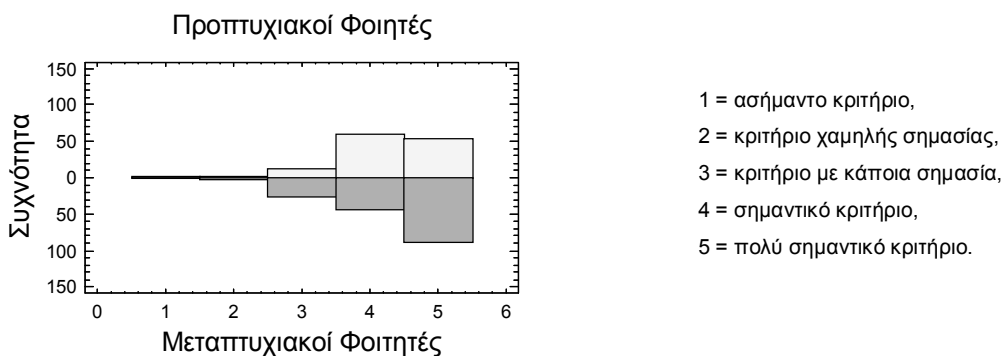
**Πίνακας 11: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 8**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	4,0	136,573
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	5,0	151,890
W = 11430,5	P-value = 0,0890 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον η διάμεσος των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερη από αυτή των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να εκμειώνει τη γνώση αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και συνδέοντας τη νέα γνώση με την παλιά.* Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 12: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 8**



## Κριτήριο 9 – «συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών»

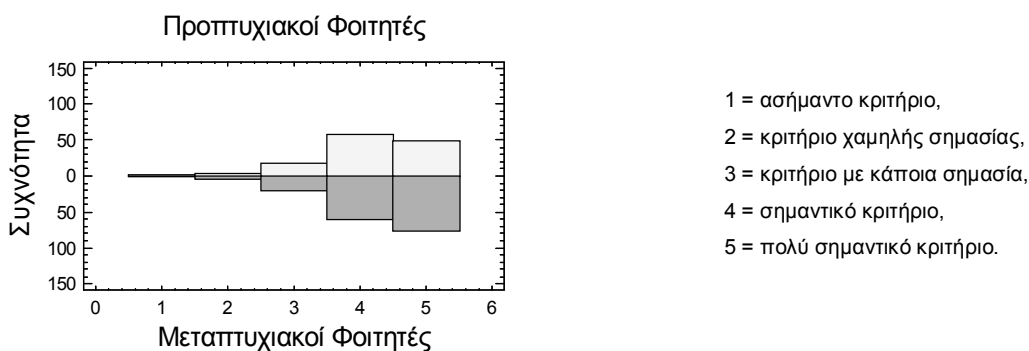
**Πίνακας 12: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 9**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	4,0	136,588
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	4,0	151,877
$W = 11428,5$	$P\text{-value} = 0,0932 < 0,10$	

όπου  $W$  = τιμή του  $w$  test

$P\text{-value}$  = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

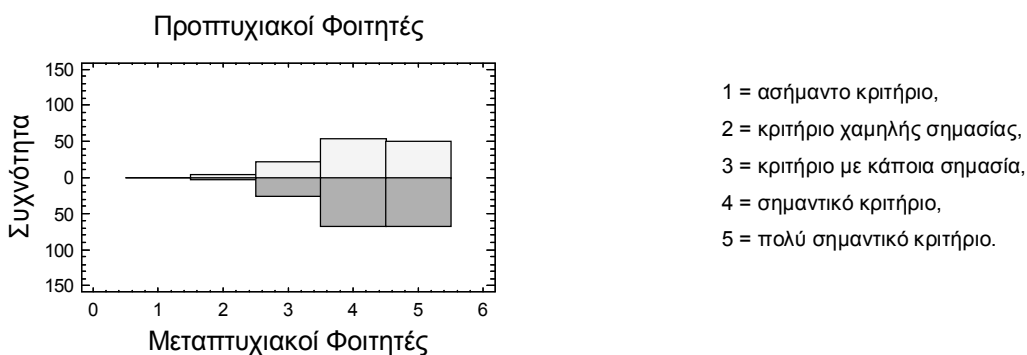
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το  $P\text{-value}$  είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, οπότε *οι μεταπτυχιακοί συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης του καθηγητή την ικανότητά του να βοηθά στην αυτοεκπαίδευση και αυτοανάπτυξη των εκπαιδευομένων*. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 13: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 9**

## Κριτήριο 10 – «ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών»

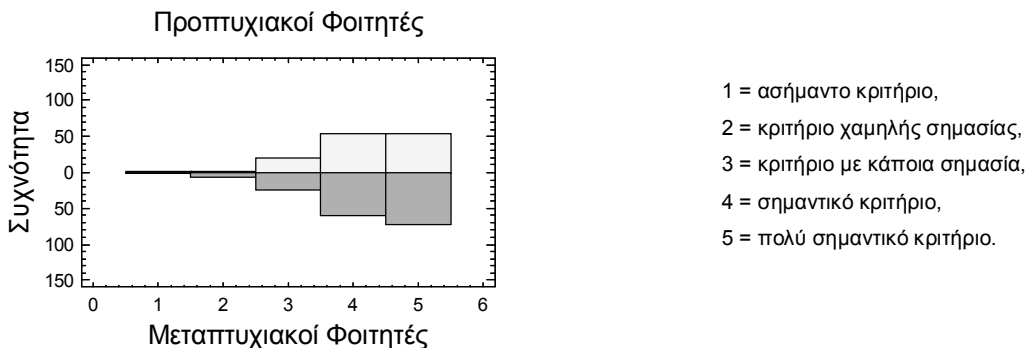
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), *οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να χρησιμοποιεί διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές για να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευομένων*, όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



**Σχήμα 14: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 10**

Κριτήριο 11 - «προσαρμοστικότητα διδασκαλίας»

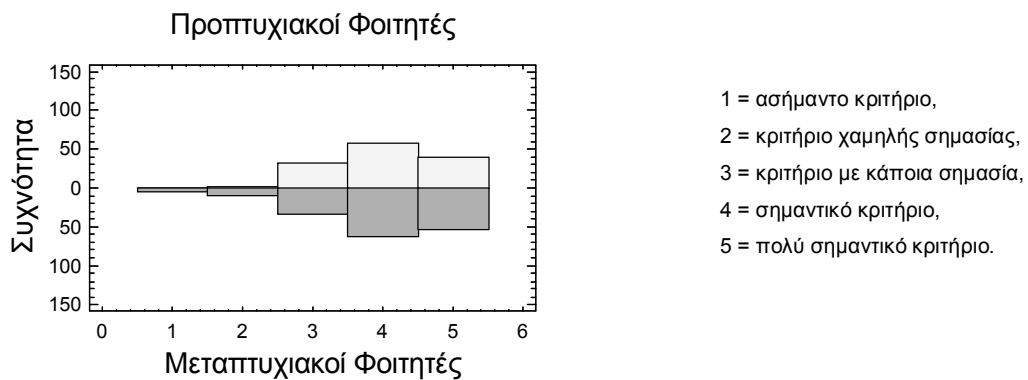
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις εκπαιδευτικές τάσεις, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 15: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 11**

Κριτήριο 12 - «ικανοποίηση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών»

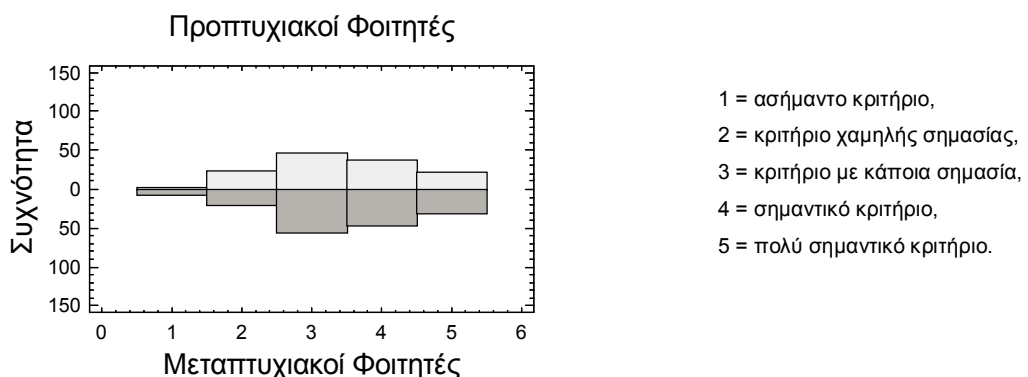
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να ικανοποιεί ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 16: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 12**

Κριτήριο 13 - «παροχή εξατομικευμένης μάθησης»

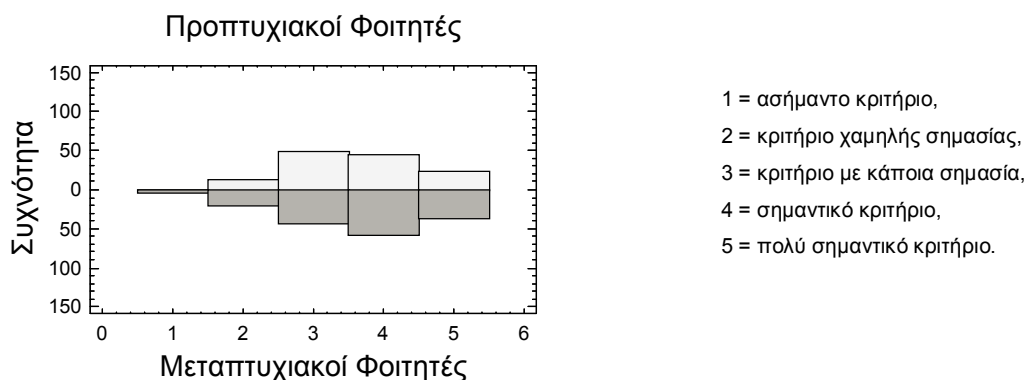
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 3), τόσο οι προπτυχιακοί όσο και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να παρέχει εξατομικευμένη μάθηση, όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



**Σχήμα 17: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 13**

Κριτήριο 14 - «αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών»

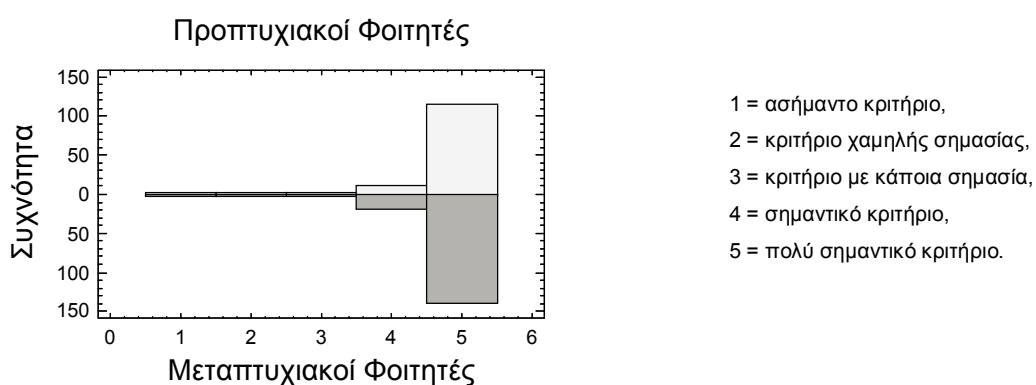
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα του να αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



**Σχήμα 18: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 14**

**Κριτήριο 15 - «μεταδοτικότητα του καθηγητή»**

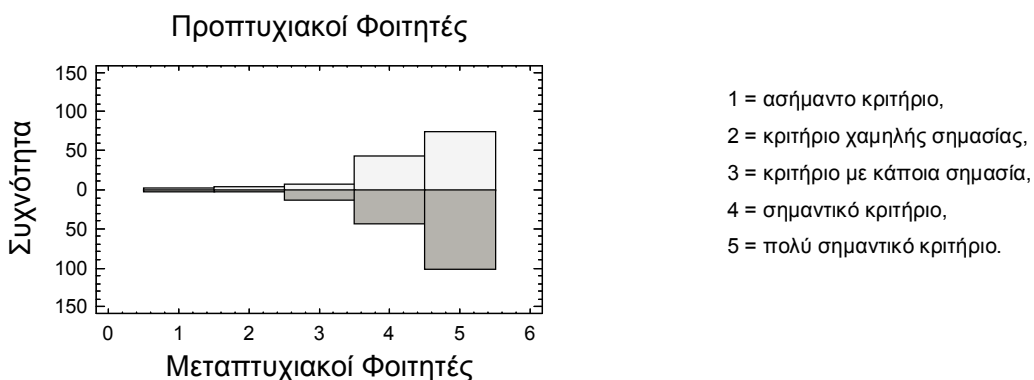
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 5), τόσο οι προπτυχιακοί όσο και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη μεταδοτικότητά του, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 19: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 15**

**Κριτήριο 16 - «ικανότητα επικοινωνίας»**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 5), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στην επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους, όπως διαπιστώνεται σχηματικά.



**Σχήμα 20: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 16**

Κριτήριο 17 - «διαχείριση των ερωτήσεων»

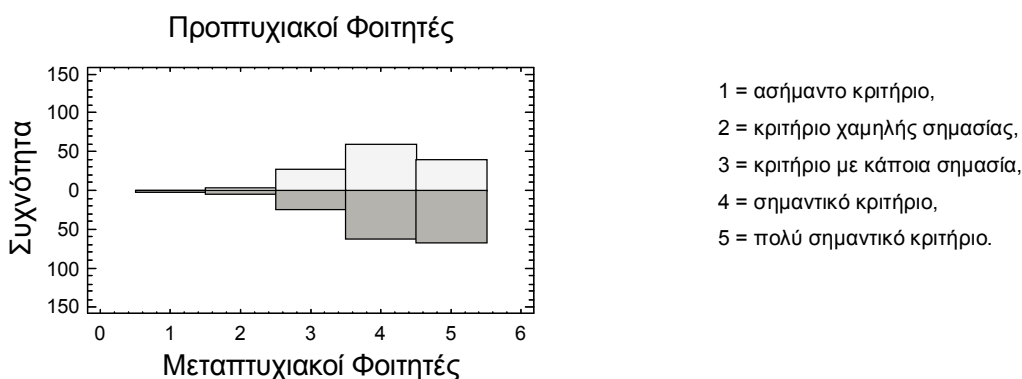
**Πίνακας 13: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 17**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	4,0	135,165
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	4,0	153,041
W = 11613,5	P-value = 0,0525 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

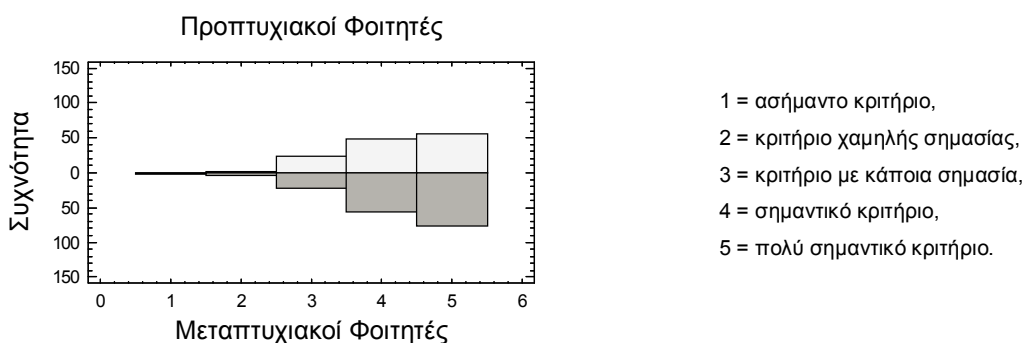
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, επομένως *οι μεταπτυχιακοί συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να διαχειρίζεται τις ερωτήσεις με αποτελεσματικό τρόπο.*



**Σχήμα 21: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 17**

### Κριτήριο 18 - «χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης»

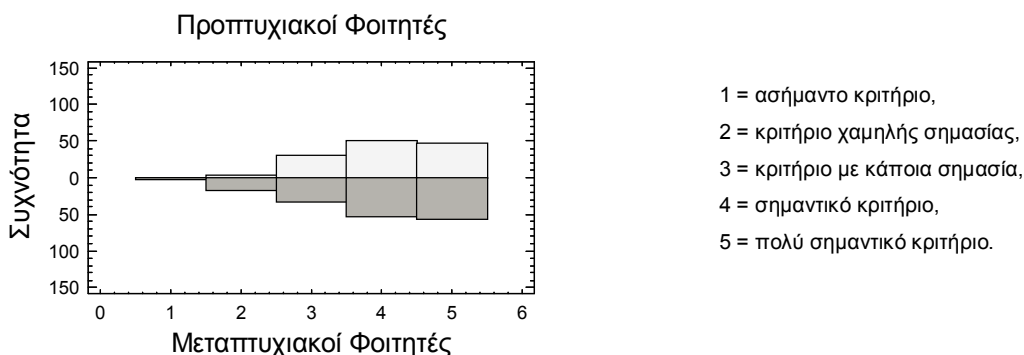
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης.



**Σχήμα 22: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 18**

### Κριτήριο 19 - «ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων»

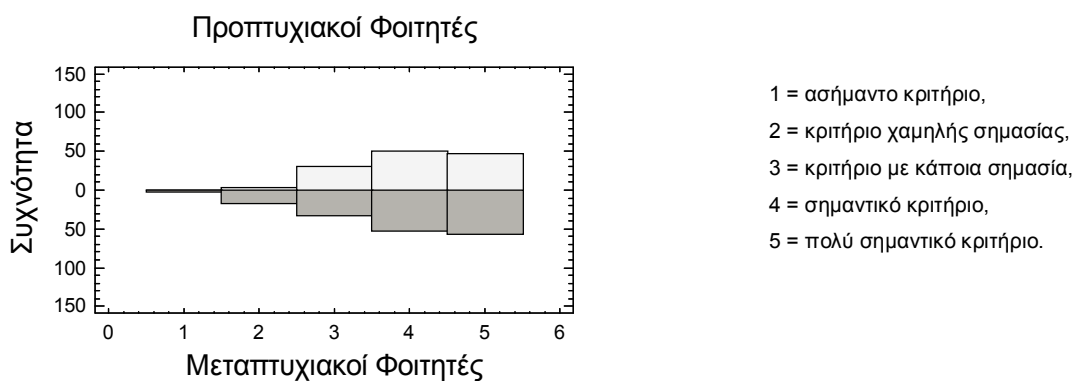
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να υποδύεται διάφορους εκπαιδευτικούς ρόλους ανάλογα με την περίπτωση, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 23: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 19**

## Κριτήριο 20 - «απολαμβάνει τη διδασκαλία»

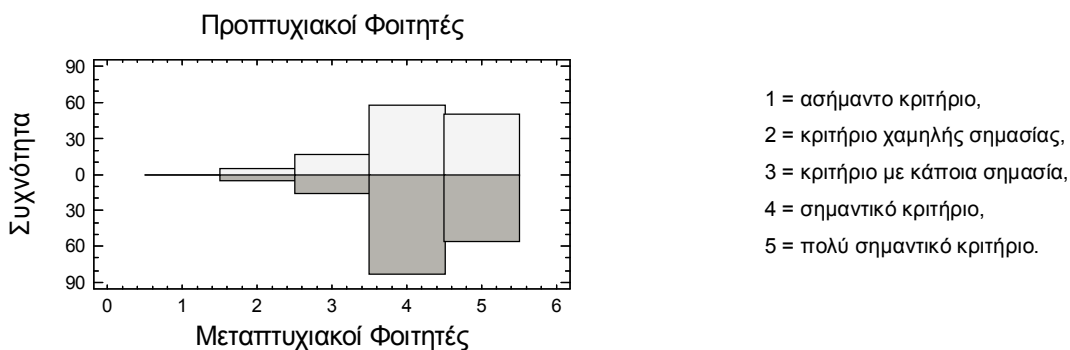
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή το να απολαμβάνει τη διδασκαλία, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 24: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 20**

## Κριτήριο 21 - «παρώθηση των φοιτητών»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στο μάθημα, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 25: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 21**

## Κριτήριο 22 - «αίσθημα εμπιστοσύνης»

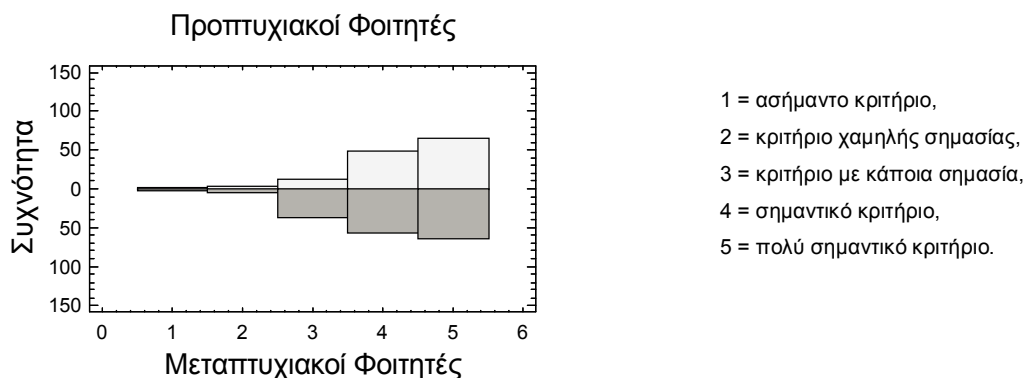
**Πίνακας 14: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 22**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	4,5	156,915
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	4,0	135,258
W = 8786,0	P-value = 0,0183 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και η διάμεσος των προπτυχιακών φοιτητών είναι μεγαλύτερη από αυτή των μεταπτυχιακών, οπότε *οι προπτυχιακοί συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή το να χαρακτηρίζεται ως ζεστός, φιλικός, ανθρώπινος και δίκαιος*. Η διαφορά αυτή παρατηρείται και στο παρακάτω σχήμα.

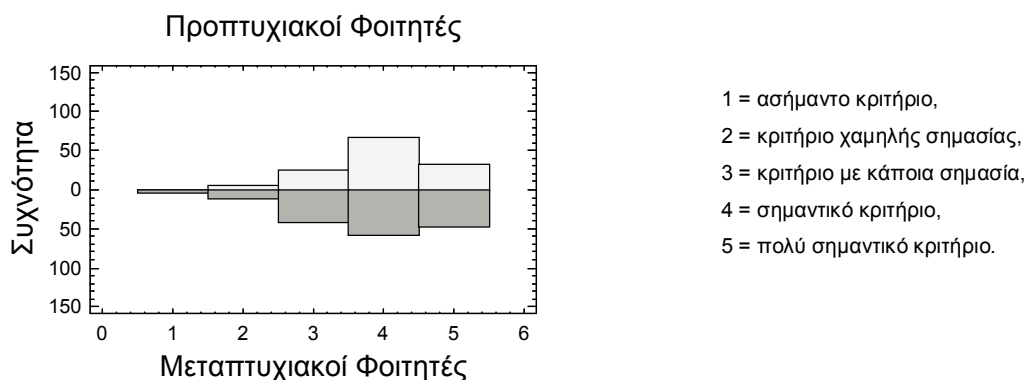


**Σχήμα 26: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 22**

## Κριτήριο 23 - «χρήση χιούμορ»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), *οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να χρησιμοποιεί χιούμορ στο μάθημά του*, όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.

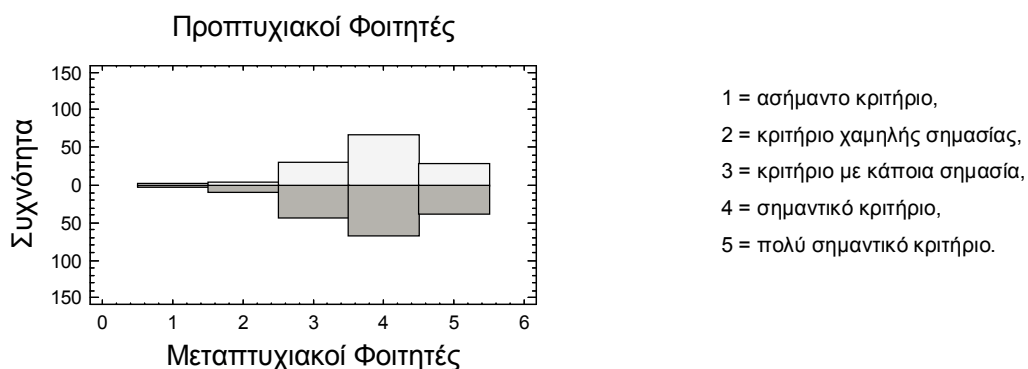




**Σχήμα 27: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 23**

**Κριτήριο 24 - «ρόλο συντονιστή»**

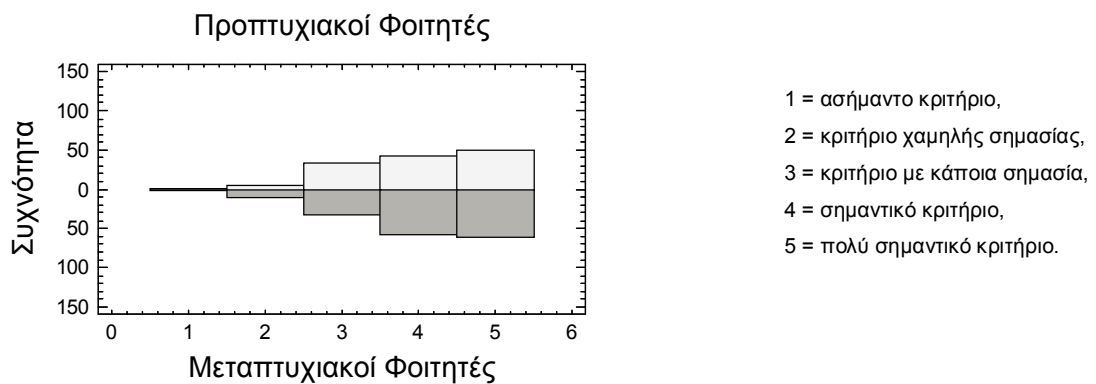
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), *οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα του να συντονίζει της μάθηση και να αφήνει χώρο για πρωτοβουλία στους εκπαιδευόμενους, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.*



**Σχήμα 28: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 24**

**Κριτήριο 25 - «αυτοαξιολόγηση του καθηγητή»**

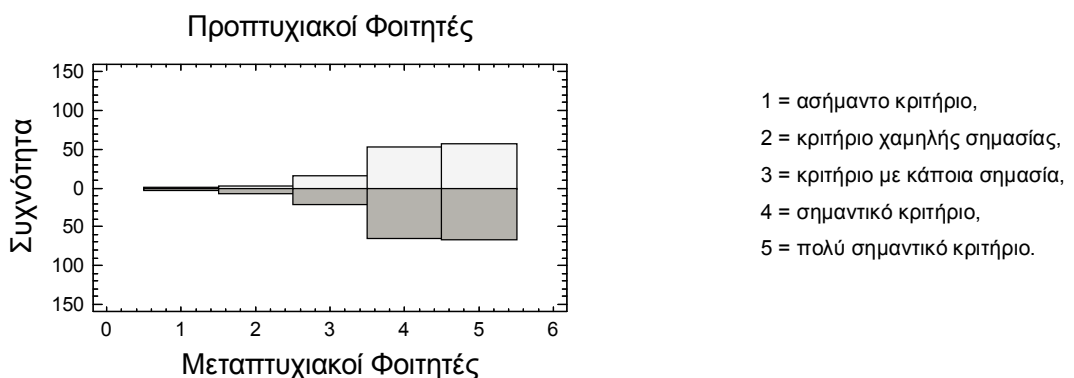
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), *οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να αυτοαξιολογείται και να ενθαρρύνει την εποικοδομητική κριτική του έργου του, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.*



**Σχήμα 29: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 25**

Κριτήριο 26 - «διαθεσιμότητα του καθηγητή»

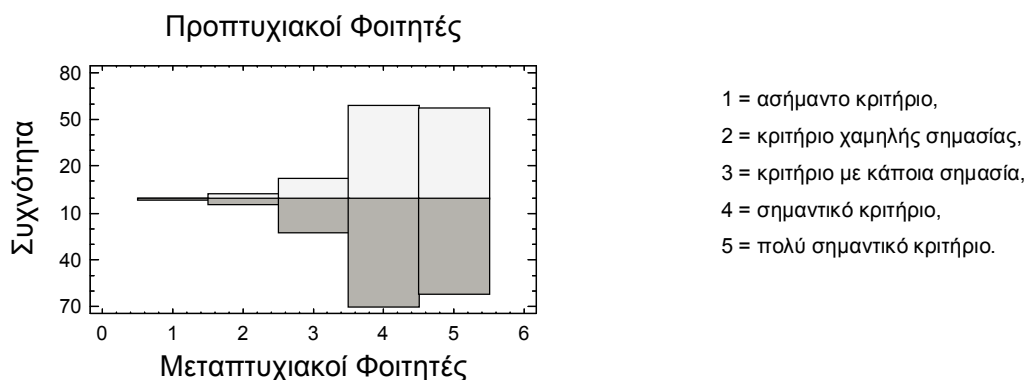
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη διαθεσιμότητά του ακόμα και σε ώρες εκτός διδασκαλίας, όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



**Σχήμα 30: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 26**

Κριτήριο 27 - «δεκτικότητα του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη δεκτικότητά του σε απόψεις διαφορετικές από τις δικές του, όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



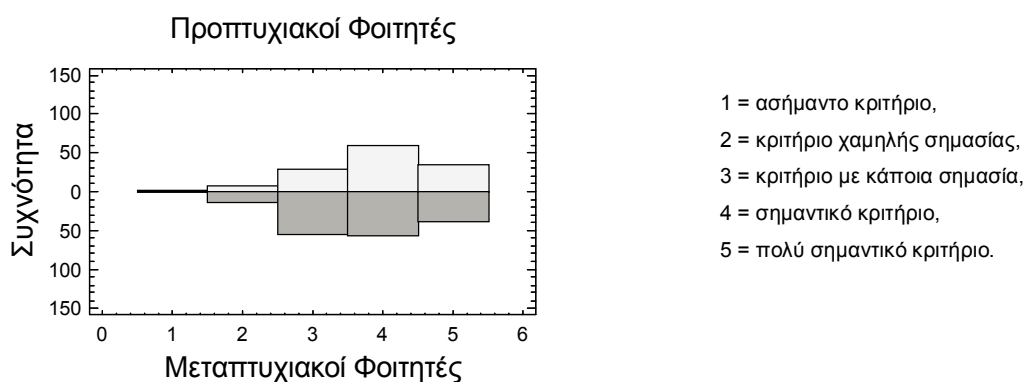
**Σχήμα 31: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 27**

Κριτήριο 28 - «χρήση τεχνικών εμψύχωσης»

**Πίνακας 15: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 28**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	4,0	153,931
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	4,0	137,698
W = 9174,0	P-value = 0,0831 < 0,10	

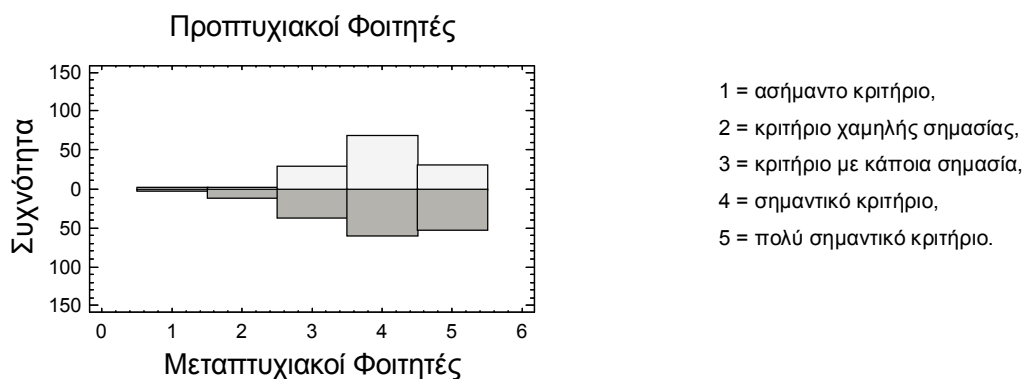
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μεγαλύτερος από αυτό των μεταπτυχιακών, οπότε οι προπτυχιακοί συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη χρήση τεχνικών εμψύχωσης (όπως διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων, προσφυγή στη φαντασία, προσφυγή στην ομάδα). Η διαφορά αυτή παρατηρείται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 32: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 28**

### Κριτήριο 29 - «ανατροφοδότηση φοιτητών»

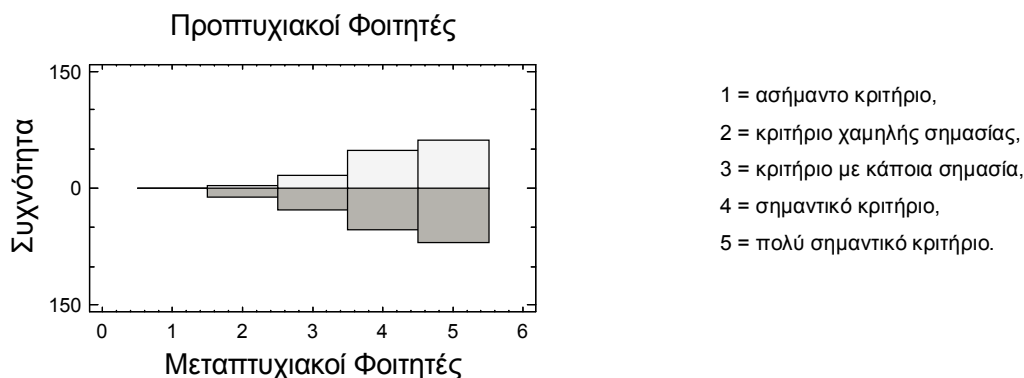
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 33: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 29**

### Κριτήριο 30 - «έμφαση στα σημαντικά σημεία του μαθήματος»

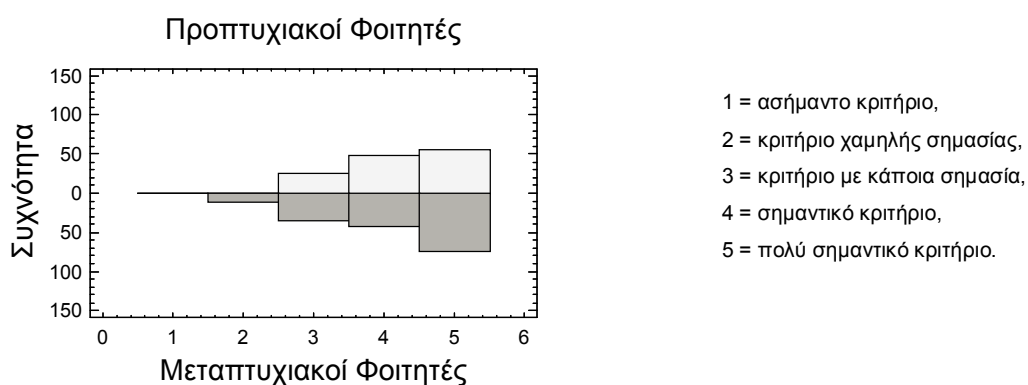
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να τονίζει τα σημαντικά σημεία του μαθήματος (π.χ. με τη χρήση λέξεων-κλειδιών, με ανακεφαλαίωση, με περίληψη), όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 34: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 30**

### Κριτήριο 31 - «προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την πληροφόρηση των φοιτητών από την αρχή του εξαμήνου αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης-προγραμματισμού της διδασκαλίας στο σύνολό της, δηλαδή κατά τη διάρκεια όλου το εξάμηνο (όπως περιεχόμενο διδασκαλίας, καθορισμός στόχων, απαιτήσεις, χρονοδιάγραμμα, αξιολόγηση), όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



**Σχήμα 35: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 31**

### Κριτήριο 32 - «προγραμματισμός κάθε μαθήματος»

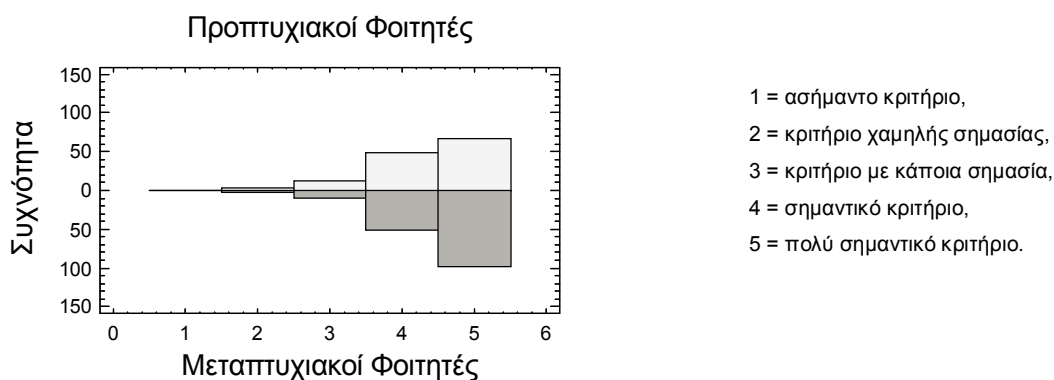
**Πίνακας 16: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 32**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	5,0	135,015
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	5,0	153,164
W = 11633,0	P-value = 0,0372 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

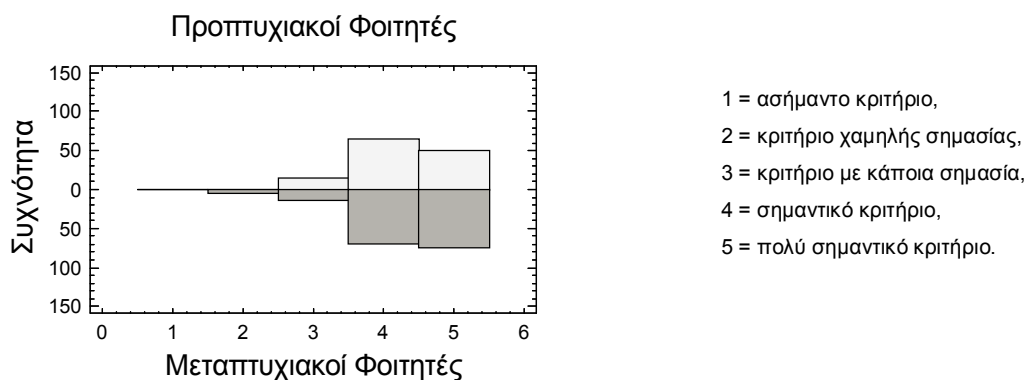
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, οπότε οι μεταπτυχιακοί συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την προετοιμασία και την οργάνωση κάθε μαθήματος. Η διαφορά αυτή παρατηρείται και σχηματικά.



**Σχήμα 36: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 32**

**Κριτήριο 33 - «αξιοποίηση διδακτικού χρόνου»**

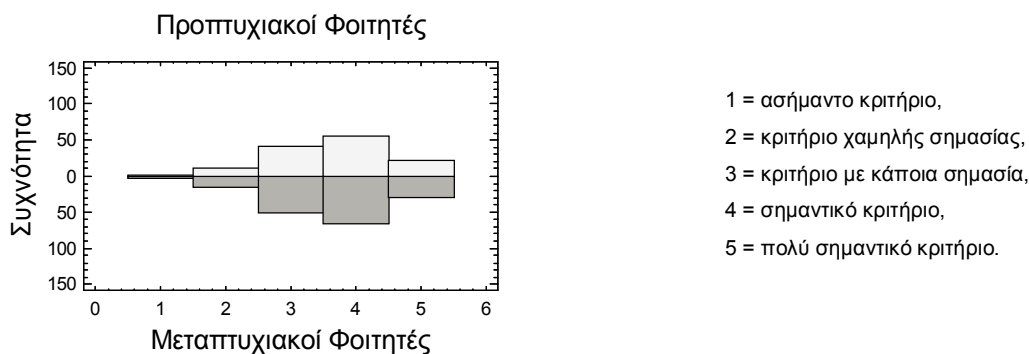
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), *οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να αξιοποιεί παραγωγικά όλο το χρόνο διδασκαλίας, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.*



**Σχήμα 37: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 33**

### Κριτήριο 34 - «ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές»

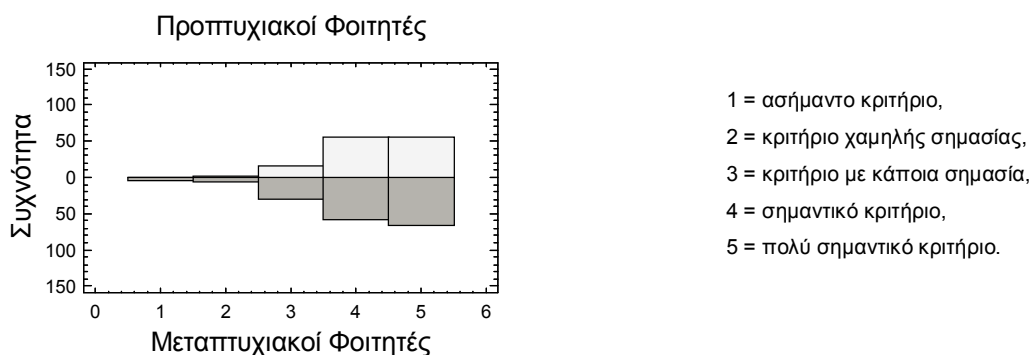
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), τόσο οι προπτυχιακοί όσο και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα δημιουργίας κατάλληλων προδιαγραφών (standards) για τους εκπαιδευόμενους, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 38: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 34**

### Κριτήριο 35 - «κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης»

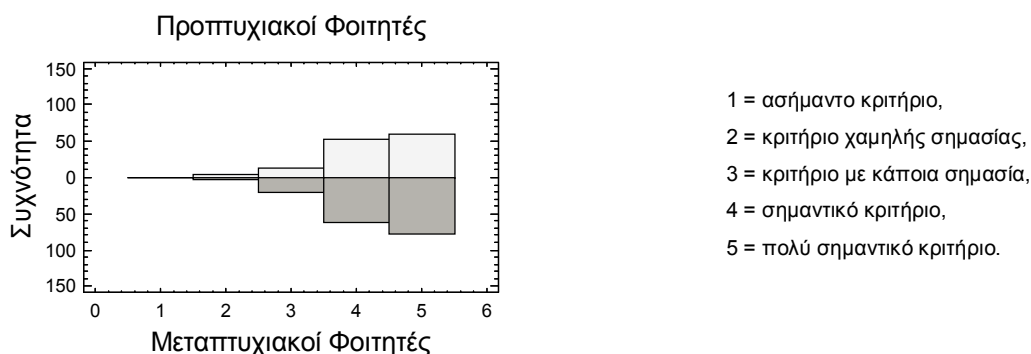
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα εφαρμογής ενός κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 39: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 35**

### Κριτήριο 36 - «ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό»

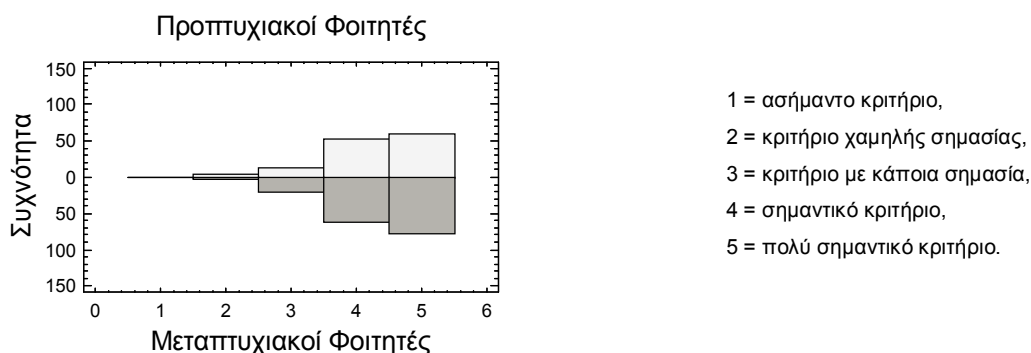
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα δημιουργίας/επιλογής ενός εκπαιδευτικού υλικού υψηλής ποιοτικής στάθμης, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 40: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 36**

### Κριτήριο 37 - «κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα δημιουργίας/επιλογής ενός εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου (για διδασκαλία) ως προς την ποσότητα, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.

