

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΑΝΩΤΑΤΗ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ
RAMSDEN COURSE EXPERIENCE QUESTIONNAIRE»**

**ΤΣΙΕΡΗ ΑΝΔΡΙΑΝΑ
ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:
ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ**

ΠΑΤΡΑ 2008

Δε θα μπορούσα να εκπονήσω αυτή την εργασία χωρίς τη πολύτιμη στήριξη των γονιών μου Παναγιώτη και Σοφίας κατά τη διάρκεια των σπουδών μου. Επίσης, θερμές ευχαριστίες στον Γιώργο Τριάντο που με βοήθησε κατά τη διάρκεια της συγγραφής της πτυχιακής εργασίας. Τέλος, οφείλω να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Δημήτριο Στεργίου για την άριστη συνεργασία.

Περίληψη

Η τουριστική εκπαίδευση στην Ελλάδα έχει δεχθεί ποικίλες προσεγγίσεις και ερμηνείες χωρίς αυτές να οδηγούν τις περισσότερες φορές σε κοινό τόπο. Οι εκάστοτε φορείς κρατικοί ή ιδιωτικοί τονίζουν την ανάγκη για ριζικές αλλαγές στη δομή της τουριστικής εκπαίδευσης οι οποίες αλλαγές είτε δεν πραγματοποιούνται είτε εφαρμόζονται για μικρό χρονικό διάστημα. Βέβαια η παθογένεια της τουριστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα αποτελεί τμήμα των γενικότερων προβλημάτων που αντιμετωπίζει το Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Έχει γίνει συνείδηση στη χώρα μας ότι κύρια προσπάθεια των εμπλεκόμενων στο τουρισμό θα πρέπει να είναι μία σταθερή αναβάθμιση των υποδομών και των υπηρεσιών. Αυτό αποτελεί μονόδρομο σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που εχθρεύεται τη διαφορετικότητα και που απαιτεί από το τουριστικό προϊόν να πληροί κάποιες προϋποθέσεις στον τομέα της ποιότητας. Δυστυχώς όμως οι προτάσεις για την αναβάθμιση του τουριστικού προϊόντος και των παρεχόμενων υπηρεσιών είναι λίγες και όχι ολοκληρωμένες, ενώ συχνά χαρακτηρίζονται από τη γενικολογία. Ακόμα πιο ανησυχητικό μοιάζει να είναι η έλλειψη σοβαρής πρωτοβουλίας πάνω στο θέμα από τη πλευρά της πολιτείας.

Η ανάγκη βελτίωσης και ποιοτικής αναβάθμισης της εκπαίδευσης οδήγησε τους ερευνητές και τους φορείς της εκπαίδευσης να προσπαθήσουν να διαμορφώσουν συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης, τα οποία θα αποτελούσαν εργαλεία και οδηγούς ταυτόχρονα στη προσπάθεια της ποιοτικής αναβάθμισης και πρακτικής βελτίωσης του παραγόμενου εκπαιδευτικού «προϊόντος». Από αυτή την ανάγκη διαμορφώθηκαν διάφορα συστήματα αξιολόγησης και πλέον η χρήση τους έχει γίνει καθεστώς, αλλά και αναγκαιότητα στη παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα.

Ακολουθώντας και η χώρα μας αυτό το παράδειγμα, προσπάθησε, έστω και όψιμα, να εισάγει συστήματα αξιολόγησης της εκπαίδευσης με σκοπό να καθορίσει το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης αλλά κυρίως να βρει τρόπους για την ποιοτική αναβάθμιση της. Αυτή η προσπάθεια έχει εστιαστεί κυρίως στο επίπεδο της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης προσπαθώντας να καθορίσει τα θετικά και αρνητικά στοιχεία της και να οδηγήσει στη πιθανή βελτίωση της.

Η εργασία αυτή αποτελεί μία προσπάθεια (στο μέτρο των δυνατοτήτων μας) αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών στην Ελληνική Ανώτατη τουριστική εκπαίδευση, στοχεύοντας στην εξαγωγή συμπερασμάτων τα οποία θα δύνανται να προσφέρουν στη προσπάθεια αναβάθμισης της τουριστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Περιεχόμενα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	6
1.1 Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης.....	6
1.2 Στόχος της έρευνας	7
1.3 Μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε	7
1.4 Η μελέτη απαρτίζεται από τα ακόλουθα κεφάλαια.....	8
2. ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	9
2.1 Συμπεράσματα από τις ήδη διεξαχθείσες έρευνες.....	9
2.2 Τι ισχύει σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες	10
2.3 Τι ισχύει στην Ελλάδα.....	13
2.4 Εμπειρίες αξιολόγησης ποιότητας σε ελληνικά Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι.	14
2.5 Διαπιστώσεις και προβληματισμοί.....	16
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	19
3.1 Μέθοδοι για τη συλλογή πληροφοριών από τους σπουδαστές.....	19
3.2 Η σημασία της ανατροφοδότησης από τους σπουδαστές	20
3.3 Ευρέως Διαδεδομένα ερωτηματολόγια	22
3.4 Συστάσεις σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων.....	26
3.5 Τρόπος διεξαγωγής της παρούσης έρευνας.....	27
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	30
4.1 Ποσοτική ανάλυση.....	31
4.2 Ποιοτική ανάλυση.....	33
5. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	37
Βιβλιογραφία	41
Ελληνική	41
Στην Αγγλική Γλώσσα.....	42
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΠΕΝΤΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ.....	46
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 1-29.....	49

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης

Στο σύγχρονο αδυσώπητο περιβάλλον της παγκοσμιοποιημένης ή μετακαπιταλιστικής αγοράς (Means and Schneider 2002) η καινοτομία και η ποιοτική βελτίωση αποτελούν βασικές διαπραγματευτικές δυνάμεις και με βάση αυτές, τα πάσης φύσεως ιδρύματα, οργανισμοί, επιχειρήσεις, κοινωνίες και έθνη, γενικότερα, καλούνται να αντιμετωπίσουν τα μετασχηματιζόμενα με ιλιγγιώδη ταχύτητα φαινόμενα, όπως: τον ανταγωνισμό, την εκπαίδευση που παγκοσμιοποιείται προοδευτικά, σταθερά και αμετάκλητα, την οικονομία, την επιχειρηματικότητα και τη διεθνή αγορά, τα πολιτικά και κοινωνικά ρεύματα, την απειλητική ανεπάρκεια πόρων που πλήττει ένα μεγάλο μέρος του πλανήτη.

Και βεβαίως το ερώτημα που αναπόδραστα προκύπτει είναι πώς το Πανεπιστήμιο, ο κορυφαίος αυτός θεσμός κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, πολιτισμικής και δημογραφικής ανάπτυξης και προόδου, συμμετέχει και αντιδρά στην ανεπανάληπτη αυτή κοσμογονία που συντελείται.

Τα τελευταία χρόνια έχει καθιερωθεί η χρήση συστημάτων αξιολόγησης της διδασκαλίας και του επιπέδου της ανώτατης εκπαίδευσης σε πολλές χώρες (Η.Π.Α, Αυστραλία) καθιστώντας τη σημαντικό εργαλείο στη προσπάθεια αναβάθμισης της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης έχει κάνει εντονότερη την εμφάνιση της τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα.

Αρχικά σε κάθε αξιολόγηση είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός των στόχων της διαδικασίας αξιολόγησης ούτως ώστε να διαμορφωθεί μία ενδεδειγμένη στρατηγική συγκέντρωσης των αναγκών για την έρευνα στοιχείων. Για την εφαρμογή της κατάλληλης στρατηγικής είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση ενός κατάλληλου ερευνητικού μέσου για τη συγκέντρωση των στοιχείων. Έπειτα τα συλλεχθέντα στοιχεία πρέπει να υποβληθούν σε ενδελεχή ανάλυση και ερμηνεία ώστε να μπορούν να μας οδηγήσουν στις αναγκαίες δράσεις.

Ο μοναδικός τρόπος για να οδηγηθούμε σε πραγματικές και ουσιαστικές αλλαγές σε ένα πρόγραμμα σπουδών είναι η αξιολόγηση να έχει αποτελεσματικότητα και ο βασικός συνολικός σκοπός της να είναι καθορισμένος για να αποφευχθούν παρεκκλίσεις. Σύμφωνα με

τις πηγές (Marsh and Dunkin,1992 Chen and Hoshower,2003; Richardson, 2003) η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν για τέσσερις διαφορετικούς σκοπούς:

- ο ως μέσο λήψης αποφάσεων που αφορούν το εκπαιδευτικό προσωπικό
- ο ως διαγνωστικός μηχανισμός συγκέντρωσης πληροφοριών (π.χ για βελτίωση της διδασκαλίας και των προγραμμάτων σπουδών)
- ο ως πηγή στοιχείων για την εκπαιδευτική έρευνα
- ο ως πηγή πληροφοριών για μελλοντικούς φοιτητές που θα τους βοηθήσει στην επιλογή μαθημάτων και διδασκόντων.

1.2 Στόχος της έρευνας

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να συγκεντρώσει στοιχεία από την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών της ελληνικής ανώτατης τουριστικής εκπαίδευσης, μέσω της εμπειρίας των φοιτητών, δηλαδή να αξιοποιήσει το ανατροφοδοτικό υλικό που μπορούν να μας προσφέρουν οι σπουδαστές με τη χρήση ερωτηματολογίων. Το όλο εγχείρημα στοχεύει στον εντοπισμό των τρωτών σημείων και των αδυναμιών των προγραμμάτων σπουδών για να καταστεί ευκολότερη η αντιμετώπιση τους. Σκοπεύει να λειτουργήσει ως πηγή στοιχείων για την εκπαιδευτική έρευνα και πιθανώς ως διαγνωστικός μηχανισμός συγκέντρωσης πληροφοριών με απώτερη φιλοδοξία να συνεισφέρει στη προσπάθεια βελτίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης ανώτατης τουριστικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

1.3 Μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε

Η συγκεκριμένη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με βάση μία εξελιγμένη έκδοση του έγκυρου ερωτηματολογίου Ramsden Course Experience Questionnaire,έλαβε χώρα σε δύο Ανώτατα Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και συγκεκριμένα σε τμήματα τουριστικών επιχειρήσεων. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει εφαρμοστεί με μεγάλη επιτυχία σε παλαιότερες έρευνες μέσω της αξιολόγησης των εμπειριών των σπουδαστών επί των προγραμμάτων σπουδών στο σύνολο τους και έχει προσφέρει μεγάλο αριθμό στοιχείων και

πληροφοριών, ικανά να καταστούν χρησιμότερα εργαλεία σε οποιαδήποτε προσπάθεια για την καλύτερευση του διδακτικού έργου και του επιπέδου των προγραμμάτων των σπουδών.

1.4 Η μελέτη απαρτίζεται από τα ακόλουθα κεφάλαια

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή. Γίνεται μία σύντομη αναφορά στο θέμα της αξιολόγησης και στη χρησιμότητα της. Ακολουθεί μία επισκόπηση για τους ερευνητικούς στόχους για τους οποίους διεξήχθη αυτή η εργασία. Κατόπιν, δίνουμε πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο έγινε η έρευνα (ερευνητικό «εργαλείο», πεδίο έρευνας...). Και τέλος μία συνοπτική παρουσίαση των κεφαλαίων της εργασίας.

Κεφάλαιο 2: Σημαντικά ζητήματα στη βιβλιογραφία. Σε πρώτη φάση γίνεται αναφορά στις ήδη διεξαχθείσες έρευνες πάνω στο θέμα της αξιολόγησης και παρουσιάζονται κάποια γενικά συμπεράσματα που προκύπτουν από αυτές, στο επίπεδο της πραγματοποίησης και της εξαγωγής συμπερασμάτων από αυτές τις έρευνες. Δίνουμε έπειτα στοιχεία σχετικά με το τι ισχύει στην Ευρωπαϊκή Ένωση πάνω στο ζήτημα της αξιολόγησης των προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, παρουσιάζομαι και την αντίστοιχη γενική εικόνα στην που συναντάμε στην Ελλάδα.

Κεφάλαιο 3: Μεθοδολογία. Στην αρχή του κεφαλαίου αναφερόμαστε στις διάφορες μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τη συλλογή πληροφοριών από τους σπουδαστές που φοιτούν στα ιδρύματα. Έπειτα, αναλύεται, ως ένα βαθμό, η σημασία που μπορεί να έχει η ανατροφοδότηση από τους σπουδαστές, με όποιο τρόπο αυτή και εάν γίνεται εφικτή. Ακολούθως, παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρύτερα διαδεδομένα ερωτηματολόγια για η συλλογή στοιχείων από τους σπουδαστές. Εν συνεχεία, παρουσιάζονται συστάσεις σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τις έρευνες που πραγματοποιούνται στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τελικά, δίνονται πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο διεξήχθη η παρούσα έρευνα.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα. Παρουσιάζονται εδώ τα αποτελέσματα τόσο για τη ποσοτική όσο και για τη ποιοτική ανάλυση των συμπερασμάτων που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια.

Κεφάλαιο 5: Συμπεράσματα. Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η εν λόγω έρευνα.

2. ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

2.1 Συμπεράσματα από τις ήδη διεξαχθείσες έρευνες

Η βιβλιογραφία που σχετίζεται με το θέμα των αξιολογήσεων της εκπαίδευσης από τους σπουδαστές έχει περισσότερες από 2000 αναφορές. Τα σημεία στα οποία μπορούμε να εστιάσουμε, όπως προβάλλουν μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, σχετίζονται με τις ενδεχόμενες πηγές προκατάληψης και μεροληψίας στα στοιχεία που προέρχονται από τους σπουδαστές. Πολλές φορές, λόγω χάρη, κάποιιοι διδάσκοντες μπορεί να κρίνονται θετικά ή αρνητικά από τους σπουδαστές με κριτήρια λιγότερο αντικειμενικά όπως επιείκεια στη βαθμολόγηση, δημοφιλία στους σπουδαστές και άλλα.

Οι αξιολογήσεις των σπουδαστών έχει τεκμηριωθεί βάση της εμπειρίας, ότι έχουν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας όμως θα πρέπει στις αξιολογήσεις όπου έχει λάβει μέρος αριθμός φοιτητών μικρότερος των δέκα να εξετάζονται με προσοχή (Paulsen, 2002).

Μία ωφέλιμη επισκόπηση των ερευνητικών μελετών όσων αφορά το θέμα της αξιοπιστίας των αξιολογήσεων από τους σπουδαστές μας δίνει ο Coshin (1989).

Οι μεταβλητές που έδειξαν οι μελέτες ότι δεν επηρεάζουν τον τρόπο αξιολόγησης από τους σπουδαστές είναι για τους διδάσκοντες το φύλο, η ηλικία, η διδακτική εμπειρία, η προσωπικότητα κ.α. Για τους σπουδαστές το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο, η προσωπικότητα και οι διοικητικές μεταβλητές όπως η χρονική διάρκεια μαθημάτων.

Υπάρχουν όμως και μεταβλητές που μοιάζουν να επηρεάζουν τις αξιολογήσεις των φοιτητών. Για τους διδάσκοντες τέτοιες μεταβλητές θα μπορούσαν να είναι ο ιεραρχικός βαθμός και η εκφραστικότητα. Για τους σπουδαστές η προσδοκώμενη βαθμολογία η παρακίνηση και άλλα. Επίσης υπάρχουν μεταβλητές των προγραμμάτων που έχουν να κάνουν με το επίπεδο, το ακαδημαϊκό πεδίο και το φόρτο εργασίας – δυσκολίας, αλλά και διοικητικές μεταβλητές όπως η παρουσία των διδασκόντων κατά την αξιολόγηση, ανωνυμία των φοιτητών και η επεξήγηση του σκοπού της αξιολόγησης.

Τα συγκεκριμένα ζητήματα που προκύπτουν σε σχέση με αυτές τις μεταβλητές έχουν ως εξής:

- Το μόνιμο διδακτικό προσωπικό συνήθως βαθμολογείται υψηλότερα από ότι οι βοηθοί των διδασκόντων (Braskamp *et al.*, 1984).
- Οι Naftulin *et al.* (1973) ανακάλυψαν πως οι αξιολογήσεις των φοιτητών επηρεάζονται περισσότερο από το ύφος παρά από το περιεχόμενο των παρουσιάσεων.
- Ο Marsh (1987) ανακάλυψε πως οι αξιολογήσεις των φοιτητών τείνουν να είναι θετικότερες όταν οι φοιτητές έχουν πραγματικό ενδιαφέρον για το πεδίο γνώσεων που σπουδάζουν.
- Πολλές μελέτες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι αξιολογήσεις των φοιτητών τείνουν να είναι υψηλότερες όταν οι σπουδαστές προσδοκούν να λάβουν υψηλές βαθμολογίες (Marsh and Dunkin, 1992; Braskamp and Ory, 1994; Worthington, 2002).
- Σε αντίθεση, πιθανώς, με τις προσδοκίες πολλών διδασκόντων, οι φοιτητές τείνουν να βαθμολογούν υψηλότερα εκείνα τα προγράμματα σπουδών που τα θεωρούν δύσκολα και στα οποία απαιτείται να εργαστούν σκληρά (Felder, 1992).
- Τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών συνήθως βαθμολογούνται καλύτερα από τα προπτυχιακά προγράμματα (Braskamp *et al.*, 1984). Ακόμα, τα προγράμματα κλασικών σπουδών παίρνουν υψηλότερες βαθμολογίες από τα προγράμματα σπουδών στις κοινωνικές επιστήμες, τα οποία με τη σειρά τους βαθμολογούνται υψηλότερα από τα προγράμματα σπουδών στα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες (Marsh, 1984).
- Όταν δεν εξασφαλίζεται η ανωνυμία των φοιτητών, οι αξιολογήσεις που προσφέρουν τείνουν να είναι υψηλότερες, ένα φαινόμενο που γίνεται εντονότερο όταν οι διδάσκοντες παραμένουν στο χώρο όπου πραγματοποιείται η αξιολόγηση (Marsh, 1984).

Οι αξιολογήσεις των φοιτητών είναι θετικότερες όταν ενημερώνονται πως τα αποτελέσματα της αξιολόγησης θα χρησιμοποιηθούν για αποφάσεις που σχετίζονται με το διδακτικό προσωπικό. Αντίθετα, όταν ενημερώνονται πως τα αποτελέσματα της διδασκαλίας θα χρησιμοποιηθούν από τους διδάσκοντες για την βελτίωση της διδασκαλίας, οι αξιολογήσεις τους τείνουν να είναι αυστηρότερες (Braskamp *et al.*, 1984).

2.2 Τι ισχύει σε άλλες Ευρωπαϊκές χώρες

Από αυστηρή και «αυτόματη» αξιολόγηση περνούν κάθε τέσσερα χρόνια τα πανεπιστήμια στην Ευρωπαϊκή Ένωση, προκειμένου να εξασφαλιστούν την απαραίτητη χρηματοδότηση

από κρατικούς και ιδιωτικούς πόρους, αλλά κυρίως για να προσελκύσουν ικανό αριθμό φοιτητών -απαραίτητο για τη βιωσιμότητα και την ανάπτυξή τους.

Το σύστημα αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε 28 ευρωπαϊκές χώρες περιλαμβάνει δύο στάδια: την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση. Οι σχετικές διαδικασίες επαναλαμβάνονται κάθε τέσσερα χρόνια από την έναρξη της προηγούμενης αξιολόγησης. Η εσωτερική αξιολόγηση διενεργείται με την ευθύνη των ιδρυμάτων από ομάδες μελών της υπό αξιολόγηση ακαδημαϊκής μονάδας και τη συμμετοχή των φοιτητών ή σπουδαστών, ενώ η εξωτερική αξιολόγηση από επιτροπές ανεξάρτητων εμπειρογνομόνων εγνωσμένου κύρους.

«Κάρτα» αξιολόγησης πανεπιστημιακού ιδρύματος στην Ε.Ε.

(Βαρύτητες σε ποσοστό %)

Από ποιους ελέγχεται	Τι ελέγχεται			
	Αξιολόγηση	Διαπίστευση	Οικονομικός έλεγχος	Γενικά
Τα μέλη των Επιτροπών Αξιολόγησης				
Εμπειρογνώμονες αντιπρόσωποι των ιδρυμάτων	13%	29%	100%	17%
Διεθνείς εμπειρογνώμονες	81%	52%	100%	73%
Φοιτητές	23%	14%	25%	22%
Πτυχιούχοι	13%	0%	0%	7%
Εργοδότες	45%	19%	50%	37%
Επαγγελματικοί Οργανισμοί	19%	5%	0%	13%

Πηγή: European Network for Quality Assurance in Higher Education - Helsinki

Η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης, αφού τεθεί υπόψη για τυχόν παρατηρήσεις της υπό αξιολόγηση μονάδας, αποτελεί τη βάση για τη λήψη των κατάλληλων μέτρων διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης δημοσιοποιούνται, ώστε να καταστούν προσιτά σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (ECTS) είναι ένας μηχανισμός που αποσκοπεί στη διεύρυνση των επιλογών που έχουν στη διάθεσή τους οι φοιτητές ή σπουδαστές. Η χρήση του οδηγεί στην οργάνωση των ακαδημαϊκών προγραμμάτων των ευρωπαϊκών ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης με διαφανή και συγκρίσιμο τρόπο.

Κριτήρια αξιολόγησης

Οι επιτροπές αξιολόγησης είναι υπεύθυνες να διατηρούν την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αξιολογώντας τα εκπαιδευτικά ιδρύματα με τη διαδικασία του ελέγχου τόσο διοικητικά όσο και οικονομικά. Οι έλεγχοι γίνονται από τα ίδια τα ιδρύματα και από διεθνή επιτροπή. Συνήθως τα μέλη που απαρτίζουν τις επιτροπές αλλάζουν σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Γενικά οι επιτροπές ελέγχουν τις έρευνες, τις δημοσιεύσεις, την οικονομική και λογιστική τους κατάσταση. Επίσης, θα πρέπει τα πτυχία να έχουν ξεκάθαρο γνωσιακό αντικείμενο και σε κάποιες χώρες ισχύει ότι σχεδόν το 50% των καθηγητών σε μια σχολή θα πρέπει να έχουν διδακτορικό, πλήρη απασχόληση και δημοσιεύσεις.

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι επιτροπές ελέγχου αλλά και τα κράτη δίνουν μεγάλη σημασία στην παραγωγή έρευνας. Συνήθως αυτό αποτελεί και το βασικό κριτήριο για το ποσό χρηματοδότησης. Γενικά, υπάρχει συστηματικός και λεπτομερής έλεγχος σε πολλές υποθέσεις των πανεπιστημίων τόσο σε διοικητικό-οικονομικό όσο και σε εκπαιδευτικό επίπεδο. Δηλαδή, υπάρχουν κριτήρια για τη διδασκαλία, τα μαθήματα, το όριο φοίτησης, τους καθηγητές κλπ.

Σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει αξιολόγηση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα συστήματα ποικίλλουν, αλλά κύριος άξονας είναι η αξιολόγηση της ποιότητας του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου των ιδρυμάτων.