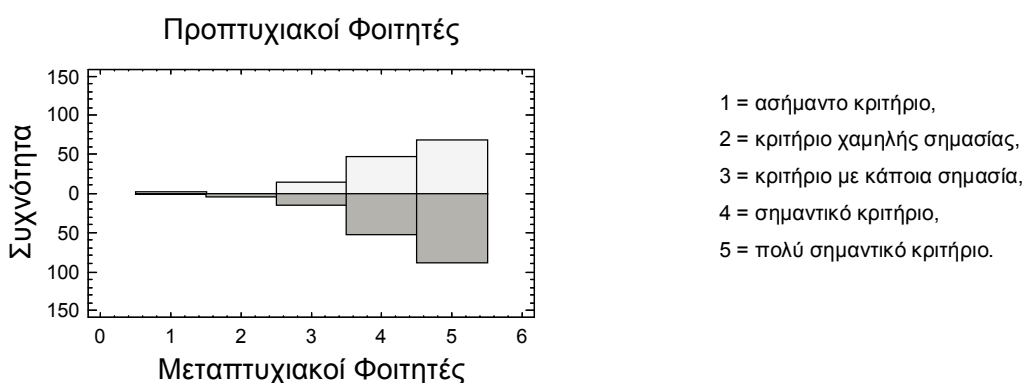


**Σχήμα 41: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 37**



### Κριτήριο 38 – «έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 5), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να διανέμει έγκαιρα το εκπαιδευτικό υλικό, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 42: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 38**

### Κριτήριο 39 - «πρόσθετη βιβλιογραφία»

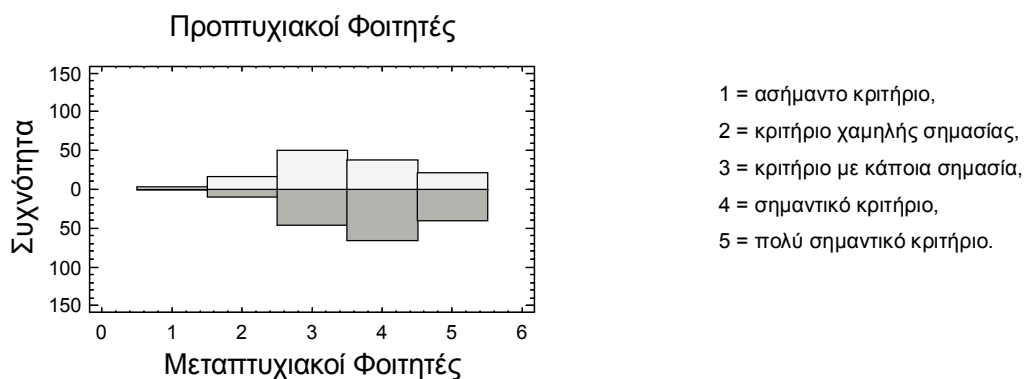
**Πίνακας 17: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 39**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	3,0	127,012
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	4,0	159,708
W = 11501,0	P-value = 0,0005 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

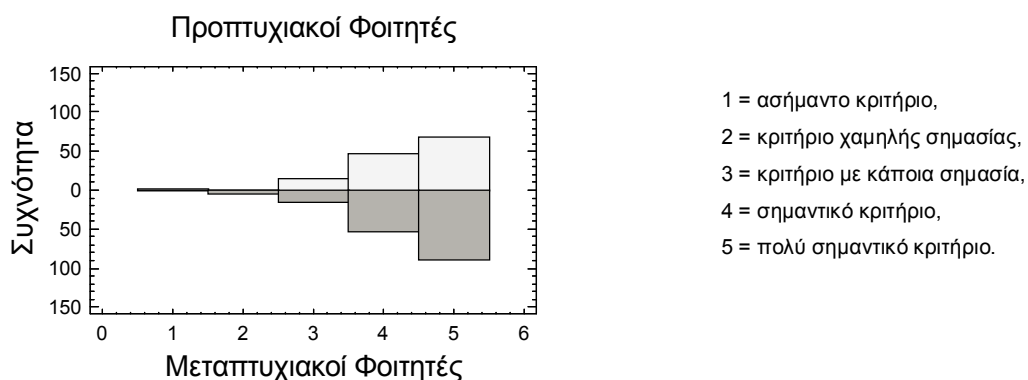
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και η διάμεσος των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερη από αυτή των μεταπτυχιακών, οπότε οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την παροχή πρόσθετης βιβλιογραφίας στους εκπαιδευόμενους (οδηγοί για περαιτέρω μελέτη), όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 43: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 39**

**Κριτήριο 40 – «επεξήγηση του εκπαιδευτικού υλικού»**

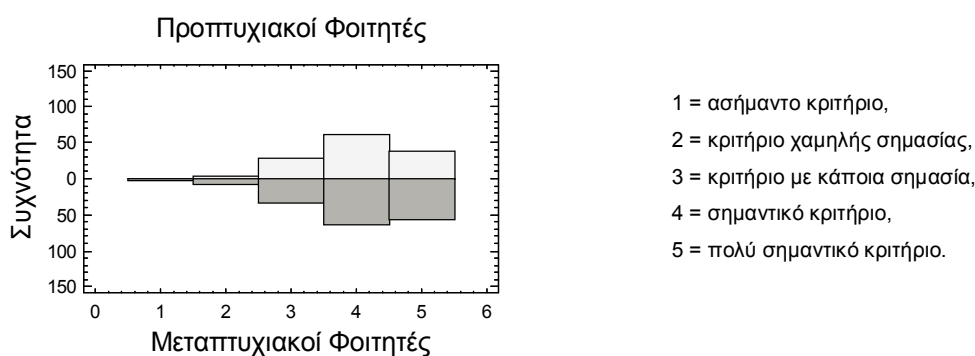
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 5), *οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στην επεξήγηση του εκπαιδευτικού υλικού*, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 44: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 40**

### Κριτήριο 41 - «προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα»

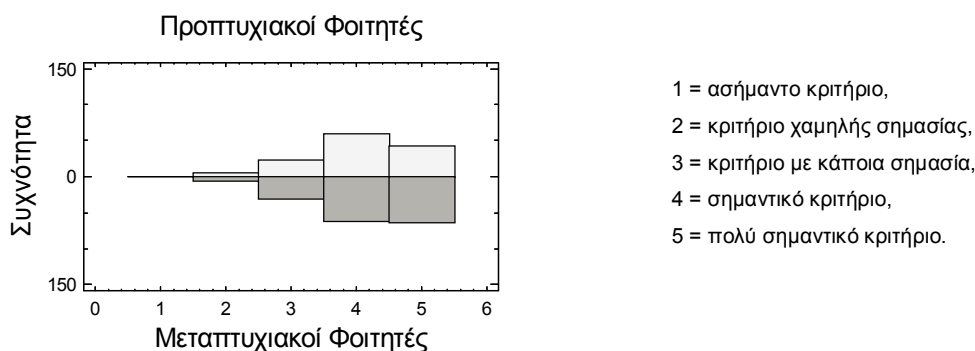
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στη χρήση προσαρμοστικών εκπαιδευτικών μέσων.



**Σχήμα 45: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 41**

### Κριτήριο 42 - «χρήση νέων τεχνολογιών»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 4), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στη χρήση νέων τεχνολογιών όπως οι υπολογιστές και το διαδίκτυο για τις ανάγκες του μαθήματος (π.χ. εκπαιδευτικό λογισμικό, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δικτυακός τόπος), όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 46: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 42**

## 4.2. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών και φύλου των φοιτητών

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

Πριν την εξέταση των 42 διαφορετικών διαστάσεων αυτού του προβλήματος γίνεται έλεγχος για το αν θα χρησιμοποιηθεί η στατιστική τεχνική της σύγκρισης μέσω τιμών ή της σύγκρισης διαμέσων.

Πρώτα ελέγχεται η κανονικότητα των μεταβλητών όταν αυτές διαχωρίζονται με βάση το φύλο. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, δηλαδή των **135 ανδρών** και των **154 γυναικών**, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 18: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών όταν διαχωριστούν σε φοιτητές και φοιτήτριες**

A/A	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Άνδρες		Γυναίκες	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	-2,7596	0,5083	-3,1774	0,8439
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	-2,5832	0,6882	-1,6115	-0,7987
3	Υπομονή του καθηγητή	-7,4087	5,7389	-7,3252	4,4496
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	-7,4705	6,3192	-6,1379	1,1452
5	Προσέλευση της προσοχής των φοιτητών	-14,3734	25,5287	-14,8582	27,8801
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	-12,8180	21,9175	-18,3235	41,5418
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	-1,2714	0,3323	-1,2425	-1,1684
8	Εκμείωση γνώσεων των φοιτητών	-4,8012	1,2673	-4,7868	1,9658
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών	-4,6743	2,8095	-4,7835	1,3187
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	-2,2422	-1,2480	-2,8937	-1,7994
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	-3,9865	1,1351	-4,2111	-0,0771
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	-3,3123	0,2271	-2,8145	0,4494
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	-0,2080	-1,4860	-1,4207	-1,2876
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	-1,4008	-1,4243	-1,0078	-1,3808

Α/Α	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Ανδρες		Γυναίκες	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	-16,6631	33,3596	-30,4781	122,127
16	Ικανότητα επικοινωνίας	-6,6244	4,9196	-10,0384	12,7510
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	-3,3786	0,9250	-4,3703	1,6265
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	-4,3543	1,5018	-3,7800	-1,4444
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	-2,6579	-1,6417	-3,0924	0,0873
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	-4,4244	0,3042	-4,3217	-0,1555
21	Παρώθηση των φοιτητών	-4,1875	1,3543	-3,0751	-0,1159
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	-3,7495	0,7078	-5,2203	1,9475
23	Χρήση χιούμορ	-2,7546	-0,0348	-3,1023	0,2074
24	Ρόλο συντονιστή	-3,0194	0,7675	-2,6013	1,2395
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	-2,9445	-0,7640	-2,5866	-1,9148
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	-5,3597	2,7512	-5,5747	3,8686
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	-3,6409	0,7787	-5,3580	4,2599
28	Χρήση τεχνικών εμφύχωσης	-1,0811	-1,7494	-1,8907	-0,7382
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	-2,3247	-0,2636	-4,1564	2,4472
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	-3,6795	-0,5253	-4,4883	-0,5150
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	-3,3244	-1,1552	-3,2197	-1,8744
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	-6,5647	4,6330	-4,6813	-0,7622
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	-3,6929	1,0919	-3,1694	-0,4481
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	-1,1384	-1,1445	-1,2547	-0,1803
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	-5,4045	2,6929	-2,3127	-2,6543
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	-4,0044	0,1100	-4,4318	0,9920
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	-2,2706	-0,9821	-6,0885	2,95289
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	-5,6543	3,8084	-5,6721	1,3527
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	-0,8502	-1,8883	-1,3187	-1,0191
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	-6,0616	6,6880	-5,9507	0,6678
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	-1,9687	-1,4138	-3,5724	1,0007
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	-2,8115	-0,7513	-2,9927	-0,9422

Στον παραπάνω πίνακα ελέγχονται οι τιμές της τυποποιημένης ασυμμετρίας και κύρτωσης για τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Όπως προκύπτει δεν υπάρχει κανονικότητα και στα δυο δείγματα για τα κριτήρια 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29,

30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42. Επομένως συγκρίνονται οι διάμεσοι των δύο δειγμάτων με το **Mann-Whitney (W) test** για να υπολογιστούν οι διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των δύο ομάδων για κάθε κριτήριο.

Ωστόσο στα κριτήρια 7, 13, 14, 28, 34, 39 και τα δυο δείγματα είναι κανονικά. Οπότε ακολουθούν οι έλεγχοι για τις διασπορές των δυο πληθυσμών και τις κατανομές τους.

Συγκεκριμένα για το κριτήριο 7 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση ανδρών=0,8029, τυπ. απόκλιση γυναικών=0,8405) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,5878 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το **Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για το κριτήριο 13 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση ανδρών=1,0536, τυπ. απόκλιση γυναικών=1,0428) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,8990 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το **Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για το κριτήριο 14 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση ανδρών=0,9589, τυπ. απόκλιση γυναικών=0,9698) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,8956 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το **Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για το κριτήριο 28 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση ανδρών=0,9131, τυπ. απόκλιση γυναικών=0,8659) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,5237 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική

διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το **Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για το κριτήριο 34 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση ανδρών=0,9528, τυπ. απόκλιση γυναικών=0,8121) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,0557 < 0,10$  άρα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων.

Για το κριτήριο 39 μετά από σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων (τυπ. απόκλιση ανδρών=0,8949, τυπ. απόκλιση γυναικών=0,9815) με τη βοήθεια του **F-test** προκύπτει ότι το  $P\text{-value}=0,2736 > 0,10$  άρα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς τις τυπικές αποκλίσεις των δυο δειγμάτων. Ο τρίτος έλεγχος αφορά τις κατανομές (συμπεριφορές των δυο δειγμάτων) όπου με το **Kolmogorov-Smirnov test** παρατηρείται ότι το  $P\text{-value}=0 < 0,05$  άρα τα δύο δείγματα έχουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Οπότε τελικά και στις 6 παραπάνω περιπτώσεις συγκρίνονται οι διάμεσοι των δύο δειγμάτων με το **Mann-Whitney (W) test**.

Στη συνέχεια εξετάζεται κάθε ένα από τα 42 κριτήρια:

#### Κριτήριο 1 - «αυτοαντίληψη του καθηγητή»

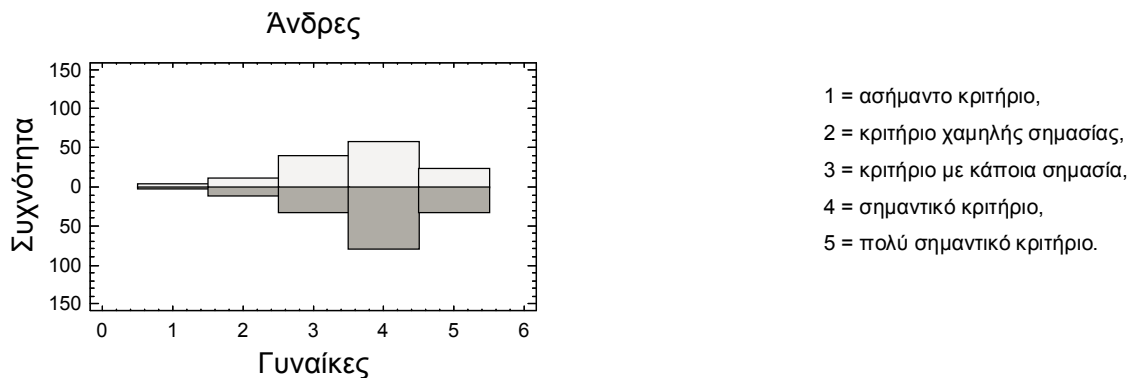
**Πίνακας 19: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 1**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	4,0	135,259
<b>Γυναίκες</b>	4,0	153,539
W = 11710,0	P-value = 0,0469 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

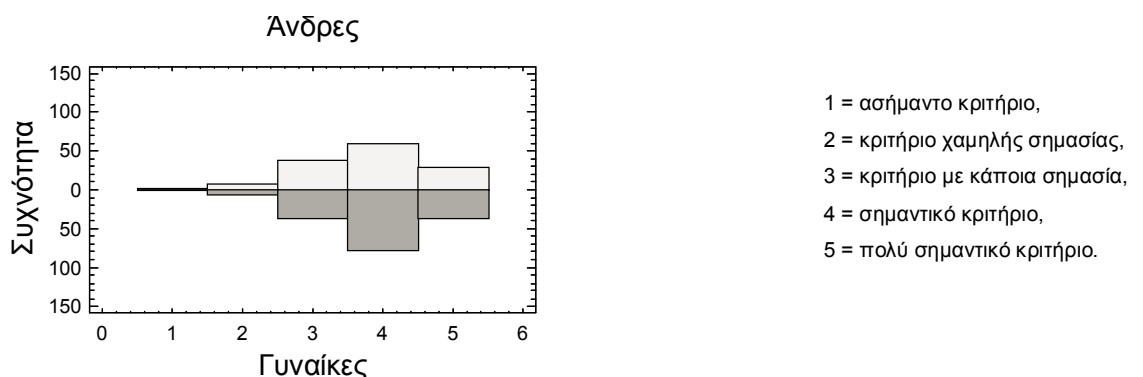
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, *οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την αυτοαντίληψή του (δηλαδή την πεποίθησή του για τον εαυτό του)*. Η διαφορά αυτή παρατηρείται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 47: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 1**

#### Κριτήριο 2 - «αυτοεκτίμηση του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), *τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την αυτοεκτίμησή του (δηλαδή τη σφαιρική άποψη που έχει για την αξία του ως ατόμου)*, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.

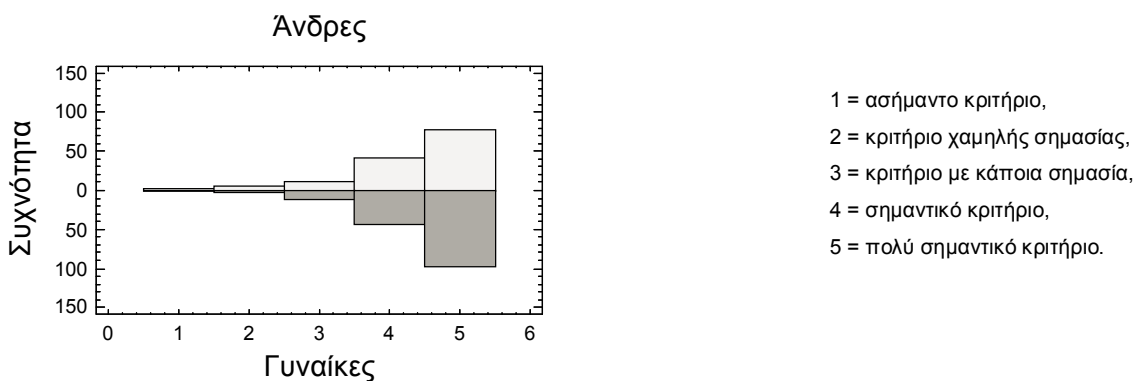


**Σχήμα 48: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 2**



### Κριτήριο 3 - «υπομονή του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 5), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την υπομονή του κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος, όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 49: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 3**

### Κριτήριο 4 - «δυναμικότητα του καθηγητή»

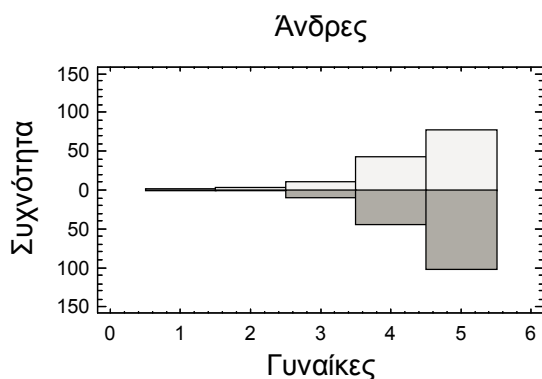
**Πίνακας 20: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 4**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	5,0	137,241
<b>Γυναίκες</b>	5,0	151,802
W = 11442,5	P-value = 0,0857 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη δυναμικότητά του κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η διαφορά αυτή παρατηρείται και στο παρακάτω σχήμα.

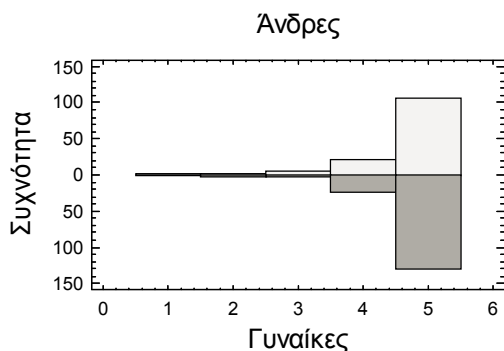


- 1 = ασήμαντο κριτήριο,
- 2 = κριτήριο χαμηλής σημασίας,
- 3 = κριτήριο με κάποια σημασία,
- 4 = σημαντικό κριτήριο,
- 5 = πολύ σημαντικό κριτήριο.

**Σχήμα 50: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 4**

Κριτήριο 5 - «προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των φοιτητών»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 5), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να προσελκύει και να διατηρεί την προσοχή των εκπαιδευομένων, όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα.



- 1 = ασήμαντο κριτήριο,
- 2 = κριτήριο χαμηλής σημασίας,
- 3 = κριτήριο με κάποια σημασία,
- 4 = σημαντικό κριτήριο,
- 5 = πολύ σημαντικό κριτήριο.

**Σχήμα 51: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 5**

Κριτήριο 6 - «εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου»

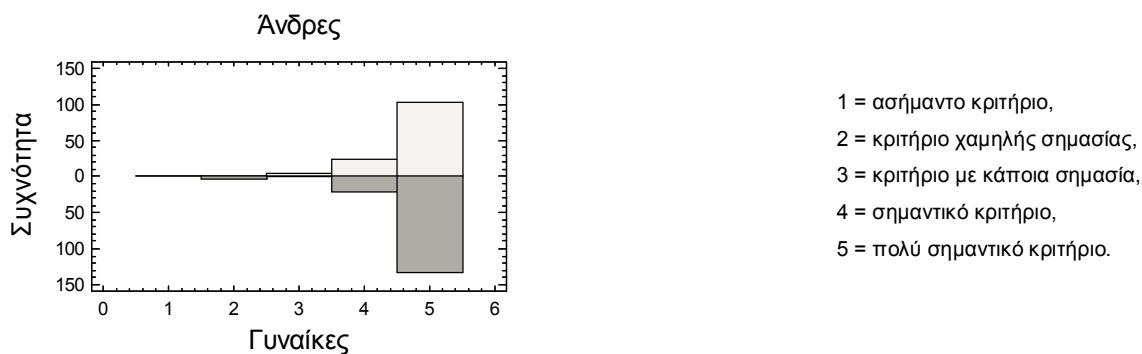
**Πίνακας 21: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 6**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	5,0	137,444
<b>Γυναίκες</b>	5,0	151,623
W = 11415,0	P-value = 0,0336 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

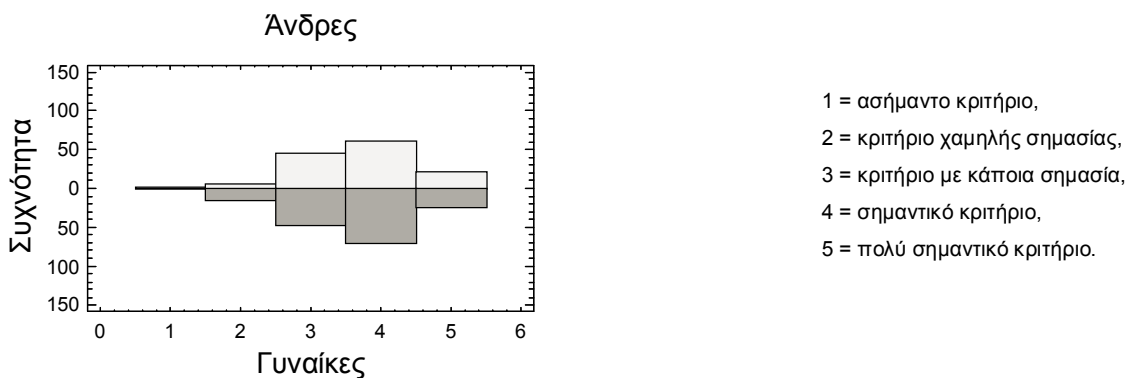
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, *οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη βαθιά/εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικείμενου (επιστημονικό υπόβαθρο)*. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 52: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 6**

Κριτήριο 7 – «σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή»

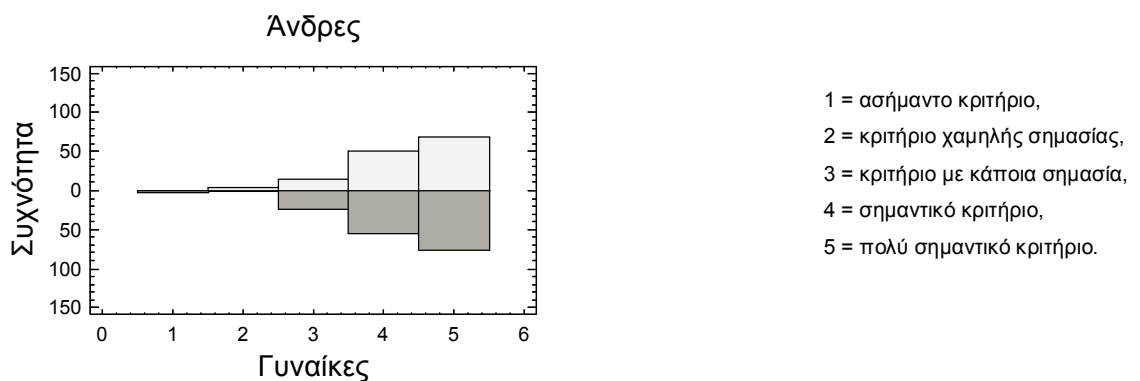
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), *τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη σφαιρικότητα των γνώσεων που κατέχει*, όπως παρατηρείται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 53: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 7**

Κριτήριο 8 - «εκμείωση γνώσεων των φοιτητών και διασύνδεση νέας-παλιάς γνώσης»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών=5, διάμεσος γυναικών=4, P-value=0,6295>0,10), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να εκμειώνει τη γνώση αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και συνδέοντας τη νέα γνώση με την παλιά, όπως παρατηρείται σχηματικά.



**Σχήμα 54: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 8**

Κριτήριο 9 - «συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών»

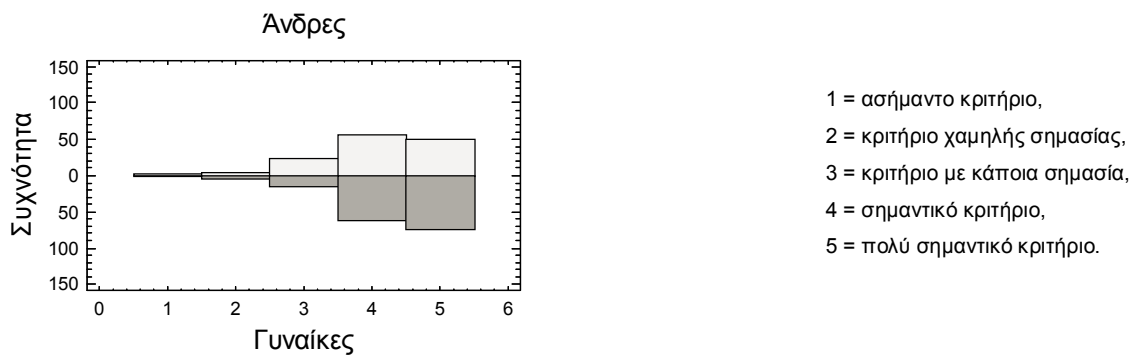
**Πίνακας 22: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 9**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	134,348
<b>Γυναίκες</b>	4,0	154,338
W = 11833,0	P-value = 0,0277 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να βοηθά στην αυτοεκπαίδευση και αυτοανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 55: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 9**

Κριτήριο 10 - «ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών»

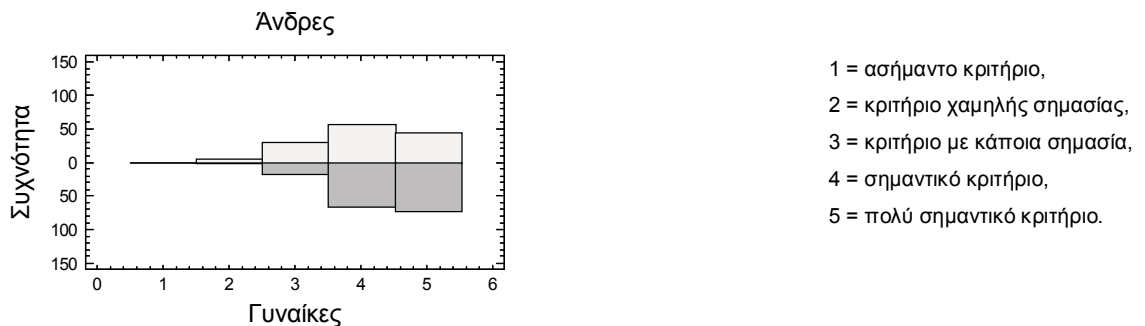
**Πίνακας 23: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 10**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	129,693
<b>Γυναίκες</b>	4,0	158,419
W = 12461,5	P-value = 0,0016 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, *οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη χρήση διαφορετικών εκπαιδευτικών τεχνικών.* Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 56: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 10**

## Κριτήριο 11 - «προσαρμοστικότητα διδασκαλίας»

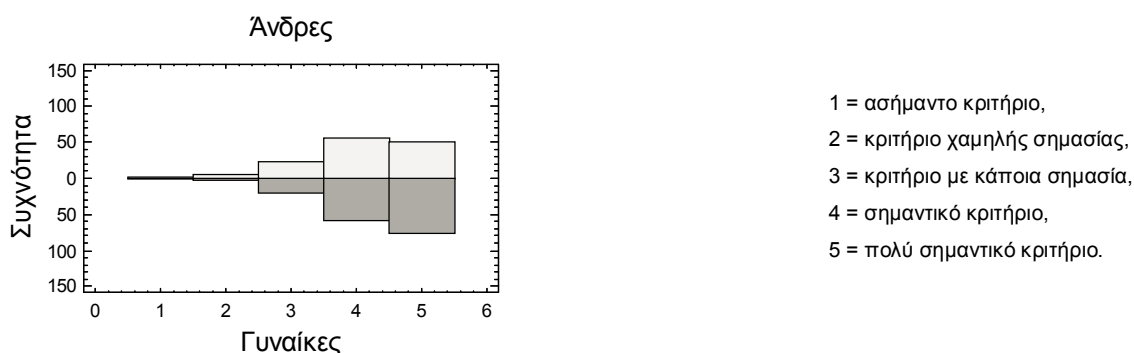
**Πίνακας 24: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 11**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Άνδρες	4,0	134,378
Γυναίκες	4,0	154,312
W = 11829,0	P-value = 0,0286 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

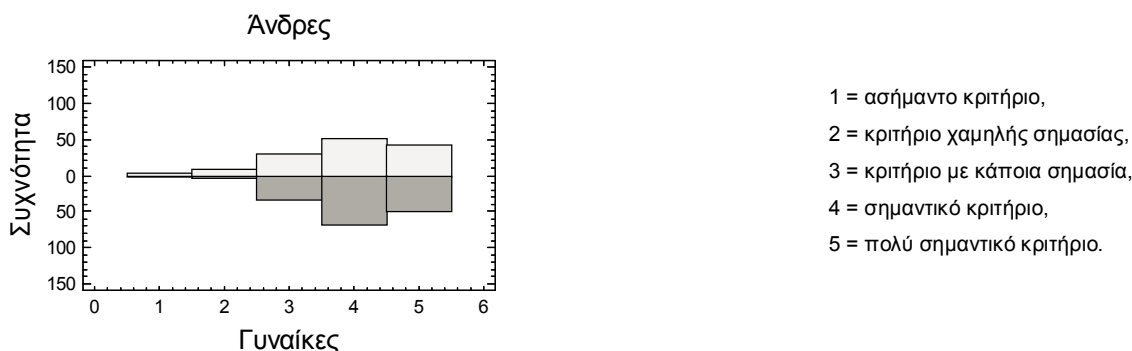
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, οπότε οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις εκπαιδευτικές τάσεις. Η διαφορά αυτή παρατηρείται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 57: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 11**

## Κριτήριο 12 - «ικανοποίηση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών»

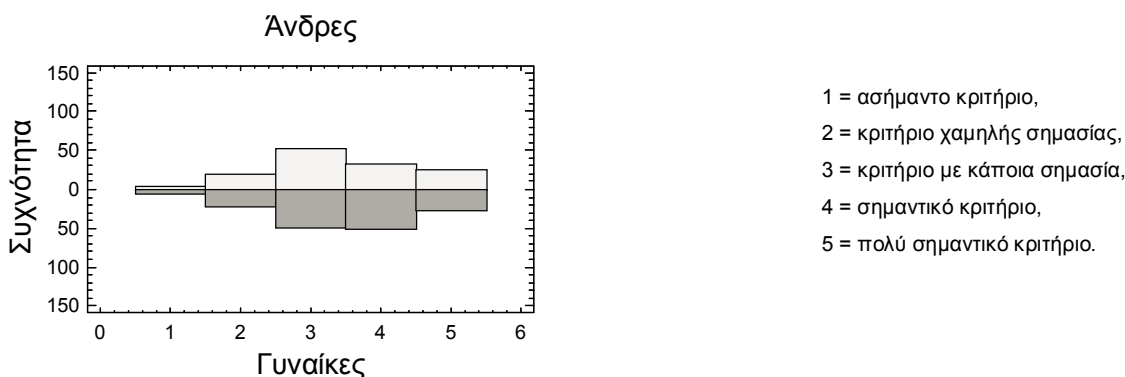
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να ικανοποιεί ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευομένων, όπως φοιτητές με ειδικές δεξιότητες, εργασιακές ή οικογενειακές υποχρεώσεις, όπως διαπιστώνεται και σχηματικά.