Μεγάλη Βρετανία. Η αξιολόγηση άρχισε το 1997. Φορέας της αξιολόγησης είναι 14μελής ανεξάρτητος οργανισμός, τα μέλη του οποίου άλλα ορίζονται από την κυβέρνηση και άλλα από τα πανεπιστήμια. Υπάρχουν, επίσης, δύο παρατηρητές: ένας εκπρόσωπος του υπουργείου Παιδείας και ένας των φοιτητών. Ο φορέας προχωρεί στην αξιολόγηση των ιδρυμάτων, τα αποτελέσματα της οποίας χρησιμεύουν στην κατάταξη των ιδρυμάτων και των τμημάτων τους.

Γαλλία. Η αξιολόγηση άρχισε από το 1985 από 17μελές όργανο, τα μέλη του οποίου ορίζονται κατόπιν εισήγησης των ιδρυμάτων. Αξιολογούνται το εκπαιδευτικό και ερευνητικό έργο. Το υπουργείο Παιδείας κάθε 4 χρόνια πιστοποιεί –κατόπιν αξιολόγησης– όλα τα διπλώματα των γαλλικών πανεπιστημίων.

Γερμανία. Η αξιολόγηση άρχισε από το 1998 από φορέα που υπάγεται στη Σύνοδο των Πρυτάνεων, ο οποίος πιστοποιεί όλους τους τίτλους σπουδών και συντονίζει τις αξιολογήσεις που γίνονται με ευθύνη του κάθε ιδρύματος. (Καθημερινή, 2005)

2.3 Τι ισχύει στην Ελλάδα

Η Ελλάδα ακολουθώντας το παράδειγμα των άλλων ανεπτυγμένων εκπαιδευτικά χωρών τα τελευταία χρόνια προσπαθεί να διαμορφώσει συστήματα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με σκοπό την ποιοτική αναβάθμιση της ανώτατης εκπαίδευσης. Επί τούτου έχει ψηφιστεί ο νόμος 3374/2005.

Η αξιολόγηση ορίστηκε να γίνεται ανά τετραετία και να είναι εσωτερική και εξωτερική. Η εσωτερική θα γίνεται από τα μέλη της υπό αξιολόγηση ακαδημαϊκής μονάδας, ενώ η εξωτερική θα οργανώνεται από ανεξάρτητη αρχή. Στην ανεξάρτητη αρχή θα μετέχουν καθηγητές των ΑΕΙ, εκπρόσωποι φοιτητών και σπουδαστών, καθώς και εκπρόσωποι ερευνητικών ιδρυμάτων και επαγγελματικών φορέων.

Η εσωτερική αξιολόγηση θα πρέπει να γίνεται κάθε δύο χρόνια και αποτελεί αρμοδιότητα της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΠΠ). Το όργανο αυτό θα πρέπει να συγκροτηθεί σε όλα τα πανεπιστήμια υπό την προεδρία ενός αντιπρύτανη.

Η εξωτερική αξιολόγηση θα πρέπει να διεξάγεται το αργότερο κάθε τέσσερα χρόνια, με συνεργασία των ΑΕΙ και της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας, από την Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (ΕΕΑ). Την επιτροπή αυτή θα αποτελούν πέντε μέλη από το Μητρώο Ανεξάρτητων Εμπειρογνομόνων που θα τηρεί η Αρχή (ΑΔΠΠ), τα οποία θα ορίζονται ύστερα από κλήρωση. Ένα από τα μέλη της ΕΕΑ θα μπορεί να προταθεί από την υπό αξιολόγηση μονάδα. Επιθυμητή θα είναι η συμμετοχή τουλάχιστον ενός διεθνούς εμπειρογνώμονα, καθώς και η συμμετοχή ενός εκπροσώπου επαγγελματικής οργάνωσης σχετικής με το γνωστικό αντικείμενο της υπό αξιολόγηση μονάδας

Οι εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο, και κυρίως μετά το 1992, πίεζαν για την καθιέρωση και στην Ελλάδα ενός συστήματος αξιολόγησης σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. (Α.Ε.Ι)

Η πρώτη προσπάθεια, που δεν είχε όμως διάρκεια, έγινε το 1992 (Ν. 2083) με τη νομοθέτηση μιας διαδικασίας εκτίμησης για τα Α.Ε.Ι. από την Εθνική Επιτροπή Ποιότητας.

Το δεύτερο βήμα, σε εθελοντική όμως βάση, ήταν η συμμετοχή δύο ελληνικών πανεπιστημιακών Τμημάτων στο ευρωπαϊκό δοκιμαστικό σχέδιο που εφαρμόστηκε από το Νοέμβριο του 1995 έως τον Ιούνιο του 1996. Ο τότε υπουργός Παιδείας (Γ. Παπανδρέου) είχε δηλώσει, ότι θα χρησιμοποιήσει την εμπειρία της συμμετοχής των δύο Τμημάτων στο διεθνώς αποδεκτό ως πρότυπο αξιολόγησης σχέδιο, για τη διάδοσή του σε όλα τα Α.Ε.Ι. στην αρχή σε εθελοντική βάση. Το επόμενο βήμα της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων ήταν η σύσταση του Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης, το οποίο συμπεριέλαβε και μία μονάδα εκτίμησης ποιότητας. Ο υπουργός Παιδείας συνέχισε την προσπάθεια το 2001 με την παρουσίαση πρότασης διαλόγου για τη “θεσμοθέτηση του Εθνικού Συστήματος Αξιολόγησης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης”.

Η Ελλάδα, δια του υπουργού Παιδείας συμμετείχε, εκτός από τη Σύνοδο της Μπολόνια, και στη Σύνοδο της Πράγας, όπου προσδιορίστηκε το νέο πλαίσιο που θα οδηγήσει τη σύγκλιση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων με χρονικό ορίζοντα το 2010 και με προτεραιότητα στην αξιολόγηση όλης της πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης με τα ίδια μέτρα και σταθμά. Τον Απρίλιο του 2002 στα πλαίσια του ΕΠΕΑΚ ΙΙ προκηρύχθηκε δράση με τίτλο “Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης” που αποσκοπεί στην προετοιμασία του εδάφους και τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων που θα κάνουν δυνατή στη συνέχεια την αποτελεσματική ενεργοποίηση του συστήματος διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας της ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (ΚΕΕ 2/4/2002). Στο πλαίσιο της παραπάνω δράσης, το ΥΠΕΠΘ διοργάνωσε το Μάρτιο του 2002 το πρώτο σεμινάριο με θέμα “Διασφάλιση και αξιολόγηση ποιότητας στην ελληνική ανώτατη Εκπαίδευση” με στόχο να αποτελέσει το πρώτο βήμα ανταλλαγής απόψεων και προβληματισμών μεταξύ των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης.

2.4 Εμπειρίες αξιολόγησης ποιότητας σε ελληνικά Α.Ε.Ι και Τ.Ε.Ι.

Στο χώρο της ελληνικής ανώτατης Εκπαίδευσης, παρότι δεν υπάρχει μέχρι σήμερα εθνικό θεσμικό σύστημα αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας, από το 1996 και εξής ένας σημαντικός αριθμός Πανεπιστημίων και ΤΕΙ συμμετείχε εθελοντικά σε διαδικασίες αξιολόγησης και συγκεκριμένα:

Στο πλαίσιο του ΕΠΕΑΚ, εννέα ΑΕΙ και επτά ΤΕΙ από τα 32 ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας και 52 τμήματα ΑΕΙ και 40 τμήματα ΤΕΙ από τα 240 τμήματα ΑΕΙ και ΤΕΙ της χώρας, προχώρησαν σε αποτίμηση του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Επίσης, στα πλαίσια της Ευρωπαϊκής Οργάνωσης Πανεπιστημίων (ΕΥΑ, πρώην GRE) αξιολογήθηκαν άλλα έξι Πανεπιστήμια.

Η όλη διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρία διακριτά αλλά συσχετιζόμενα στάδια: πρώτον, αυτό της αυτό-αξιολόγησης και της σύνταξης της έκθεσης από το αυτό-αξιολογούμενο ΑΕΙ, δεύτερο, των επισκέψεων σε αυτό της ομάδας των αξιολογητών της ΕΥΑ και της σύνταξης της αντίστοιχης έκθεσης και τρίτο της προαιρετικής δημοσιοποίησης των παραπάνω εκθέσεων (Το Πανεπιστήμιο στον 21^ο αιώνα).

Ακολουθήθηκε, ως επί το πλείστον, η μεθοδολογία που εφαρμόζεται διεθνώς και βασίζεται σε τρία κριτήρια:

- Στις δημοσιεύσεις των μελών Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ).
- Στην ένταση και την ποιότητα της διδασκαλίας, σε συνδυασμό με τη διάρθρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων.
- Στην υλικοτεχνική υποδομή και οργάνωση του Πανεπιστημίου και των Τμημάτων που το αποτελούν.

Οι δημοσιεύσεις των μελών (ΔΕΠ) αποτέλεσαν, ίσως, το σημαντικότερο κομμάτι της έρευνας. Η αξιολόγησή τους έγινε ανάλογα με την εγκυρότητα και το κύρος των περιοδικών στα οποία είχαν καταχωρηθεί. Επίσης, λήφθηκε σοβαρά υπόψη ο αριθμός και η ποιότητα των παραπομπών άλλων επιστημόνων, ο αριθμός των συγγραφέων που πήραν μέρος στην έρευνα και πολλά άλλα χαρακτηριστικά. Βέβαια, ενώ στις Η.Π.Α. η αξιολόγηση των πανεπιστημιακών Τμημάτων γίνεται σχεδόν αποκλειστικά με βάση τις δημοσιεύσεις των μελών ΔΕΠ, στα ευρωπαϊκά κράτη αυτού του είδους η αξιολόγηση δεν είναι αρκετά διαδεδομένη. Εξάιρεση αποτελεί η Βρετανία, η Ολλανδία και τις χώρες της Ιβηρικής χερσονήσου, όπου η αξιολόγηση των Τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι αρκετά ανεπτυγμένη, αν και δεν στηρίζεται κατά κύριο λόγο στις δημοσιεύσεις των μελών ΔΕΠ. Πρέπει να σημειωθεί, ότι σε πολλά Τμήματα το ποσοστό ανταπόκρισης του ΔΕΠ ήταν μικρό και για αυτό χρησιμοποιήθηκαν συμπληρωματικές πληροφορίες από ηλεκτρονικά ερευνησιμες βάσεις δεδομένων.

Σε όλες σχεδόν τις αξιολογήσεις Τμημάτων εκδηλώθηκαν διαφωνίες από μέλη ΔΕΠ, είτε με τη μορφή επιστολών στον υπεύθυνο της αξιολόγησης, είτε με δημοσιεύσεις στον ημερήσιο Τύπο.