**Σχήμα 58: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 12**

Κριτήριο 13 - «παροχή εξατομικευμένης μάθησης»

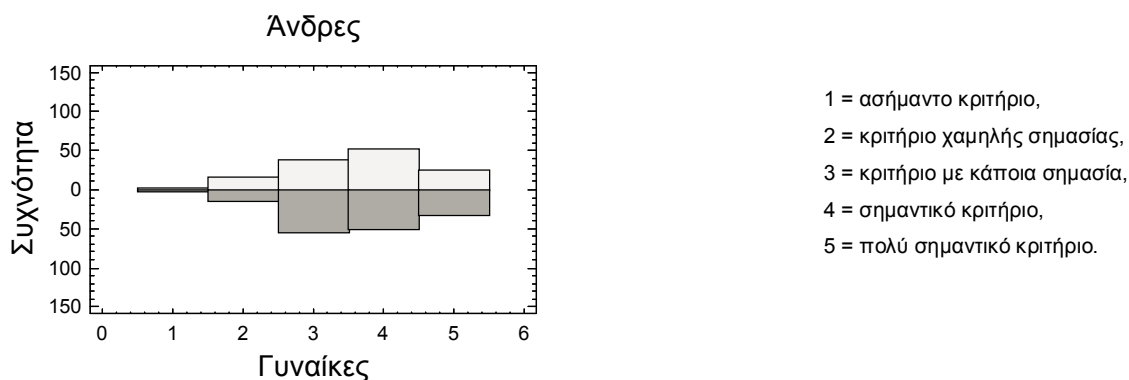
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών=3, διάμεσος γυναικών=4,  $P\text{-value}=0,5239>0,10$ ), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την παροχή εξατομικευμένης μάθησης, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 59: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 13**

Κριτήριο 14 – «αξιοποίηση των εμπειριών των φοιτητών»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα του να αξιοποιεί τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 60: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 14**

Κριτήριο 15 - «μεταδοτικότητα του καθηγητή»

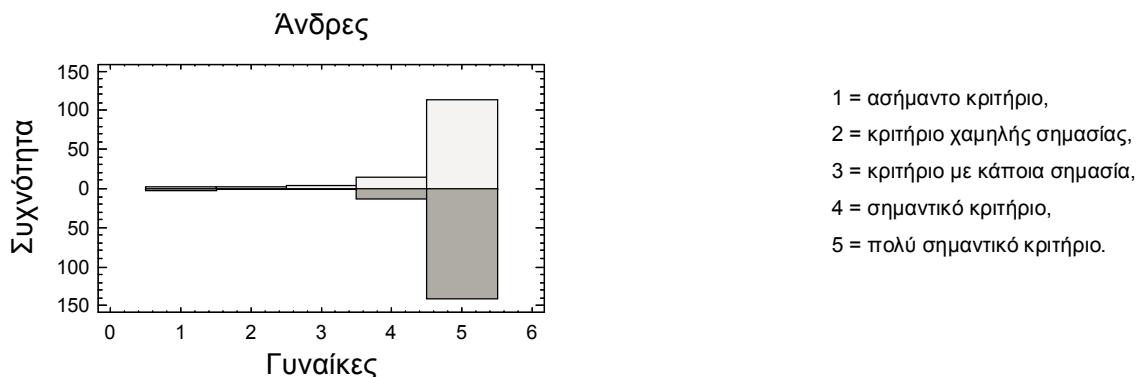
**Πίνακας 25: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 15**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	5,0	139,807
<b>Γυναίκες</b>	5,0	149,552
W = 11096,0	P-value = 0,0807 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, *οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την μεταδοτικότητά του*. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 61: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 15**



## Κριτήριο 16 - «ικανότητα επικοινωνίας»

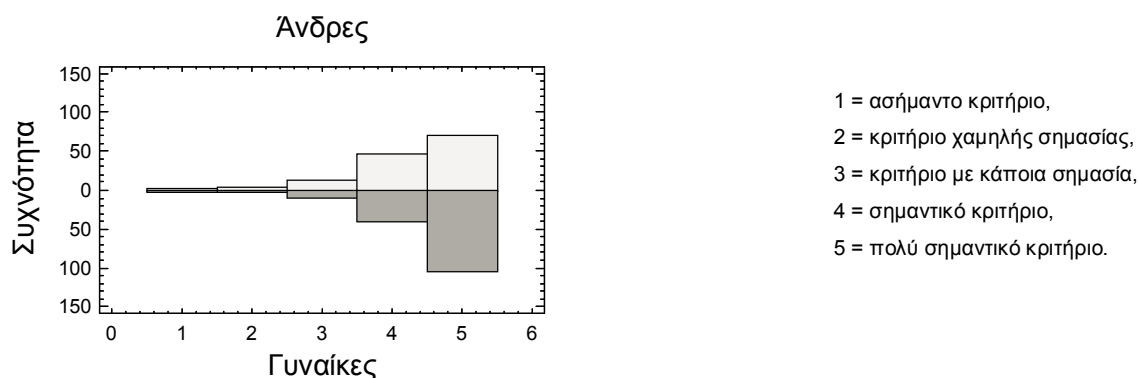
**Πίνακας 26: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 16**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	5,0	132,889
<b>Γυναίκες</b>	5,0	155,617
W = 12030,0	P-value = 0,0078 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, οπότε οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα στην επικοινωνία με τους εκπαιδευόμενους. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 62: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 16**

## Κριτήριο 17 - «διαχείριση των ερωτήσεων»

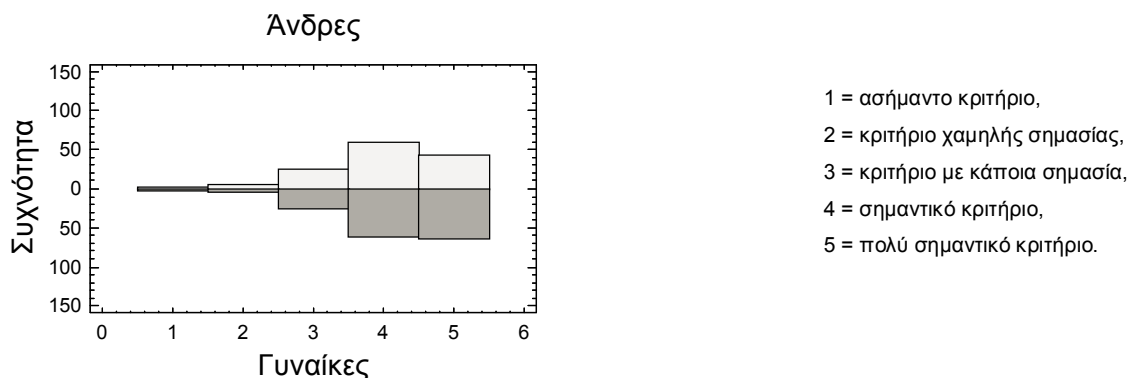
**Πίνακας 27: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 17**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	4,0	136,959
<b>Γυναίκες</b>	4,0	152,049
W = 11480,5	P-value = 0,1007 ≤ 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο/ίσο από 0,10 οπότε υπάρχει οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την αποτελεσματική διαχείριση των ερωτήσεων. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 63: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 17**

Κριτήριο 18 - «χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης»

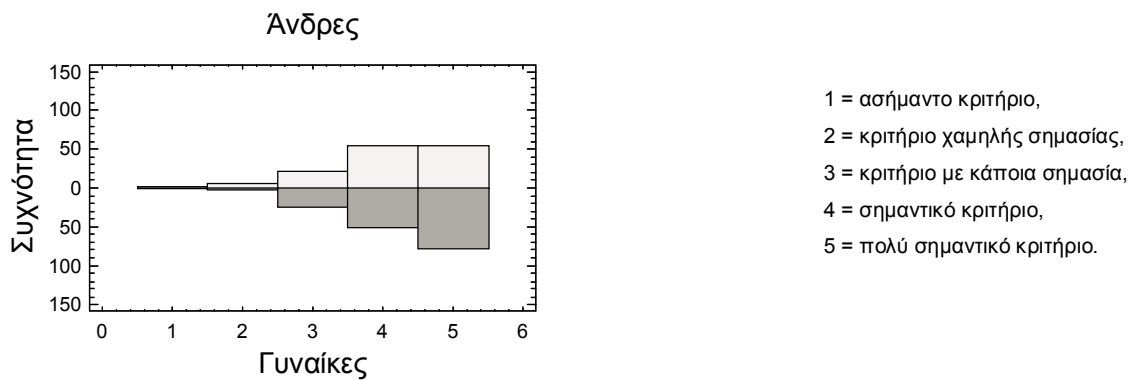
**Πίνακας 28: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 18**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	136,241
<b>Γυναίκες</b>	5,0	152,679
W = 11577,5	P-value = 0,0709 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

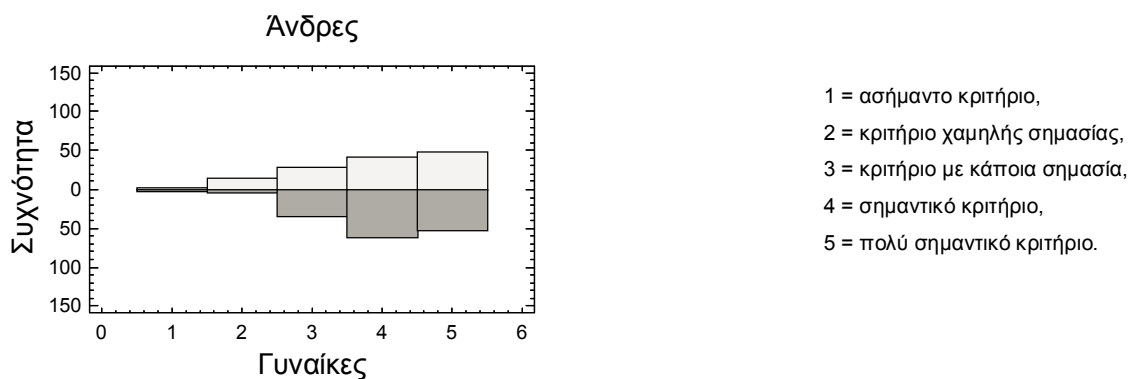
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και η διάμεσος των ανδρών είναι μικρότερη από αυτή των γυναικών, οπότε οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στη χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών οι οποίες βοηθούν στην αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 64: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 18**

Κριτήριο 19 - «ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων»

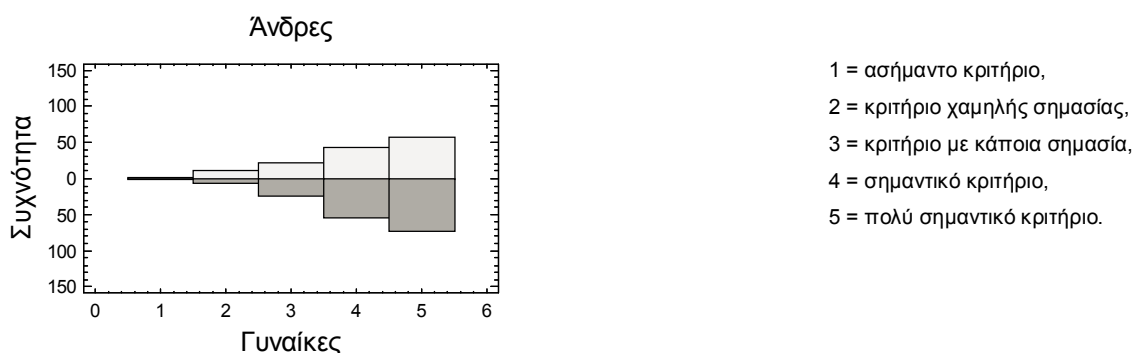
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να υποδύεται διάφορους εκπαιδευτικούς ρόλους ανάλογα με την περίσταση (μεταδότης γνώσεων, εμπυχωτής, καθοδηγητής, διαμεσολαβητής, φίλος και συνεργάτης), όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 65: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 19**

Κριτήριο 20 - «απολαμβάνει τη διδασκαλία»

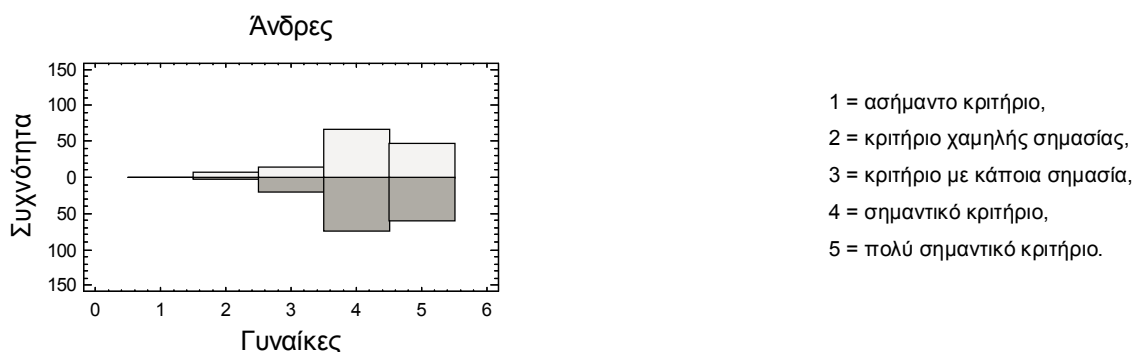
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή το να απολαμβάνει τη διδασκαλία, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 66: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 20**

Κριτήριο 21 - «παρώθηση των φοιτητών»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν στο μάθημα, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 67: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 21**

Κριτήριο 22 - «αίσθημα εμπιστοσύνης»

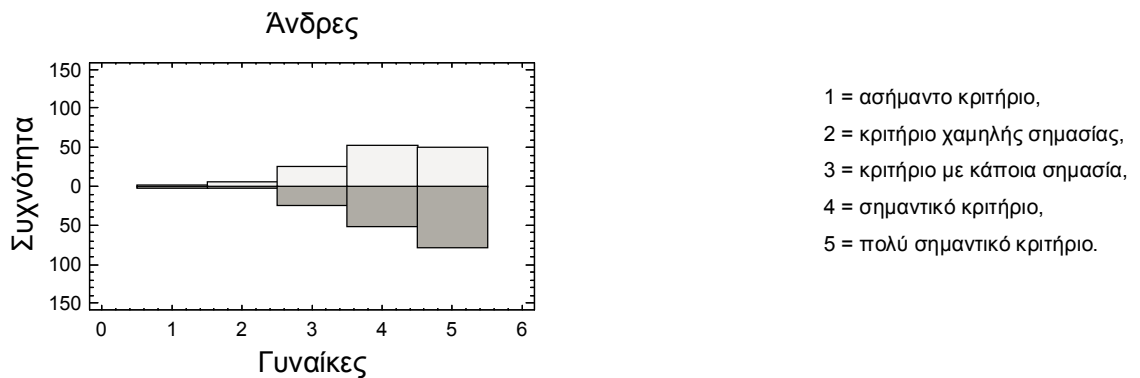
**Πίνακας 29: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 22**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	134,904
<b>Γυναίκες</b>	4,5	153,851
W = 11758,0	P-value = 0,0385 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

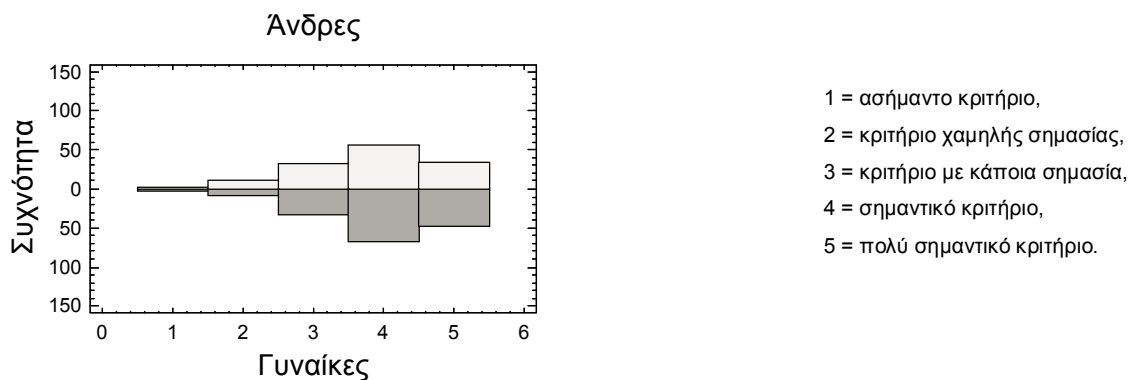
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον η διάμεσος των ανδρών είναι μικρότερη από αυτή των γυναικών, οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή το να χαρακτηρίζεται ως ζεστός, φιλικός, ανθρώπινος, δίκαιος. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 68: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 22**

### Κριτήριο 23 - «χρήση χιούμορ»

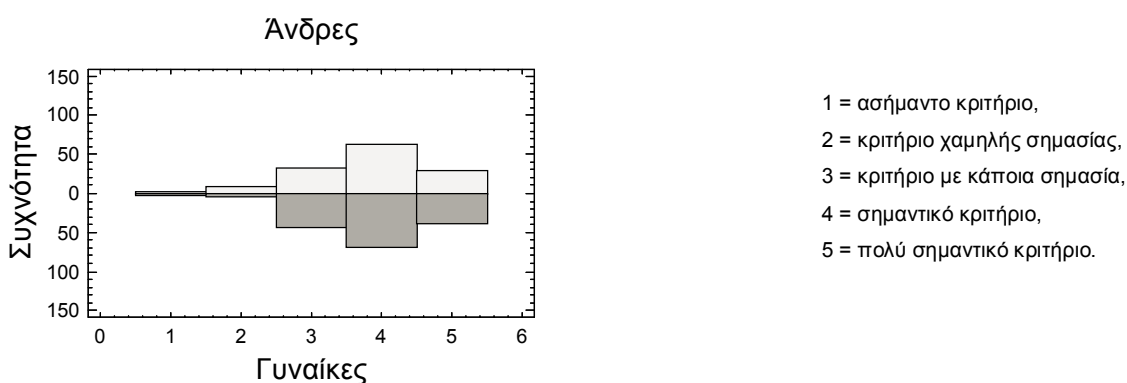
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή το να το να διαθέτει και να χρησιμοποιεί χιούμορ στο μάθημά του, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 69: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 23**

### Κριτήριο 24 - «ρόλο συντονιστή»

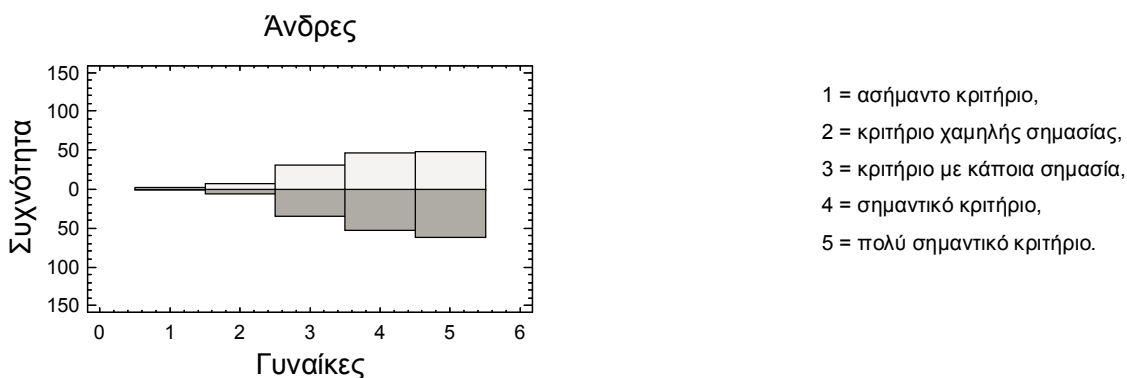
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή το να είναι συντονιστής της μάθησης και να αφήνει χώρο για πρωτοβουλία στους εκπαιδευόμενους, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 70: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 24**

### Κριτήριο 25 - «αυτοαξιολόγηση του καθηγητή»

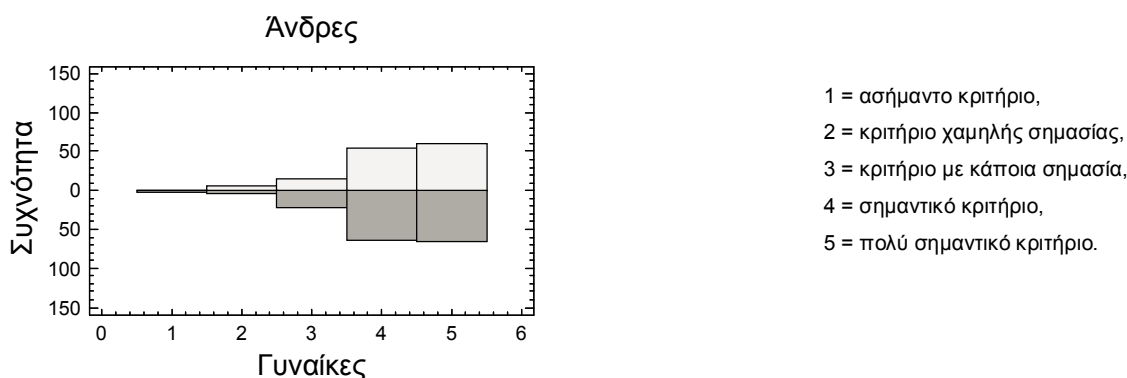
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή το να ενθαρρύνει την επικοινωνιακή κριτική του έργου του και να αυτοαξιολογείται, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 71: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 25**

### Κριτήριο 26 - «διαθεσιμότητα του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη διαθεσιμότητά του και εκτός των ωρών διδασκαλίας, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 72: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 26**

Κριτήριο 27 - «δεκτικότητα του καθηγητή»

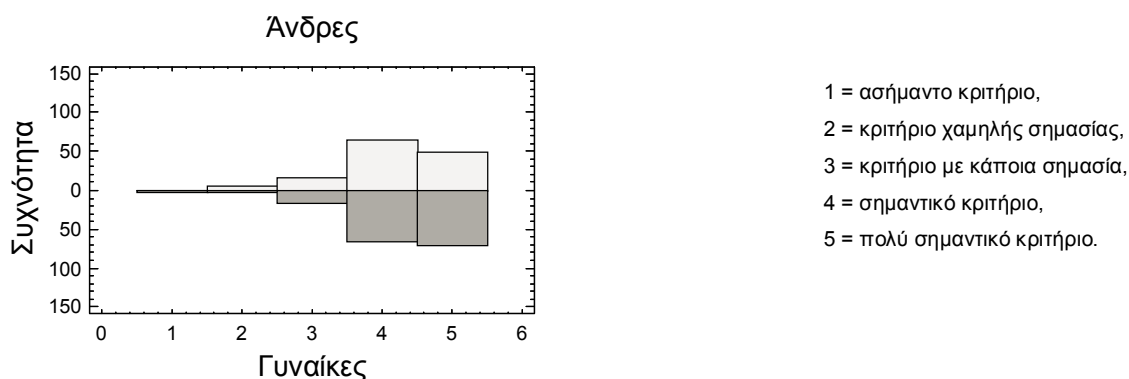
**Πίνακας 30: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 27**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	136,985
<b>Γυναίκες</b>	4,0	152,026
W = 11477,0	P-value = 0,0958 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, οπότε οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη δεκτικότητά του σε απόψεις διαφορετικές από τις δικές του. Η διαφορά αυτή παρατηρείται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 73: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 27**

Κριτήριο 28 - «χρήση τεχνικών εμπύχωσης»

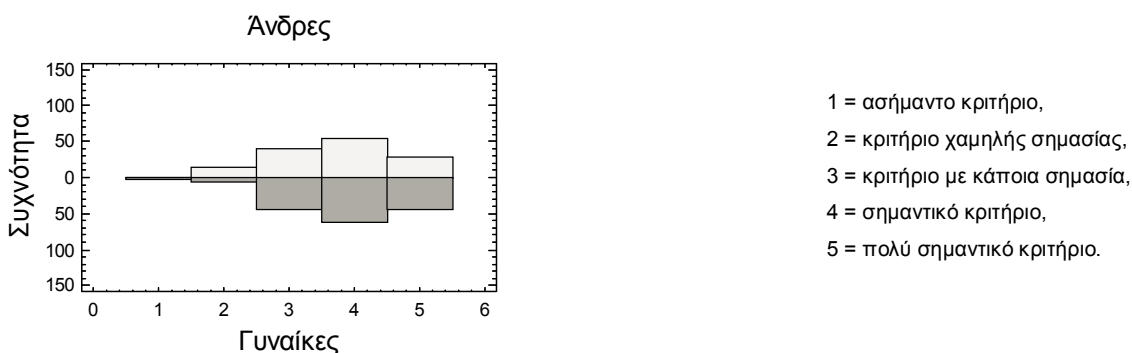
**Πίνακας 31: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 28**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	136,133
<b>Γυναίκες</b>	4,0	152,773
W = 11592,0	P-value = 0,0748 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 οπότε υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, *οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη χρήση τεχνικών εμπύχωσης (όπως διαφορετικοί τύποι ερωτήσεων, προσφυγή στη φαντασία, προσφυγή στην ομάδα)*. Η διαφορά αυτή φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 74: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 28**



## Κριτήριο 29 - «ανατροφοδότηση φοιτητών»

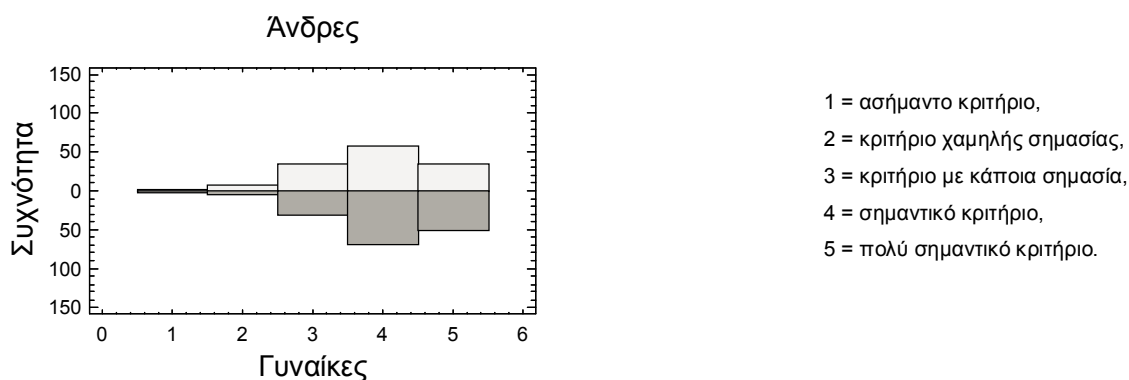
**Πίνακας 32: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 29**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	135,60
<b>Γυναίκες</b>	4,0	153,24
W = 11664,0	P-value = 0,0563 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, επομένως *οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους*. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 75: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 29**

## Κριτήριο 30 - «έμφαση στα σημαντικά σημεία του μαθήματος»

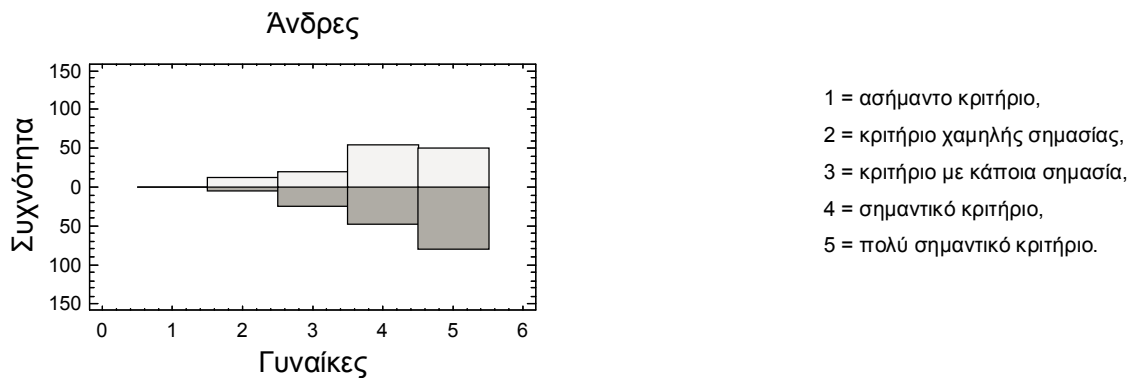
**Πίνακας 33: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 30**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	132,667
<b>Γυναίκες</b>	5,0	155,812
W = 12060,0	P-value = 0,0114 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

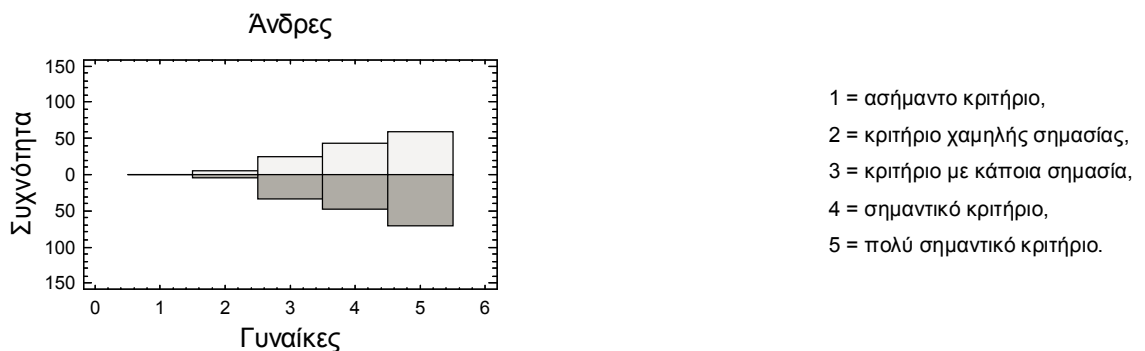
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και η διάμεσος των ανδρών είναι μικρότερη από αυτή των γυναικών, επομένως οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να τονίζει τα σημαντικά σημεία του μαθήματος (π.χ. με τη χρήση λέξεων-κλειδίων, με ανακεφαλαίωση, με περίληψη). Η διαφορά αυτή παρατηρείται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 76: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 30**

Κριτήριο 31 - «προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)»

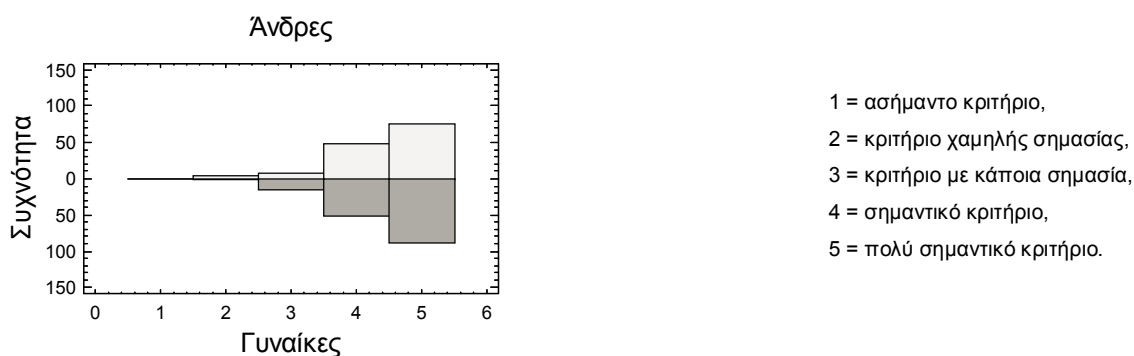
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την πληροφόρηση των φοιτητών από την αρχή του εξαμήνου αναφορικά με τον τρόπο οργάνωσης-προγραμματισμού της διδασκαλίας στο σύνολό της, δηλαδή σε όλο το εξάμηνο (όπως περιεχόμενο διδασκαλίας, καθορισμός στόχων, απαιτήσεις, χρονοδιάγραμμα, αξιολόγηση),, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 77: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 31**

### Κριτήριο 32 - «προγραμματισμός κάθε μαθήματος»

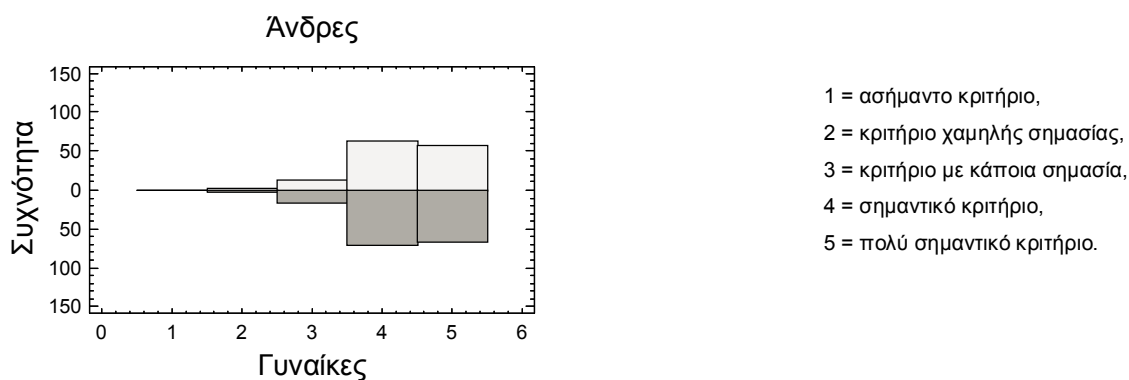
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την προετοιμασία και την οργάνωση κάθε μαθήματος, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 78: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 32**

### Κριτήριο 33 - «αξιοποίηση διδακτικού χρόνου»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στην αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 79: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 33**

### Κριτήριο 34 - «ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές»

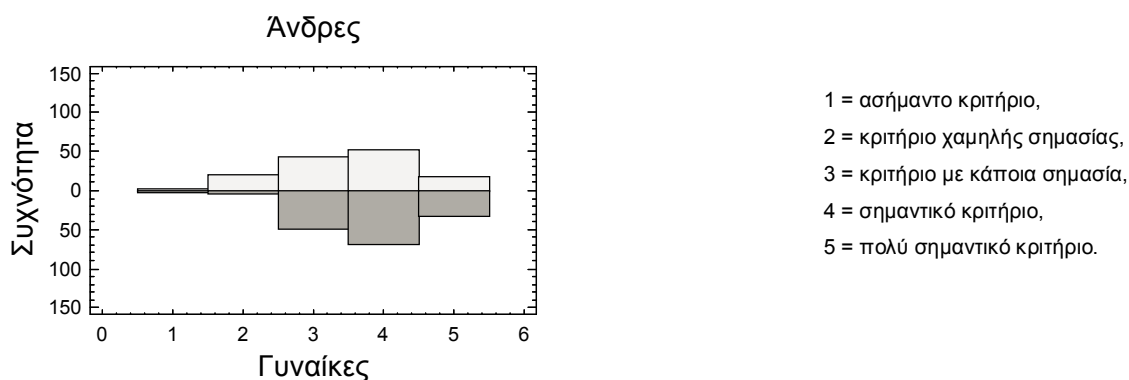
**Πίνακας 34: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 34**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	4,0	130,144
<b>Γυναίκες</b>	4,0	158,023
W = 12400,5	P-value = 0,0027 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

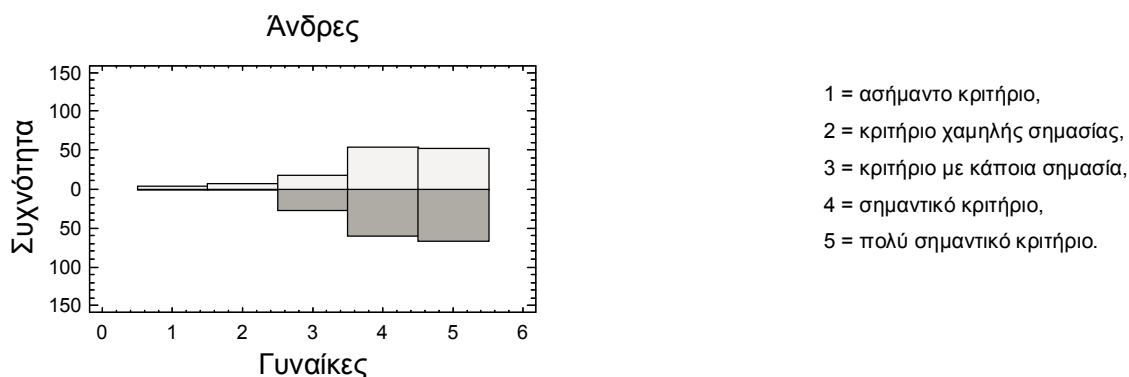
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των ανδρών είναι μικρότερος από αυτό των γυναικών, επομένως *οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα δημιουργίας κατάλληλων προδιαγραφών (standards) για τους φοιτητές. Η διαφορά αυτή φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.*



**Σχήμα 80: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 34**

### Κριτήριο 35 - «κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης»

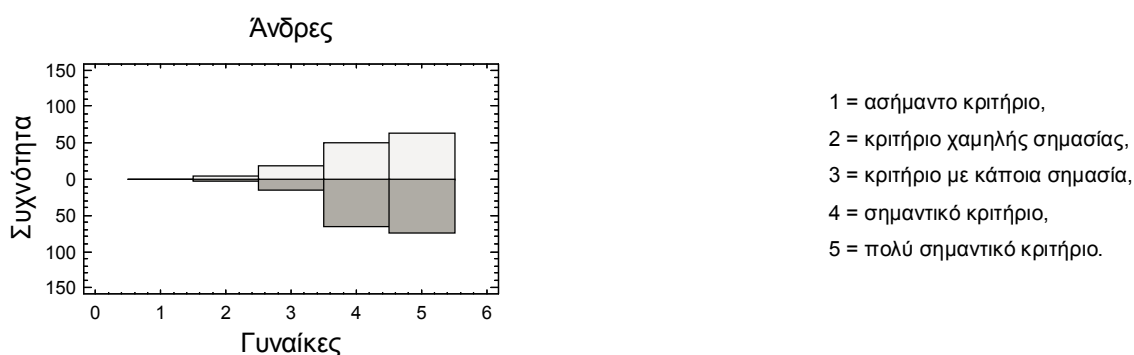
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, *τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα εφαρμογής ενός κατάλληλου συστήματος αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.*



**Σχήμα 81: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 35**

**Κριτήριο 36 - «ΠΟΙΟΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα δημιουργίας/επιλογής ενός εκπαιδευτικού υλικού υψηλής ποιοτικής στάθμης, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 82: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 36**

**Κριτήριο 37 - «κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)»**

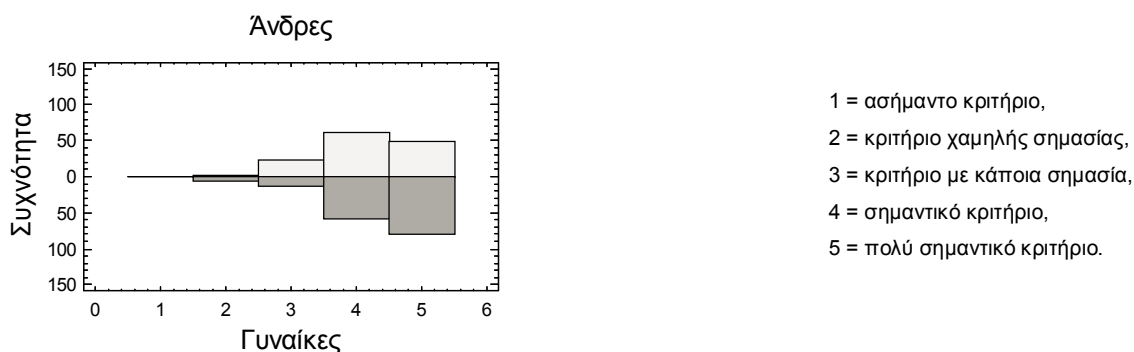
**Πίνακας 35: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 37**

	<b>Διάμεσος</b>	<b>Μέσος Βαθμός Θέσης</b>
<b>Άνδρες</b>	4,0	131,341
<b>Γυναίκες</b>	5,0	156,974
W = 12239,0	P-value = 0,0045 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και η διάμεσος των ανδρών είναι μικρότερη από αυτή των γυναικών, επομένως οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητα δημιουργίας/επιλογής ενός εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου (για διδασκαλία) ως προς την ποσότητα. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 83: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 37**

Κριτήριο 38 – «έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού»

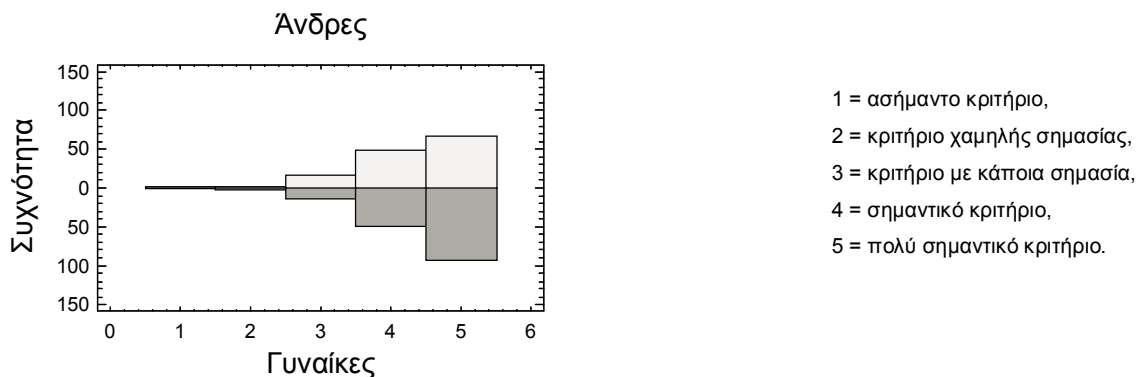
**Πίνακας 36: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 38**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Ανδρες</b>	4,0	136,719
<b>Γυναίκες</b>	5,0	152,260
W = 11513,0	P-value = 0,0773 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

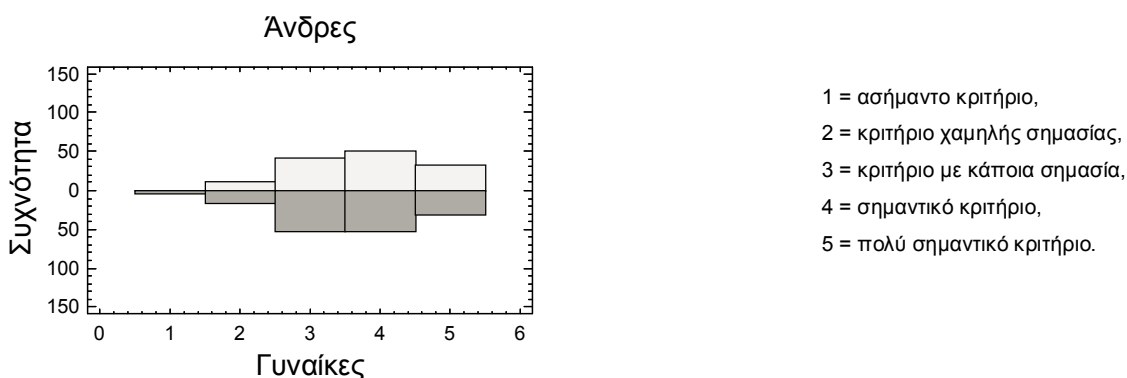
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και η διάμεσος των ανδρών είναι μικρότερη από αυτή των γυναικών, επομένως οι φοιτήτριες σε σχέση με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του να διανέμει έγκαιρα το εκπαιδευτικό υλικό. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 84: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 38**

Κριτήριο 39 - «πρόσθετη βιβλιογραφία»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή τη χρήση πρόσθετης βιβλιογραφίας στο διδασκόμενο αντικείμενο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 85: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 39**

Κριτήριο 40 - «επεξήγηση του εκπαιδευτικού υλικού»

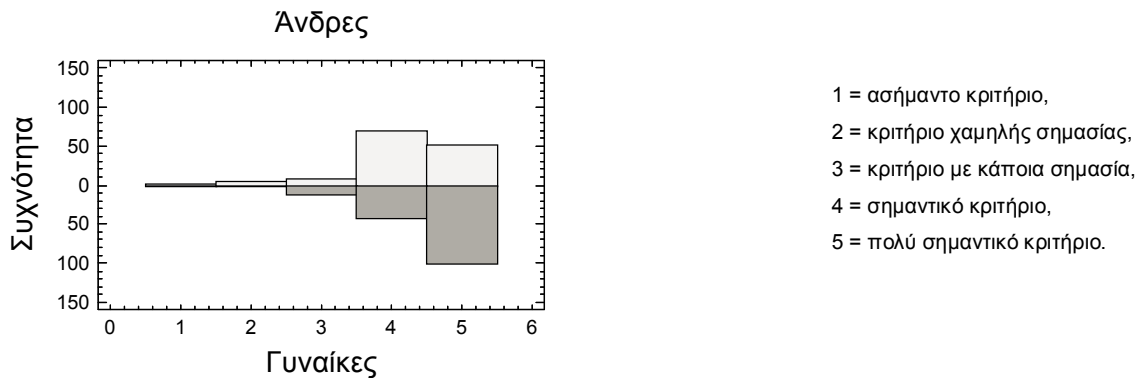
**Πίνακας 37: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 40**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	4,0	125,978
<b>Γυναίκες</b>	5,0	161,675
W = 12963,0	P-value = 0,0000 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

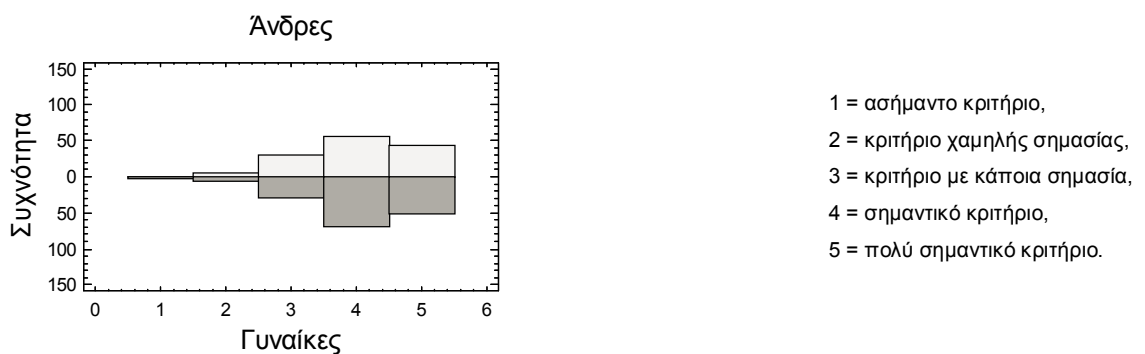
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και η διάμεσος των ανδρών είναι μικρότερη από αυτή των γυναικών, επομένως οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στην επεξήγηση του εκπαιδευτικού υλικού. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 86: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 40**

Κριτήριο 41 - «προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στη χρήση προσαρμοστικών εκπαιδευτικών μέσων, όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα.

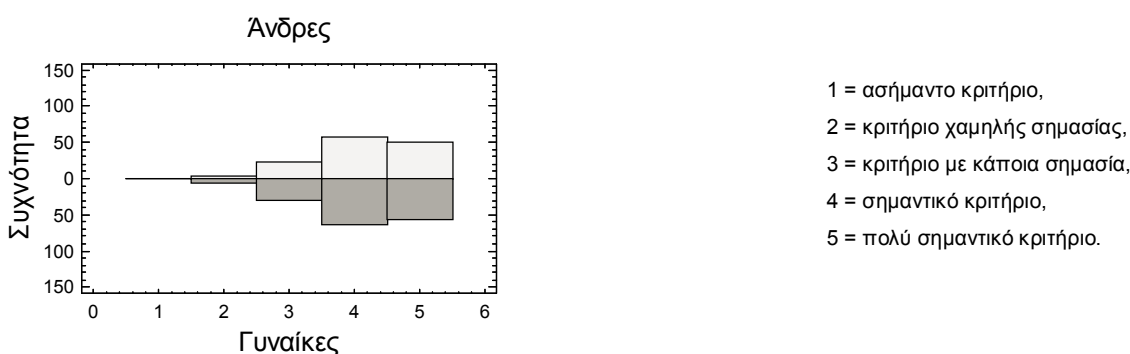


**Σχήμα 87: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 41**



## Κριτήριο 42 - «χρήση νέων τεχνολογιών».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 4), τόσο οι φοιτητές όσο και οι φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντικό ως κριτήριο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή την ικανότητά του στη χρήση νέων τεχνολογιών όπως οι υπολογιστές και το διαδίκτυο για τις ανάγκες του μαθήματος (εκπαιδευτικό υλικό, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δικτυακός τόπος), όπως φαίνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 88: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 42**

### **4.3. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και επιπέδου σπουδών των φοιτητών**

**Υπόθεση 4:** *Το επίπεδο σπουδών δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.*

Πριν την εξέταση της δυνατότητας εφαρμογής των 42 κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή σε ελληνικό Πανεπιστήμιο διενεργούνται 3 έλεγχοι (3 κανόνες) για να αποφασιστεί η χρησιμοποίηση της στατιστικής τεχνικής της σύγκρισης μέσων τιμών ή της σύγκρισης διαμέσων.