2.5 Διαπιστώσεις και προβληματισμοί

Από τις μέχρι τώρα προσπάθειες που καταβλήθηκαν τόσο με προτάσεις όσο και με πρακτικές, παρά τη συμβολή τους στην εμπέδωση θετικού κλίματος, που όπως διαπιστώνεται και από τον υπουργό Παιδείας Π. Ευθυμίου “δημιουργήθηκαν περισσότερο από κάθε άλλη φορά θετικές συνθήκες για την ενεργοποίηση διαδικασιών αξιολόγησης της ποιότητας, σε συστηματική βάση και μέσα από την κατάλληλη θεσμική οργάνωση”, εντούτοις δεν έχει διαμορφωθεί και θεσμοθετηθεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο αξιολόγησης στη χώρα μας. Αυτό αποδίδεται σε τρεις, κυρίως, διαφορετικούς λόγους:

1. Στη συγκεντρωτική-κεντρική λογική του ΥΠΕΠΘ, που αντιμετώπισε το έργο της αξιολόγησης ως αποκλειστική ή σχεδόν αποκλειστική υπόθεσή του, στη λογική του εκσυγχρονισμού του πλαισίου λειτουργίας των ΑΕΙ, με την απουσία ή με μικρό ρόλο των υπό αξιολόγηση πανεπιστημιακών φορέων. Αυτό είχε ως συνέπεια τη συστηματική άρνηση των Πανεπιστημίων να δεχθούν κάποια κεντρική αξιολόγηση, κωλυσιεργώντας κάθε φορά που ετίθετο το πρόβλημα (νόμος Σουφλιά, προτάσεις Παπανδρέου και Ευθυμίου).
2. Στο θετικό μεν ξεκίνημα εθελοντικών αξιολογικών διαδικασιών από σημαντικό αριθμό Πανεπιστημίων και Τμημάτων που ανέδειξαν πολλά ισχυρά και αδύνατα σημεία, αλλά που ήταν ενταγμένες στη λογική, ότι κάθε Πανεπιστήμιο ή ΤΕΙ αποτελεί το κέντρο της διαδικασίας, γεγονός που δεν παρέχει συγκριτικές δυνατότητες εξαγωγής γενικότερων συμπερασμάτων. Η έλλειψη κεντρικής επεξεργασίας των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων αξιολόγησης είναι ουσιώδης και δεν υλοποιήθηκε από το ΥΠΕΠΘ.
3. Τα όποια αποτελέσματα των εκθέσεων αξιολόγησης που δημοσιεύτηκαν και που όλες αναφέρονται στα διαρθρωτικά προβλήματα τα οποία αφορούν όλα τα Πανεπιστήμια και τα οποία ήταν γνωστά και πριν την αξιολόγηση, φαίνεται ότι δε λήφθηκαν καθόλου υπόψη από την πολιτική ηγεσία του ΥΠΕΠΘ, διότι σε διαφορετική περίπτωση θα έπρεπε, συμβολικά τουλάχιστο και για να ενισχυθεί ο θεσμός της αξιολόγησης, να αναλάβει κάποιες πρωτοβουλίες και να δώσει λύσεις. Η σοβαρή αυτή παράλειψη του υπουργού Παιδείας,

έδωσε αρκετά και δικαιολογημένα επιχειρήματα σε μέλη ΔΕΠ αλλά και διοίκησης ΑΕΙ, να αμφισβητήσουν την αξία της αξιολόγησης.

Τελικά, ακολουθώντας και τις επιταγές της εποχής αλλά και τις ανάγκες της ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης για ύπαρξη συστημάτων αξιολόγησης και στη χώρα μας ψηφίστηκε εν τέλει ο νόμος 3374 την άνοιξη του 2005. Ενώ λοιπόν έχει ήδη γίνει νόμος του κράτους η ανάγκη διεξαγωγής αξιολογήσεων στην εκπαίδευση είναι χαρακτηριστικό και της ελληνικής πραγματικότητας, η κωλυσιεργία και χρονοτριβή που διαπιστώθηκε στη σύσταση τόσο της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας από το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας όσο και στη σύνθεση της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας που θα έχει το ρόλο του συντονισμού της αξιολόγησης στα πανεπιστήμια και στα ΑΤΕΙ.

Παρότι όμως οι αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν δεν παρέχουν μεγάλη ευχέρεια γενικότερων συγκριτικών προσεγγίσεων, διότι απουσιάζουν τα μεγέθη που χρησιμοποιούνται ως σημεία αναφοράς και ανάλυσης (G. Psacharopoulos), εντούτοις πολύ συνοπτικά και κωδικοποιημένα μπορούμε να πούμε ότι από τη μελέτη των στοιχείων των εκθέσεων αξιολόγησης εξάγεται ότι ο στόχος πέτυχε, διότι: 1) δόθηκε η ευκαιρία για πρώτη φορά να γίνει καταγραφή και πιστοποίηση των αναγκών και των μακρό-επεμβάσεων, 2) συγκεντρώθηκαν απαραίτητες πληροφορίες για αντικειμενική και πλήρη τεκμηρίωση προβλημάτων, 3) δίνεται η δυνατότητα, μέσω των συγκεντρωθέντων στοιχείων και πληροφοριών, να αξιολογηθούν και ιεραρχηθούν οι ενδεικνυόμενες αλλαγές, να επαναπροσδιοριστούν οι στόχοι και να αναπροσαρμοστούν οι δράσεις σε μικρό-επίπεδο 4) δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματικότερη χρήση των πόρων και ενεργοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, 5) και, πολύ σημαντικό, αποκτήθηκε εμπειρία για ποσοτική και ποιοτική επιλογή και ανάλυση στοιχείων για μελλοντικές αξιολογήσεις και γενικότερα έγιναν γνωστά τα ισχυρά και αδύνατα σημεία των Τμημάτων.

Πρέπει όμως να επισημάνουμε ότι μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης, αναδείχθηκαν βασικά διαρθρωτικά προβλήματα, τα οποία έχουν να κάνουν α) με την έλλειψη ουσιαστικής αυτονομίας των ΑΕΙ (διοικητική, οικονομική, εκπαιδευτική, σε επίπεδο σχεδιασμού και ικανοποίησης αναγκών), β) την υποχρηματοδότηση της βασικής έρευνας και τα ασφυκτικά οικονομικά πλαίσια της ακαδημαϊκής λειτουργίας, γ) τις αδυναμίες του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των Α.Ε.Ι., δ) τις μεγάλες ελλείψεις σε κτιριακές, υλικοτεχνικές υποδομές και βιβλιοθήκες, ε) τη μέση ηλικία των μελών ΔΕΠ και την αριθμητική σχέση διδακτικού και

φοιτητικού πληθυσμού, στ) τις αδυναμίες υποδομών παρακολούθησης της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των αποφοίτων και ανατροφοδοσίας εμπειριών για τη βελτίωση των προγραμμάτων σπουδών, σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες εργασίας, ζ) την έλλειψη προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης, η) τις αδυναμίες του διοικητικού μηχανισμού για την ανάπτυξη και υλοποίηση πολιτικών ενός ιδρύματος και τη λειτουργική του σχέση με τα ακαδημαϊκά εκτελεστικά όργανα και τέλος την αδυναμία κατανόησης όρων της αξιολόγησης, μορφές, διαδικασίες και κριτήρια (μεθοδολογία) όπως και των στόχων της.

Όλα αυτά δεν ήταν άγνωστα και ίσως δε χρειαζόταν αξιολόγηση για να γίνουν γνωστά, αλλά αποκτούν ιδιαίτερο βάρος και αυξάνουν την ευθύνη της Πολιτείας και την υποχρέωσή της να λάβει μέτρα, αφού πλέον διαπιστώνονται και καταγράφονται και από διεθνώς αναγνωρισμένες μεθόδους αξιολόγησης.

Τα Πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο έχουν αποδυθεί σε έναν αγώνα δρόμου για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες ανάγκες να λύσουν προβλήματα (που υπάρχουν παντού) και να σχεδιάσουν το μέλλον. Οι διεθνείς συνεργασίες και διαμετακινήσεις φοιτητών, με ταυτόχρονη αναγνώριση των σπουδών που διεξάγουν, οι αναπροσαρμογές των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να αντιμετωπίζονται νέες ανάγκες, οι δυνατότητες που θα παρέχονται στους φοιτητές για αλλαγή επιστήμης και επαγγέλματος, μεταβάλλουν το τοπίο. Η πρόκληση του 2010 για πτυχία που θα αναγνωρίζονται αυτόματα και στις 32 ευρωπαϊκές χώρες βρίσκεται μπροστά μας. Ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού, οικονομικού, διοικητικού πλαισίου και η αξιολόγηση των Α.Ε.Ι. και Τ.Ε.Ι. είναι επιτακτική ανάγκη.

Αν θεωρηθεί η καθυστέρηση θεσμοθέτησης πλαισίου αξιολόγησης ως αναγκαίο κακό, τότε η πλούσια και ποικιλόμορφη εμπειρία από τις ευρωπαϊκές χώρες και όχι μόνο, είναι ουσιαστικά το καλό, γιατί δίνεται η ευκαιρία να διαμορφωθεί το καλύτερο, αρκεί να το θελήσουμε.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Μέθοδοι για τη συλλογή πληροφοριών από τους σπουδαστές

Υπάρχουν αρκετοί μέθοδοι συλλογής πληροφοριών από τους σπουδαστές. Η πιο ευρέως διαδεδομένη μέθοδος είναι μέσω ερωτηματολογίων. Άλλες μέθοδοι με τις οποίες μπορούμε να συλλέξουμε πληροφορίες από τους σπουδαστές είναι μέσω προσωπικών συνεντεύξεων, ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μέσω της αντιπροσώπευσης των σπουδαστών σε επιτροπές σπουδαστών – διδασκόντων και άλλα. Ο σκοπός και οι ανάγκες της εκάστοτε αξιολόγησης θα καθορίσει και τη μέθοδο συλλογής πληροφοριών από τους σπουδαστές. Σύμφωνα με ερευνητές (Hounsell, 2003; Brennan and Williams, 2004) θεωρείται χρήσιμο η συλλογή πληροφοριών από τους σπουδαστές να στηρίζεται σε ένα συνδυασμό διαφορετικών συστημάτων συλλογής πληροφοριών.

Η χρήση συστημάτων αξιολόγησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ως επί των πλείστον προαιρετική σήμερα. Σε κάποιες χώρες όμως (π.χ Αγγλία, Αυστραλία) έχει γίνει υποχρεωτική δια νόμου η ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης και η άντληση πληροφοριών μέσα από αυτό. Σχεδόν στο σύνολο τους τα πανεπιστήμια των ανεπτυγμένων εκπαιδευτικά χωρών χρησιμοποιούν ένα σύστημα αξιολόγησης με το οποίο συλλέγουν και επεξεργάζονται τα στοιχεία τα οποία αντλούν κυρίως από ερωτηματολόγια. Κάθε ίδρυμα αναθέτει αυτό το έργο σε εξειδικευμένο τμήμα που είτε συστήθηκε για αυτό το σκοπό είτε προϋπήρχε.

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια ερευνών με ερωτηματολόγιο έχουν τη δυνατότητα να είναι «ανοικτές» και να προσανατολίζονται στη συγκέντρωση ποιοτικών στοιχείων ή «κλειστές» και να τείνουν στη κατεύθυνση της συγκέντρωσης ποσοτικών στοιχείων σε συγκεκριμένα θέματα.. Στη συγκέντρωση και ανάλυση στοιχείων ποιοτικής φύσης που μπορεί να μας δώσει πολλές και σημαντικές πληροφορίες, υπάρχει ο ανασταλτικός παράγοντας ότι μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα χρονοβόρα και απαιτεί μεγάλο αριθμό προσωπικού. Για τον λόγο αυτό τα πανεπιστήμια ειδικά σε αξιολογήσεις μεγάλης κλίμακας τείνουν συνήθως να χρησιμοποιούν ερωτηματολόγια που στοχεύουν στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων. Δηλαδή ερωτηματολόγια με «κλειστού» τύπου ερωτήσεις.

Ο ευρύτερα διαδεδομένος τρόπος συλλογής ερωτηματολογίων είναι η χρήση φορμών Ανάγνωσης Οπτικών Χαρακτήρων (OCR- Optical Character Reader) που διανέμονται στις

αίθουσες διδασκαλίας και έπειτα κατευθύνονται σε μια κεντρική μονάδα για ανάλυση και εξαγωγή στατιστικής αναφοράς. Η συνηθέστερη μέθοδος διανομής των ερωτηματολογίων στην περίπτωση που ο αριθμός των σπουδαστών είναι μεγάλος, είναι η διανομή στις αίθουσες διδασκαλίας. Η χρησιμοποίηση φορμών OCR προϋποθέτει την ύπαρξη εξοπλισμού και ειδικού προσωπικού.