Πρώτα ελέγχεται η κανονικότητα των μεταβλητών όταν αυτές διαχωρίζονται με βάση το επίπεδο σπουδών. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, δηλαδή των **130 προπτυχιακών** φοιτητών και των **159 μεταπτυχιακών** φοιτητών, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 38: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών (δυνατότητα εφαρμογής κριτηρίων) όταν διαχωριστούν σε προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές**

A/ A	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Προπτυχιακοί		Μεταπτυχιακοί	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	-8,6618	3,4572	-11,2950	7,3354
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	-11,9195	10,7718	-11,2950	7,3354
3	Υπομονή του καθηγητή	-6,7868	0,2969	-12,1926	9,4091
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	-9,8590	5,8761	-16,7046	22,2344
5	Προσέλκυση της προσοχής των φοιτητών	-7,0638	0,71562	-12,1926	9,4091
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	-18,6170	33,0836	-13,2218	11,9822
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	-8,3086	2,80314	-10,5001	5,6313
8	Εκμείευση γνώσεων των φοιτητών	-3,9243	-3,0478	-5,3716	-2,3754
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών	-3,3877	-3,4759	-3,5198	-3,9951
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	-2,0773	-4,2572	-2,6297	-4,5335
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	-6,7868	0,2969	-5,3716	-2,3754
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	0,4351	-4,7073	1,3849	-5,0251
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	4,9001	-2,1085	3,8319	-3,7694
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	-2,2338	-4,1836	-2,9197	-4,3752
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	-10,8060	8,0111	-18,7142	29,2362
16	Ικανότητα επικοινωνίας	-6,0185	-0,7763	-11,2950	7,3354
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	-8,6618	3,4572	-10,1345	4,8891
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	-6,2650	-0,4459	-8,5487	1,9748
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	-0,5807	-4,6912	-0,9849	-5,1183
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	-4,3009	-2,7100	-4,6559	-3,0814
21	Παρώθηση των φοιτητών	-7,6561	1,6667	-8,8383	2,4702
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	-5,5502	-1,3673	-7,4953	0,3123
23	Χρήση χιούμορ	-8,6618	3,4572	-9,1405	3,0045
24	Ρόλο συντονιστή	-3,3877	-3,4759	-3,6748	-3,8854
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	0,2899	-4,7188	0,289938	-4,71888
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	-2,07736	-4,25725	-2,2052	-4,7354
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	-3,2153	-3,6001	-3,3670	-4,0986
28	Χρήση τεχνικών εμπύχωσης	-3,7420	-3,2004	-4,1534	-3,5169
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	-0,4351	-4,7073	-3,8319	-3,7694
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	-9,4341	4,9818	-15,8655	19,5463

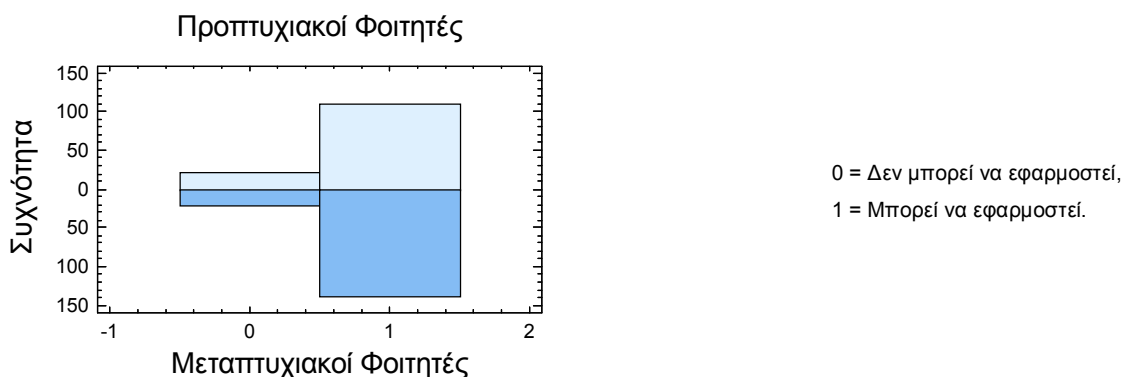
Α/ Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Προπτυχιακοί		Μεταπτυχιακοί	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	-10,3148	6,8791	-16,7046	22,2344
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	-10,3148	6,8791	-10,8862	6,4434
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	-4,3009	-2,7100	-8,0027	1,0858
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	-2,5521	-4,0174	-3,5198	-3,9951
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	-3,9243	-3,0478	-4,8295	-2,9194
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	-3,9243	-3,0478	-4,8295	-2,9194
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	-3,5632	-3,3429	-3,8319	-3,7694
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	-1,7692	-4,3865	-3,5198	-3,9951
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	-4,1105	-2,8846	-10,5001	5,6313
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	-10,3148	6,8791	-11,7294	8,3192
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	-1,9225	-4,3248	-3,3670	-4,0986
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	-1,4664	-4,4934	-3,5198	-3,9951

Στον παραπάνω πίνακα ελέγχονται οι τιμές της τυποποιημένης ασυμμετρίας και κύρτωσης για τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Όπως προκύπτει δεν υπάρχει κανονικότητα σε καμία από τις 42 μεταβλητές. Επομένως συγκρίνονται οι διάμεσοι των δύο δειγμάτων με το **Mann-Whitney (W) test** για να υπολογιστούν οι διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των δύο ομάδων για κάθε μεταβλητή.

Στη συνέχεια εξετάζεται κάθε μία από τις 42 μεταβλητές:

Μεταβλητή 1 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 1 «αυτοαντίληψη του καθηγητή»

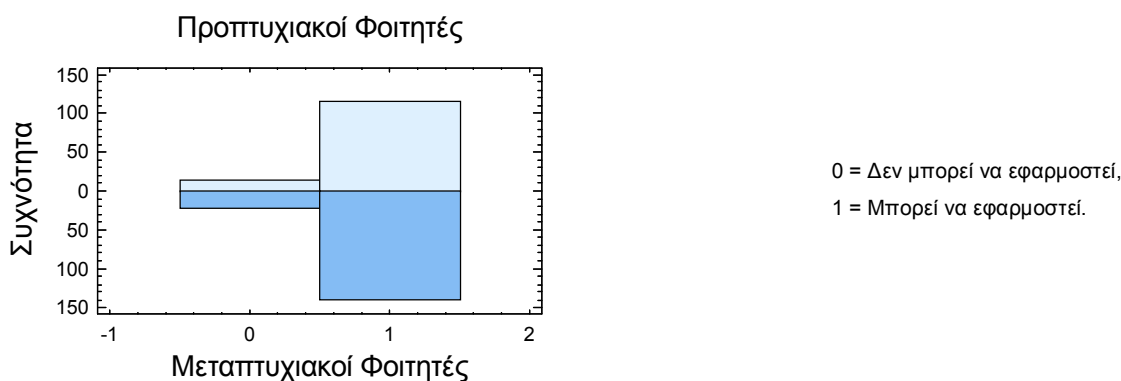
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), τόσο οι προπτυχιακοί όσο και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αυτοαντίληψη του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 89: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 1 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 2 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 2 «αυτοεκτίμηση του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), τόσο οι προπτυχιακοί όσο και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αυτοεκτίμηση του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 90: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 2 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 3 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 3 «υπομονή του καθηγητή»

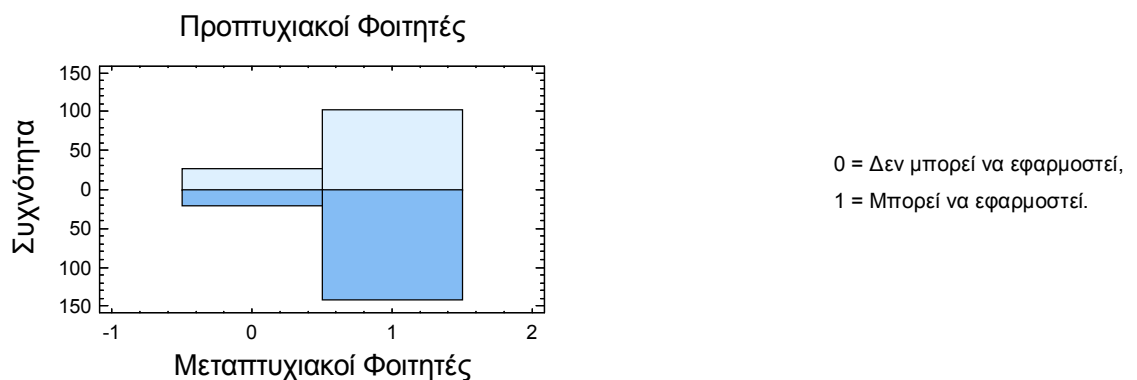
**Πίνακας 39: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 3 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	1,0	137,988
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	1,0	150,733
W = 11246,5	P-value = 0,0419 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «υπομονή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.* Η διαφορά διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 91: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 3 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 4 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου  
4 «δυναμικότητα του καθηγητή»

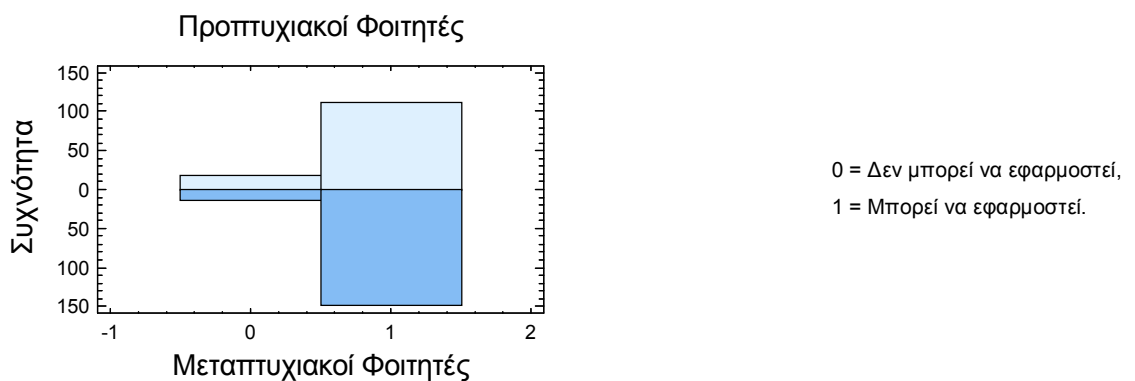
**Πίνακας 40: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 4 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	139,992
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	149,094
W = 10986,0	P-value = 0,0814 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «δυναμικότητα» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο*. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 92: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 4 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 5 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 5 «προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των φοιτητών»

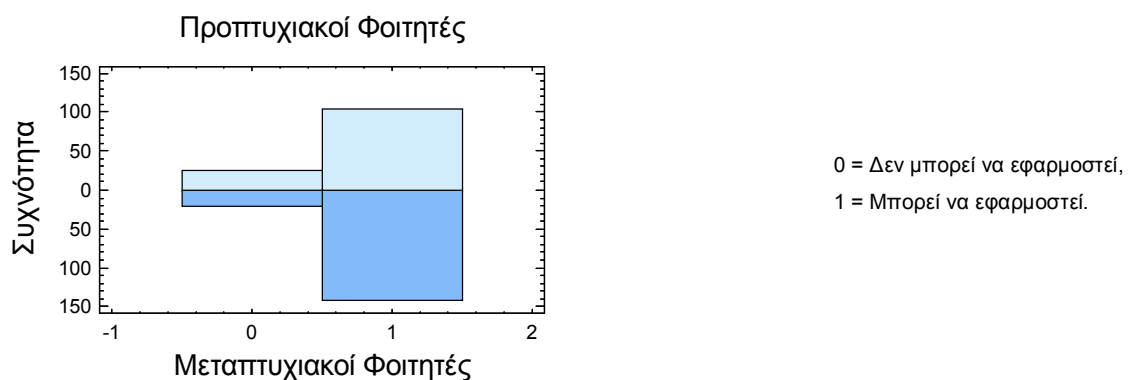
**Πίνακας 41: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 5 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	138,600
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	150,233
W = 11167,0	P-value = 0,0610 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.* Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 93: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 5 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 6 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 6 «εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου»

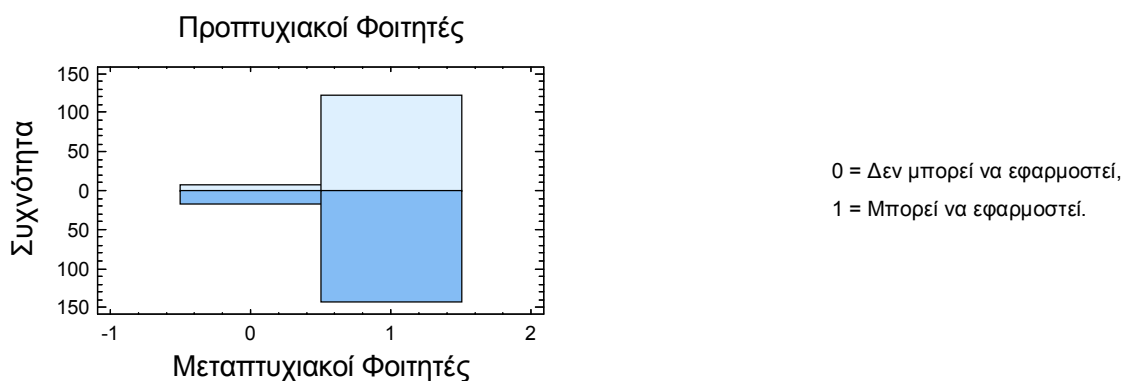
**Πίνακας 42: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 6 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	149,219
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	141,55
W = 9786,5	P-value = 0,1047 ≤ 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο/ίσο από 0,10 επομένως υπάρχει οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μεγαλύτερος από αυτό των μεταπτυχιακών, και πιο συγκεκριμένα *οι προπτυχιακοί συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο*. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.

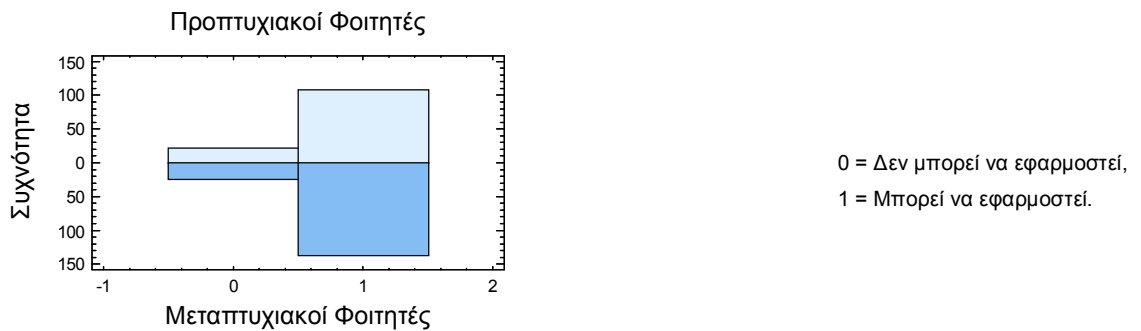


**Σχήμα 94: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 6 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**



Μεταβλητή 7 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 7 «σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή»

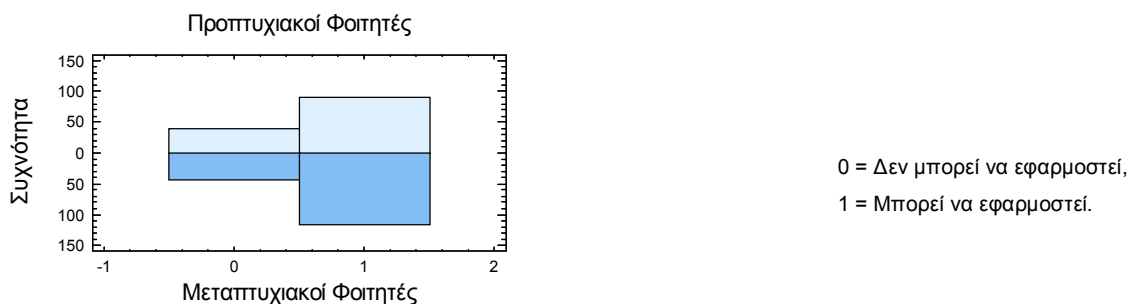
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.



**Σχήμα 95: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 7 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 8 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 8 «εκμείευση γνώσεων των φοιτητών και διασύνδεση νέας-παλιάς γνώσης»

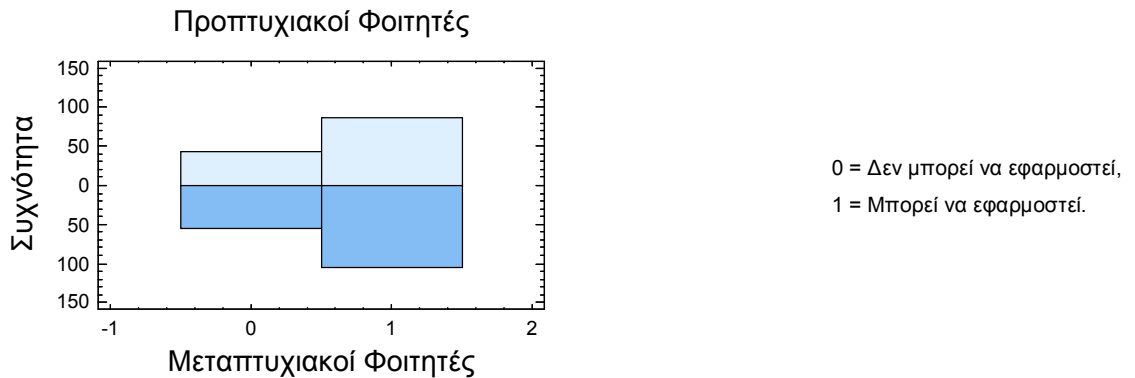
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «εκμείευση γνώσεων των φοιτητών και διασύνδεση νέας-παλιάς γνώσης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται σχηματικά.



**Σχήμα 96: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 8 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 9 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 9 «συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών»

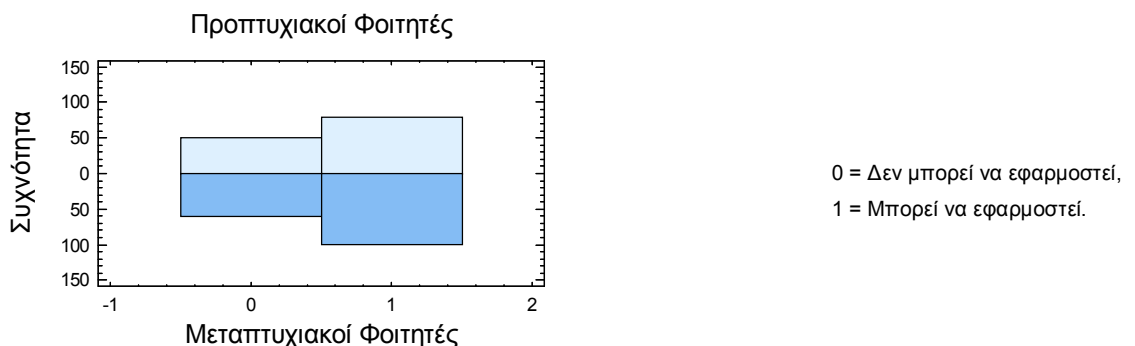
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 97: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 9 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 10 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών»

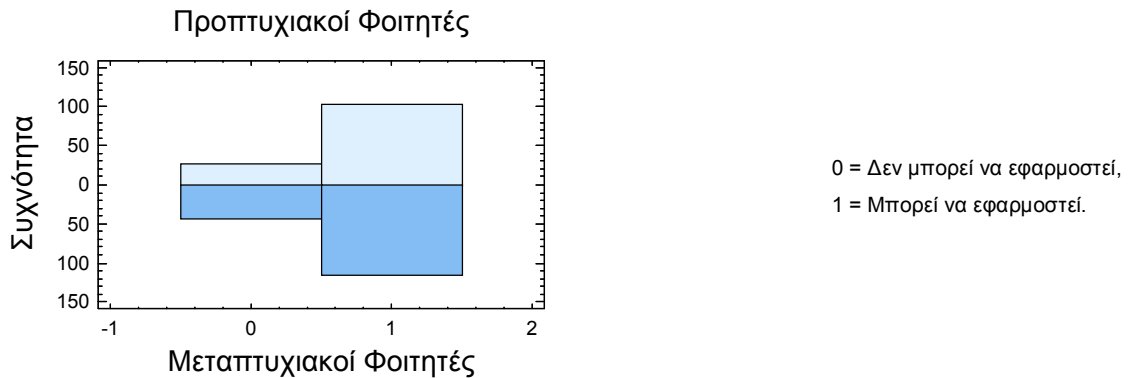
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.



**Σχήμα 98: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 10 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 11 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 11 «προσαρμοστικότητα διδασκαλίας»

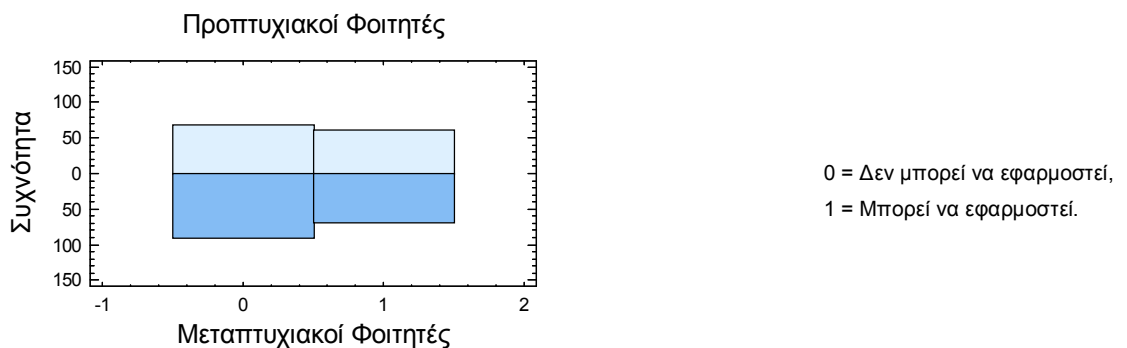
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προσαρμοστικότητα διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές τάξεις» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται σχηματικά.



**Σχήμα 99: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 11 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 12 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 12 «ικανοποίηση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών»

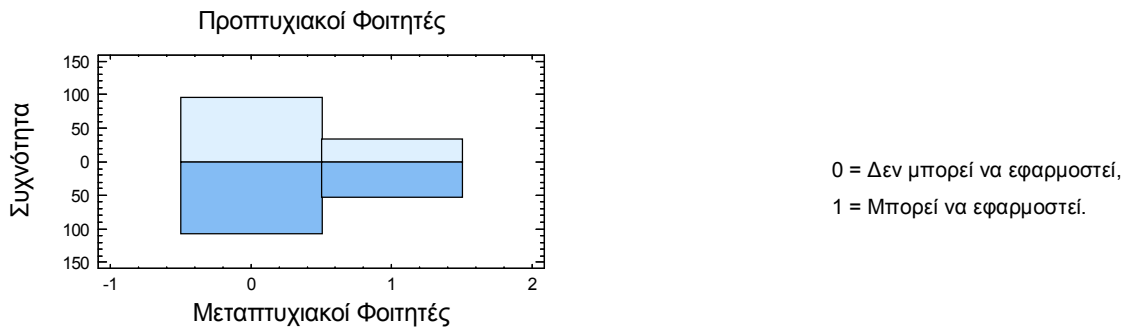
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 0), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ικανοποίηση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών» δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 100: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 12 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.**

Μεταβλητή 13 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «παροχή εξατομικευμένης μάθησης»

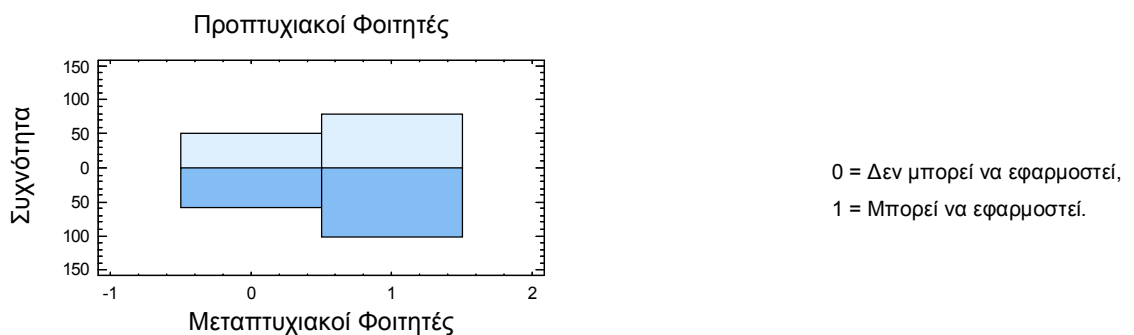
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 0), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «παροχή εξατομικευμένης μάθησης» δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 101: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 13 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 14 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 14 «αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 102: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 14 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 15 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 15 «μεταδοτικότητα του καθηγητή»

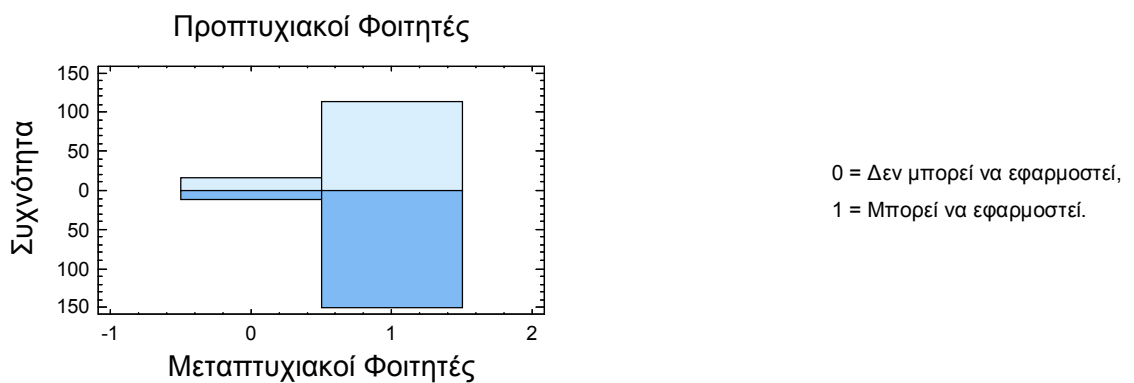
**Πίνακας 43: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 15 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	140,215
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	148,912
W = 10957,0	P-value = 0,0760 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «μεταδοτικότητα του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.* Η διαφορά αυτή παρατηρείται στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 103: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 15 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 16 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 16 «ικανότητα στην επικοινωνία»

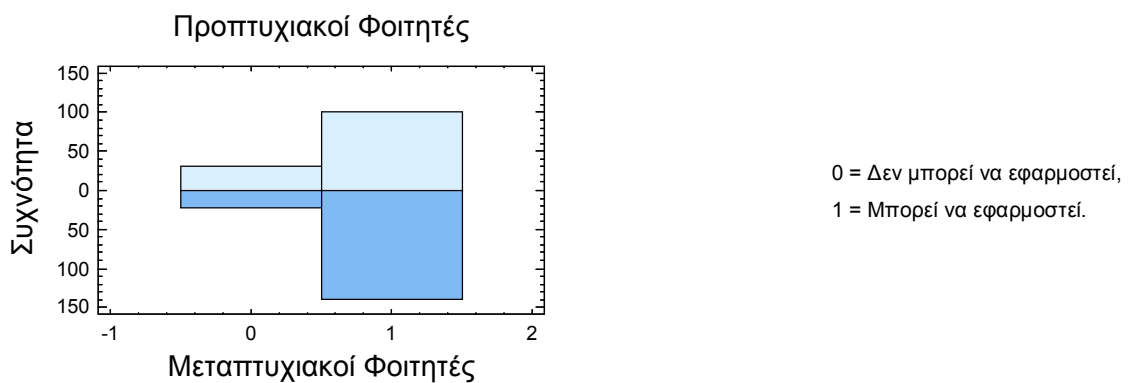
**Πίνακας 44: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 16 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	137,154
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	151,415
W = 11355,0	P-value = 0,0289 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

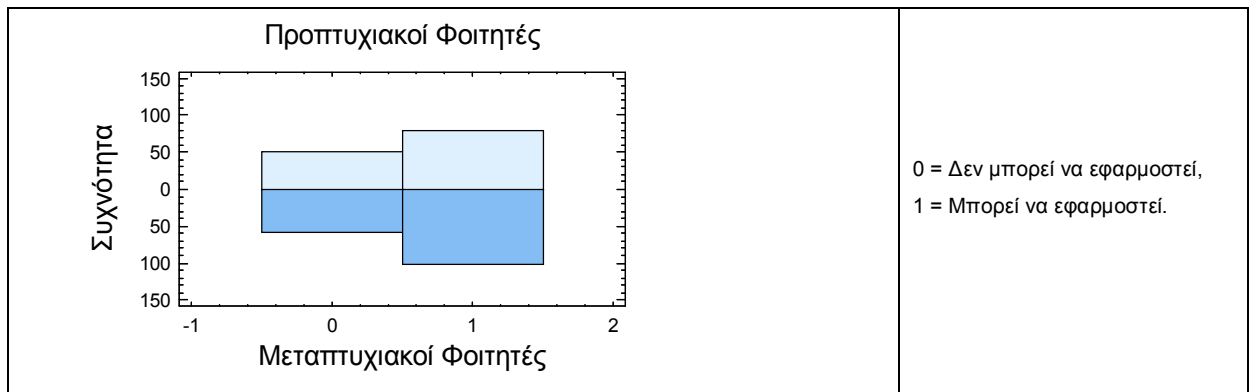
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «ικανότητα στην επικοινωνία» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.* Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 104: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 16 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 17 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 17 «διαχείριση των ερωτήσεων»

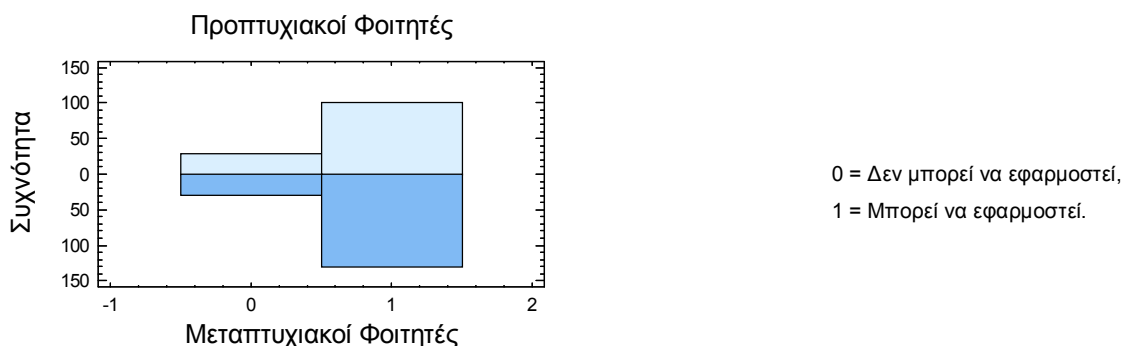
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «διαχείριση των ερωτήσεων» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 105: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 17 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 18 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 18 «χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης»

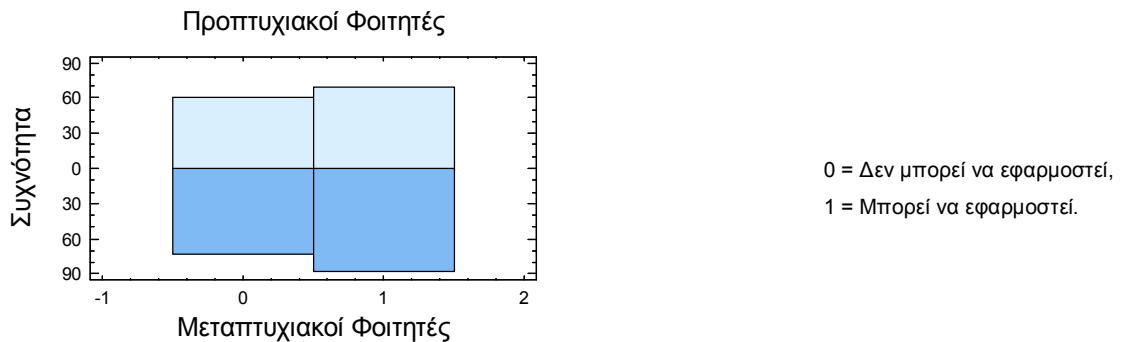
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 106: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 18 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 19 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων».

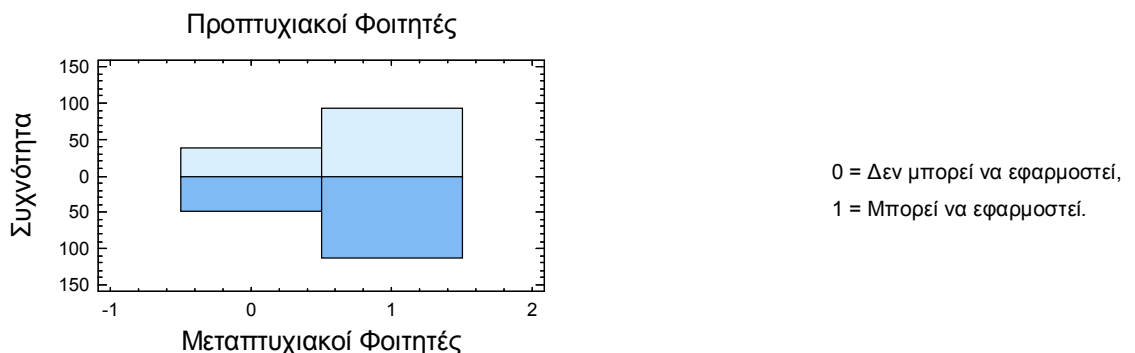
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων» δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 107: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 19 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 20 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 20 «απολαμβάνει τη διδασκαλία»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «απολαμβάνει τη διδασκαλία» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.

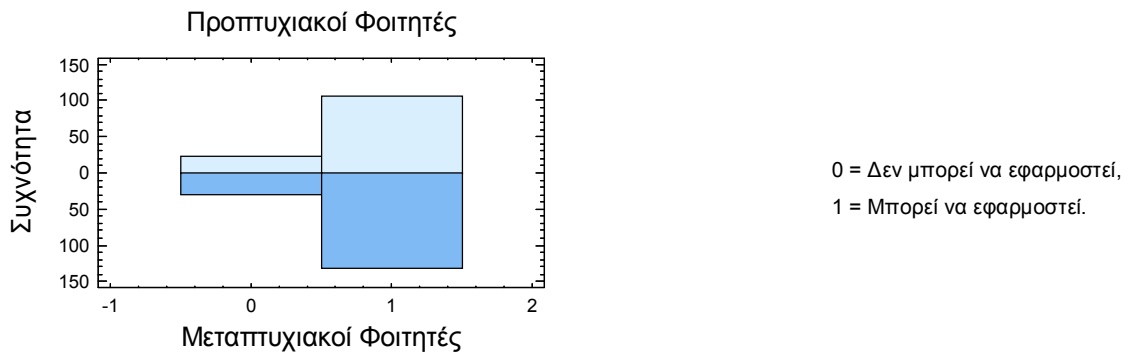


**Σχήμα 108: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 20 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**



Μεταβλητή 21 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 21 «παρώθηση των φοιτητών»

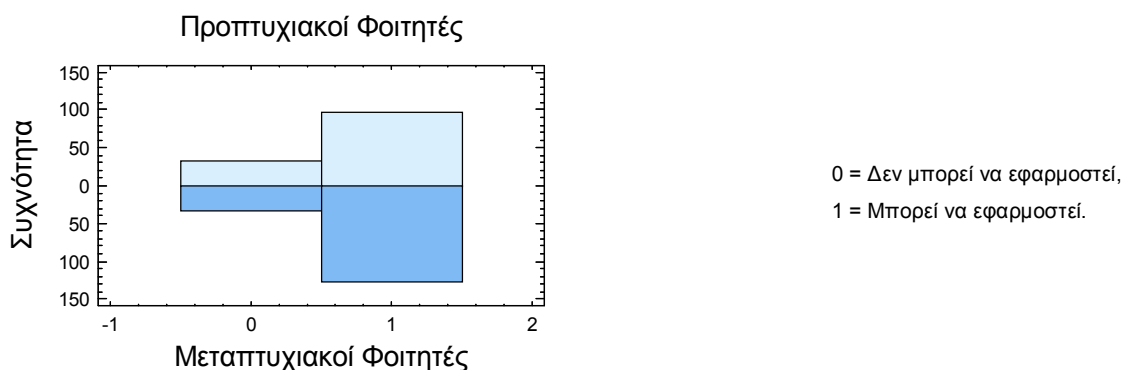
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «παρώθηση των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 109: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 21 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 22 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 22 «αίσθηση εμπιστοσύνης»

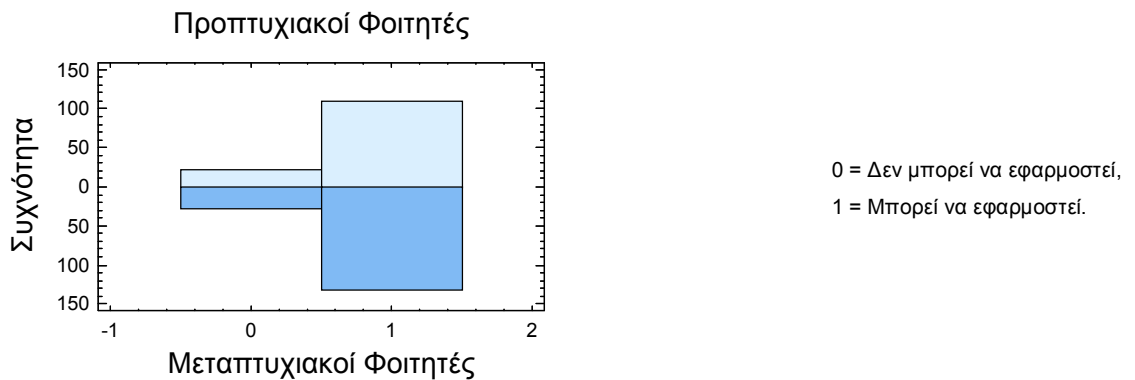
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αίσθηση εμπιστοσύνης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 110: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 22 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 23 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 23 «χρήση χιούμορ»

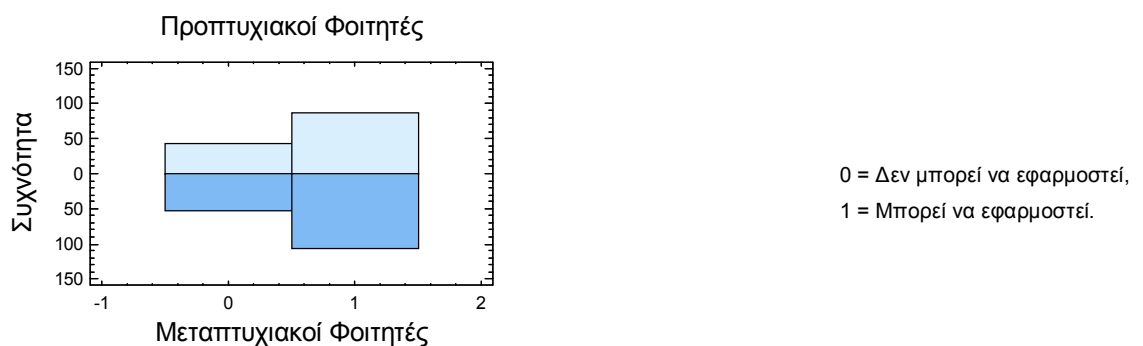
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση χιούμορ» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 111: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 23 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 24 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 24 «ρόλο συντονιστή»

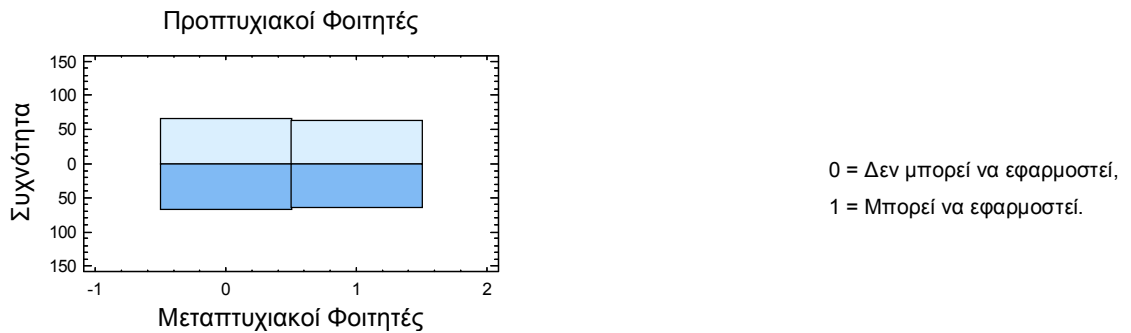
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ρόλο συντονιστή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 112: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 24 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 25 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 25 «αυτοαξιολόγηση του καθηγητή»