3.2 Η σημασία της ανατροφοδότησης από τους σπουδαστές

Η σημασία της απόκτησης επίσημης ανατροφοδότησης από τους σπουδαστές με τη βοήθεια των εθνικών ερευνών σπουδαστών απεικονίζει την αυξανόμενη εστίαση στην ποιότητα της διδασκαλίας, στις επίσημες θεσμικές ρυθμίσεις για την εξασφάλιση ποιότητας, και μια αυξανόμενη έμφαση στην επιλογή σπουδαστών και τον ανταγωνισμό μεταξύ των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εντούτοις, αυτή η έκθεση επιδιώκει να καταδείξει ότι, αντί να βλέπουμε τους σπουδαστές ως καταναλωτές και τις έρευνες σπουδαστών ως έρευνες ικανοποίησης, μπορούν να υπάρξουν αποτελεσματικότεροι τρόποι της σύλληψης της ιδέας της εμπειρίας εκμάθησης των σπουδαστών στις έρευνες σπουδαστών. Παραδείγματος χάριν, στο θέμα των αντιλήψεων των σπουδαστών για το πλαίσιο εκμάθησής τους, και τη δέσμευση των σπουδαστών με τις μελέτες τους.

Υπάρχουν αναμφισβήτητα τρία κύρια οφέλη στη χρήση των επίσημων ερευνών σπουδαστών. Τα πρώτα δύο στηρίζονται μεθοδολογικά, δεδομένου ότι μπορούν να παρέχουν μια ευκαιρία να διευθυνθεί μια απογραφή των απόψεων των σπουδαστών μέσω της έρευνας ολόκληρου του πληθυσμού των σπουδαστών, και ότι τεκμηριώνουν την εμπειρία του πληθυσμού των σπουδαστών με έναν λίγο πολύ συστηματικό τρόπο, επιτρέποντας τις έτος το έτος συγκρίσεις. Αυτά τα δύο οφέλη διατίθενται χάρη σε αυτά τα όργανα που τυποποιούνται, με τις σχετικές ψυχομετρικές ιδιότητες της αξιοπιστίας και της ισχύος, οι οποίες θα συζητηθούν κατωτέρω. Το άλλο όφελος στη χρήση των επίσημων ερευνών σπουδαστών είναι ότι είναι χαρακτηριστικά βασισμένες στη θεωρία. Δηλαδή έχουν την έννοια να μετρήσουν τις πτυχές της εμπειρίας εκμάθησης των σπουδαστών που υποτίθεται ότι είναι επιδρούσες στην έκβαση της εκμάθησης των σπουδαστών. Η ανάλυση και η ερμηνεία των συμπερασμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικές κατά τη χρησιμοποίηση των βασισμένων στη θεωρία ερευνών.

Ένα μεγάλο ποσοστό της έρευνας σε αυτήν την περιοχή έχει εστιάσει στην εξέταση της αξιοπιστίας και της ισχύος των αξιολογήσεων των σπουδαστών επί της διδασκαλίας (Prebble

και συν., 2004). Βασισμένες στη θεωρία, οι επίσημες έρευνες σπουδαστών περιέχουν χαρακτηριστικά τους σχηματισμούς ομάδας των στοιχείων που μετρούν τις διαφορετικές έννοιες, καλούμενες ως κλίμακες. Η αξιοπιστία και η ισχύς είναι σημαντικές ψυχομετρικές ιδιότητες των ερευνών, με την αξιοπιστία να καταδεικνύει πόσο καλά ένα όργανο μετρά ότι έχει σκοπό να μετρήσει, και την ισχύ που δείχνει εάν ένα όργανο μετρά πραγματικά ότι έχει σκοπό να μετρήσει. Οι δοκιμές της αξιοπιστίας και της ισχύος εκτελούνται στις κλίμακες, και πιστοποιούν υπό αυτήν τη μορφή πόσο ανθεκτικές είναι οι έρευνες στο λάθος μέτρησης. Μια τεχνική αποκαλούμενη ανάλυση παράγοντα επίσης εκτελείται χαρακτηριστικά για να καθιερώσει εάν οι ομάδες στοιχείων διαμορφώνουν τις σχεδιαζόμενες κλίμακες τους. Οι δοκιμές της ανάλυσης αξιοπιστίας, ισχύος και του παράγοντα είναι συγκεκριμένες για την έρευνα.

Από την έρευνα που εξετάζει το βαθμό στον οποίο οι έρευνες σπουδαστών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να ενισχύσουν την εμπειρία εκμάθησης σπουδαστών, τα συμπεράσματα εμφανίζονται ενθαρρυντικά. Ως τμήμα της συστηματικής αναθεώρησής τους που εξετάζει την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι Prebble και λοιποί (2004) αναθεώρησαν τις μελέτες που εξέτασαν τον αντίκτυπο των αξιολογήσεων της διδασκαλίας των σπουδαστών στην ποιότητα της διδασκαλίας. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι «αξιολογήσεις των σπουδαστών [επί της διδασκαλίας] είναι μεταξύ των πιο αξιόπιστων και προσιτών δεικτών της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Όταν χρησιμοποιούνται κατάλληλα είναι πιθανό να οδηγήσουν σε σημαντικές βελτιώσεις στην ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης του σπουδαστή».

Αυτό το συμπέρασμα βασίστηκε στα ερευνητικά συμπεράσματα συμπεριλαμβανομένων εκείνων ότι οι σπουδαστές μαθαίνουν περισσότερο από τους δασκάλους που λαμβάνουν τις υψηλότερες βαθμολογίες των σπουδαστών (Cohen, 1981), και ένα αξιόλογο μέγεθος επίδρασης για τις αξιολογήσεις των σπουδαστών επί της διδασκαλίας επάνω στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, βρίσκεται από μια μετανάλυση 28 μελετών του L'Hommedieu (1990). Επίσης βεβαιώνοντας τη χρησιμότητα των αξιολογήσεων της διδασκαλίας από τους σπουδαστές, σε μια έκθεση στο Higher Education Funding Council for England (HEFCE), οι Brennan και λοιποί (2003) βεβαίωσαν ότι οι αξιολογήσεις «της στερεότυπης συλλογής των σπουδαστών» δεν οδηγεί μόνη της σε οποιαδήποτε βελτίωση στην ποιότητα της διδασκαλίας. Εντούτοις, η ανατροφοδότηση αυτής της φύσης μπορεί να

βοηθήσει στην επαγγελματική ανάπτυξη μεμονωμένων διδασκάλων, ιδιαίτερα εάν υποστηρίζεται με μια κατάλληλη διαδικασία διαβουλεύσεων και παροχής συμβουλών (Roche, 2002). Οι αξιολογήσεις της διδασκαλίας από τους σπουδαστές αυξάνονται συστηματικά ακολουθώντας συγκεκριμένες επεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Ανεξάρτητα από τις ενδεχομένως υγιείς ψυχομετρικές ιδιότητές τους και τη δυνατότητά τους να οδηγήσουν σε βελτιώσεις, οι επίσημες έρευνες σπουδαστών έχουν ένα εμπόδιο στον αντίκτυπό τους επάνω στην εμπειρία εκμάθησης των σπουδαστών. Αυτό το εμπόδιο είναι μια έλλειψη κατανόησης για το πώς να αναλυθούν και να ερμηνευθούν τα ενδεχομένως πολύτιμα στοιχεία που παρέχουν. Αυτό το πρόβλημα έχει προσδιοριστεί και από τους Prebble και λοιποί (2004) στη συστηματική αναθεώρησή τους και από τους Brennan και λοιποί στην έκθεσή τους. Όπως δηλώνεται από Prebble *et.al.* (2004) «η δυνατότητα να ερμηνευθούν ακριβώς τα στοιχεία βαθμολόγησης του σπουδαστή, είναι ένα κρίσιμο βήμα στη διευκόλυνση του προσωπικού για να χρησιμοποιήσει τέτοια στοιχεία στην ανάπτυξη της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η κακή χρήση, η παρανόηση και η παρερμηνεία των στοιχείων βαθμολόγησης των σπουδαστών είναι, σημαντικά εμπόδια στη χρήση τέτοιων στοιχείων για αποτελεσματικές βελτιώσεις στη διδασκαλία, και δεν επιτρέπουν στους χρήστες για να λάβουν τις υγιείς αποφάσεις.

Ομοίως, οι Brennan *et al.* (2003) σχολιάζουν ότι υπάρχει μια έλλειψη καθοδήγησης στους δασκάλους, τους διευθυντές και τους διοικητές για τον τρόπο με τον οποίο τέτοιες πληροφορίες πρέπει να ερμηνευθούν, και ότι χωρίς την καθοδήγηση υπάρχει ελάχιστο ή κανένα πεδίο για τη λογική συζήτηση για τα συμπεράσματα. Επιπλέον σχολιάζουν ότι «μεγαλύτερη ανάλυση και πιο επινοητική παρουσίαση των ανατροφοδοτικών στοιχείων, ίσως ενθαρρύνουν να γίνει περισσότερη χρήση τους, το οποίο μόνο του θα αύξανε την δέσμευση του προσωπικού και των σπουδαστών στη σημασία της διαδικασίας της ανατροφοδότησης».

3.3 Ευρέως Διαδεδομένα ερωτηματολόγια

Σε παγκόσμιο επίπεδο, τα πλέον διαδεδομένα ερωτηματολόγια πάνω στην αξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης μπορούν να θεωρηθούν τα ακόλουθα πέντε:

- CEQ – Course Experience Questionnaire Ερωτηματολόγιο εμπειρίας προγράμματος σπουδών .
- MEQ – Module Experience Questionnaire Ερωτηματολόγιο εμπειρίας αντικειμένου εκπαιδευτικής εκμάθησης .
- PREQ – Postgraduate Research Experience Questionnaire Ερωτηματολόγιο εμπειρίας μεταπτυχιακής έρευνας . και
- ETLQ – Experiences of Teaching and Learning Questionnaire Ερωτηματολόγιο εμπειριών διδασκαλίας και μάθησης .
- SEEQ – Students’ Evaluation of Educational Quality Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της εκπαιδευτικής ποιότητας από τους φοιτητές.

To CEQ

Η βασική μορφή του CEQ αναπτύχθηκε για απόφοιτους πανεπιστημίου (Ramsden and Entwistle, 1981; Entwistle and Ramsden, 1983). Μία κατοπινή έκδοση του CEQ δοκιμάστηκε αργότερα στα πανεπιστήμια της Αυστραλίας κατά τη διάρκεια του 1989 από τον Paul Ramsden και τους συνεργάτες του (Ramsden, Martin and Bowden 1989; Ramsden 1989a; 1991b). Το ερωτηματολόγιο CEQ αναθεωρήθηκε τελευταία το 2002. σε αυτή τη μορφή του το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 25 ερωτήσεις από τις οποίες οι 24 έχουν σχέση με τις αρχικές 5 κλίμακες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου:

- § Ποιότητα διδασκαλίας
- § Ξεκάθαροι στόχοι
- § Φύση της αξιολόγησης
- § Κατάλληλος φόρτος εργασίας
- § Ενίσχυση των γενικών ικανοτήτων

Η τελευταία ερώτηση ζητά από τους σπουδαστές να υποδείξουν το γενικό επίπεδο της ικανοποίησης τους με το πρόγραμμα σπουδών στηριζόμενοι πάνω στην ίδια πενταβάθμιδη κλίμακα. Οι σπουδαστές την κλίμακα Likert 5 σημείων με την οποία δηλώνουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας. Αυτή η κλίμακα ξεκινάει από «διαφωνώ πλήρως» ή «συμφωνώ πλήρως».

Το SEEQ

Ο Marsh το 1984 δημιούργησε το SEEQ το οποίο χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της ποιότητας μεμονωμένων μαθημάτων. Αποτελεί ένα «εργαλείο» έρευνας το οποίο έχει πιστοποιηθεί διεθνώς (Marsh and Roshe, 1992; Coffey and Gibbs, 2000). Ο σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διευρυνθεί η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας απαντώντας σε 35 προκαθορισμένες ερωτήσεις όπου χρησιμοποιείται μία κλίμακα πέντε σημείων τύπου Likert η οποία εκτείνεται από «πολύ χαμηλή» έως «πολύ καλή». Οι σπουδαστές διατηρούν την ανωνυμία τους. Υπάρχουν εννιά μεταβλητές της αποτελεσματικής διδασκαλίας στις οποίες στοχεύουν οι ερωτήσεις:

- Ø Μάθηση
- Ø Ενθουσιασμός
- Ø Ομαδική επικοινωνία
- Ø Ομαδική συνεργασία
- Ø Ατομική υποστήριξη
- Ø Εξετάσεις, βαθμολογία
- Ø Εργασίες και φόρτος εργασίας
- Ø Εύρος κάλυψης διδακτικού περιεχομένου
- Ø Οργάνωση .

Είναι δυνατή η εισαγωγή στο ερωτηματολόγιο «ανοικτών» ερωτήσεων και επιπρόσθετων δηλώσεων όπου αυτό χρειάζεται. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πρέπει να πραγματοποιείται σε ένα χρονικό διάστημα περίπου 20 λεπτών. Είναι προτιμότερο η διεξαγωγή της έρευνας να πραγματοποιείται όσο πιο κοντά χρονικά με τη λήξη της διδασκαλίας του μαθήματος (ιδανικότερα τη τελευταία εβδομάδα). Η διανομή των εντύπων και η επίβλεψη της διαδικασίας δε θα πρέπει να γίνεται από τον διδάσκοντα του μαθήματος. Το ερωτηματολόγιο αυξάνει την αξιοπιστία του όταν χρησιμοποιείται σε ομάδες σπουδαστών άνω των 10 ατόμων καθώς μικρότερο δείγμα μειώνει την εγκυρότητα των συμπερασμάτων που θα αποκομιστούν. Είναι μία μέθοδος που χρησιμοποιείται κυρίως στα πανεπιστήμια της Βόρεια Αμερικής.

Το MEQ

Το ερωτηματολόγιο MEQ αποτελεί μια παραλλαγή του CEQ η οποία δημιουργήθηκε από τους Lucas et al (1997). Αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο το οποίο εφαρμόζεται ευρέως στο Ηνωμένο Βασίλειο με σκοπό την αξιολόγηση των επιπτώσεων του μεγέθους ενός προγράμματος σπουδών σχετικά με τον αριθμό των σπουδαστών που το παρακολουθούν όσον αφορά τις προσεγγίσεις και εμπειρίες των σπουδαστών σχετικά με τη μάθηση. Οι μεταβλητές του MEQ είναι η καλή διδασκαλία, οι ξεκάθαροι στόχοι και πρότυπα, κατάλληλος φόρτος εργασίας, κατάλληλη αξιολόγηση, ανεξαρτησία των φοιτητών.

Το PREQ

Το PREQ είναι ένα «εργαλείο» έρευνας χρήσιμο στην αξιολόγηση των εμπειριών των σπουδαστών που βρίσκονται σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Μάλιστα, ως χαρακτηριστικό της αξιοπιστίας του μπορούμε να αναφέρουμε πως τα πανεπιστήμια της Αυστραλίας το διανέμουν στους εισακτέους φοιτητές ως τμήμα του Graduate Destination Survey (GDS). Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει έξι κλίμακες στις οποίες και εστιάζει: το διανοητικό κλίμα, η επιτήρηση, η ανάπτυξη των ικανοτήτων, οι υποδομές, η διαδικασία της εξέτασης της διατριβής καθώς και η σαφήνεια των στόχων και των απαντήσεων.

Το LSQ και το ETLQ

Μέσω του ερευνητικού προγράμματος Enhancing Teaching and Learning in Undergraduate Course (ETL) δημιουργήθηκαν τα ερωτηματολόγια Learning and Studying Questionnaire (LSQ) και το Experiences of Teaching and learning Questionnaire (ETLQ). Ο στόχος αυτών των ερωτηματολογίων είναι να αντιληφθούν συμπεράσματα σχετικά με τις απόψεις των σπουδαστών για τις συνισταμένες μάθησης διδασκαλίας και τις εκτιμήσεις τους πάνω στη μελέτη ενός μεμονωμένου μαθήματος. Το (LSQ) δίνει βάρος στο πως αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές τη μάθηση. Αντίθετα το ETLQ θέτει ως κύριο στόχο τη συγκέντρωση στοιχείων για τις αντιλήψεις των φοιτητών ως προς τις ανάγκες των μαθημάτων και στο περιεχόμενο της μάθησης.

Οι στόχοι που τίθενται καθώς και οι ιδιαιτερότητες της εκάστοτε αξιολόγησης είναι αυτές που καθορίζουν την επιλογή του κατάλληλου ερωτηματολογίου. Ο Richardson (2003)

σχετικά με τα ερωτηματολόγια που αναφέρθηκαν παραπάνω εισηγείται τη χρησιμοποίηση του SEEQ ή των CEQ/ MEQ καθώς η εγκυρότητα τους έχει τεκμηριωθεί πολλές κατά το παρελθόν μέσω της ερευνητικής διαδικασίας. Η χρήση των ερωτηματολογίων LSQ και του ETLQ συνίσταται στη περίπτωση που το ζητούμενο της έρευνας είναι η αξιολόγηση της μάθησης και της διδασκαλίας σε συγκεκριμένα μαθήματα.

Υπάρχουν και άλλοι τρόποι για την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών εκτός από τη χρήση των ερωτηματολογίων. Ανάλογα με το τι απαιτείται υπάρχει δυνατότητα να χρησιμοποιηθούν και άλλες τεχνικές για τη συγκέντρωση στοιχείων από τους σπουδαστές οι οποίες τεχνικές πιθανόν να είναι αποτελεσματικότερες των ερωτηματολογίων σε κάποιες περιπτώσεις. Ο Ramsden (2002) στηριζόμενος στη μέθοδο Structure Group Feedback του Gibbs (Gibbs et al.,1988) κατέληξε στη χρήση κάποιων «ανοικτού» τύπου ερωτήσεων όπως:

- ο Ποια είναι τα καλύτερα στοιχεία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθείτε;
- ο Ποια είναι τα χειρότερα στοιχεία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθείτε;
- ο Ποια στοιχεία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθείτε μπορούν να βελτιωθούν;

Η χρήση αυτής της μεθόδου που εισηγείται ο Ramsden σε περιπτώσεις όπου οι σπουδαστές που μετέχουν στην έρευνα είναι πολλοί αριθμητικά μπορεί να είναι αρκετά χρονοβόρα ως προς την ανάλυση και την ερμηνεία των στοιχείων που έχουν συγκεντρωθεί.

3.4 Συστάσεις σχετικά με τη χρήση των αποτελεσμάτων

Τα ερευνητικά εργαλεία αυτά , τα σημαντικότερα τα αναφέραμε παραπάνω, είναι «όργανα» τεκμηριωμένα. Επομένως, έχουν αναπτυχθεί με σκοπό να αποτελούν έγκυρα «εργαλεία» με ικανοποιητική αξιοπιστία και ισχύ, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τα ιδρύματα για να βελτιώσουν την εμπειρία εκμάθησης των σπουδαστών, καθώς επίσης να παρέχουν πληροφορίες για τους δείκτες απόδοσης. Παρόλα αυτά, ένα εμπόδιο στην αποτελεσματική χρήση των στοιχείων των ερευνών των σπουδαστών είναι η έλλειψη κατανόησης και καθοδήγησης σχετικά με το πώς να χρησιμοποιηθούν και να ερμηνευτούν αυτά τα στοιχεία. Αν ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται είναι ο βέλτιστος, τα στοιχεία μπορούν να είναι πολύτιμα στο προσδιορισμό των συγκεκριμένων περιοχών για ενισχυτικές δραστηριότητες και στη προώθηση της περαιτέρω έρευνας με σκοπό την εξερεύνηση περιοχών όπου έχουν

εντοπιστεί προβλήματα. Ωστόσο, αν χρησιμοποιηθούν ανακριβώς, τα αποτελέσματα είναι μεροληπτικά και παραπλανητικά.

Παρακάτω ακολουθεί ένας συνοπτικός κατάλογος συστάσεων σχετικά με το πώς να χρησιμοποιηθούν και να ερμηνευθούν τα στοιχεία που προκύπτουν από τις έρευνες σπουδαστών:

1. Τα στοιχεία πρέπει να χρησιμοποιηθούν για συγκρίσεις ομοίων αντικειμένων, για παράδειγμα για τη σύγκριση των τμημάτων Εφαρμοσμένης Μηχανικής στα ιδρύματα. Στο στάδιο της συγκέντρωσης των στοιχείων, έχοντας εντοπίσει τις διαφορές στο επίπεδο της πειθαρχίας και στην αντίδραση ως προς το φύλο, είναι δυνατό να εισαχθούν στις αναλύσεις στοιχεία τα οποία δεν είναι σταθμισμένα.
2. Τα στοιχεία της συχνότητας πρέπει να εστιάζουν στη διανομή των απαντήσεων στις κλίμακες και στα αντικείμενα που έχουν καθοριστεί παρά να σκοπεύουν στα αποτελέσματα. Παραδείγματος χάριν, εκθέτοντας το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμφωνούν ή διαφωνούν με τα στοιχεία.
3. Κατά την υποβολή των εκθέσεων των αποτελεσμάτων η προσοχή πρέπει να εφιστηθεί στο θεσμικό πλαίσιο των στοιχείων και των παραγόντων που μπορεί να έχουν αντίκτυπο πάνω στα αποτελέσματα. Για παράδειγμα, η εξειδίκευση του ιδρύματος και την αύξηση των δεικτών της συμμετοχής.
4. Κατά την υποβολή των εκθέσεων των αποτελεσμάτων, άλλα θεσμικά στοιχεία πρέπει να ληφθούν υπόψη παρά να στηριχθούμε μονάχα στα στοιχεία των ερευνών. Χρήσιμες πηγές στοιχείων περιλαμβάνουν τα διατηρημένα στοιχεία (παραδείγματος χάριν, τα στοιχεία των ερευνών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να προβλέψουν ή να ψάξουν για πρότυπα στα διατηρημένα στοιχεία) και οι εσωτερικές έρευνες να παραβάλλονται με τα συμπεράσματα από τα εθνικά στοιχεία ερευνών.

3.5 Τρόπος διεξαγωγής της παρούσης έρευνας.

Η διεξαγωγή αυτής της έρευνας στηρίζεται σε έρευνα πεδίου (field research) και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν προέρχονται από δύο ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα κατά τη χρονική περίοδο Μάρτιος – Μάιος 2008. Η έρευνα έχει ως στόχο να συλλεχθούν στοιχεία για την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών στην Ελληνική ανώτατη τουριστική εκπαίδευση στηριζόμενη στις πληροφορίες που συλλέγονται από τους σπουδαστές που φοιτούν στα

αντίστοιχα τμήματα και η έρευνα αφορά όχι μεμονωμένα μαθήματα ή καθηγητές αλλά το σύνολο των προγραμμάτων σπουδών. Το ερευνητικό «εργαλείο» που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκέντρωση των πληροφοριών της συγκεκριμένης εργασίας είναι μία εξελιγμένη έκδοση του ερωτηματολογίου του Ramsden (CEQ). Έχει διαπιστωθεί κατά το παρελθόν ότι αυτό το ερωτηματολόγιο προσφέρει έγκυρα αποτελέσματα καθώς έχει χρησιμοποιηθεί σε παλαιότερες έρευνες για την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών με μεγάλη επιτυχία.