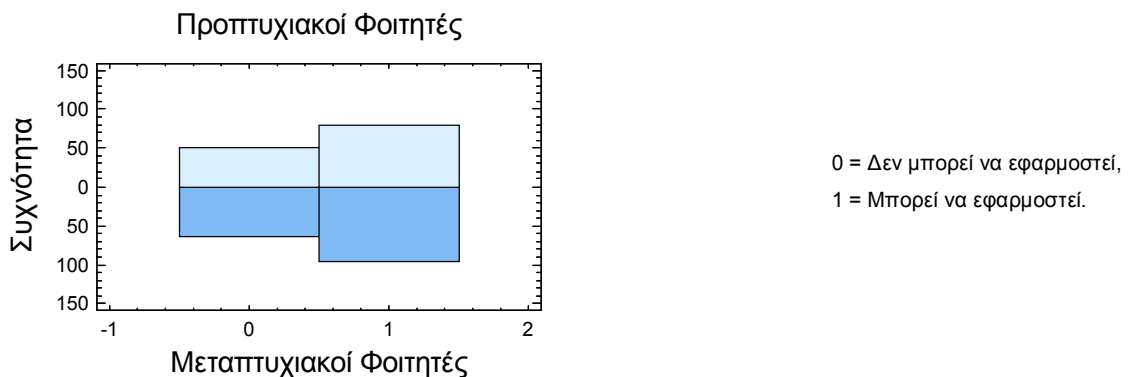
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 0), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αυτοαξιολόγηση του καθηγητή» δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 113: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 25 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 26 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 26 «διαθεσιμότητα του καθηγητή»

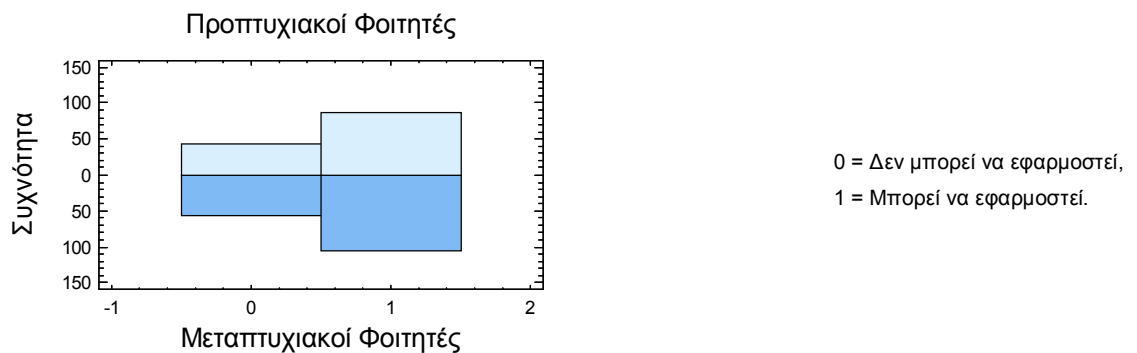
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «διαθεσιμότητα του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 114: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 26 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 27 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 27 «δεκτικότητα του καθηγητή»

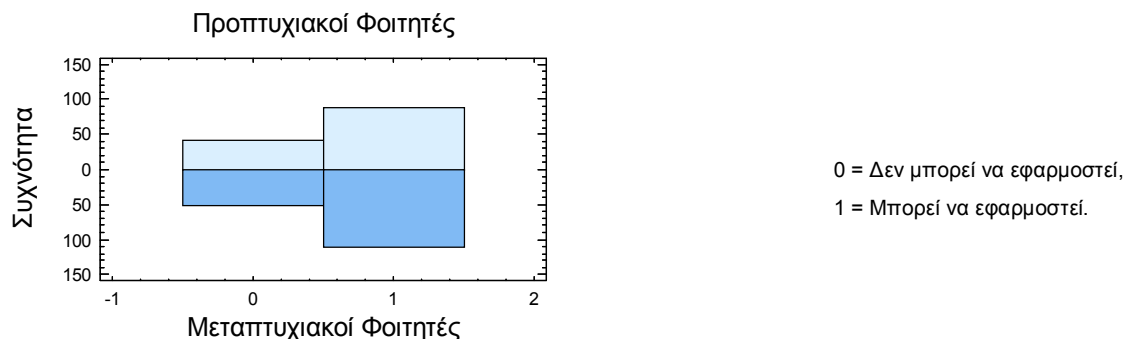
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «δεκτικότητα του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 115: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 27 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 28 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 28 «χρήση τεχνικών εμπύχωσης»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση τεχνικών εμπύχωσης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 116: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 28 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 29 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 29 «ανατροφοδότηση φοιτητών»

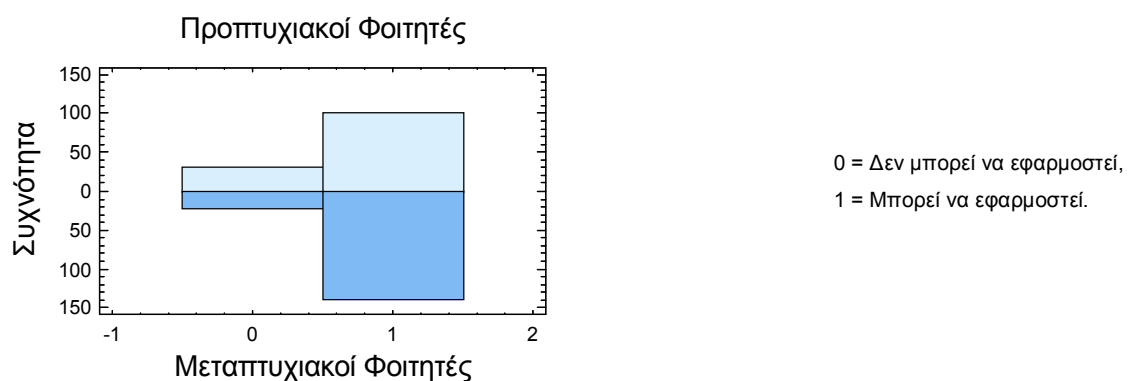
**Πίνακας 45: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 29 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	133,085
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	154,742
W = 11884,0	P-value = 0,0096 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «ανατροφοδότηση των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.* Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 117: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 29 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 30 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 30 «έμφαση στα σημαντικά σημεία του μαθήματος»

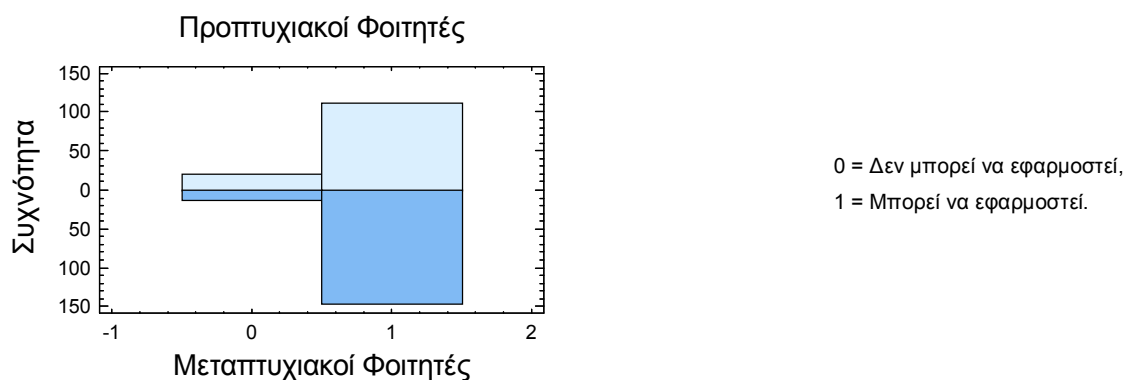
**Πίνακας 46: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 30 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	139,881
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	149,186
W = 11000,5	P-value = 0,0834 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

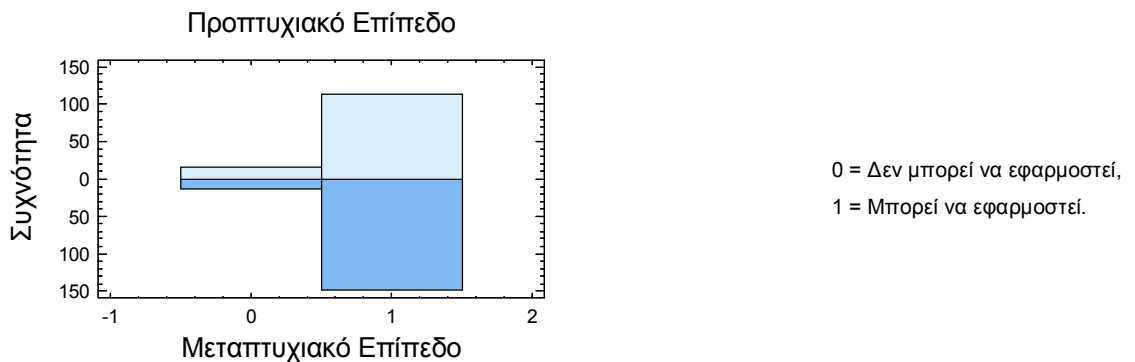
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «έμφαση στα σημαντικά σημεία του μαθήματος» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.* Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 118: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 30 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 31 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 31 «προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)»

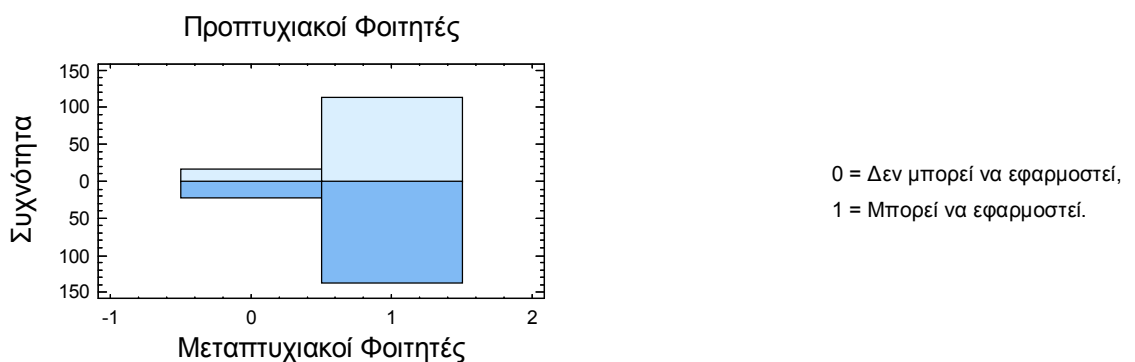
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 119: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 31 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 32 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 32 «προγραμματισμός κάθε μαθήματος»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προγραμματισμός κάθε μαθήματος» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 120: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 32 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 33 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «αξιοποίηση διδακτικού χρόνου»

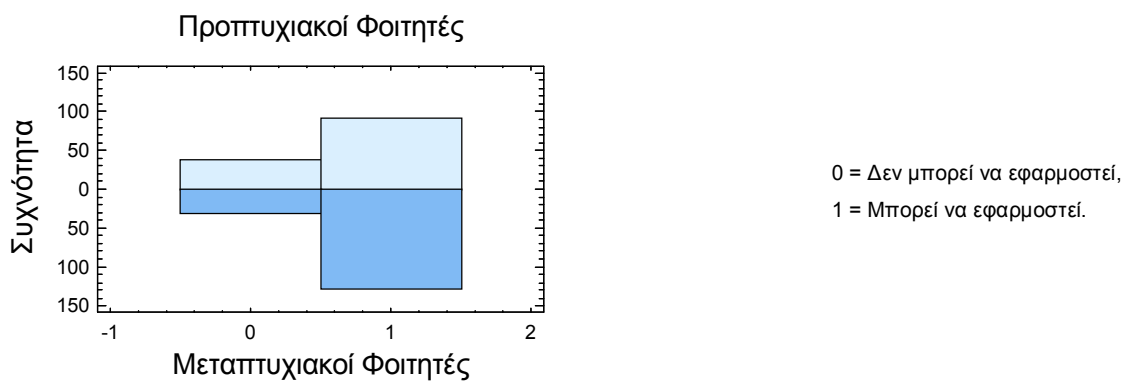
**Πίνακας 47: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 33 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	137,262
<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές</b>	1,0	151,327
W = 11341,0	P-value = 0,0540 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, *οι μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «αξιοποίηση διδακτικού χρόνου» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.* Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.

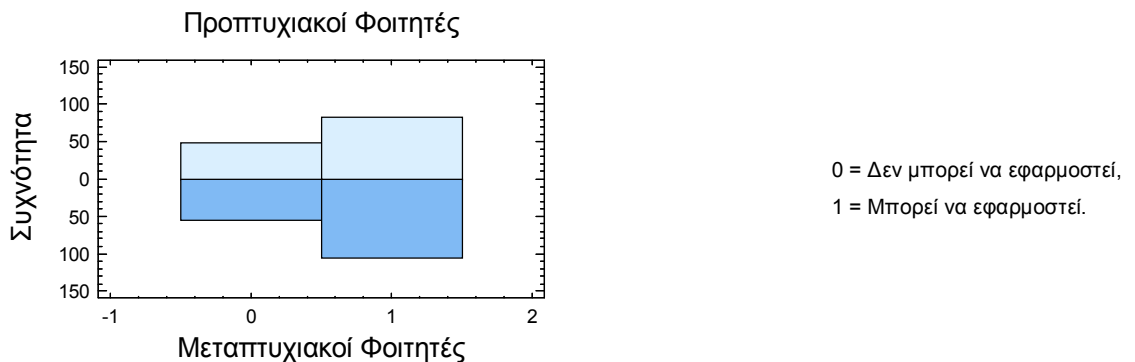


**Σχήμα 121: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 33 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**



Μεταβλητή 34 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 34 «ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές»

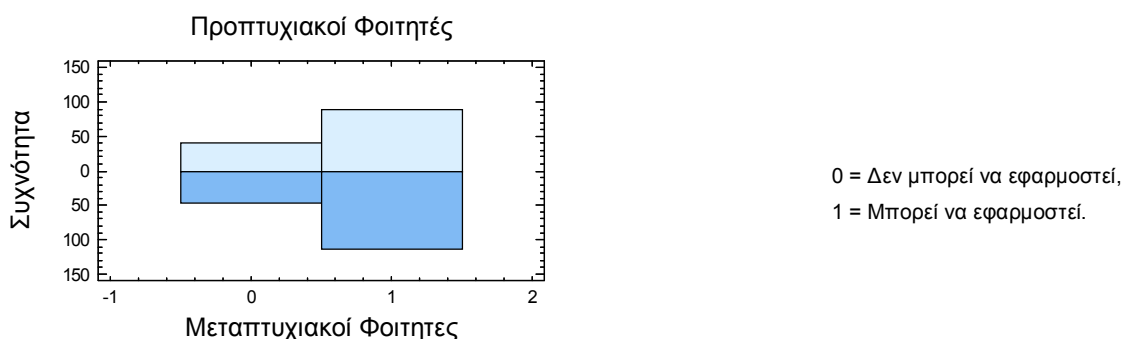
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 122: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 34 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 35 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 35 «κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης»

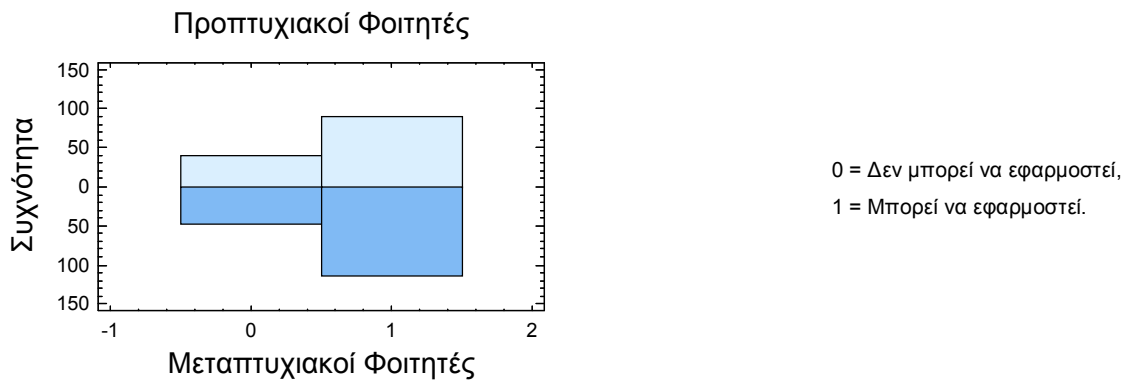
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 123: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 35 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 36 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό»

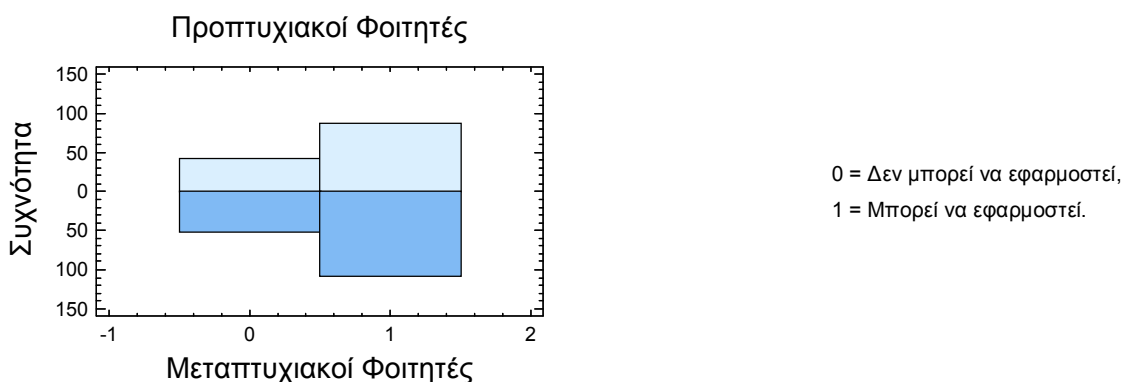
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 124: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 36 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 37 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)»

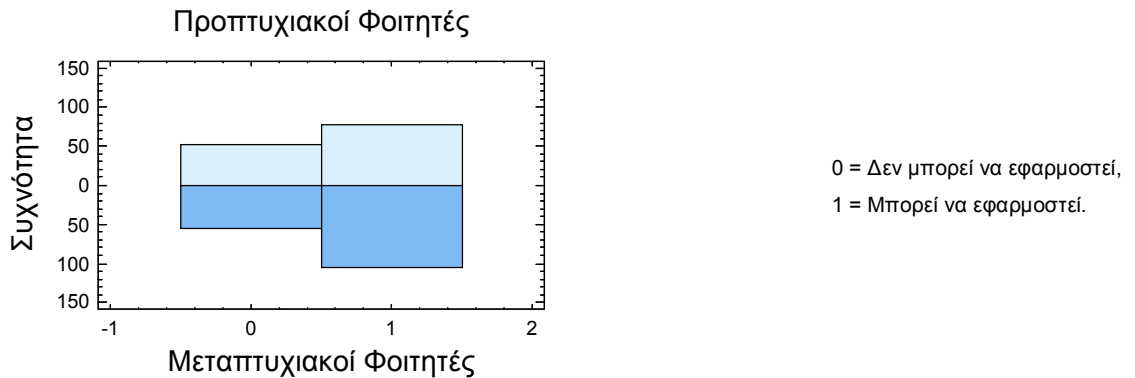
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 125: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 37 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 38 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 38 «έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 126: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 38 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 39 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 39 «πρόσθετη βιβλιογραφία»

**Πίνακας 48: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 39 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

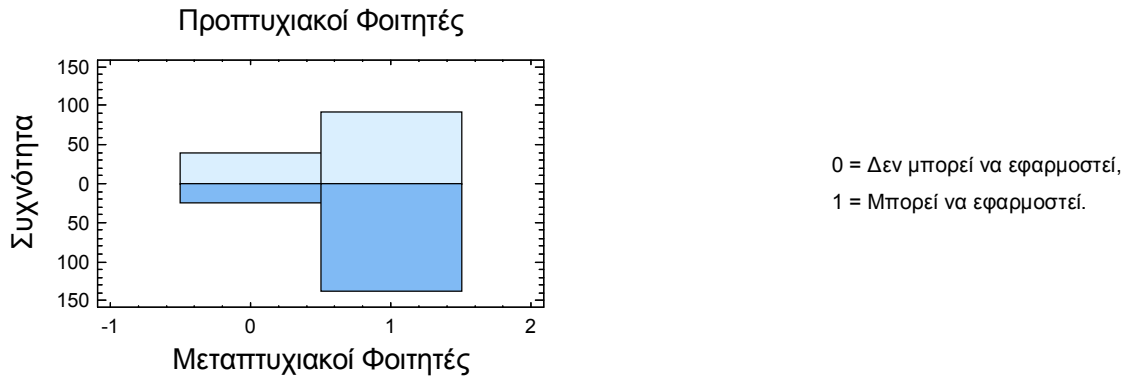
	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	1,0	132,650
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	1,0	155,097
W = 11940,5	P-value = 0,0014 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 επομένως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Πιο συγκεκριμένα εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των προπτυχιακών φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των μεταπτυχιακών, οι

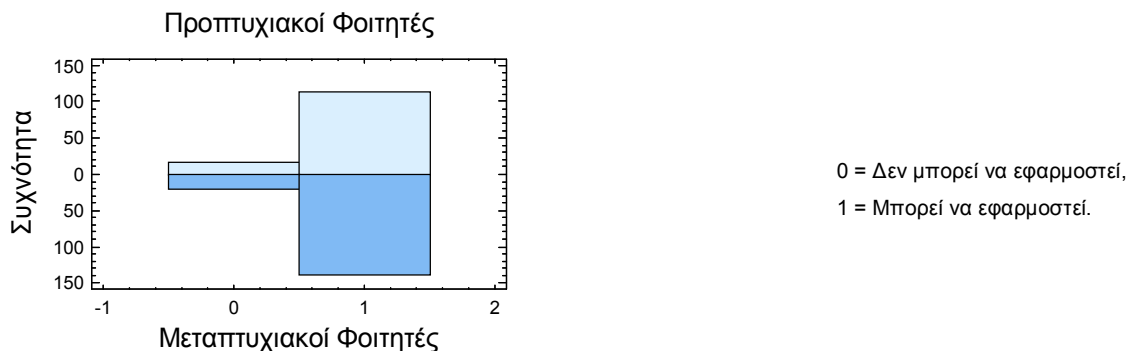
μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «πρόσθετη βιβλιογραφία στο διδασκόμενο αντικείμενο» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο. Η διαφορά αυτή φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 127: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 39 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 40 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 40 «επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού»

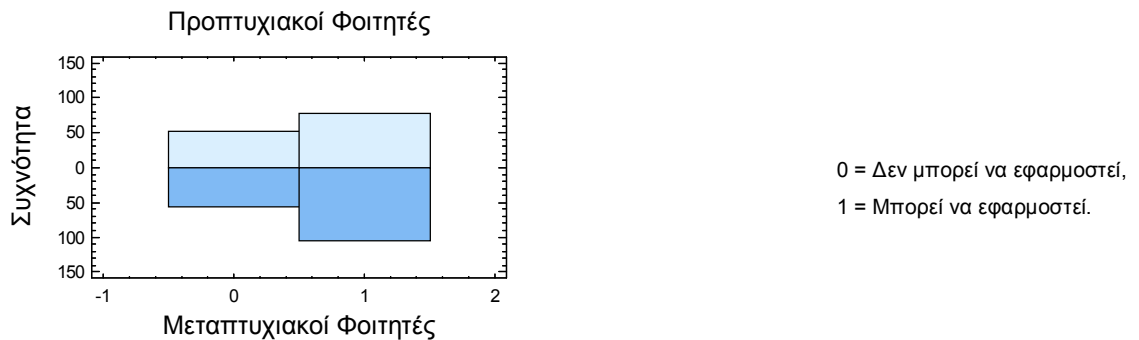
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 128: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 40 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 41 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 41 «προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα».

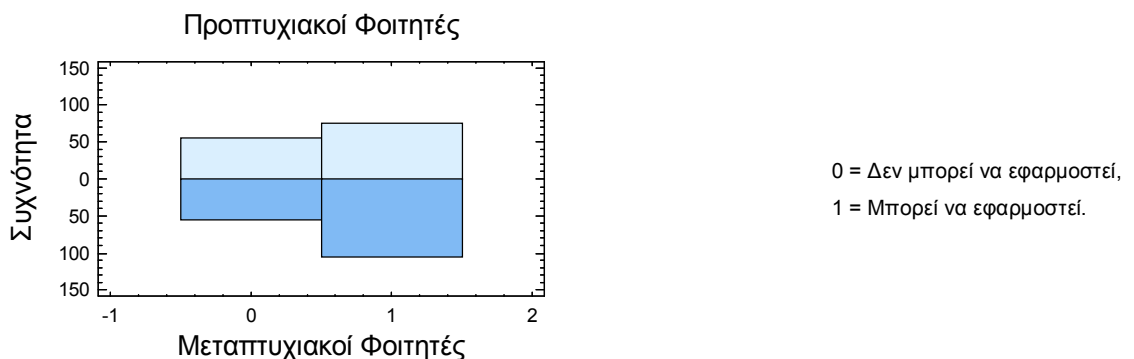
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 129: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 41 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 42 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 42 «χρήση νέων τεχνολογιών».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος προπτυχιακών = διάμεσος μεταπτυχιακών = 1), οι περισσότεροι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση νέων τεχνολογιών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 130: Συχνότητα απαντήσεων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών για το κριτήριο 42 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

#### 4.4. Συνάφεια εξεταζόμενων μεταβλητών ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και φύλου των φοιτητών

**Υπόθεση 4:** Το φύλο δεν ασκεί καμία επίδραση στην αντίληψη των φοιτητών αναφορικά με τη δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Πριν την εξέταση της δυνατότητας εφαρμογής των 42 κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή σε ελληνικό Πανεπιστήμιο διενεργούνται 3 έλεγχοι (3 κανόνες) για να αποφασιστεί η χρησιμοποίηση της στατιστικής τεχνικής της σύγκρισης μέσων τιμών ή της σύγκρισης διαμέσων.

Πρώτα ελέγχεται η κανονικότητα των μεταβλητών όταν αυτές διαχωρίζονται με βάση το φύλο. Τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, δηλαδή των **135 ανδρών** και των **154 γυναικών**, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**Πίνακας 49: Αποτελέσματα κανονικότητας των μεταβλητών (δυνατότητα εφαρμογής κριτηρίων) όταν διαχωριστούν σε φοιτητές και φοιτήτριες**

A/ A	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Άνδρες		Γυναίκες	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	-9,5020	4,8452	-10,4434	5,7721
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	-9,9111	5,6949	-13,2833	12,5099
3	Υπομονή του καθηγητή	-9,5020	4,8452	-9,0459	3,0489
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	-11,3230	8,9025	-14,5610	16,0670
5	Προσέλκυση της προσοχής των φοιτητών	-8,7548	3,3856	-10,0663	4,9989
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	-13,1291	13,6276	-17,0277	23,8586
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	-7,4788	1,1693	-11,7182	8,5971
8	Εκμαίευση γνώσεων των φοιτητών	-4,4685	-2,6788	-4,8536	-2,7777
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών	-3,5629	-3,4570	-3,3565	-4,0068
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	-2,7340	-4,0154	-2,0322	-4,7203
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	-5,2703	-1,8433	-6,6591	-0,6992
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	0,3555	-4,8017	1,4769	-4,9152

Α/ Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Άνδρες		Γυναίκες	
		Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση	Τυποποιημένη Ασυμμετρία	Τυποποιημένη Κύρτωση
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	3,3919	-3,5843	5,2217	-2,4069
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	-4,2798	-2,8554	-1,2042	-4,9883
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	-12,4706	11,8240	-16,1122	20,8249
16	Ικανότητα επικοινωνίας	-8,0855	2,1796	-8,7370	2,4995
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	-9,1175	4,0792	-9,7090	4,2923
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	-5,9323	-1,0499	-9,0459	3,0489
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	-1,2178	-4,6566	-0,3989	-5,1174
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	-4,2798	-2,8554	-4,6752	-2,9476
21	Παρώθηση των φοιτητών	-8,7548	3,3856	-7,8850	1,0835
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	-6,1671	-0,7458	-6,8883	-0,3887
23	Χρήση χιούμορ	-8,0855	2,1796	-9,7090	4,2923
24	Ρόλο συντονιστή	-3,7370	-3,3210	-3,3565	-4,0068
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	-0,3555	-4,8017	-0,3989	-5,1174
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	-2,8949	-3,9185	-1,4769	-4,9152
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	-2,4185	-4,1894	-4,1600	-3,4028
28	Χρήση τεχνικών εμπύχωσης	-3,0581	-3,8146	-4,8536	-2,7777
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	-2,2635	-4,2671	-2,0322	-4,7203
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	-10,3482	6,6422	-14,5610	16,0670
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	-12,4706	11,8240	-13,8936	14,1683
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	-8,4115	2,7550	-13,2833	12,5099
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	-5,0621	-2,0735	-7,1249	-0,0573
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	-1,9583	-4,4049	-4,1600	-3,4028
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	-5,2703	-1,8433	-3,6706	-3,7860
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	-5,7049	-1,3330	-3,3565	-4,0068
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	-4,4685	-2,6788	-3,0507	-4,2027
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	-2,7340	-4,0154	-2,6054	-4,4545
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	-7,7752	1,6529	-6,2207	-1,2638
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	-10,8172	7,7043	-11,2664	7,5587
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	-3,2236	-3,7033	-2,1736	-4,6608
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	-3,3919	-3,5843	-1,7527	-4,8261

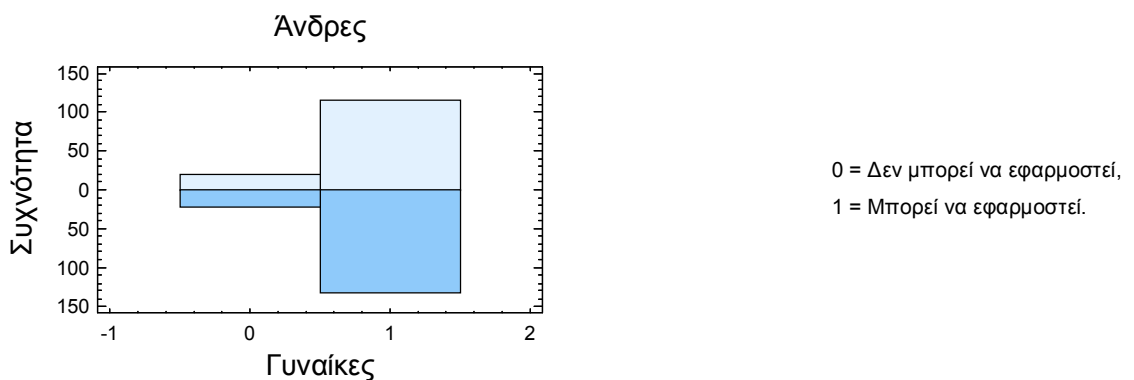
Στον παραπάνω πίνακα ελέγχονται οι τιμές της τυποποιημένης ασυμμετρίας και κύρτωσης για τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές. Όπως

προκύπτει δεν υπάρχει κανονικότητα και σε καμία μεταβλητή. Επομένως συγκρίνονται οι διάμεσοι των δύο δειγμάτων με το **Mann-Whitney (W) test** για να υπολογιστούν οι διαφορές ως προς τις αντιλήψεις των δύο ομάδων για κάθε κριτήριο.

Στη συνέχεια εξετάζεται κάθε μια από τις 42 μεταβλητές:

Μεταβλητή 1 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 1 «αυτοαντίληψη του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αυτοαντίληψη του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.

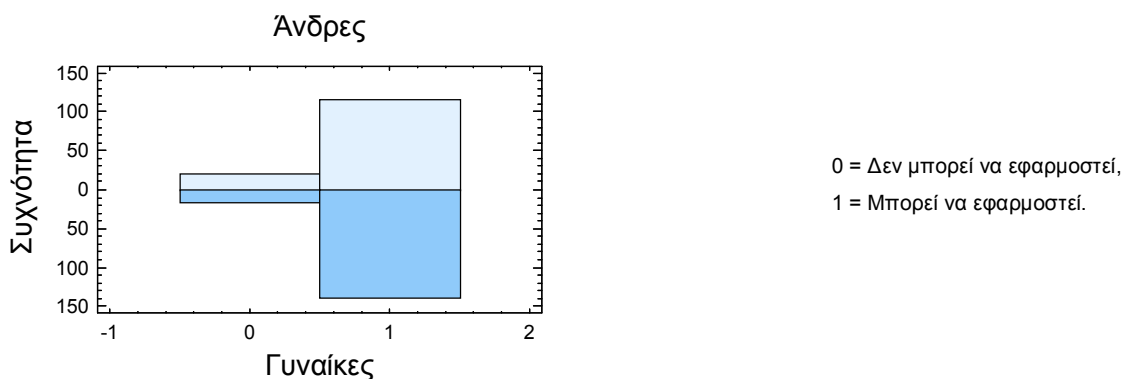


**Σχήμα 131: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 1 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 2 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 2 «αυτοεκτίμηση του καθηγητή»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αυτοεκτίμηση του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.

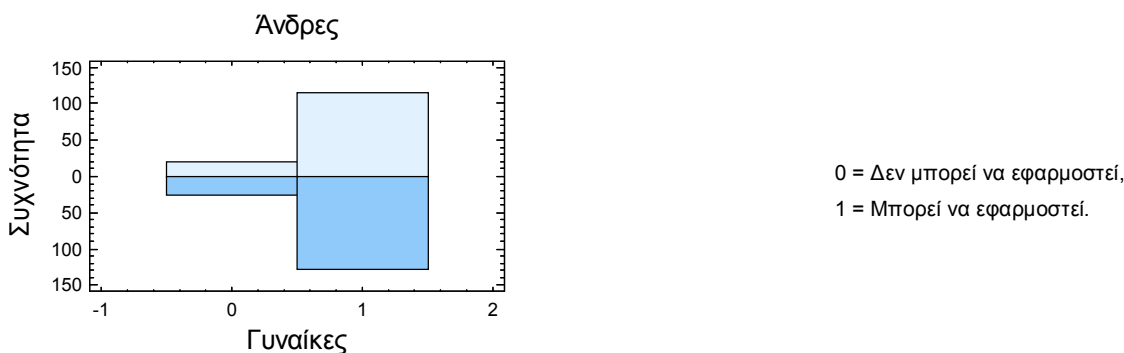




**Σχήμα 132: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 2 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 3 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 3 «υπομονή του καθηγητή»

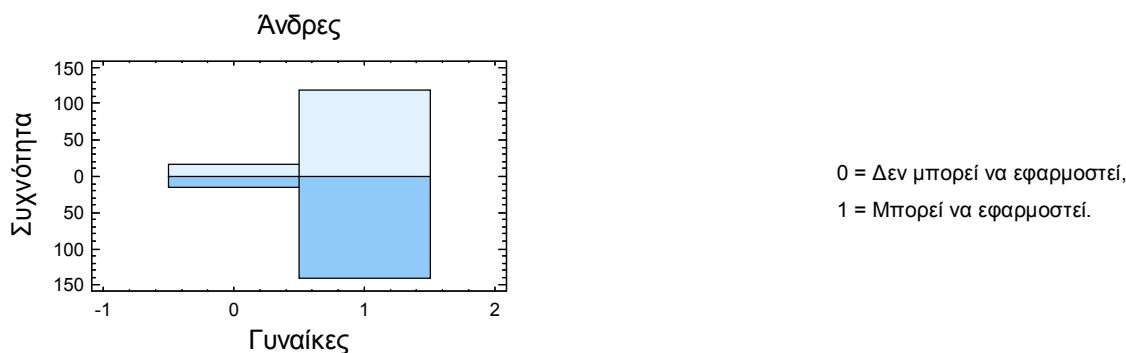
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «υπομονή του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται σχηματικά.



**Σχήμα 133: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 3 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 4 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 4 «δυναμικότητα του καθηγητή»

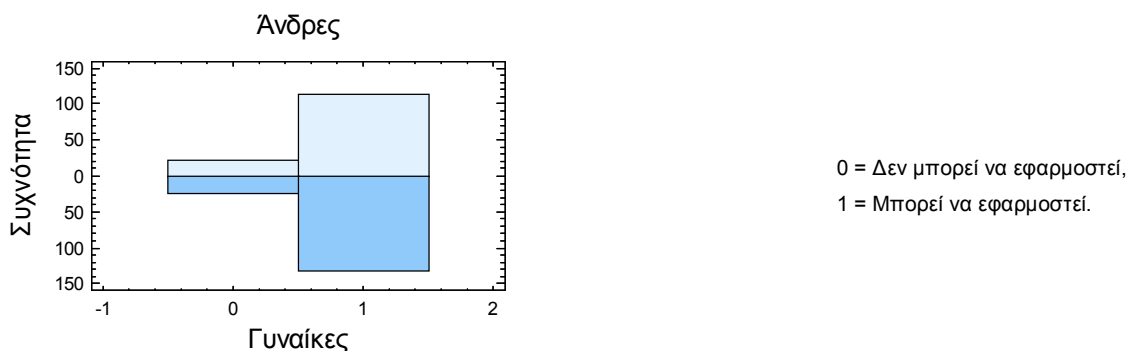
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «δυναμικότητα του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 134: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 4 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 5 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 5 «προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των φοιτητών»

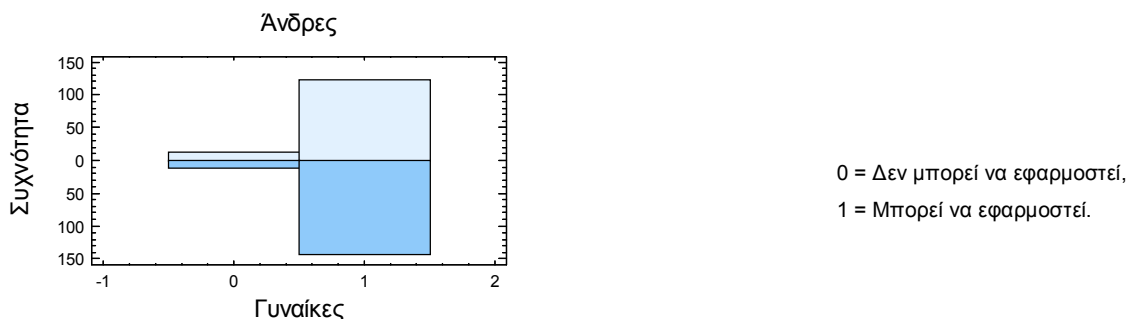
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 135: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 5 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 6 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 6 «εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 136: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 6 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 7 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 7 «σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή»

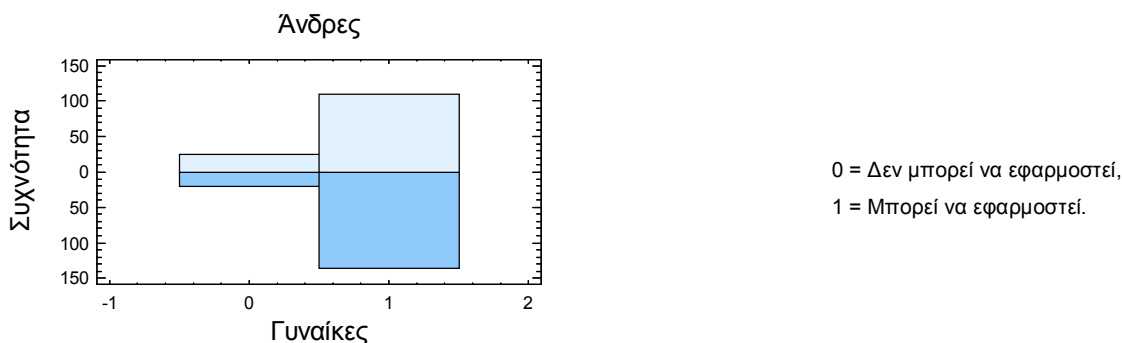
**Πίνακας 50: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 7 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Άνδρες	1,0	139,670
Γυναίκες	1,0	149,672
W = 11114,5	P-value = 0,1062 ≤ 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

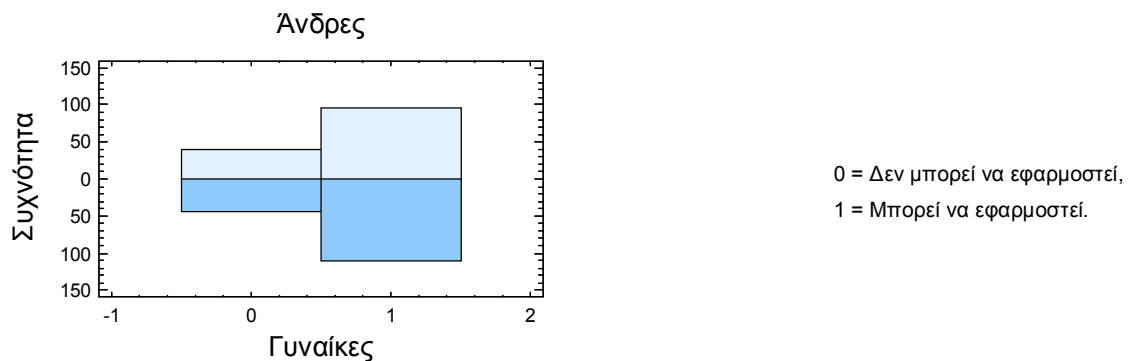
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο/ίσο από 0,10 επομένως υπάρχει οριακά στατιστικά σημαντική διαφορά των διαμέσων σε 90% διάστημα εμπιστοσύνης. Εφόσον ο μέσος βαθμός θέσης των φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των φοιτητριών, συμπεραίνεται ότι *οι φοιτήτριες φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.*



**Σχήμα 137: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 7 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 8 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 8 «εκμείευση γνώσεων των φοιτητών και διασύνδεση νέας-παλιάς γνώσης»

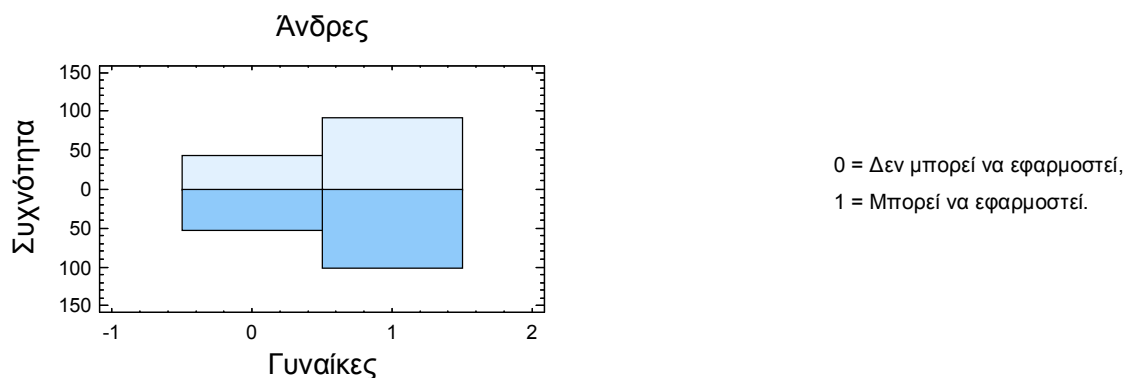
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «εκμείευση γνώσεων των φοιτητών και διασύνδεση νέας-παλιάς γνώσης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 138: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 8 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 9 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 9 «συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών»

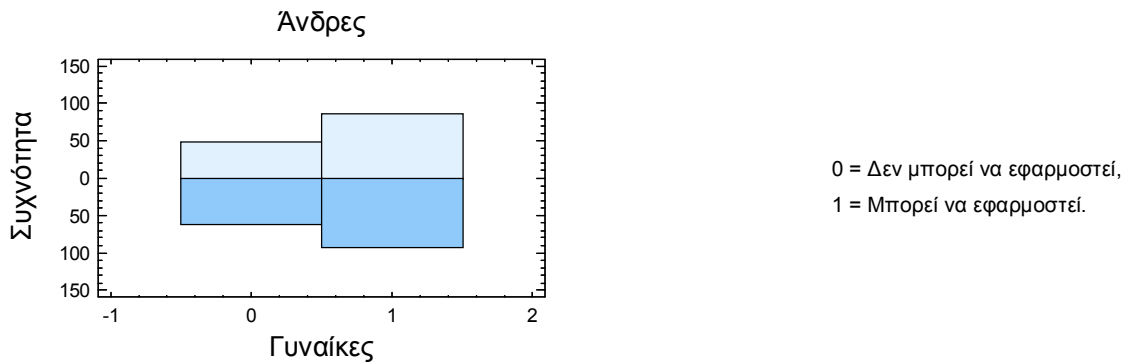
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 139: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 9 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 10 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 10 «ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών».