Το πεδίο της έρευνας αποτέλεσαν δύο ΑΤΕΙ τα οποία δεν ονομάζονται για λόγους εμπιστευτικότητας και μας επέτρεψαν να αντλήσουμε στοιχεία από τους σπουδαστές τους. Εξαιτίας της ανωνυμίας που θα τηρηθεί θα καλούνται ΑΤΕΙ Α και ΑΤΕΙ Β στη πορεία της αναφοράς. Πεδίο της έρευνας αποτέλεσαν οι επί πτυχίο σπουδαστές των Τουριστικών Επιχειρήσεων και στα δύο ΑΤΕΙ κατά το ακαδημαϊκό έτος 2007/8. Διανεμήθηκαν 210 ερωτηματολόγια των οποίων αντλήθηκαν τα συμπεράσματα οποία θα αναφερθούν στη συνέχεια. Η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που μετείχε στην έρευνα σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των αποφοίτων των δύο τμημάτων των ΑΤΕΙ δεν είναι δυνατόν να καθοριστεί με ασφάλεια. Αυτό γιατί λόγω έλλειψης στοιχείων για τον ακριβή αριθμό των αποφοίτων των τμημάτων, κατά τη περίοδο που διεξήχθη η έρευνα, δεν κατέστη δυνατό ο καθορισμός ποσοστού συμμετοχής στην έρευνα.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων από τα ερωτηματολόγια ήταν ενιαία και συγκεκριμένη. Η διανομή και συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε εντός των αιθουσών της διδασκαλίας πάντα υπό την επίβλεψη ενός ερευνητή με σκοπό την αποτροπή ανταλλαγής απόψεων και συνομιλιών ανάμεσα στους σπουδαστές κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Μία άλλη υπόδειξη η οποία ακολουθήθηκε (Braskamp *et al.*, 1984) είναι η απουσία διδασκόντων στα συγκεκριμένα ιδρύματα στην αίθουσα στην οποία πραγματοποιήθηκε η διαδικασία της συμπλήρωσης και συλλογής των εντύπων ούτως ώστε να μη καταστεί δυνατή οποιαδήποτε επιρροή των σπουδαστών που συμμετέχουν στην έρευνα.

Στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχει ένα είδος εισαγωγής όπου παρουσιάζεται περιληπτικά στους σπουδαστές ο σκοπός και ο στόχος για τον οποίο πραγματοποιείται η έρευνα, ενώ από την άλλη πλευρά τους καθησυχάζει σχετικά με τη πιθανότητα να μη διατηρηθεί η ανωνυμία τους. Με αυτό τον τρόπο εκτός του ότι εκπληρώνουμε την ηθική υποχρέωση της ενημέρωσης σχετικά με τις πτυχές που απαρτίζουν την όλη διαδικασία,

απομακρύνουμε και το ενδεχόμενο της εμφάνισης φαινομένων μεροληψίας εκ μέρους των σπουδαστών, οι οποίοι υπό το φόβο της αποκάλυψης της ταυτότητας τους, πιθανόν να μας παρείχαν μεροληπτικά στοιχεία. Η εισαγωγή ολοκληρώνεται ζητώντας από τους σπουδαστές να δηλώσουν το φύλο τους και το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν.

Το κύριο τμήμα του ερωτηματολογίου περιέχει 29 μεταβλητές με τη μορφή δηλώσεων που κάθε μία από αυτές εκφράζεται είτε με θετικό είτε με αρνητικό τρόπο για το πρόγραμμα σπουδών (μεταβλητές 1-28). Ενώ η μεταβλητή 29 ζητά από τους σπουδαστές να εκφραστούν επί της συνολικής ικανοποίησης τους με το πρόγραμμα σπουδών που παρακολούθησαν. Μία κλίμακα 5 σημείων προσφέρονται στους σπουδαστές προκειμένου να δείξουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις δηλώσεις του ερωτηματολογίου (5: Συμφωνώ Απόλυτα – 1: Διαφωνώ Απόλυτα). Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες επί του αντικειμένου χρησιμοποιήθηκαν 5 βασικές κατηγορίες οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές διαφόρων διαστάσεων της διδασκαλίας. Σε αυτές τις κατηγορίες εντάσσονται οι δηλώσεις τις οποίες περιέχει το ερωτηματολόγιο. Αυτές οι κατηγορίες είναι: **θετικές δηλώσεις**: Συμφωνώ απόλυτα=5, Συμφωνώ=4, Ουδέτερη στάση=3, Διαφωνώ=2, Διαφωνώ απόλυτα=1. Οι **αρνητικές δηλώσεις** βαθμολογήθηκαν αντίστροφα, έτσι ώστε Διαφωνώ απόλυτα=5 και Συμφωνώ απόλυτα=1.

Ακολουθούν δύο «ανοικτού» τύπου ερωτήσεις που ζητούν από τους σπουδαστές να αναφερθούν γραπτώς για τα θετικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών που παρακολούθησαν, αλλά και εκείνων των στοιχείων που χρήζουν και επιδέχονται βελτιώσεων. Μάλιστα, και στις δύο ερωτήσεις ζητείται από τους σπουδαστές να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους. Αυτές οι ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό την ευκολότερη ερμηνεία των αξιολογήσεων των φοιτητών σύμφωνα και με τους Murray (1997) και Ramsden (2002). Τα συγκεντρωθέντα στοιχεία αναλύθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Στις μεταβλητές 1 έως 29 οι απαντήσεις των φοιτητών κωδικοποιήθηκαν ώστε για τις **θετικές δηλώσεις**: Συμφωνώ απόλυτα=5, Συμφωνώ=4, Ουδέτερη στάση=3, Διαφωνώ=2, Διαφωνώ απόλυτα=1. Οι **αρνητικές** δηλώσεις βαθμολογήθηκαν αντίστροφα, έτσι ώστε Διαφωνώ απόλυτα=5 και Συμφωνώ απόλυτα=1 (το Παράρτημα Α παρουσιάζει τις θετικές και τις αρνητικές δηλώσεις). Για τη **ποσοτική ανάλυση** χρησιμοποιήσαμε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Οι ανοικτές ερωτήσεις, όσο αυτό στάθηκε δυνατό, ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες για **ποιοτική ανάλυση**. Σκοπός της χρήσης αυτών των δύο διαφορετικών προσεγγίσεων στην μέτρηση της εμπειρίας

των φοιτητών είναι η παρουσίαση μιας πληρέστερης εικόνας του υπό μελέτη φαινομένου, από ότι θα ήταν δυνατό με τη χρήση μιας μόνο εκ των δύο μορφών ανάλυσης.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Ποσοτική ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων τα συγκεντρωθέντα στοιχεία εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS και πραγματοποιήθηκε ανάλυση της αξιοπιστίας της χρησιμοποιούμενης κλίμακας (reliability analysis). Η τιμή του δείκτη αξιοπιστίας ήταν αρκετά υψηλότερη από τα επίπεδα που θεωρούνται ικανοποιητικά για τις μελέτες που πραγματοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης και των κοινωνικών επιστημών (Nunally, 1967). Αυτή η τιμή φανερώνει την υψηλή αξιοπιστία της κλίμακας. Αναφορικά με την κατανομή του δείγματος, το 72% των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες και το 28% άντρες (n=210) δηλαδή 151 γυναίκες και 59 άνδρες. Κατά τη διενέργεια του απαιτούμενου στατιστικού ελέγχου δεν παρατηρήθηκε στατιστικά ιδιαίτερος συσχετισμός ανάμεσα στο φύλο των σπουδαστών που μετείχαν στην έρευνα και των αξιολογήσεων στις διάφορες κατηγορίες¹.

Ανάλογα με την κατηγορία στην οποία ανήκει η κάθε μία από τις μεταβλητές ομαδοποιήθηκαν με σκοπό να καταστεί δυνατός ο υπολογισμός της συνολικής βαθμολογίας για το συγκεκριμένο τομέα των διαφόρων διαστάσεων των προγραμμάτων σπουδών. Στις πέντε αυτές διαφορετικές κατηγορίες οι οποίες αφορούν τη διδασκαλία και χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των δηλώσεων 1-28, δηλαδή τις: *Καλή Διδασκαλία*, *Ξεκάθαροι Στόχοι και Πρότυπα*, *Κατάλληλος Φόρτος Εργασίας*, *Κατάλληλη Αξιολόγηση* και *Ανεξαρτησία των Φοιτητών*, προκύπτει ένας μέσος όρος ο οποίος παρουσιάζεται στο πίνακα που ακολουθεί. Επίσης, παρουσιάζεται στον ίδιο πίνακα ο μέσος όρος για τη μεταβλητή που έχει να κάνει με τη «συνολική ικανοποίηση» (δήλωση 29) ως προς το πρόγραμμα των σπουδών του κάθε ενός ιδρύματος.

¹ Για όλους τους στατιστικούς ελέγχους χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο σημαντικότητας $p=0.05$.

	Καλή Διδασκαλία	Ξεκάθαροι Στόχοι & Πρότυπα	Κατάλληλος Φόρτος Εργασίας	Κατάλληλη Αξιολόγηση	Ανεξαρτησία των Φοιτητών	Συνολική Ικανοποίηση
ΑΤΕΙ Α	2.3	2.8	3.4	2.7	2.1	2.3
ΑΤΕΙ Β	2.2	2.5	3.4	2.6	2.1	2.2
Σύνολο ΑΤΕΙ*	2.2	2.7	3.4	2.7	2.1	2.3

* Το Σύνολο ΑΤΕΙ δεν είναι ο μέσος όρος των βαθμολογιών που παρουσιάζονται στις στήλες καθώς οι αριθμοί αυτοί έχουν στρογγυλοποιηθεί.

Πίνακας 2 Βαθμολογίες κατά Ίδρυμα και Συνολική Ικανοποίηση

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τον Πίνακα 2 μας δείχνουν, κατά πρώτον, ότι εμφανίζονται παρόμοιες βαθμολογίες των δύο ΑΤΕΙ που πραγματοποιήθηκε η έρευνα και κατά δεύτερον, ότι βασισμένοι στη βαθμολογία οι πέντε αυτές κατηγορίες μπορούν να καταταχθούν με την ίδια σειρά ιεραρχίας: η κατηγορία του *Κατάλληλου Φόρτου Εργασίας* έλαβε τη μεγαλύτερη βαθμολογία (3.4), ακολουθούμενη από την *Κατάλληλη Αξιολόγηση* (2.7 και 2.6), τους *Ξεκάθαρους Στόχους και Πρότυπα* (2.8 και 2.5), την *Καλή Διδασκαλία* (2.3 και 2.2) και την *Ανεξαρτησία των Φοιτητών* (2.1). επίσης από το μέσο όρο που προκύπτει από τα αποτελέσματα στη μεταβλητή της «συνολικής ικανοποίησης» από τα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών στα 2 ΑΤΕΙ (2.3 και 2.2) είναι καταφανής η ομοιογένεια που εμφανίζεται στις βαθμολογίες. Η μοναδική κατηγορία, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, η οποία απέσπασε θετική βαθμολογία και στα δύο ΑΤΕΙ (με μέσο όρο ανώτερο από την ουδέτερη στάση 3.0) αποτελεί η σχετική με τη καταλληλότητα του φόρτου της εργασίας.