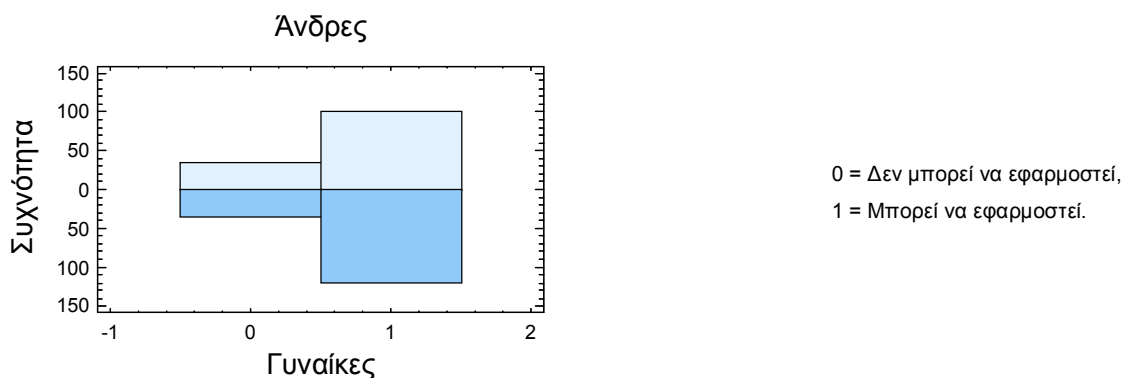
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 140: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 10 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 11 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 11 «προσαρμοστικότητα διδασκαλίας»

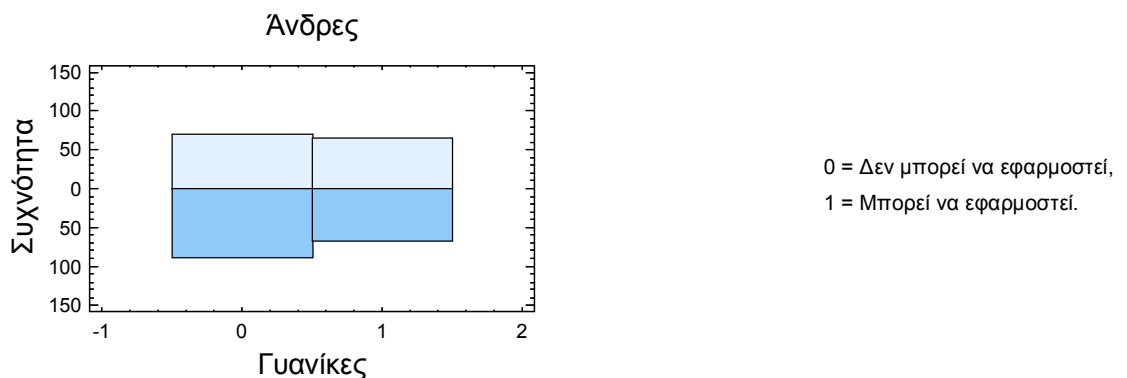
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προσαρμοστικότητα διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές τάξεις» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 141: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 11 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 12 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 12 «ικανοποίηση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών».

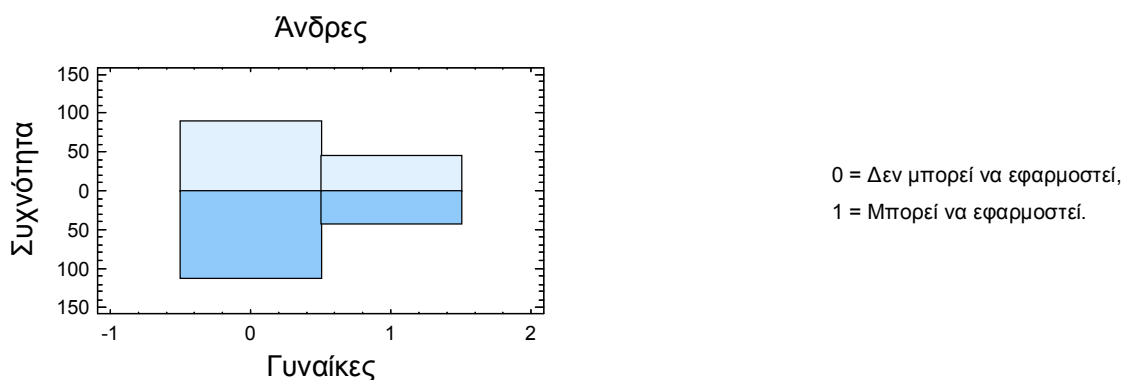
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 0), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ικανοποίηση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών» δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 142: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 12 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο.**

Μεταβλητή 13 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 13 «παροχή εξατομικευμένης μάθησης».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 0), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «παροχή εξατομικευμένης μάθησης» δε μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως φαίνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 143: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 13 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 14 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 14 «αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών»

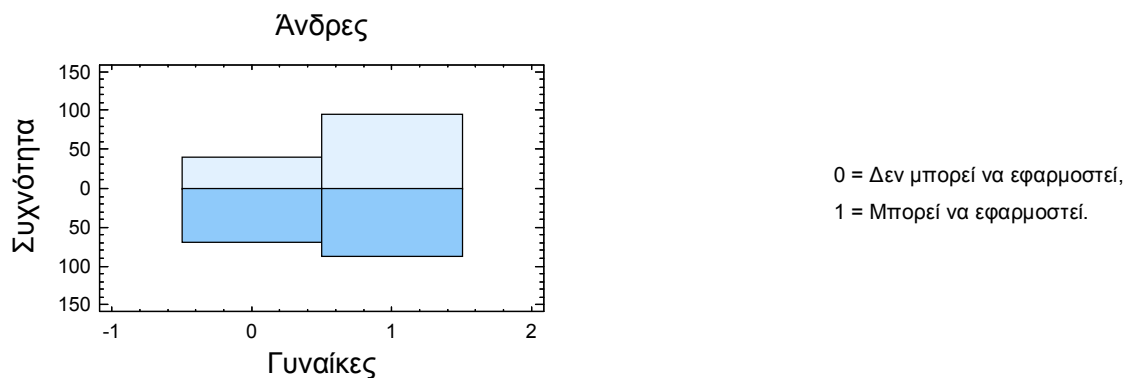
**Πίνακας 51: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 14 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Ανδρες	1,0	156,185
Γυναίκες	1,0	135,195
W = 8885,0	P-value = 0,0110 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

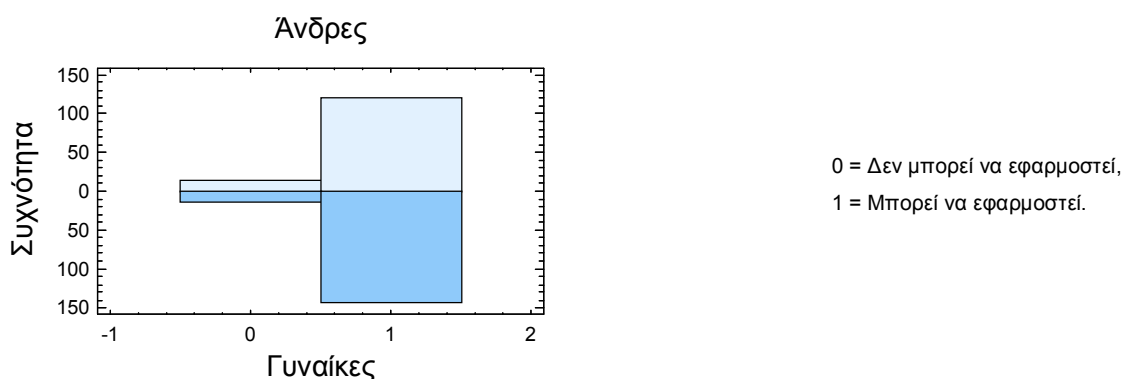
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των φοιτητών είναι μεγαλύτερος από αυτό των φοιτητριών, οι φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «αξιοποίηση των εμπειριών των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 144: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 14 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 15 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 15 «μεταδοτικότητα του καθηγητή»

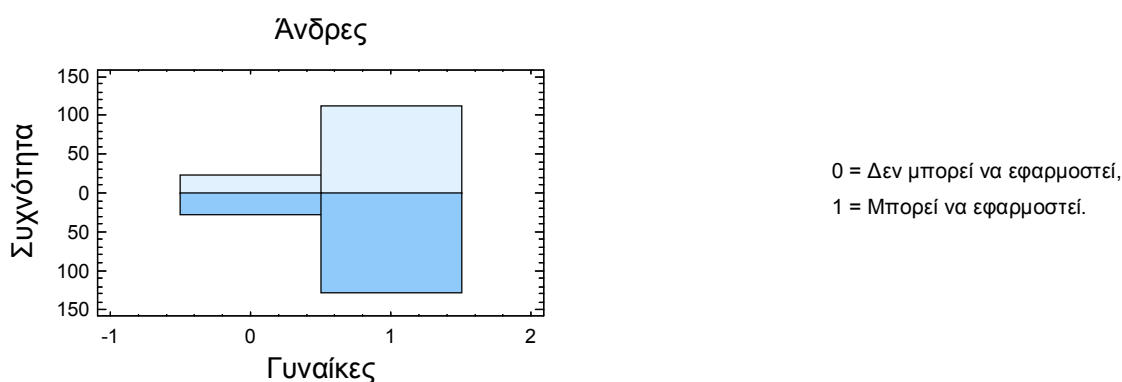
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «μεταδοτικότητα του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 145: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 15 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 16 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 16 «ικανότητα επικοινωνίας»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ικανότητα επικοινωνίας» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.

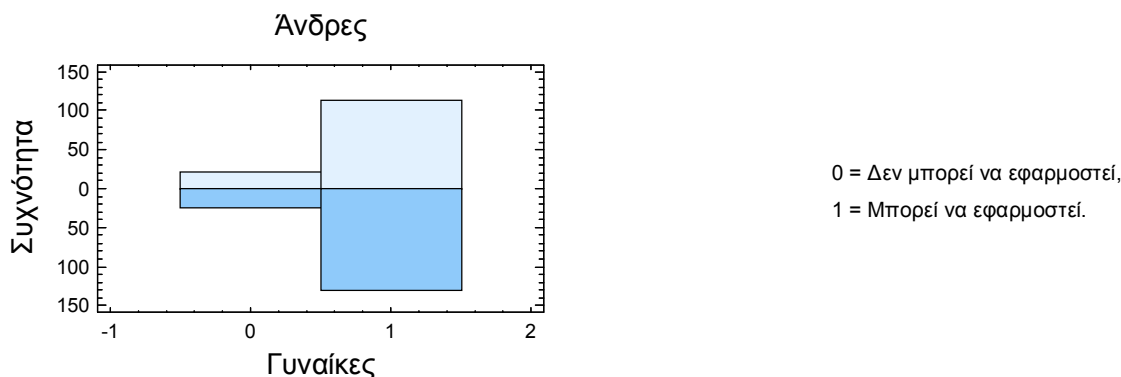


**Σχήμα 146: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 16 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 17 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 17 «διαχείριση των ερωτήσεων»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «διαχείριση των ερωτήσεων» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.

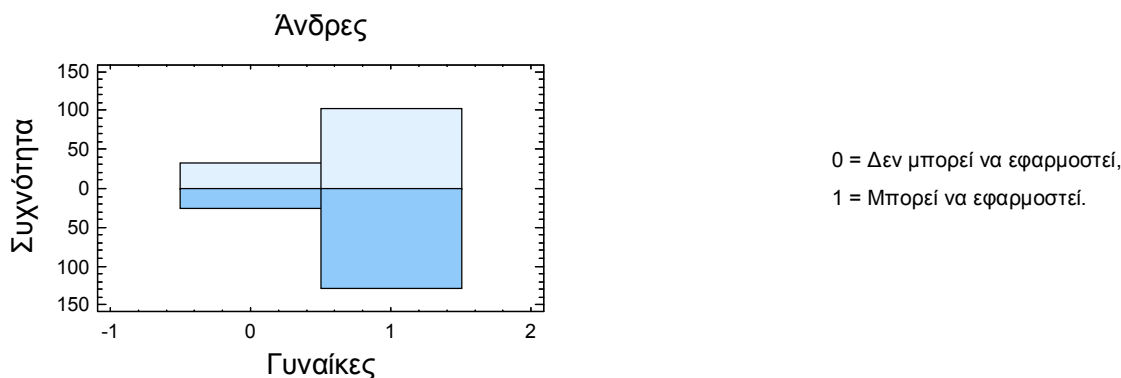




**Σχήμα 147: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/ριών για το κριτήριο 17 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 18 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 18 «χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης».

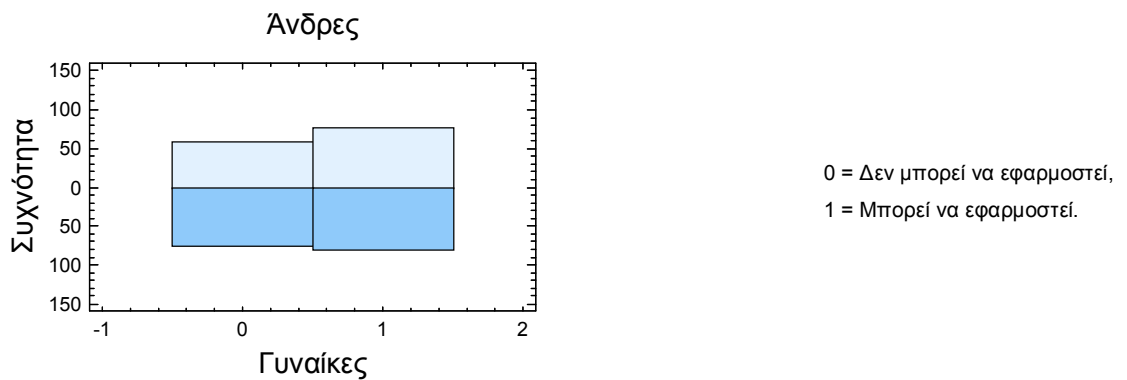
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 148: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 18 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 19 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 19 «ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων».

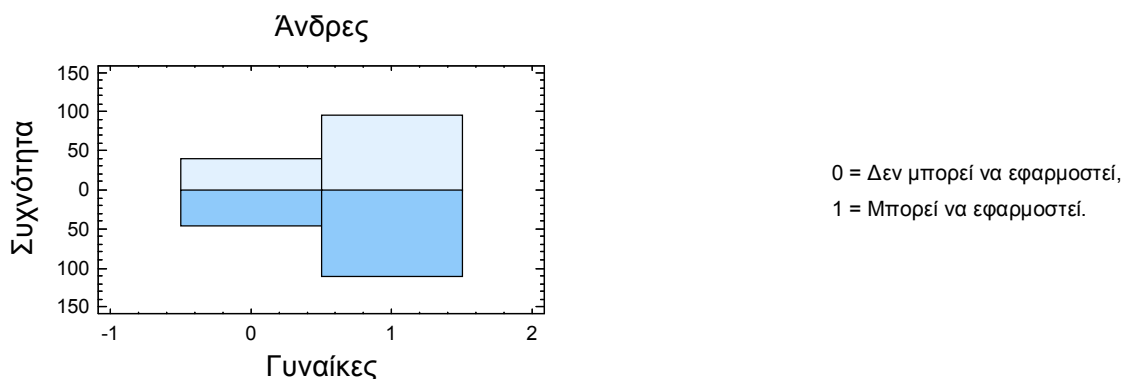
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται.



**Σχήμα 149: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 19 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 20 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 20 «απολαμβάνει τη διδασκαλία»

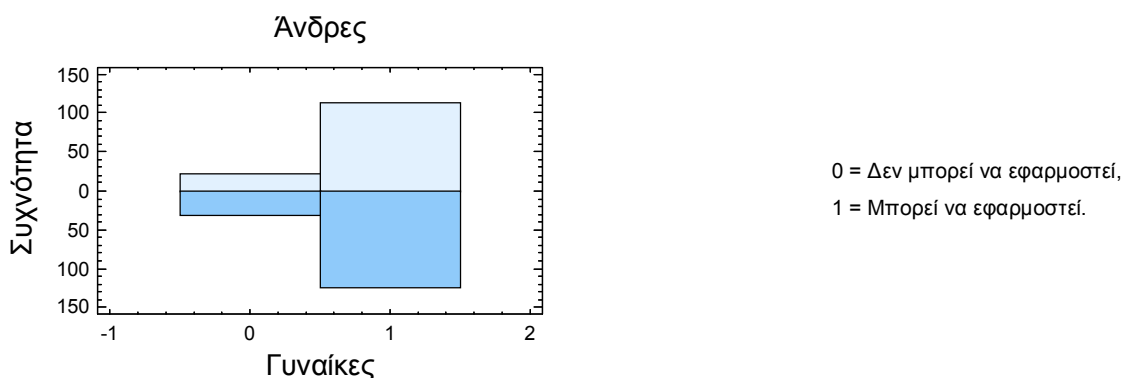
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων , (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1) *οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «απολαμβάνει τη διδασκαλία» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.*



**Σχήμα 150: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 20 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 21 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 21 «παρώθηση των φοιτητών»

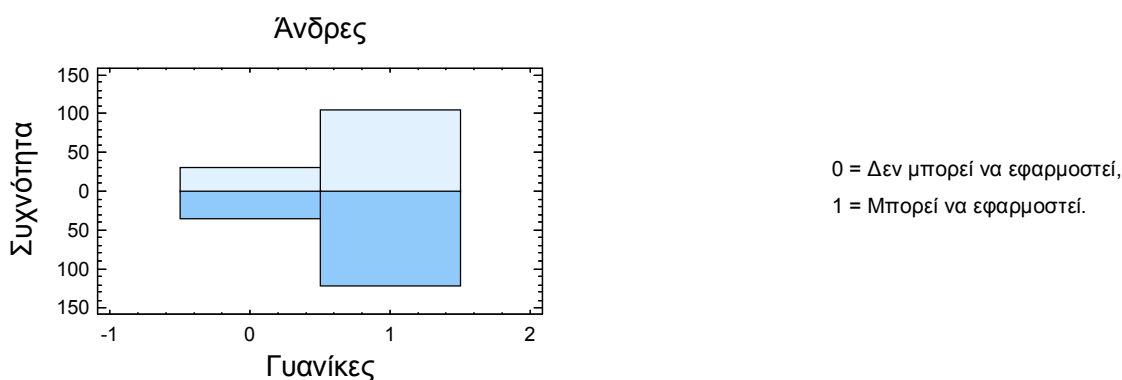
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, *οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «παρώθηση των φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.*



**Σχήμα 151: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 21 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 22 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 22 «αίσθημα εμπιστοσύνης»

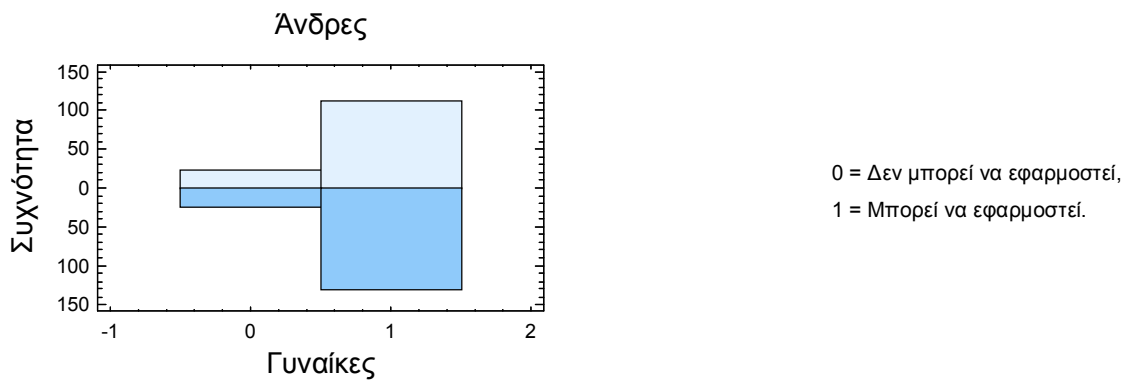
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αίσθημα εμπιστοσύνης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται σχηματικά.



**Σχήμα 152: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 22 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 23 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 23 «χρήση χιούμορ»

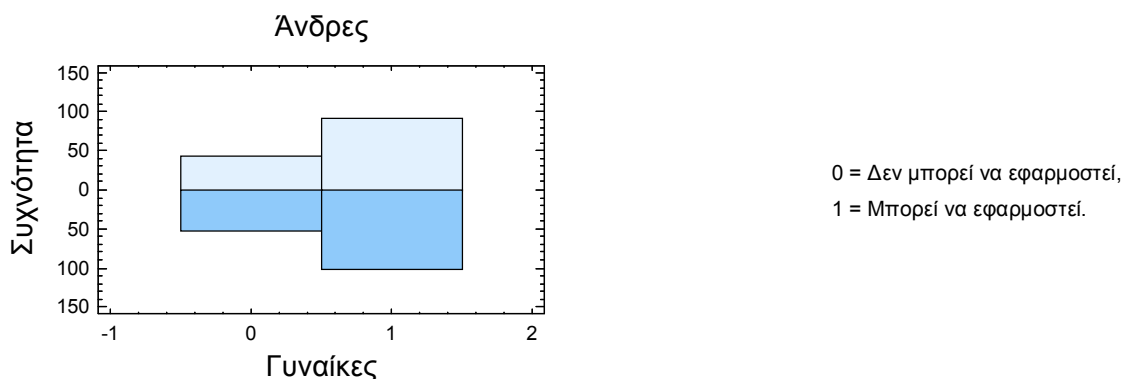
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση χιούμορ» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 153: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 23 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 24 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 24 «ρόλο συντονιστή».

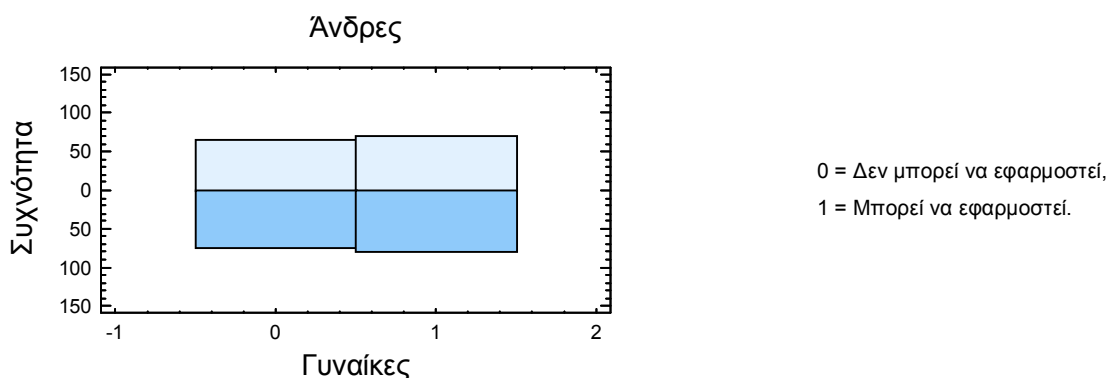
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), *οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «συντονιστής» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο*, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 154: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 24 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 25 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 25 «αυτοαξιολόγηση του καθηγητή».

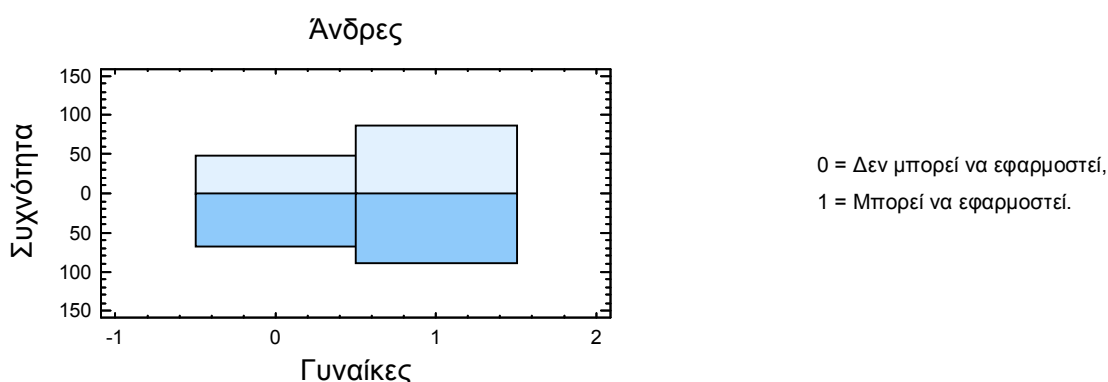
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), *οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αυτοαξιολόγηση του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο*, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 155: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 25 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 26 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 26 «διαθεσιμότητα του καθηγητή».

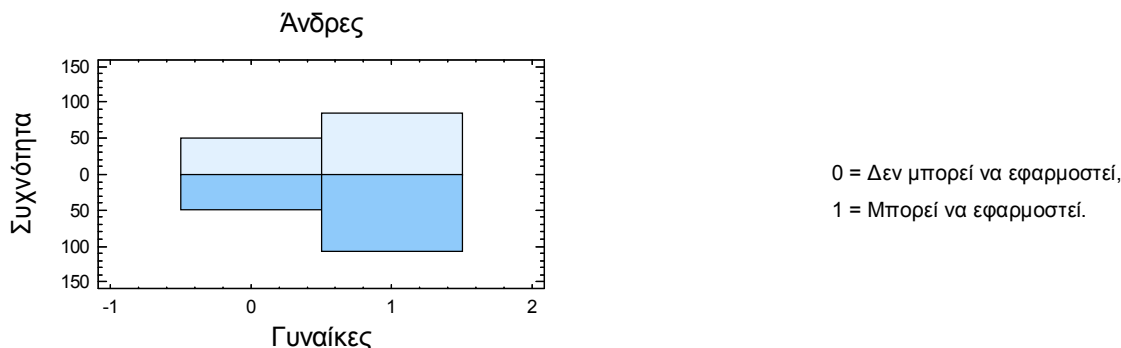
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «διαθεσιμότητα του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.



**Σχήμα 156: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 26 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 27 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 27 «δεκτικότητα του καθηγητή»

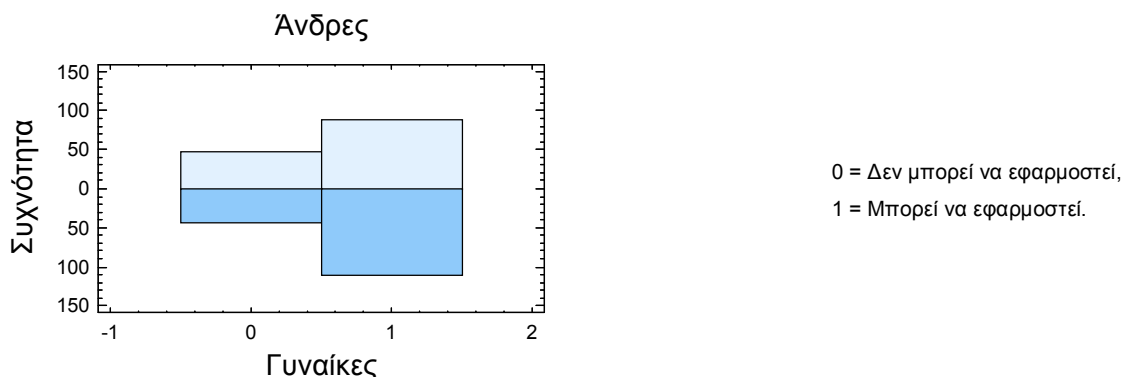
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «δεκτικότητα του καθηγητή» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 157: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 27 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 28 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «χρήση τεχνικών εμπύχωσης»

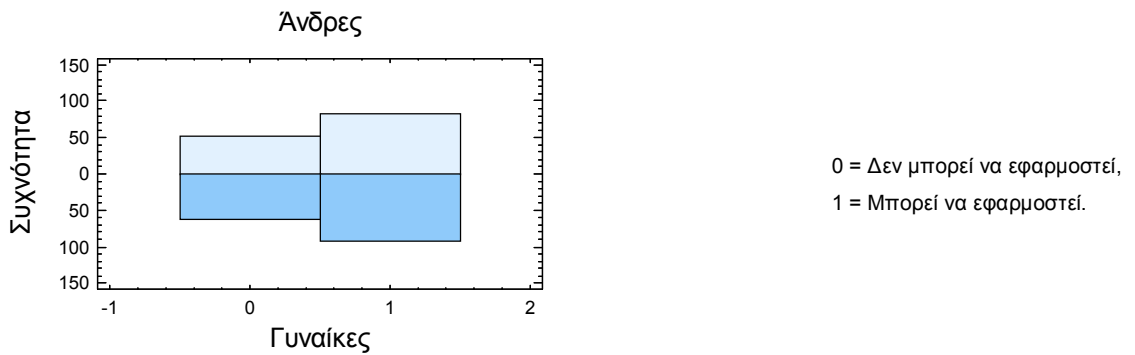
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση τεχνικών εμπύχωσης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 158: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 28 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 29 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 29 «ανατροφοδότηση φοιτητών».

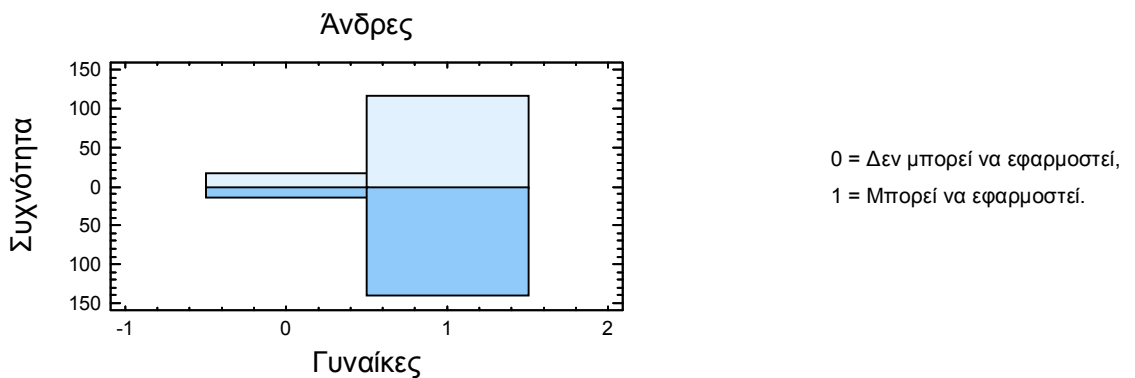
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ανατροφοδότηση φοιτητών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.



**Σχήμα 159: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 29 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 30 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 30 «έμφαση στα σημαντικά σημεία του μαθήματος»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «έμφαση στα σημαντικά σημεία του μαθήματος» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.

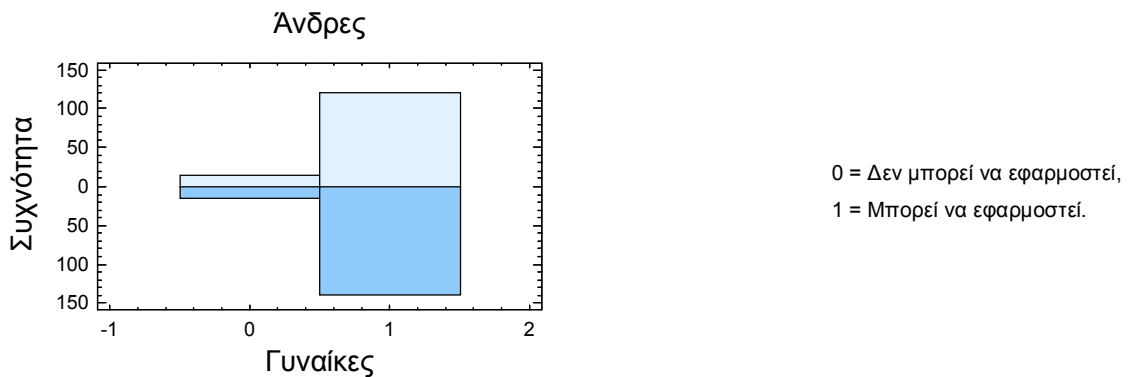


**Σχήμα 160: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 30 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 31 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 31 «προγραμματισμό διδασκαλίας (εξαμήνου)»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προγραμματισμό διδασκαλίας

(εξαμήνου)» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 161: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 31 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 32 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 32 «προγραμματισμός κάθε μαθήματος»

**Πίνακας 52: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 32 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

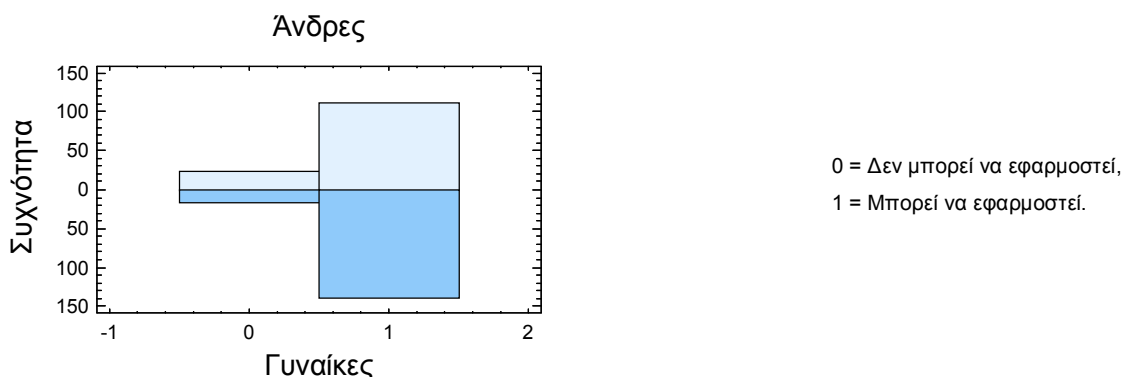
	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
<b>Άνδρες</b>	1,0	139,881
<b>Γυναίκες</b>	1,0	149,487
W = 11086,0	P-value = 0,0997 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των φοιτητών είναι μικρότερος από αυτό των φοιτητριών, οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «προγραμματισμός κάθε μαθήματος» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο. Η διαφορά αυτή φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα.

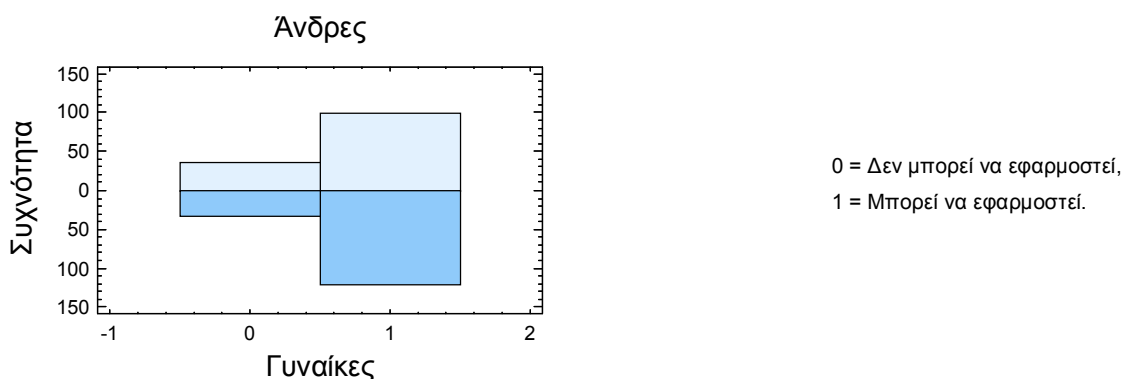




**Σχήμα 162: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 32 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 33 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 33 «αξιοποίηση διδακτικού χρόνου»

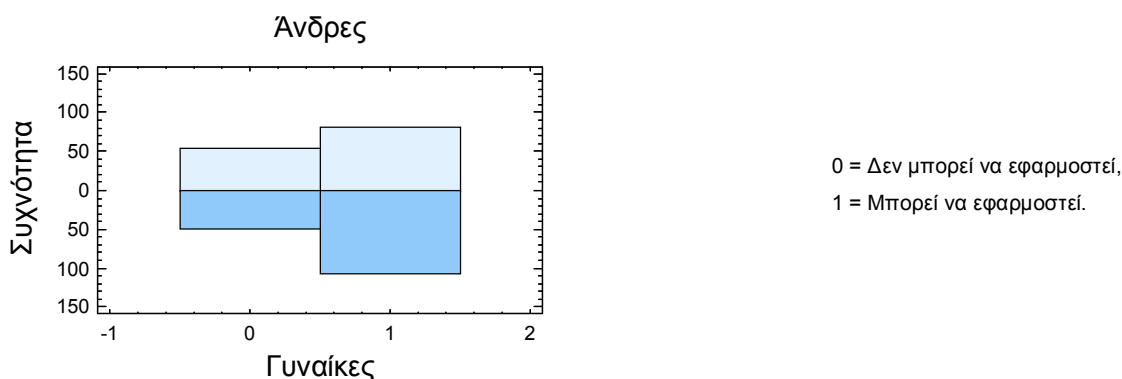
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1, οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «αξιοποίηση διδακτικού χρόνου» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 163: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 33 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 34 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 34 «ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές».

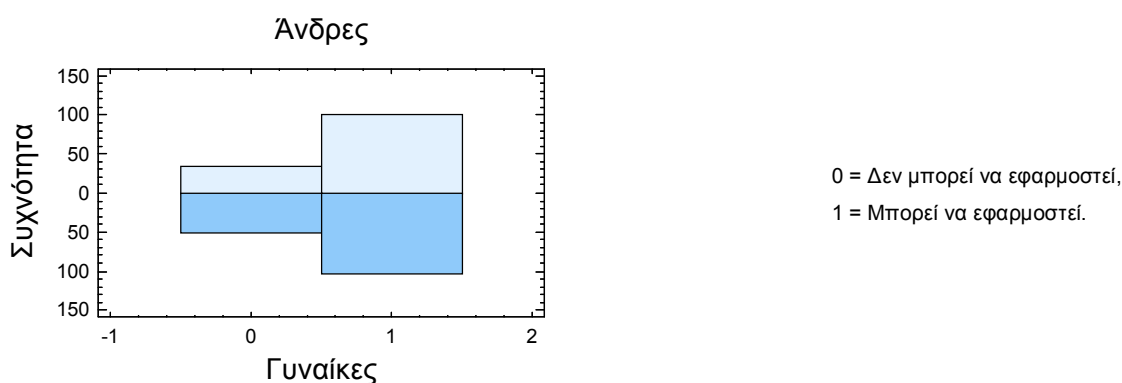
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 164: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 34 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 35 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 165: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 35 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 36 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 36 «ΠΟΙΟΤΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ»

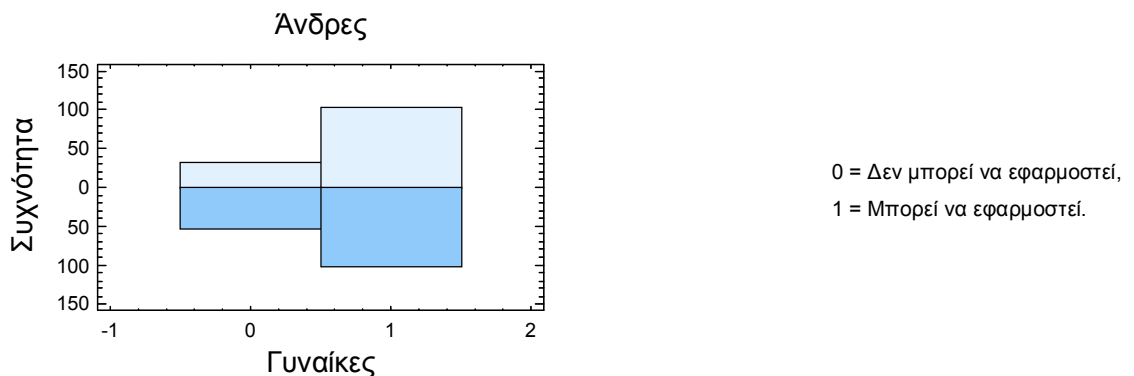
**Πίνακας 53: Στατιστικός έλεγχος διαμέσων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 36 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

	Διάμεσος	Μέσος Βαθμός Θέσης
Προπτυχιακοί Φοιτητές	1,0	152,678
Μεταπτυχιακοί Φοιτητές	1,0	138,269
W =9358,5	P-value = 0,0649 < 0,10	

όπου W = τιμή του w test

P-value = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των διαμέσων

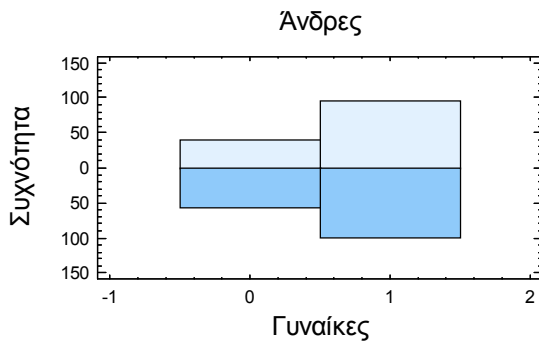
Από τον πίνακα προκύπτει ότι το P-value είναι μικρότερο από 0,10 και ο μέσος βαθμός θέσης των φοιτητών είναι μεγαλύτερος από αυτό των φοιτητριών, οι φοιτητές φαίνεται ότι υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι το κριτήριο «ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο. Η διαφορά αυτή διαπιστώνεται και στο παρακάτω σχήμα.



**Σχήμα 166: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 36 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 37 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 37 «κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.

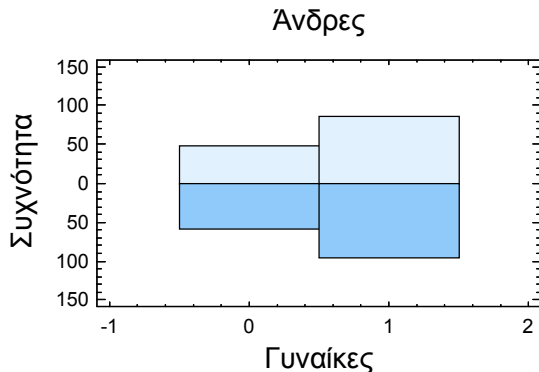


0 = Δεν μπορεί να εφαρμοστεί,  
1 = Μπορεί να εφαρμοστεί.

**Σχήμα 167: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 37 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 38 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 38 «έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού».

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.

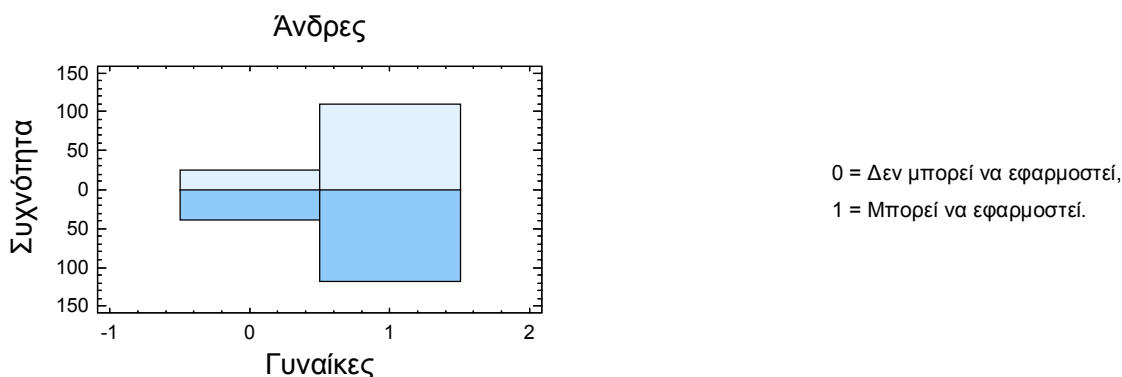


0 = Δεν μπορεί να εφαρμοστεί,  
1 = Μπορεί να εφαρμοστεί.

**Σχήμα 168: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 38 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 39 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 39 «πρόσθετη βιβλιογραφία»

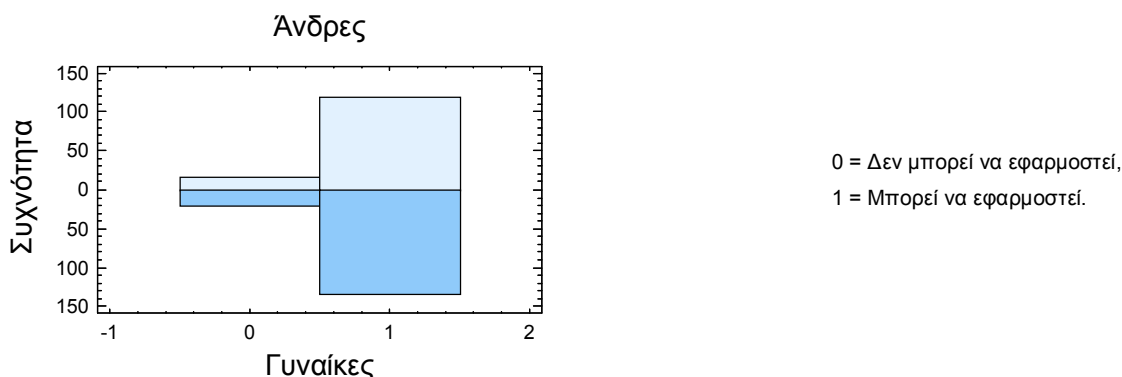
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων, οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «πρόσθετη βιβλιογραφία» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 169: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 39 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 40 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 40 «επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού».

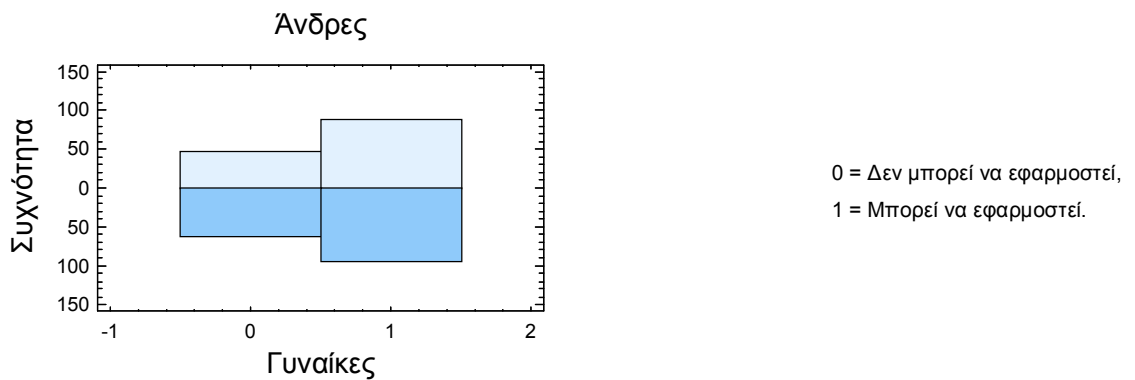
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται και στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 170: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 40 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 41 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου 41 «προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα».

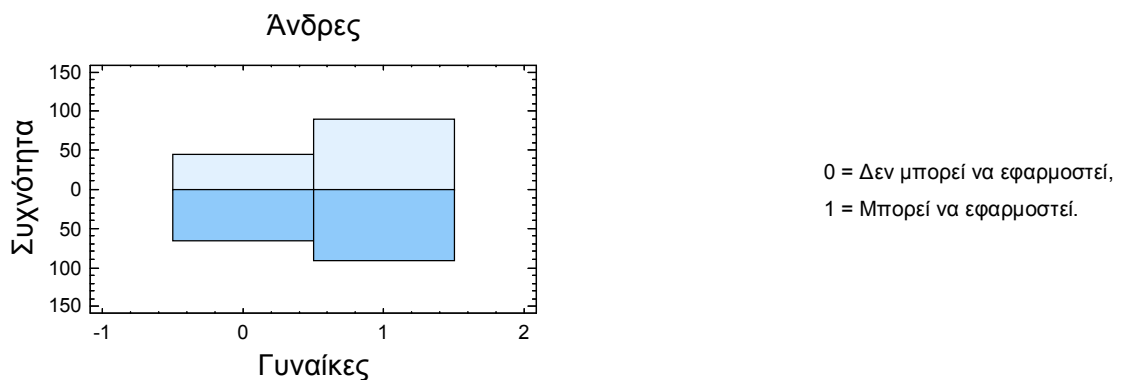
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 171: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 41 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

Μεταβλητή 42 - Δυνατότητα εφαρμογής σε ελληνικό Πανεπιστήμιο του κριτηρίου «χρήση νέων τεχνολογιών»

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δύο ομάδων (διάμεσος ανδρών = διάμεσος γυναικών = 1), οι περισσότεροι φοιτητές και φοιτήτριες φαίνεται να θεωρούν ότι το κριτήριο «χρήση νέων τεχνολογιών» μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο, όπως διαπιστώνεται στο επόμενο σχήμα.



**Σχήμα 172: Συχνότητα απαντήσεων των φοιτητών/τριών για το κριτήριο 42 ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής του σε ελληνικό Πανεπιστήμιο**

## Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα και Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

### 5.1. Σχέση κριτηρίων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή με το επίπεδο σπουδών του φοιτητή

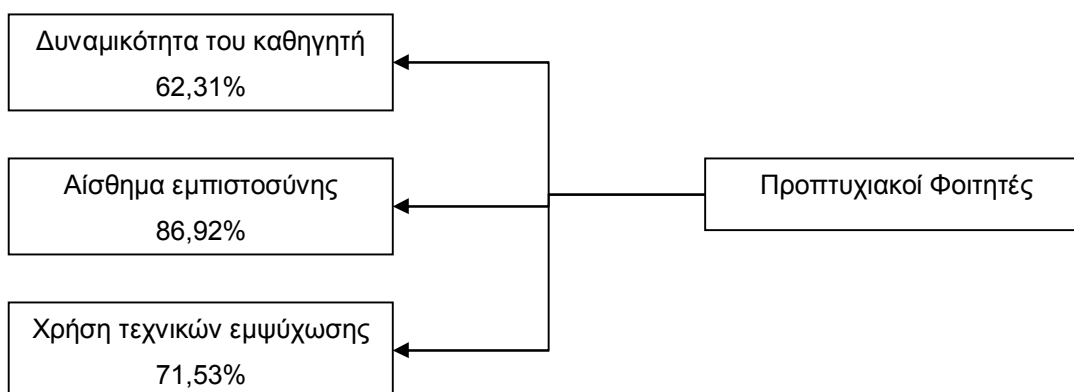
Στο δείγμα αυτό σε κάποια κριτήρια δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών και σε κάποια παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο δειγμάτων.

Στα παρακάτω κριτήρια παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, επομένως το **επίπεδο σπουδών ασκεί επίδραση** στα παρακάτω κριτήρια:

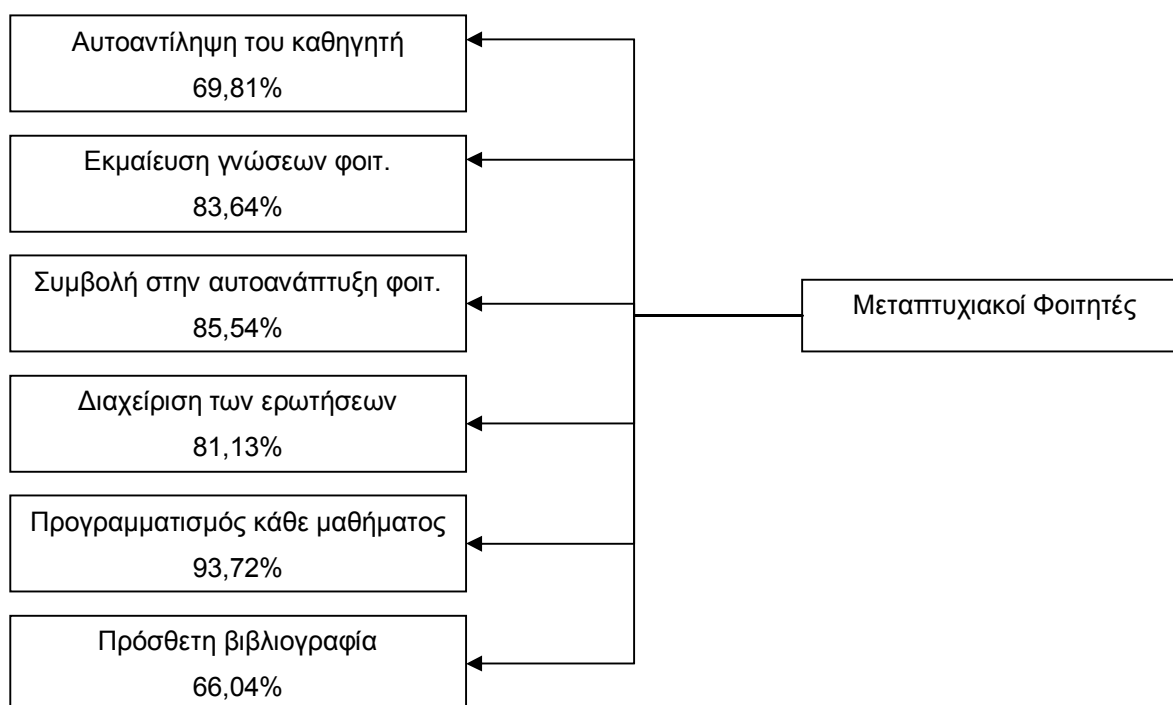
- **αυτοαντίληψη του καθηγητή** (κριτήριο 1), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς.
- **δυναμικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 4), διαπιστώθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους μεταπτυχιακούς.
- **εκμαίευση γνώσεων των φοιτητών και διασύνδεση νέας-παλιάς γνώσης** (κριτήριο 8), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς.
- **συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών** (κριτήριο 9), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς.
- **διαχείριση των ερωτήσεων** (κριτήριο 17), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς.
- **αίσθημα εμπιστοσύνης** (κριτήριο 22), διαπιστώθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους μεταπτυχιακούς.
- **χρήση τεχνικών εμπύχωσης** (κριτήριο 28), διαπιστώθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους μεταπτυχιακούς.

- **προγραμματισμός κάθε μαθήματος** (κριτήριο 32), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς.
- **πρόσθετη βιβλιογραφία** (κριτήριο 39), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές το θεωρούν πιο σημαντικό από τους προπτυχιακούς.

Σχηματικά τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν ως εξής:



**Σχήμα 173: Τα κριτήρια που θεωρούν οι προπτυχιακοί πιο σημαντικά συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές<sup>176</sup>**



**Σχήμα 174: Τα κριτήρια που θεωρούν οι μεταπτυχιακοί πιο σημαντικά συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές**

<sup>176</sup> Στα σχήματα αναφέρονται τα ποσοστά των απαντήσεων.



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

## **5.2. Σχέση κριτηρίων αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του καθηγητή με το φύλο του φοιτητή**

Στο δείγμα αυτό σε κάποια κριτήρια δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, ενώ σε κάποια παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο δειγμάτων.

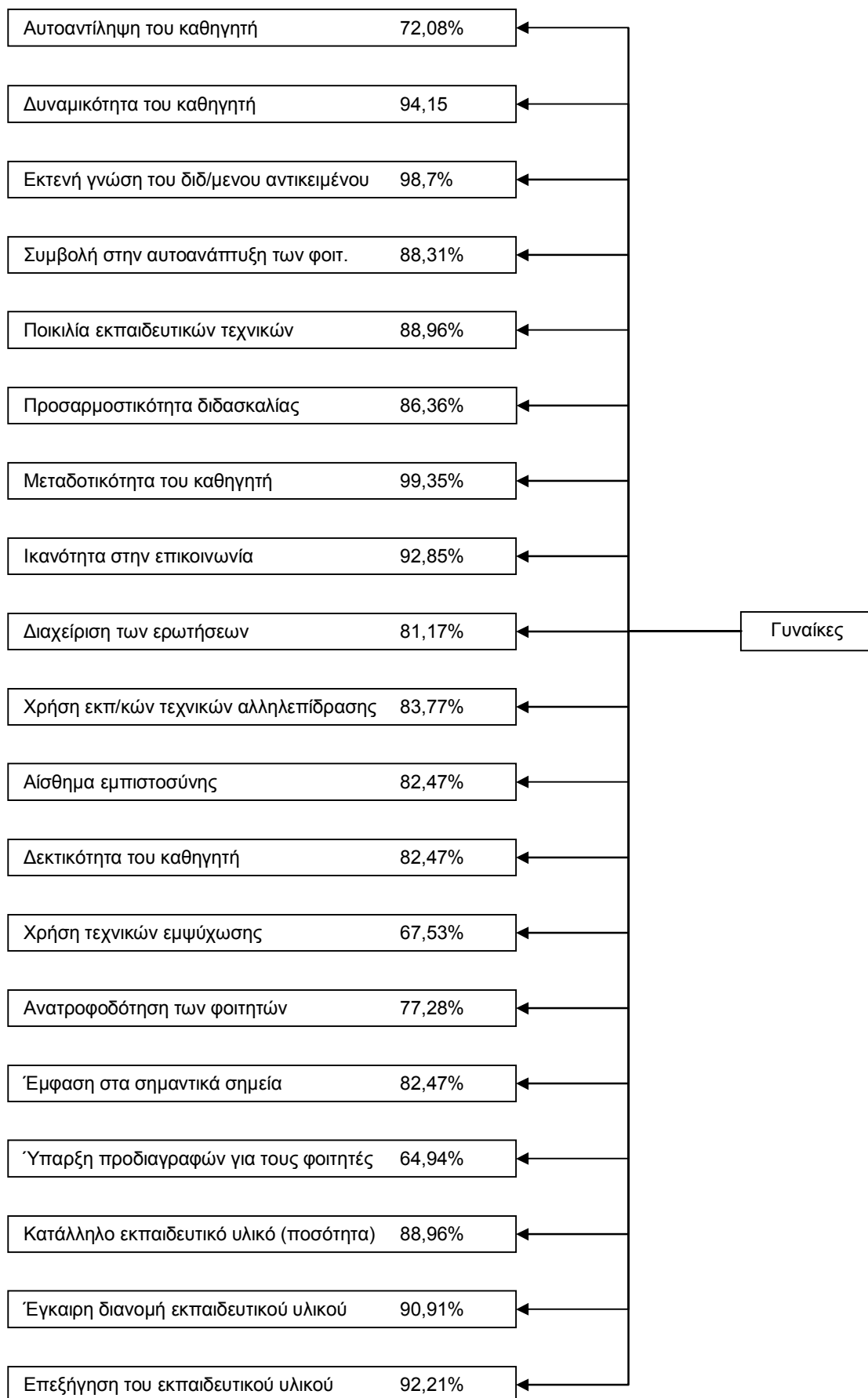
Στα παρακάτω κριτήρια παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των φοιτητών και φοιτητριών, επομένως **το φύλο ασκεί επίδραση** στα παρακάτω κριτήρια:

- **αυτοαντίληψη του καθηγητή** (κριτήριο 1), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **δυναμικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 4), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου** (κριτήριο 6), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτητών** (κριτήριο 9), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών** (κριτήριο 10), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **προσαρμοστικότητα διδασκαλίας** (κριτήριο 11), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **μεταδοτικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 15), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **ικανότητα επικοινωνίας** (κριτήριο 16), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **διαχείριση των ερωτήσεων** (κριτήριο 17), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.

- **χρήση εκπαιδευτικών τεχνικών αλληλεπίδρασης** (κριτήριο 18), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **αίσθημα εμπιστοσύνης** (κριτήριο 22), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **δεκτικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 27), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **χρήση τεχνικών εμπύχωσης** (κριτήριο 28), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **ανατροφοδότηση φοιτητών** (κριτήριο 29), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **έμφαση στα σημαντικά σημεία** (κριτήριο 30), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές** (κριτήριο 34), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)** (κριτήριο 37), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού** (κριτήριο 38), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.
- **επεξήγηση του εκπαιδευτικού υλικού** (κριτήριο 40), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες το θεωρούν πιο σημαντικό από τους φοιτητές.

Παρατηρείται λοιπόν ότι οι φοιτήτριες παρουσιάζονται πιο απαιτητικές σε διάφορα κριτήρια.

Σχηματικά τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν ως εξής:



**Σχήμα 175: Τα κριτήρια που θεωρούν οι φοιτήτριες πιο σημαντικά συγκριτικά με τους φοιτητές**

Αντίθετα για τα παρακάτω κριτήρια δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των ανδρών και γυναικών, επομένως **το φύλο δεν ασκεί καμία επίδραση στα κριτήρια**: 2, 3, 5, 7, 8, 12, 13, 14, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 35, 36, 39, 41, 42.

### **5.3. Σχέση δυνατότητας εφαρμογής των κριτηρίων σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και επίπεδου σπουδών του φοιτητή**

Στο δείγμα αυτό για κάποια κριτήρια ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, ενώ σε κάποια παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο δειγμάτων.

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος υποστήριξε ότι όλα τα κριτήρια μπορούν να εφαρμοστούν σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο εκτός από τρία: **ικανοποίηση ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών** (κριτήριο 12), **παροχή εξατομικευμένης μάθησης** (κριτήριο 13) και **αυτοαξιολόγηση του καθηγητή** (κριτήριο 25). Οι φοιτητές απέκλεισαν αυτά τα κριτήρια για διάφορους λόγους (οι οποίοι δεν εξετάζονται στην παρούσα έρευνα).

Στο σύνολο των κριτηρίων παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών, επομένως **το επίπεδο σπουδών ασκεί επίδραση** στις παρακάτω μεταβλητές:

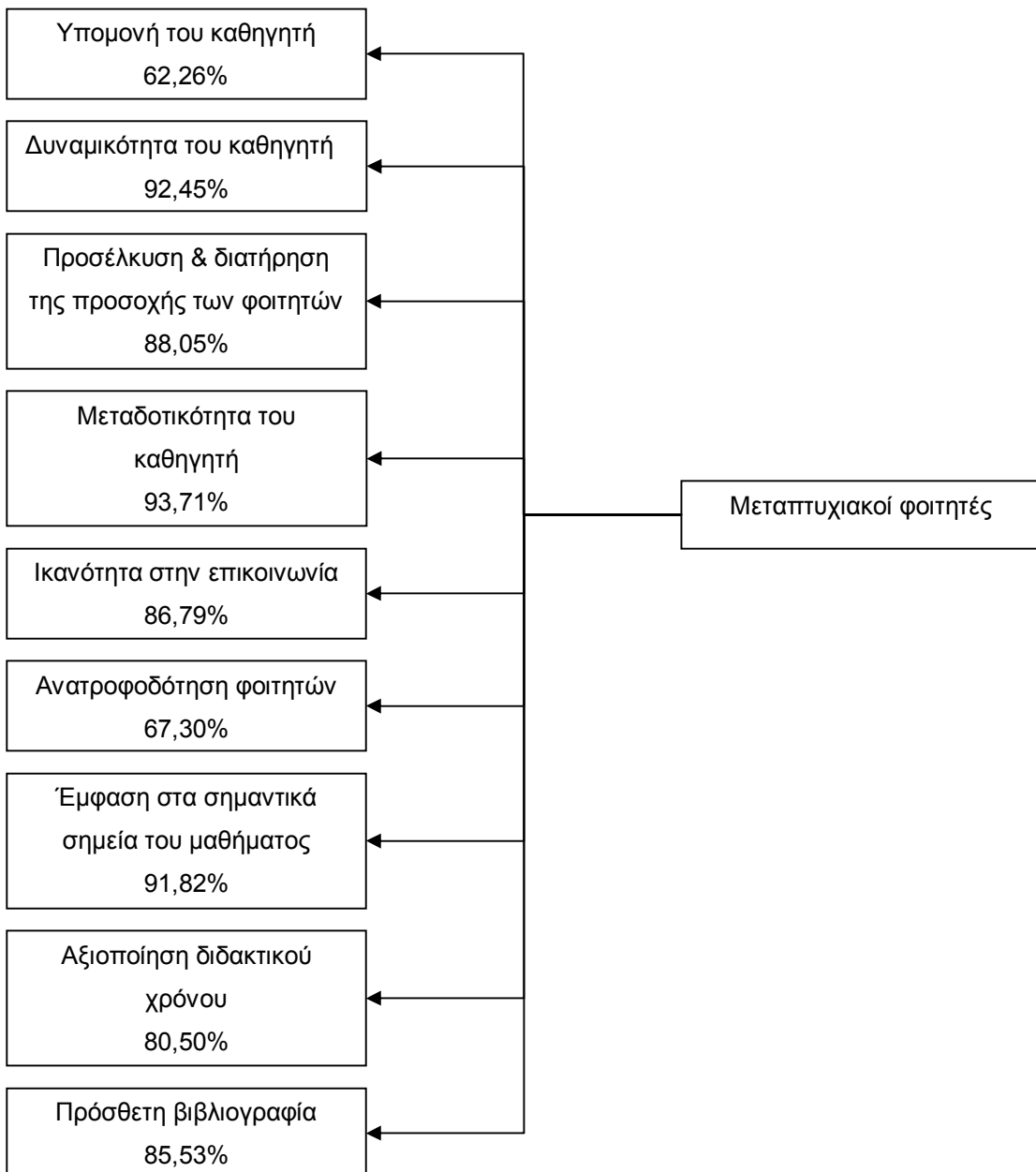
- **υπομονή του καθηγητή** (κριτήριο 3), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **δυναμικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 4), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής των φοιτητών** (κριτήριο 5), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.

- **εκτενή γνώση του διδασκόμενου αντικειμένου** (κριτήριο 6), διαπιστώθηκε ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **μεταδοτικότητα του καθηγητή** (κριτήριο 15), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **ικανότητα επικοινωνίας** (κριτήριο 16), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **ανατροφοδότηση φοιτητών** (κριτήριο 29), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **έμφαση στα σημαντικά σημεία του μαθήματος** (κριτήριο 30), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **αξιοποίηση διδακτικού χρόνου** (κριτήριο 33), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **πρόσθετη βιβλιογραφία** (κριτήριο 39), διαπιστώθηκε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές συγκριτικά με τους προπτυχιακούς υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Σχηματικά τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν ως εξής:



**Σχήμα 176: Τα κριτήρια που θεωρούν οι προπτυχιακοί πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές**



**Σχήμα 177: Τα κριτήρια που θεωρούν οι μεταπτυχιακοί πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τους προπτυχιακούς φοιτητές.**

Αντίθετα για τα παρακάτω κριτήρια δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών, επομένως **το επίπεδο σπουδών δεν ασκεί καμία επίδραση** στα κριτήρια: 1, 2, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42.

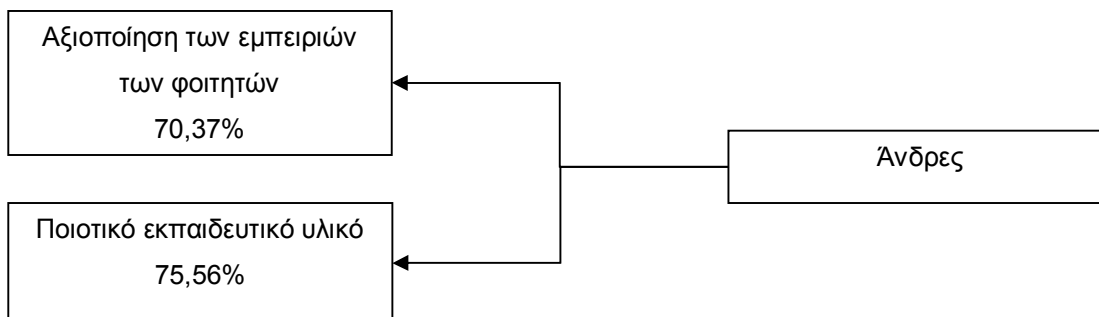
#### **5.5. Σχέση δυνατότητας εφαρμογής των κριτηρίων σε ελληνικό Πανεπιστήμιο και φύλου του φοιτητή**

Στο δείγμα αυτό σε κάποια κριτήρια ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής τους σε ελληνικό Πανεπιστήμιο δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών, ενώ σε κάποια παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο δειγμάτων.

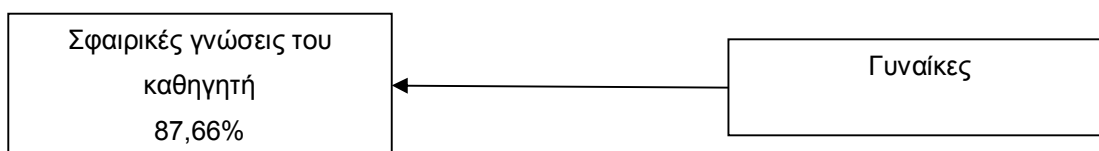
Στα παρακάτω κριτήρια παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των ανδρών και γυναικών, επομένως **το φύλο ασκεί επίδραση** στα παρακάτω κριτήρια:

- **σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή** (κριτήριο 7), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτήτριες συγκριτικά με τους φοιτητές υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών** (κριτήριο 14), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές συγκριτικά με τις φοιτήτριες υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.
- **ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό** (κριτήριο 36), διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές συγκριτικά με τις φοιτήτριες υποστήριξαν πιο έντονα την άποψη ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε ένα ελληνικό Πανεπιστήμιο.

Σχηματικά τα παραπάνω αποτελέσματα έχουν ως εξής:



**Σχήμα 178: Τα κριτήρια που θεωρούν οι φοιτητές πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τις φοιτήτριες**



**Σχήμα 179: Τα κριτήρια που θεωρούν οι φοιτήτριες πιο εφαρμόσιμα σε ελληνικό Πανεπιστήμιο συγκριτικά με τους φοιτητές.**

Αντίθετα για τα παρακάτω κριτήρια δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των διαμέσων των ανδρών και γυναικών, επομένως **το φύλο δεν ασκεί καμία επίδραση** στα κριτήρια: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42.

## 5.6. Ερώτηση Ανοιχτού Τύπου

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλαμβάνεται και μια ερώτηση ανοιχτού τύπου, η οποία έχει ως στόχο να εκφράσουν οι φοιτητές ελεύθερα τις απόψεις τους όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού καθηγητή.



**Πίνακας 54: Απαντήσεις προπτυχιακών φοιτητών στην ερώτηση  
ανοιχτού τύπου**

<b>A/A</b>	<b>Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Καθηγητή</b>	<b>Προπτυχιακοί Φοιτητές (N)</b>
1	Να είναι προσιτός στους φοιτητές του/άμεσος.	4
2	Να είναι δίκαιος στη βαθμολογία.	3
3	Να κατανοεί τις αδυναμίες των φοιτητών και να τους βοηθάει.	3
4	Να συμπεριφέρεται με αγάπη, αφοσίωση, στοργή.	2
5	Να είναι αντικειμενικός.	2
6	Να είναι έξυπνος/οξυδερκής.	2
7	Να είναι εκπαιδευτής (trainer) και όχι απλά εισηγητής.	1
8	Να είναι ισορροπημένος.	1
9	Να διαθέτει ψυχραιμία.	1
10	Να καταλαβαίνει τις «ιδιαιτερότητες» των νέων.	1
11	Να ενδιαφέρεται για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του.	1
12	Να είναι αμερόληπτος.	1
13	Να μπορεί να ξεπερνά τα εμπόδια που δημιουργούνται από την κακή οργάνωση των Πανεπιστημίων. (π.χ. έλλειψη εξοπλισμού)	1
14	Να είναι ανοιχτό πνεύμα.	1
15	Να αγαπάει αυτό που κάνει.	1
16	Να ενδιαφέρεται για το μάθημα.	1
17	Να έχει διάθεση να μεταδώσει τις γνώσεις του.	1
18	Να σέβεται τους φοιτητές.	1
19	Να μην μεταφέρει τα προσωπικά του προβλήματα στη δουλειά.	1
20	Να είναι σοβαρός.	1
21	Να εμπνέει.	1
22	Να καθοδηγεί.	1
23	Να έχει καλή εξωτερική εμφάνιση (καθαριότητα, ντύσιμο).	1
<b>Σύνολο</b>		<b>33</b>

Στον πίνακα επισημαίνεται ότι τους προπτυχιακούς φοιτητές τους απασχολεί περισσότερο η διαθεσιμότητα του καθηγητή, η καταλληλότητα του συστήματος αξιολόγησης και το αίσθημα εμπιστοσύνης ως προς τους καθηγητές.

**Πίνακας 55: Απαντήσεις μεταπτυχιακών φοιτητών στην ερώτηση  
ανοιχτού τύπου**

<b>A/A</b>	<b>Χαρακτηριστικά Αποτελεσματικού Καθηγητή</b>	<b>Μεταπτυχιακοί Φοιτητές (N)</b>
1	Να έχει καλή εξωτερική εμφάνιση (καθαριότητα, ντύσιμο)	2
2	Να κατανοεί τη ψυχολογία και τις ανάγκες των φοιτητών	2
3	Να σέβεται τους φοιτητές	1
4	Να είναι ηθικός	1
5	Να είναι εργατικός	1
6	Εκτός από καθηγητής να είναι και «άνθρωπος».	1
7	Να προσεγγίζει τους φοιτητές.	1
8	Να είναι προσιτός.	1
9	Να είναι ευγενικός.	1
10	Να παρέχει συμβουλές επαγγελματικού προσανατολισμού.	1
11	Να είναι συνεπείς όσον αφορά την ώρα προσέλευσής του στο μάθημα.	1
12	Να επιδιώκει όχι απλά τη μετάδοση γνώσεων αλλά τη μεταγνώση.	1
13	Να είναι άνθρωπος με όραμα και θέληση.	1
	<b>Σύνολο</b>	<b>15</b>

Στον πίνακα επισημαίνεται ότι τους μεταπτυχιακούς φοιτητές τους ενδιαφέρει και η εμφάνιση των καθηγητών όπως επίσης και το αίσθημα εμπιστοσύνης ως προς τους καθηγητές τους.

### **5.7. Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας αποτελούν έναυσμα για τη διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών σε πανελλαδικό επίπεδο, για να χρησιμεύσουν τα πορίσματά τους στην εξασφάλιση της ποιότητας στην Τ.Ε. Η μελέτη των πορισμάτων της έρευνας αυτής καθώς και οι θέσεις των ερευνητών που συμπεριλήφθηκαν στην εργασία, μας κατευθύνουν στη διατύπωση των ακόλουθων προτάσεων, οι οποίες αφορούν τους εκπαιδευτικούς, τη θεωρητική και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Ανώτατης Εκπαίδευσης και την ψυχολογική έρευνα.

1. Να διερευνηθεί η δυναμική συμπεριφορά των παραγόντων που σχετίζονται με την ποιότητα σε ένα σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

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

## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

1. American Assembly of Collegiate Schools of Business (AACSB), "Responsiveness to Customers Drives Curriculum Changes", AACSB Newslines, Vol. 22, 1992
2. Bergman B., "Quality in Academic Leadership: a Contribution to the Discussion", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, 1995, online available at:  
[http://www.dbainc.com/public\\_html/dba2/applications/education.html](http://www.dbainc.com/public_html/dba2/applications/education.html)
3. Billing D., "Managing Quality Policy and Projects in a University», Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, April 1, 1996
4. Bolton A., "A Rose by any Other Name: TQM in Higher Education", Quality Assurance in Education, Vol. 3, No. 2, 1995
5. Boyett I., "New Leader, New Culture, "Old" University", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 17, No. 5, 1996
6. Burkhalter B.B., "The Evolution of a Continuous Quality Improvement Process in a University Setting: a Working Model for Consideration", Total Quality Management, Vol. 5, No. 4, 1994
7. Butler D., "Customer Focused Quality: TQM for Education", 1996, online available at:  
[http://www.dbainc.com/public\\_html/dba2/applications/education.html](http://www.dbainc.com/public_html/dba2/applications/education.html)
8. Clayton M., "Encouraging the Kaizen Approach to Quality in a University", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995
9. Courau S., Les outils d' excellence du formateur, ESF Editeur, 1994
10. Cowles D., Gilbreath, G., "Total Quality Management at Virginia Commonwealth University", Higher Education, Vol. 25, No. 3, 1993
11. Dervitsiotis K.N., "The Objectives Matrix as a Facilitating Framework for Quality Assessment and Improvement in Education", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995
12. Downey C.J., Frase L.E., Peters J.J., The Quality Education Challenge, Corwin Press Inc., California, 1994
13. Durlabhji S.G., Fusilier M.R., "The Empowered Classroom: Applying TQM to College Teaching", Managing Service Quality, Vol. 9, No. 2, 1999
14. Ellis R., "The Management of Quality in the University of Ulster", Higher Education, Vol. 25, No. 3, 1993

15. Engelkemeyer S.W., "TQM in Higher Education", The Centre for Quality Management Journal, Vol. 2, No. 1, 1993
16. Ewell P.T., "Total Quality and Academic Practice: the Idea we've been Waiting for?", Change, Vol. 25, 1993
17. Ewell P.T., Sherr L.A., Teeter D.J., "Assessment and TQM: in Search of Convergence", Total Quality Management in Higher Education, New Directions for Institutional Research, 1991
18. Feigenbaum A. V., "Quality Education and America's Competitiveness", Quality Progress, Vol. 27, No. 9, 1994
19. Fields J.C., Total Quality for Schools: A suggestion for American Education, ASQ Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1993
20. Fisher J., "TQM: a Warning for Higher Education", Educational Record, Spring, 1993
21. Green D., "What is Quality in Higher Education?", SRHE and Open University Press, 1994
22. Gregory M., "Developing Effective College Leadership for the Management of Educational Change", Leadership & Organization Development Journal, Vol. 17, No. 4, 1996
23. Hansen N.L., "Bringing Total Quality Improvement into the College Classroom", Higher Education, Vol. 25, No. 3, 1993
24. Hansen W.L., Jackson M., "Total Quality Improvement in the Classroom", Quality in Higher Education, Vol. 2, No. 3, 1996
25. Harris J.W., Baggett A., "Key Concepts of Quality Improvement for Higher Education", Quality Quest in the Academic Process, Stamford University, Birmingham, 1992
26. Harvey L., "Student Satisfaction", The New Review of Academic Librarianship, Vol. 1, 1995
27. Harvey L., "The End of Quality?", Quality in Higher Education, Vol.8, No. 1, April, 2002
28. Harvey L., "Beyond TQM", Quality in Higher Education, Vol. 1, No. 2, 1995
29. Harvey L., Burrows A., Green D., "Assessing Quality in Higher Education: a Transbinary Research Project", Assessment and Evaluation in Higher Education, Vol. 18, No. 3, 1993

30. Helms S., Key C.H., "Are Students more than Customers in the Classroom?", Quality Progress, 1994
31. Hittman J.A., "TQM and CQI in Post-secondary Education", Quality Progress, Vol. 26, No. 10, 1993
32. Ho S.K., Wearn K., "A higher education TQM excellence model: HETQMEX", Quality Assurance in Education, Vol. 4, No. 2, 1996
33. Horine J., Hailey W., Rubach L., "Shaping America's Future", Quality Progress, 1993
34. Jaraiedi M., Ritz D., "Total Quality Management Applied to Engineering Education", Quality Assurance in Education, Vol. 2, No. 1, 1994
35. Jarvis P., Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Θεωρία και Πράξη, Εκδόσεις Μεταίχμιο, 2004
36. Johnes J., Taylor J., "Performance Indicators in Higher Education", SRHE and Open University Press, Buckingham, 1990
37. ISO 8402: "Quality management and quality assurance - Vocabulary", Quality Vocabulary, International Standardization Organization, 1986
38. Kanji G., Tambi A.M.B.A., "Total Quality Management in UK Higher Education Institutions", Total Quality Management, Vol. 10, No. 1, January, 1999
39. Kells H.R., "Creating a Culture of Evaluation and Self-regulation in Higher Education", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995
40. Koch J.V., Fisher J.L., "Higher Education and Total Quality Management", Total Quality Management, Vol. 9, 1998
41. Langford D.P., Cleary B.A., Orchestrating Learning with Quality, ASQ Quality Press, Milwaukee, Wisconsin, 1995
42. Lozier G.G., Teeter D.J., "Quality Improvements Pursuits in American Higher Education", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, April, 1996
43. Marchese T., "TQM Reaches the Academy", American Association for Higher Education Bulletin, 1991
44. Meade P., "Utilising the University as a Learning Organisation to Facilitate Quality Improvement", Quality in Higher Education, Vol. 1, No. 2, 1995
45. Merron K., "Creating TQM Organizations", Quality Progress, 1994

46. McCulloch M., "Total Quality Management: its Relevance for Higher Education", Quality Assurance in Education, Vol. 1, No. 2, 1993
47. McGettrick A., Dunnett A., Harvey B., "Continuous Quality Improvement in Higher Education", Quality in Higher Education, 1997
48. McWilliams R.S., "A New Lesson Plan for College", Business Week, 1991
49. Motwari J., Kumar A., "The Need for Implementing Total Quality Management in Education", International Journal of Educational Management, Vol. 11, No. 3, 1997
50. Mukherjee, S.P., "Quality Assurance in an Education System", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995
51. Owlia M.S., Aspinwall E.M., "Quality in higher education: a survey", Total Quality Management, Vol. 7, No. 2, 1996
52. Peterson S.L., Kovel-Jarboe P., Schwartz S.A., "Quality Improvement in Higher Education: Implications for Student Retentions", Quality in Higher Education, Vol. 3, No. 2, 1997
53. Rogers A., Teaching Adults, Open University Press, 1996
54. Rowley, J., "Measuring Quality in Higher Education", Quality in Higher Education, Vol. 2, No. 3, 1996
55. Seymour D.T., On Q: Causing Quality in Higher Education, Macmillan, New York, NY, 1992
56. Seymour D., "Quality on Campus: Three Institutions, Three Beginnings", Change, Vol. 25, May-June, 1993
57. Sizer J., "In Search of Excellence - Performance Assessment in the United Kingdom", Higher Education Quarterly, Vol. 42, No. 2, 1988
58. Spanbauer S.J., "Reactivating Higher Education with Total Quality Management: Using Quality and Productivity Concepts, Techniques and Tools to Improve Higher Education", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995
59. Stensaasen S., "The Application of Deming's Theory of TQM to Achieve Continuous Improvement in Education", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995
60. Stern B.L., Tseng D.P., "US Business Schools' Reaction to the Total Quality Movement", Journal of Education for Business, Vol. 69, 1993

61. Taylor A.W., Hill F.M., "Issues for Implementing TQM in Further and Higher Education", Quality Assurance in Education, Vol. 1, No. 2, 1993
62. Taylor A., Hill F., "Quality Management in Education", Quality Assurance in Education, Vol. 1, No. 1, 1993
63. Tobin L.M., "The New Quality Landscape: Total Quality Management", Journal of System Management, Vol. 41, No. 11, 1990
64. Van der Wiele, "Quality Management in a Teaching Organization", Total Quality Management, Vol. 6, No. 5, December 1, 1995
65. Vroeijenstijn A., "Government and University: Opponents or Allies in Quality Assurance?", Higher Education Review, Vol. 27, No. 3, 1995
66. Westgaard J., "Scholarship, Research and Teaching: a View from the Social Sciences", Studies in Higher Education, Vol. 16, 1991
67. Wiklund H., Sandvik Wiklund P., "Student Focused Design and Improvement of University Courses", Managing Service Quality, Vol. 9, No. 6, 1999
68. Wiklund, H., Sandvik Wiklund, P., "Application of Quality Tools for Course Design - Improvement of Student Learning and Satisfaction", Improving Student Learning, Vol. 6, 1999
69. Wiklund, H., Sandvik Wiklund, P., "Student focused design and improvement of university courses", Managing Service Quality, Vol. 9, No. 6, 1999
70. Wilkinson A., Witcher B.J., "Fitness for Use? Barriers to Full TQM in the UK", Management Decision, Vol. 29, No. 8, 1991
71. Williams P., "Total Quality Management: Some Thoughts", Higher Education, Vol. 25, No. 3, 1993
72. Williams G., "Total Quality Management in Higher Education: Panacea or Placebo?", Higher Education, Vol. 25, No. 3, 1993
73. The Information Database on Education Systems in Europe: The Education System in Greece, online available at:  
<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/frameset.asp?country=GR&language=VO>



## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

1. Γιοκαρίνη Κ.Ν., Η Εποπτεία και η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου και του Διδάσκοντος, Αθήνα, 1996
2. Γρηγορούδης Β., Σίσκος Γ., Ποιότητα Υπηρεσιών και Μέτρηση Ικανοποίησης του Πελάτη: το σύστημα MUSA, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα, 2000
3. Δερβιτσιώτης Κ., Ανταγωνιστικότητα με Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Interbooks, Αθήνα, 2001
4. Δημητρόπουλος Ε.Γ., Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου, Πέμπτη Έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1999
5. Δημητρόπουλος Ε.Γ., Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Οδηγός του Αξιολογητή, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 1999
6. Δούκας Χ., “Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση: Συνοπτική Ερευνητική Επισκόπηση”, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 1, 1999
7. Δούκας Χ., Εκπαιδευτική Πολιτική και Εξουσία 1982-1994, Εκδόσεις Γρηγόρης, 1997
8. Λογοθέτης Ν., Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας: από τον Deming στον Taguchi και το SPC, Αθήνα, 1993
9. Ζαβλανός Μ. Μ., Μάνατζμεντ, Αθήνα, 1998
10. Ζαβλανός Μ.Μ., Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα, 2003
11. Ζαβλανός Μ.Μ., Διδακτική & Αξιολόγηση, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα, 2003
12. Ματσαγγούρας Η., Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Πρώτος Τόμος, Θεωρία της Διδασκαλίας: η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2001
13. Ματσαγγούρας Η., Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, Τόμος Δεύτερος, Στρατηγικές Διδασκαλίας: η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Πέμπτη Έκδοση, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, 2001

14. Μακρή-Μπότσαρη Ε., Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός Ρόλος και Αξιολόγηση, Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001
15. Πασιαρδής Π., Η Αξιολόγηση του Έργου των Εκπαιδευτικών: Απόψεις και Θέσεις των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της Κύπρου, Εκδόσεις Γρηγόρης, 1996, Αθήνα
16. Παρασκευόπουλος Ι.Ν., Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Τόμος Α, Αθήνα, 1993
17. Παρασκευόπουλος Ι. Ν., Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς, Τόμος Β: Επαγωγική στατιστική, Αθήνα, 1990
18. Ρηγάτου Ν., Κείμενα Παιδείας: Περνάνε και τα Πανεπιστήμια Εξετάσεις; Διασφάλιση Ποιότητας στον Χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, Εκδόσεις Ατραπός, 2002
19. Σαϊτης Χ., Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Θεωρία και Πράξη, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα, 2000
20. Τσιότρα Γ., Βελτίωση Ποιότητας, Δεύτερη Έκδοση, Εκδόσεις Μπένου, Αθήνα, 2002
21. Φασούλης Κ., “Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης: Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (T.Q.M.)”, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Τεύχος 4, 2001
22. Ψαχαρόπουλος Γ., Ελληνική Παιδεία: Μια Σύγχρονη Τραγωδία, Εκδόσεις Ι. Σιδέρης, Αθήνα, 2003

## **Παράρτημα Ι: Πίνακας Συντομογραφιών**

## Πίνακας Συντομογραφιών

<b>Α.Ε.Ι.</b>	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
<b>Ε.Α.Π.</b>	Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο
<b>Δ.Ε.Π.</b>	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό
<b>Δ.Ο.Π.</b>	Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
<b>ΔΙ.Κ.Α.Τ.ΣΑ.</b>	Διαπανεπιστημιακό Κέντρο Αναγνώρισεως Τίτλων Σπουδών
<b>Ε.Ε.</b>	Ευρωπαϊκή Ένωση
<b>Η.Π.Α.</b>	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
<b>Ι.Τ.Ε.</b>	Ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης
<b>Κ.Π.Σ.</b>	Κοινωνικό Πλαίσιο Στήριξης
<b>Ο.Π.Α.</b>	Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
<b>Ο.Ο.Σ.Α.</b>	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
<b>Τ.Ε.</b>	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση
<b>Τ.Ε.Ι.</b>	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα
<b>ΥΠ.Ε.Π.Θ.</b>	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων

## **Παράρτημα II: Πίνακες Ποσοστών**

**Πίνακας: Ποσοστά απαντήσεων για τη σπουδαιότητα των εξεταζόμενων μεταβλητών ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των φοιτητών**

Α/Α	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Επίπεδο Φοίτησης	Ποσοστά (%)				
			1	2	3	4	5
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	Προπτυχιακοί	01,54	08,46	27,69	47,69	14,62
		Μεταπτυχιακοί	01,89	06,29	22,01	47,17	22,64
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,00	04,62	26,15	53,08	16,15
		Μεταπτυχιακοί	01,26	03,77	24,53	42,77	27,67
3	Υπομονή του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,00	02,31	06,92	30,00	60,77
		Μεταπτυχιακοί	00,63	02,52	06,92	29,56	60,38
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,77	00,77	04,62	23,85	70,00
		Μεταπτυχιακοί	00,00	01,89	08,18	35,22	54,72
5	Προσέλευση της προσοχής των φοιτητών	Προπτυχιακοί	00,00	01,54	03,08	14,62	80,77
		Μεταπτυχιακοί	01,26	00,00	01,26	15,72	81,76
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	Προπτυχιακοί	00,77	00,77	01,54	19,23	77,69
		Μεταπτυχιακοί	00,00	01,26	01,89	12,58	84,28
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,00	06,92	33,85	48,46	10,77
		Μεταπτυχιακοί	00,63	06,29	29,56	44,03	19,50
8	Εκμείευση γνώσεων των φοιτητών	Προπτυχιακοί	00,77	01,54	10,00	46,15	41,54
		Μεταπτυχιακοί	00,00	00,63	15,72	27,67	55,97
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτ.	Προπτυχιακοί	01,54	02,31	13,85	44,62	37,69
		Μεταπτυχιακοί	00,00	01,89	12,58	37,74	47,80
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	Προπτυχιακοί	00,00	03,08	16,15	41,54	39,23
		Μεταπτυχιακοί	00,00	00,63	15,72	42,14	41,51
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	Προπτυχιακοί	00,77	01,54	14,62	41,54	41,54
		Μεταπτυχιακοί	00,00	03,14	14,47	37,11	45,28
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	Προπτυχιακοί	00,00	00,77	24,62	43,85	30,77
		Μεταπτυχιακοί	01,89	05,66	20,13	38,99	33,33
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	Προπτυχιακοί	00,77	17,69	36,15	28,46	16,92
		Μεταπτυχιακοί	05,03	11,95	34,59	28,93	19,50
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	Προπτυχιακοί	00,00	10,00	37,69	34,62	17,69
		Μεταπτυχιακοί	01,89	11,95	27,04	36,48	22,64
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,77	00,77	01,54	07,69	89,23
		Μεταπτυχιακοί	00,63	00,63	00,63	11,32	86,79
16	Ικανότητα επικοινωνίας	Προπτυχιακοί	00,77	03,08	06,15	33,08	56,92
		Μεταπτυχιακοί	00,63	00,63	08,18	27,04	63,52
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	Προπτυχιακοί	00,00	03,08	20,77	46,15	30,00
		Μεταπτυχιακοί	01,26	02,52	15,09	38,99	42,14
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	Προπτυχιακοί	00,00	01,54	17,69	37,69	43,08
		Μεταπτυχιακοί	00,63	02,52	13,84	35,22	47,80

Α/Α	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Επίπεδο Φοίτησης	Ποσοστά (%)				
			1	2	3	4	5
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	Προπτυχιακοί	00,00	02,31	23,08	39,23	35,38
		Μεταπτυχιακοί	01,26	10,06	20,75	33,33	34,59
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	Προπτυχιακοί	00,77	05,38	13,85	38,46	41,54
		Μεταπτυχιακοί	00,63	05,66	16,35	30,19	47,17
21	Παρώθηση των φοιτητών	Προπτυχιακοί	00,00	03,85	13,08	44,62	38,46
		Μεταπτυχιακοί	00,00	03,14	10,06	51,57	35,22
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	Προπτυχιακοί	00,77	02,31	10,00	36,92	50,00
		Μεταπτυχιακοί	00,63	02,52	22,64	34,59	39,62
23	Χρήση χιούμορ	Προπτυχιακοί	00,00	04,62	19,23	50,77	25,38
		Μεταπτυχιακοί	01,89	06,92	25,79	35,85	29,56
24	Ρόλο συντονιστή	Προπτυχιακοί	01,54	02,31	23,85	50,77	21,54
		Μεταπτυχιακοί	01,26	05,66	27,67	41,51	23,90
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,77	03,08	26,15	32,31	37,69
		Μεταπτυχιακοί	00,00	05,66	20,13	35,85	38,36
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,77	02,31	12,31	40,77	43,85
		Μεταπτυχιακοί	01,26	03,77	13,21	40,25	41,51
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	00,00	01,54	09,23	45,38	43,85
		Μεταπτυχιακοί	00,63	02,52	13,84	44,03	38,99
28	Χρήση τεχνικών εμπύχωσης	Προπτυχιακοί	00,77	05,38	22,31	45,38	26,15
		Μεταπτυχιακοί	00,00	07,55	33,96	35,22	23,27
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	Προπτυχιακοί	01,54	00,77	21,54	52,31	23,85
		Μεταπτυχιακοί	00,63	06,29	22,64	37,11	33,33
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	Προπτυχιακοί	00,00	03,08	12,31	37,69	46,92
		Μεταπτυχιακοί	00,00	06,92	16,98	32,70	43,40
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	Προπτυχιακοί	00,00	00,00	19,23	37,69	43,08
		Μεταπτυχιακοί	00,00	06,29	21,38	25,79	46,54
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	Προπτυχιακοί	00,00	02,31	10,00	36,92	50,77
		Μεταπτυχιακοί	00,00	00,63	05,66	32,08	61,64
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	Προπτυχιακοί	00,00	00,00	11,54	49,23	39,23
		Μεταπτυχιακοί	00,00	01,89	08,18	43,40	46,54
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	Προπτυχιακοί	00,77	07,69	31,54	43,08	16,92
		Μεταπτυχιακοί	01,26	08,81	32,08	40,25	17,61
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	Προπτυχιακοί	00,00	01,54	13,08	43,08	42,31
		Μεταπτυχιακοί	01,89	03,14	17,61	36,48	40,88
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	Προπτυχιακοί	00,00	03,08	10,00	40,77	46,15
		Μεταπτυχιακοί	00,00	00,63	11,95	38,99	48,43
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	Προπτυχιακοί	00,00	02,31	13,85	39,23	44,62
		Μεταπτυχιακοί	00,00	02,52	10,69	42,77	44,03

Α/Α	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Επίπεδο Φοίτησης	Ποσοστά (%)				
			1	2	3	4	5
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	Προπτυχιακοί	00,77	00,00	10,77	35,38	53,08
		Μεταπτυχιακοί	00,00	01,89	09,43	32,70	55,97
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	Προπτυχιακοί	02,31	13,08	38,46	29,23	16,92
		Μεταπτυχιακοί	00,00	05,66	28,30	40,88	25,16
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	Προπτυχιακοί	00,00	01,54	04,62	39,23	54,62
		Μεταπτυχιακοί	00,63	01,26	08,81	38,99	50,31
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	Προπτυχιακοί	00,00	02,31	21,54	47,69	28,46
		Μεταπτυχιακοί	00,63	04,40	20,13	39,62	35,22
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	Προπτυχιακοί	00,00	03,85	17,69	45,38	33,08
		Μεταπτυχιακοί	00,00	03,14	18,87	38,36	39,62

όπου 1 = ασήμαντο κριτήριο,

2 = κριτήριο χαμηλής σημασίας,

3 = κριτήριο με κάποια σημασία,

4 = σημαντικό κριτήριο,

5 = πολύ σημαντικό κριτήριο.



**Πίνακας: Ποσοστά απαντήσεων για τη σπουδαιότητα των εξεταζόμενων μεταβλητών ανάλογα με το φύλο των φοιτητών**

Α/Α	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Φύλο	Ποσοστά (%)				
			1	2	3	4	5
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	Άνδρες	02,96	08,15	28,89	42,96	17,04
		Γυναίκες	00,65	06,49	20,78	51,30	20,78
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	Άνδρες	01,48	05,19	27,41	44,44	21,48
		Γυναίκες	00,00	03,25	23,38	50,00	23,38
3	Υπομονή του καθηγητή	Άνδρες	00,74	03,70	07,41	31,11	57,04
		Γυναίκες	00,00	01,30	06,49	28,57	63,64
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	Άνδρες	00,74	02,96	07,41	31,85	57,04
		Γυναίκες	00,00	00,00	05,84	28,57	65,58
5	Προσέλευση της προσοχής των φοιτητών	Άνδρες	01,48	00,74	03,70	15,56	78,52
		Γυναίκες	00,00	00,65	00,65	14,94	83,77
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	Άνδρες	00,74	00,74	03,70	18,52	76,30
		Γυναίκες	00,00	01,30	00,00	12,99	85,71
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	Άνδρες	00,74	03,70	33,33	45,93	16,30
		Γυναίκες	00,00	09,09	29,87	46,10	14,94
8	Εκμείωση γνώσεων των φοιτητών	Άνδρες	00,00	02,22	10,37	37,04	50,37
		Γυναίκες	00,65	00,00	15,58	35,06	48,70
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτ.	Άνδρες	01,48	02,22	17,04	41,48	37,78
		Γυναίκες	00,00	01,95	09,74	40,26	48,05
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	Άνδρες	00,00	03,70	21,48	41,48	33,33
		Γυναίκες	00,00	00,00	11,04	42,21	46,75
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	Άνδρες	00,74	03,70	17,04	40,74	37,78
		Γυναίκες	00,00	01,30	12,34	37,66	48,70
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	Άνδρες	01,48	05,93	22,22	38,52	31,85
		Γυναίκες	00,65	01,30	22,08	43,51	32,47
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	Άνδρες	02,96	14,81	39,26	23,70	19,26
		Γυναίκες	03,25	14,29	31,82	33,12	17,53
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	Άνδρες	00,74	12,59	28,15	39,26	19,26
		Γυναίκες	01,30	09,74	35,06	32,47	21,43
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	Άνδρες	00,74	01,48	02,22	11,11	84,44
		Γυναίκες	00,65	00,00	00,00	08,44	90,91
16	Ικανότητα επικοινωνίας	Άνδρες	00,74	02,96	08,89	34,81	52,59
		Γυναίκες	00,65	00,65	05,84	25,32	67,53
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	Άνδρες	00,74	03,70	19,26	44,44	31,85
		Γυναίκες	00,65	01,95	16,23	40,26	40,91
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	Άνδρες	00,74	03,70	15,56	40,00	40,00
		Γυναίκες	00,00	00,65	15,58	33,12	50,65

Α/Α	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Φύλο	Ποσοστά (%)				
			1	2	3	4	5
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	Άνδρες	00,74	11,11	21,48	31,11	35,56
		Γυναίκες	00,65	02,60	22,08	40,26	34,42
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	Άνδρες	01,48	08,15	15,56	32,59	42,22
		Γυναίκες	00,00	03,25	14,94	35,06	46,75
21	Παρώθηση των φοιτητών	Άνδρες	00,00	05,93	10,37	49,63	34,07
		Γυναίκες	00,00	01,30	12,34	47,40	38,96
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	Άνδρες	00,74	03,70	18,52	39,26	37,78
		Γυναίκες	00,65	01,30	15,58	32,47	50,00
23	Χρήση χιούμορ	Άνδρες	01,48	07,41	24,44	41,48	25,19
		Γυναίκες	00,65	04,55	21,43	43,51	29,87
24	Ρόλο συντονιστή	Άνδρες	01,48	06,67	23,70	46,67	21,48
		Γυναίκες	01,30	01,95	27,92	44,81	24,03
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	Άνδρες	00,74	05,93	22,96	34,07	36,30
		Γυναίκες	00,00	03,25	22,73	34,42	39,61
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	Άνδρες	00,74	04,44	11,11	40,00	43,70
		Γυναίκες	01,30	01,95	14,29	40,91	41,56
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	Άνδρες	00,00	03,70	12,59	47,41	36,30
		Γυναίκες	00,65	00,65	11,04	42,21	45,45
28	Χρήση τεχνικών εμπύχωσης	Άνδρες	00,00	10,37	28,89	40,00	20,74
		Γυναίκες	00,65	03,25	28,57	39,61	27,92
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	Άνδρες	00,74	05,93	25,19	42,96	25,19
		Γυναίκες	01,30	01,95	19,48	44,81	32,47
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	Άνδρες	00,00	08,89	14,07	40,00	37,04
		Γυναίκες	00,00	01,95	15,58	30,52	51,95
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	Άνδρες	00,00	04,44	19,26	32,59	43,70
		Γυναίκες	00,00	02,60	21,43	29,87	46,10
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	Άνδρες	00,00	02,96	05,19	36,30	55,56
		Γυναίκες	00,00	00,00	09,74	32,47	57,79
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	Άνδρες	00,00	01,48	08,89	46,67	42,96
		Γυναίκες	00,00	00,65	10,39	45,45	43,51
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	Άνδρες	01,48	14,81	31,85	38,52	13,33
		Γυναίκες	00,65	02,60	31,82	44,16	20,78
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	Άνδρες	02,22	05,19	13,33	40,00	39,26
		Γυναίκες	00,00	00,00	17,53	38,96	43,51
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	Άνδρες	00,00	02,22	13,33	37,78	46,67
		Γυναίκες	00,00	01,30	09,09	41,56	48,05
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	Άνδρες	00,00	01,48	17,04	45,93	35,56
		Γυναίκες	00,00	03,25	07,79	37,01	51,95

Α/Α	Κριτήρια αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Φύλο	Ποσοστά (%)				
			1	2	3	4	5
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	Άνδρες	00,74	01,48	11,85	36,30	49,63
		Γυναίκες	00,00	00,65	08,44	31,82	59,09
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	Άνδρες	00,00	07,41	31,11	37,78	23,70
		Γυναίκες	01,95	10,39	34,42	33,77	19,48
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	Άνδρες	00,74	02,96	05,93	51,85	38,52
		Γυναίκες	00,00	00,00	07,79	27,92	64,29
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	Άνδρες	00,00	03,70	22,96	41,48	31,85
		Γυναίκες	00,65	03,25	18,83	44,81	32,47
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	Άνδρες	00,00	02,96	17,78	42,22	37,04
		Γυναίκες	00,00	03,90	18,83	40,91	36,36

όπου 1 = ασήμαντο κριτήριο,  
2 = κριτήριο χαμηλής σημασίας,  
3 = κριτήριο με κάποια σημασία,  
4 = σημαντικό κριτήριο,  
5 = πολύ σημαντικό κριτήριο.

**Πίνακας: Ποσοστά απαντήσεων για τη δυνατότητα εφαρμογής των  
εξεταζόμενων μεταβλητών ανάλογα με το έτος φοίτησης των φοιτητών**

Α/Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Επίπεδο Φοίτησης	Ποσοστά	
			0	1
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	Προπτυχιακοί	16,15	83,85
		Μεταπτυχιακοί	13,21	86,79
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	Προπτυχιακοί	10,77	89,23
		Μεταπτυχιακοί	13,21	86,79
3	Υπομονή του καθηγητή	Προπτυχιακοί	20,77	79,23
		Μεταπτυχιακοί	11,95	88,05
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	13,85	86,15
		Μεταπτυχιακοί	07,55	92,45
5	Προσέλκυση της προσοχής των φοιτητών	Προπτυχιακοί	20,00	80,00
		Μεταπτυχιακοί	11,95	88,05
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	Προπτυχιακοί	05,38	94,62
		Μεταπτυχιακοί	10,69	89,31
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	Προπτυχιακοί	16,92	83,08
		Μεταπτυχιακοί	14,47	85,53
8	Εκμείευση γνώσεων των φοιτητών	Προπτυχιακοί	30,77	69,23
		Μεταπτυχιακοί	27,04	72,96
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτ.	Προπτυχιακοί	33,08	66,92
		Μεταπτυχιακοί	33,96	66,04
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	Προπτυχιακοί	39,23	60,77
		Μεταπτυχιακοί	37,74	62,26
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	Προπτυχιακοί	20,77	79,23
		Μεταπτυχιακοί	27,04	72,96
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	Προπτυχιακοί	52,31	47,69
		Μεταπτυχιακοί	56,60	43,40
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	Προπτυχιακοί	73,08	26,92
		Μεταπτυχιακοί	67,30	32,70
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	Προπτυχιακοί	38,46	61,54
		Μεταπτυχιακοί	36,48	63,52
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	12,31	87,69
		Μεταπτυχιακοί	06,29	93,71
16	Ικανότητα επικοινωνίας	Προπτυχιακοί	23,08	76,92
		Μεταπτυχιακοί	13,21	86,79
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	Προπτυχιακοί	16,15	83,85
		Μεταπτυχιακοί	15,09	84,91
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	Προπτυχιακοί	22,31	77,69
		Μεταπτυχιακοί	18,24	81,76

Α/Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Επίπεδο Φοίτησης	Ποσοστά	
			0	1
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	Προπτυχιακοί	46,92	53,08
		Μεταπτυχιακοί	45,28	54,72
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	Προπτυχιακοί	29,23	70,77
		Μεταπτυχιακοί	29,56	70,44
21	Παρώθηση των φοιτητών	Προπτυχιακοί	18,46	81,54
		Μεταπτυχιακοί	17,61	82,39
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	Προπτυχιακοί	24,62	75,38
		Μεταπτυχιακοί	20,75	79,25
23	Χρήση χιούμορ	Προπτυχιακοί	16,15	83,85
		Μεταπτυχιακοί	16,98	83,02
24	Ρόλο συντονιστή	Προπτυχιακοί	33,08	66,92
		Μεταπτυχιακοί	33,33	66,67
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	Προπτυχιακοί	51,54	48,46
		Μεταπτυχιακοί	45,28	54,72
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	39,23	60,77
		Μεταπτυχιακοί	39,62	60,38
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	Προπτυχιακοί	33,85	66,15
		Μεταπτυχιακοί	34,59	65,41
28	Χρήση τεχνικών εμψύχωσης	Προπτυχιακοί	31,54	68,46
		Μεταπτυχιακοί	31,45	68,55
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	Προπτυχιακοί	47,69	52,31
		Μεταπτυχιακοί	32,70	67,30
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	Προπτυχιακοί	14,62	85,38
		Μεταπτυχιακοί	08,18	91,82
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	Προπτυχιακοί	13,08	86,92
		Μεταπτυχιακοί	07,55	92,45
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	Προπτυχιακοί	13,08	86,92
		Μεταπτυχιακοί	13,84	86,16
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	Προπτυχιακοί	29,23	70,77
		Μεταπτυχιακοί	19,50	80,50
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	Προπτυχιακοί	36,92	63,08
		Μεταπτυχιακοί	33,96	66,04
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	Προπτυχιακοί	30,77	69,23
		Μεταπτυχιακοί	28,93	71,07
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	Προπτυχιακοί	30,77	69,23
		Μεταπτυχιακοί	28,93	71,07
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	Προπτυχιακοί	32,31	67,69
		Μεταπτυχιακοί	32,70	67,30

Α/Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Επίπεδο Φοίτησης	Ποσοστά	
			0	1
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	Προπτυχιακοί	40,77	59,23
		Μεταπτυχιακοί	33,96	66,04
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	Προπτυχιακοί	30,00	70,00
		Μεταπτυχιακοί	14,47	85,53
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	Προπτυχιακοί	13,08	86,92
		Μεταπτυχιακοί	12,58	87,42
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	Προπτυχιακοί	40,00	60,00
		Μεταπτυχιακοί	34,59	65,41
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	Προπτυχιακοί	42,31	57,69
		Μεταπτυχιακοί	33,96	66,04

Όπου 0 = Δεν μπορεί να εφαρμοστεί,

1 = Μπορεί να εφαρμοστεί.

**Πίνακας: Ποσοστά απαντήσεων για τη δυνατότητα εφαρμογής των  
εξεταζόμενων μεταβλητών ανάλογα με το φύλο των φοιτητών**

Α/Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Φύλο	Ποσοστά	
			0	1
1	Αυτοαντίληψη του καθηγητή	Άνδρες	14,81	85,19
		Γυναίκες	14,29	85,71
2	Αυτοεκτίμηση του καθηγητή	Άνδρες	14,07	85,93
		Γυναίκες	10,39	89,61
3	Υπομονή του καθηγητή	Άνδρες	14,81	85,19
		Γυναίκες	16,88	83,12
4	Δυναμικότητα του καθηγητή	Άνδρες	11,85	88,15
		Γυναίκες	09,09	90,91
5	Προσέλευση της προσοχής των φοιτητών	Άνδρες	16,30	83,70
		Γυναίκες	14,94	85,06
6	Εκτενή γνώση του διδ/μενου αντικειμένου	Άνδρες	09,63	90,37
		Γυναίκες	07,14	92,86
7	Σφαιρικές γνώσεις του καθηγητή	Άνδρες	19,26	80,74
		Γυναίκες	12,34	87,66
8	Εκμείευση γνώσεων των φοιτητών	Άνδρες	28,89	71,11
		Γυναίκες	28,57	71,43
9	Συμβολή στην αυτοανάπτυξη των φοιτ.	Άνδρες	32,59	67,41
		Γυναίκες	34,42	65,58
10	Ποικιλία εκπαιδευτικών τεχνικών	Άνδρες	36,30	63,70
		Γυναίκες	40,26	59,74
11	Προσαρμοστικότητα διδασκαλίας	Άνδρες	25,93	74,07
		Γυναίκες	22,73	77,27
12	Ικανοποίηση μαθησιακών αναγκών	Άνδρες	51,85	48,15
		Γυναίκες	57,14	42,86
13	Παροχή εξατομικευμένης μάθησης	Άνδρες	66,67	33,33
		Γυναίκες	72,73	27,27
14	Αξιοποίηση εμπειριών των φοιτητών	Άνδρες	29,63	70,37
		Γυναίκες	44,16	55,84
15	Μεταδοτικότητα του καθηγητή	Άνδρες	10,37	89,63
		Γυναίκες	07,79	92,21
16	Ικανότητα επικοινωνίας	Άνδρες	17,78	82,22
		Γυναίκες	17,53	82,47
17	Διαχείριση των ερωτήσεων	Άνδρες	15,56	84,44
		Γυναίκες	15,58	84,42
18	Χρήση εκπ/κών τεχνικών αλληλεπίδρασης	Άνδρες	23,70	76,30
		Γυναίκες	16,88	83,12

Α/Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Φύλο	Ποσοστά	
			0	1
19	Ποικιλία εκπαιδευτικών ρόλων	Άνδρες	43,70	56,30
		Γυναίκες	48,05	51,95
20	Απολαμβάνει τη διδασκαλία	Άνδρες	29,63	70,37
		Γυναίκες	29,22	70,78
21	Παρώθηση των φοιτητών	Άνδρες	16,30	83,70
		Γυναίκες	19,48	80,52
22	Αίσθημα εμπιστοσύνης	Άνδρες	22,96	77,04
		Γυναίκες	22,08	77,92
23	Χρήση χιούμορ	Άνδρες	17,78	82,22
		Γυναίκες	15,58	84,42
24	Ρόλο συντονιστή	Άνδρες	31,85	68,15
		Γυναίκες	34,42	65,58
25	Αυτοαξιολόγηση του καθηγητή	Άνδρες	48,15	51,85
		Γυναίκες	48,05	51,95
26	Διαθεσιμότητα του καθηγητή	Άνδρες	35,56	64,44
		Γυναίκες	42,86	57,14
27	Δεκτικότητα του καθηγητή	Άνδρες	37,78	62,22
		Γυναίκες	31,17	68,83
28	Χρήση τεχνικών εμπύχωσης	Άνδρες	34,81	65,19
		Γυναίκες	28,57	71,43
29	Ανατροφοδότηση των φοιτητών	Άνδρες	38,52	61,48
		Γυναίκες	40,26	59,74
30	Έμφαση στα σημαντικά σημεία	Άνδρες	13,33	86,67
		Γυναίκες	09,09	90,91
31	Προγραμματισμός διδασκαλίας (εξαμήνου)	Άνδρες	10,37	89,63
		Γυναίκες	09,74	90,26
32	Προγραμματισμός κάθε μαθήματος	Άνδρες	17,04	82,96
		Γυναίκες	10,39	89,61
33	Αξιοποίηση διδακτικού χρόνου	Άνδρες	26,67	73,33
		Γυναίκες	21,43	78,57
34	Ύπαρξη προδιαγραφών για τους φοιτητές	Άνδρες	40,00	60,00
		Γυναίκες	31,17	68,83
35	Κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης	Άνδρες	25,93	74,07
		Γυναίκες	33,12	66,88
36	Ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό	Άνδρες	24,44	75,56
		Γυναίκες	34,42	65,58
37	Κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό (ποσότητα)	Άνδρες	28,89	71,11
		Γυναίκες	35,71	64,29



Α/Α	Δυνατότητα εφαρμογής των κριτηρίων αξιολόγησης του αποτελεσματικού καθηγητή Πανεπιστημίου	Φύλο	Ποσοστά	
			0	1
38	Έγκαιρη διανομή εκπαιδευτικού υλικού	Άνδρες	36,30	63,70
		Γυναίκες	37,66	62,34
39	Πρόσθετη βιβλιογραφία	Άνδρες	18,52	81,48
		Γυναίκες	24,03	75,97
40	Επεξήγηση εκπαιδευτικού υλικού	Άνδρες	12,59	87,41
		Γυναίκες	12,99	87,01
41	Προσαρμοστικά εκπαιδευτικά μέσα	Άνδρες	34,07	65,93
		Γυναίκες	39,61	60,39
42	Χρήση νέων τεχνολογιών	Άνδρες	33,33	66,67
		Γυναίκες	41,56	58,44

Όπου 0 = Δεν μπορεί να εφαρμοστεί,

1 = Μπορεί να εφαρμοστεί.

## **Παράρτημα III: Ερωτηματολόγιο της Έρευνας**

## ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ

Αγαπητέ Φοιτητή/Αγαπητή Φοιτήτρια,

Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι το μέσο συλλογής δεδομένων για τη διπλωματική μου εργασία. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών για τον αποτελεσματικό Έλληνα καθηγητή πανεπιστημίου.

Τα παρακάτω κριτήρια έχουν εφαρμογή στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση γενικότερα. Ωστόσο η Ελληνική πραγματικότητα πιθανόν να έχει κάποιες ιδιαιτερότητες. Από την εμπειρία σου στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχοντας την ευκαιρία να παρακολουθήσεις μαθήματα από πολλούς καθηγητές απάντησε τις ερωτήσεις σύμφωνα με το πόσο θεωρείς ότι τα παρακάτω κριτήρια χαρακτηρίζουν τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και στην συνέχεια προσδιόρισε εάν μπορούν ή όχι να εφαρμοστούν σε ένα ελληνικό πανεπιστήμιο.

Σε ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σου σε ένα τόσο σημαντικό θέμα, όπου η άποψή σου είναι ουσιώδης.

Η κλίμακα η οποία χρησιμοποιείται είναι:

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

**Πιστεύω ότι για τον αποτελεσματικό καθηγητή πανεπιστημίου το συγκεκριμένο κριτήριο είναι:**

1. Έχει αυτοαντίληψη (η πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του).

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

**Πιστεύω ότι το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να εφαρμοστεί σε ελληνικό πανεπιστήμιο:**

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

2. Έχει αυτοεκτίμηση (η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου).

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

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

3. Έχει υπομονή.

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

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

4. Είναι δυναμικός και ενεργητικός κατά την διεξαγωγή του μαθήματος.

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

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

5. Έχει την ικανότητα να προσελκύει και να διατηρεί την προσοχή των φοιτητών.

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

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

6. Έχει βαθιά/εκτενή γνώση του αντικειμένου που διδάσκει.

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

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

7. Έχει γνώσεις και σε άλλες θεματικές περιοχές.

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

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

8. Βοηθάει τους φοιτητές να εκμαιεύσουν τη γνώση αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις και συνδέοντας τη «νέα» γνώση με την «παλιά».

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

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

**Πιστεύω ότι για τον αποτελεσματικό καθηγητή πανεπιστημίου το συγκεκριμένο κριτήριο είναι:**

9. Βοηθάει τους φοιτητές να αυξήσουν το ενδιαφέρον τους για το αντικείμενο του μαθήματος και να οδηγηθούν στην αυτοεκπαίδευση και αυτοανάπτυξη.

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

10. Χρησιμοποιεί πολλές εκπαιδευτικές τεχνικές (όχι μόνο διάλεξη, π.χ. μάθηση μέσω πράξης) για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες των φοιτητών.

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

11. Εντοπίζει τις εκπαιδευτικές τάσεις και προσαρμόζει ανάλογα τη διδασκαλία του (π.χ. πληροφορεί τους φοιτητές για τις σύγχρονες εξελίξεις του αντικειμένου που διδάσκει).

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

12. Προνοεί καταλλήλως για να ικανοποιεί φοιτητές με ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες (π.χ. εργασιακές, οικογενειακές υποχρεώσεις, κινητικά προβλήματα).

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

13. Προσπαθεί να παρέχει εξατομικευμένη μάθηση για να ικανοποιήσει τους ατομικούς ρυθμούς μάθησης κάθε φοιτητή.

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

14. Αξιοποιεί την πολυμορφία και την ποικιλία των εμπειριών των φοιτητών (πχ. χρησιμοποιεί παραδείγματα τα οποία έχουν σχέση με τις εμπειρίες των φοιτητών).

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

15. Έχει μεταδοτικότητα.

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

16. Έχει ικανότητα στην επικοινωνία με τους φοιτητές (π.χ. είναι σαφής, διατηρεί οπτική επαφή με τους φοιτητές).

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

17. Διαχειρίζεται τις ερωτήσεις με αποτελεσματικό τρόπο.

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

18. Χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες επιτρέπουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών (πχ. συζήτηση, μελέτη περίπτωσης, επίλυση προβλημάτων, εργασίες σε ομάδες).

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

19. Έχει ταυτόχρονα διάφορους ρόλους (μεταδότης γνώσεων, εμπυχωτής, καθοδηγητής, διαμεσολαβητής, φίλος και συνεργάτης) και ανάλογα με την περίπτωση δίνει έμφαση σε κάποιους από αυτούς.

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

20. Απολαμβάνει τη διδασκαλία.

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

**Πιστεύω ότι το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να εφαρμοστεί σε ελληνικό πανεπιστήμιο:**

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

**Πιστεύω ότι για τον αποτελεσματικό καθηγητή πανεπιστημίου το συγκεκριμένο κριτήριο είναι:**

21. Παρακινεί και ενθαρρύνει την συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα.

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

22. Είναι ζεστός, φιλικός, ανθρώπινος και δίκαιος.

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

23. Χρησιμοποιεί το χιούμορ στο μάθημά του.

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

24. Συντονίζει, χωρίς να καθοδηγεί (αφήνει χώρο για πρωτοβουλία στους φοιτητές).

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

25. Ενθαρρύνει την εποικοδομητική κριτική της αποτελεσματικότητας του έργου του και αυτοαξιολογείται.

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

26. Είναι πρόθυμος να συναντήσει και να βοηθήσει του φοιτητές εκτός των ωρών διδασκαλίας.

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

27. Είναι δεκτικός σε απόψεις διαφορετικές από τις δικές του.

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

28. Χρησιμοποιεί τεχνικές εμπύχωσης των φοιτητών (πχ. διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων, προσφυγή στη φαντασία, προσφυγή στην ομάδα).

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

29. Προτείνει στους φοιτητές συγκεκριμένους τρόπους για να βελτιωθούν ενημερώνοντάς τους για την πρόοδό τους.

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

30. Τονίζει τα σημαντικά σημεία κάθε μαθήματος (π.χ. δίνει λέξεις-κλειδιά, ανακεφαλαιώνει τα βασικά σημεία-περίληψη).

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

31. Πληροφορεί τους φοιτητές από την αρχή του εξαμήνου για τους στόχους, τις απαιτήσεις και το σύστημα αξιολόγησης του μαθήματος.

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

32. Σε κάθε μάθημα, είναι καλά οργανωμένος και προετοιμασμένος (περίγραμμα μαθήματος, εκπαιδευτικό υλικό, εργασίες).

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

33. Χρησιμοποιεί το διδακτικό χρόνο με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται η καλύτερη δυνατή αξιοποίησή του.

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

**Πιστεύω ότι το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να εφαρμοστεί σε ελληνικό πανεπιστήμιο:**

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

**Πιστεύω ότι για τον αποτελεσματικό καθηγητή πανεπιστημίου το συγκεκριμένο κριτήριο είναι:**

34. Θέτει κατάλληλες απαιτήσεις/προδιαγραφές (standards) για τους φοιτητές.

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

35. Εφαρμόζει το κατάλληλο σύστημα αξιολόγησης.

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

36. Παρέχει εκπαιδευτικό υλικό υψηλής ποιοτικής στάθμης (σημειώσεις, βοηθητικά βιβλία)

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

37. Φροντίζει ώστε το εκπαιδευτικό υλικό (ως προς την ποσότητα) να μπορεί να διδαχτεί στις συγκεκριμένες ώρες.

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

38. Διαθέτει έγκαιρα το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία, επιστημονικά βοηθήματα).

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

39. Παρέχει πρόσθετη βιβλιογραφία στο αντικείμενο που διδάσκει.

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

40. Επεξηγεί το εκπαιδευτικό υλικό με τρόπο κατανοητό και ξεκάθαρο. (π.χ. δίνει παραδείγματα, πολλές επεξηγήσεις)

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

41. Χρησιμοποιεί εκπαιδευτικά μέσα τα οποία είναι καλά προσαρμοσμένα στο περιεχόμενο του μαθήματος. (π.χ. πολυμέσα, διαγράμματα, πίνακες, οπτικοακουστικά μέσα)

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

42. Χρησιμοποιεί αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες για τις ανάγκες του μαθήματος (δικτυακό τόπο, e-mail, εκπαιδευτικό λογισμικό)

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

**Πιστεύω ότι το συγκεκριμένο κριτήριο μπορεί να εφαρμοστεί σε ελληνικό πανεπιστήμιο:**

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

Συμφωνώ	Διαφωνώ
---------	---------

**Ποια άλλα χαρακτηριστικά πιστεύετε ότι πρέπει να έχει ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός;**

.....  
.....  
.....

**Για το τέλος λίγα λόγια για σας...**

Ηλικία:

Φύλο: Άνδρας  Γυναίκα

Επίπεδο Σπουδών: Προπτυχιακό  Μεταπτυχιακό

Ευχαριστώ για την συμμετοχή σας στην έρευνα.