Ερευνώντας τις μεταβλητές 1-28 μεμονωμένα, εξακολουθεί να είναι εμφανής η ομοιογένεια στις απαντήσεις από τους σπουδαστές και των δύο ιδρυμάτων, παρότι αυτή η ομοιογένεια είναι ελαφρώς μικρότερη σε σύγκριση του μέσου όρου μεταξύ των διαφόρων κατηγοριών (βλ. Παράρτημα Γ). αξίζει να αναφερθεί, για μία επιπλέον φορά ότι στην περίπτωση των *αρνητικών* δηλώσεων η βαθμολόγηση έγινε αντίστροφα (Διαφωνώ απόλυτα=5 και Συμφωνώ απόλυτα=1) έτσι ώστε οι μεγαλύτερες βαθμολογίες να δηλώνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση των φοιτητών (όπως συμβαίνει και με τις θετικές δηλώσεις). Με βάση το μέσο όρο των μεμονωμένων μεταβλητών, οι υψηλότερες βαθμολογίες από τις αξιολογήσεις των φοιτητών των ΑΤΕΙ καταγράφηκαν για τις δηλώσεις² «μας παρέχεται αρκετός χρόνος για να

² Οι αρνητικές δηλώσεις αναγράφονται με πλάγια γραφή.

κατανοήσουμε όσα πρέπει να μάθουμε» (3.6), «ο φόρτος εργασίας είναι πολύ μεγάλος» (3.5), «το μόνο που χρειάζεσαι είναι καλή μνήμη» (3.2) και «έχεις ξεκάθαρη ιδέα τι απαιτείται από εσένα» (3.1). Από την άλλη πλευρά, οι σπουδαστές των ΑΤΕΙ έδωσαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες στις δηλώσεις «ενθαρρυνόμαστε να αναπτύξουμε τα δικά μας ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα» (1.7), «συζητούμε με τους διδάσκοντες τους τρόπους με τους οποίους θα μάθουμε» (1.9), «οι διδάσκοντες καταβάλλουν προσπάθεια να κατανοήσουν τις δυσκολίες των φοιτητών» (2.0) και «οι διδάσκοντες εργάζονται σκληρά για να κάνουν τα μαθήματα ενδιαφέροντα» (2.1).

Ο μέσος όρος των πέντε κατηγοριών της διδασκαλίας, όπως και η σειρά ιεράρχησης τους, που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των μεταβλητών 1-28, παρουσιάζεται στο πίνακα που ακολουθεί.

	Καλή Διδασκαλία		Ξεκάθαροι Στόχοι & Πρότυπα		Κατάλληλος Φόρτος Εργασίας		Κατάλληλη Αξιολόγηση		Ανεξαρτησία των Φοιτητών	
	Μ.Ο.	Ιεράρχηση	Μ.Ο.	Ιεράρχηση	Μ.Ο.	Ιεράρχηση	Μ.Ο.	Ιεράρχηση	Μ.Ο.	Ιεράρχηση
ΑΤΕΙ Α	2.3	2	2.8	4	3.4	5	2.7	3	2.0	1
ΑΤΕΙ Β	2.2	2	2.5	3	3.4	5	2.6	4	2.1	1

Πίνακας 3 Μέσος Όρος Βαθμολογιών και Ιεράρχηση

Το αποτέλεσμα του μη παραμετρικού τεστ Friedman στην ιεράρχηση των μέσων αναφορικά με την ιεράρχηση των πέντε χρησιμοποιηθέντων κατηγοριών ανά ίδρυμα ($\chi^2=3.380$) δεν φανέρωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές στο επίπεδο σημαντικότητας $p=0.05$.

4.2 Ποιοτική ανάλυση

Σχετικά με τη μεταβλητή για τα «καλύτερα στοιχεία» (30) των προγραμμάτων σπουδών που ερευνήθηκαν, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν ομαδοποιήθηκαν σε κατηγορίες με βάση το κοινό τους περιεχόμενο. Παρουσιάζει ενδιαφέρον να αναφερθεί ότι για άλλη μια φορά υπάρχει σημαντικός βαθμός συμφωνίας στις απαντήσεις των τελειοφοίτων των δύο ΑΤΕΙ. Η πλειοψηφία των συγκεντρωθέντων σχολίων αφορούσε στο *Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο*, με το «περιεχόμενο που προσανατολίζεται στις ανάγκες της αγοράς», «το ενδιαφέρον περιεχόμενο

συγκεκριμένων μαθημάτων» και την «ποικιλία μαθημάτων» να αποτελούν τα πιο δημοφιλή στοιχεία σύμφωνα με τους φοιτητές των ΑΤΕΙ.

Το *Εκπαιδευτικό Προσωπικό* αποτέλεσε την δεύτερη δημοφιλέστερη κατηγορία με τα σχόλια των φοιτητών των ΑΤΕΙ να αφορούν συγκεκριμένα μέλη και όχι στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού των δύο ιδρυμάτων. Τα συνηθέστερα σχόλια ανέφεραν πως μερικοί διδάσκοντες «δείχνουν πραγματικό ενδιαφέρον για τις ανάγκες των φοιτητών» και «είναι εύκολο να τους προσεγγίσεις».

Οι *Μέθοδοι Διδασκαλίας και Ικανότητες* είναι η τρίτη κατηγορία κοινού περιεχομένου, με τις «ομαδικές εργασίες» και τις «παρουσιάσεις των εργασιών που αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές ικανότητες» να συγκεντρώνουν τα θετικά σχόλια της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων τελειοφοίτων των ΑΤΕΙ.

Η *Πρακτική Άσκηση* είναι η τέταρτη κατηγορία που συγκέντρωσε τα θετικά σχόλια των φοιτητών των ΑΤΕΙ, με την απόκτηση «πολύτιμης επαγγελματικής εμπειρίας» και «γνώσεων από την τουριστική βιομηχανία» να αποτελούν τα συνηθέστερα σχόλια. Ακολουθούν μερικά αντιπροσωπευτικά παραδείγματα σχολίων των φοιτητών για τα διάφορα στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών που παρακολουθούν.

Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο

- Τα εργαστηριακά μαθήματα σχετίζονται άμεσα με την αγορά εργασίας.
- Τα εργαστήρια εξυπηρετούν την εφαρμογή των γνώσεων μας στην πράξη.

Εκπαιδευτικό Προσωπικό

- Μερικοί διδάσκοντες δείχνουν αληθινό ενδιαφέρον για τους φοιτητές.
- Υπάρχουν διδάσκοντες που προσπαθούν να κάνουν τις διαλέξεις ενδιαφέρουσες και ευχάριστες.

Μέθοδοι Διδασκαλίας και Ικανότητες

- Οι ομαδικές εργασίες μας βοηθούν να έρθουμε σε επαφή με τις ιδέες των άλλων.

- *Πολλές εργασίες πρέπει να παρουσιάζονται και προφορικά. Πλέον νιώθω αυτοπεποίθηση όταν πρόκειται να μιλήσω μπροστά σε άλλους.*
- *Η παρουσίαση των εργασιών με βοηθά να βελτιώσω τις επικοινωνιακές ικανότητες μου.*

Πρακτική Άσκηση

- *Η πρακτική άσκηση προσφέρει την ευκαιρία να εφαρμόσουμε τις γνώσεις μας σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον.*
- *Η πρακτική άσκηση είναι το σημαντικότερο και χρησιμότερο μέρος του προγράμματος σπουδών.*
- *Η πρακτική άσκηση είναι ο καλύτερος τρόπος για να μάθεις.*

Αναφορικά με εκείνα τα στοιχεία των προγραμμάτων σπουδών που «επιδέχονται βελτίωσης», το στοιχείο εκείνο που χρειάζεται να βελτιωθεί άμεσα για τους φοιτητές των ΑΤΕΙ είναι η *Επικοινωνία με τους Διδάσκοντες*. Το πρόβλημα σε αυτήν την περίπτωση φαίνεται να είναι η «δύσκολη προσέγγιση των διδασκόντων» και η «έλλειψη χρήσιμης πληροφόρησης των φοιτητών». Το *Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο* συγκέντρωσε πολλά από τα σχόλια των φοιτητών. Οι τελειόφοιτοι των ΑΤΕΙ υπογράμμισαν τον «περιορισμένο αριθμό των μαθημάτων επιλογής» και στην «επικάλυψη του ίδιου περιεχομένου σε διαφορετικά μαθήματα».

Για τους φοιτητές των ΑΤΕΙ, η πλειοψηφία των αρνητικών σχολίων αφορούσε την *Διδασκαλία*, με τα περισσότερα παράπονα να αναφέρονται στην αδυναμία της πλειοψηφίας των διδασκόντων να «κάνουν τις διαλέξεις ενδιαφέρουσες» και «να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των φοιτητών». Ακόμα μερικοί φοιτητές εξέφρασαν την αντίθεση τους στην συνεχή χρήση ομαδικών εργασιών που «δεν επιβραβεύει αυτούς που εργάζονται σκληρά». Τέλος, μια κατηγορία κοινού περιεχομένου για όλους τους συμμετέχοντες είναι η *Βαθμολόγηση* με την «άδικη βαθμολόγηση» να είναι το κυρίαρχο θέμα. Στη συνέχεια παρατίθενται μερικά αντιπροσωπευτικά σχόλια των φοιτητών για τα προαναφερθέντα στοιχεία των ερευνηθέντων προγραμμάτων σπουδών.

Επικοινωνία με τους Διδάσκοντες

- *Οι διδάσκοντες πρέπει να καθορίζουν συγκεκριμένες ώρες στις οποίες θα συναντούν τους φοιτητές.*
- *Οι διδάσκοντες θα μπορούσαν να παρακινούν τους φοιτητές περισσότερο.*

- Θα έπρεπε να προσφέρονται περισσότερες επεξηγήσεις για τις απαιτήσεις των μαθημάτων.
- Ποτέ δεν αισθάνθηκα πως οι απόψεις των φοιτητών εισακούονται από τους διδάσκοντες.

Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο

- Πρέπει να συμπεριληφθούν περισσότερα μαθήματα που να προετοιμάζουν τους φοιτητές για τον εργασιακό χώρο.
- Προσφορά περισσότερων μαθημάτων επιλογής.
- Η επιλογή μαθημάτων είναι περιορισμένη με αποτέλεσμα συχνά να παρακολουθείς μαθήματα που δεν σε ενδιαφέρουν.
- Μερικά μαθήματα παρουσιάζουν την ίδια ύλη.
- Το πρόγραμμα σπουδών χρειάζεται να εμπλουτιστεί με καινούργια μαθήματα.

Διδασκαλία

- Πολύ συχνά μου έχει τύχει να κάνω την δουλειά άλλων στις ομαδικές εργασίες για να μην έχω αρνητικές συνέπειες στη βαθμολογία μου.
- Έχω αντιρρήσεις για την χρήση των ομαδικών εργασιών. Αρκετοί φοιτητές εργάζονται και είναι δύσκολο να βρεθεί χρόνος για τις συναντήσεις.
- Μερικοί διδάσκοντες δεν μπορούν να μεταδώσουν αυτά που θέλουν στους φοιτητές.
- Οι διδάσκοντες χρειάζεται να προετοιμάζονται καλύτερα για τις διαλέξεις τους.

Βαθμολόγηση

- Πολλές φορές η βαθμολόγηση των παρουσιάσεων και των εργασιών μου φαίνεται άδικη.
- Οι διδάσκοντες βαθμολογούν χρησιμοποιώντας διαφορετικά κριτήρια.

Στην εποχή μας η διεθνής πρακτική στο τομέα των αξιολογήσεων επί των προγραμμάτων σπουδών έχει υιοθετήσει, κατά ένα πολύ μεγάλο βαθμό, τη ταυτόχρονη ποσοτική όσο και ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που αποκομίζονται από μία έρευνα. Αυτό γίνεται με αντικειμενικό σκοπό να έχουμε μία σφαιρικότερη αντίληψη του αντικειμένου και να έρθουμε σε επαφή με όσο το δυνατόν περισσότερες συνισταμένες που το απαρτίζουν.

5. ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ερευνώντας τα στοιχεία που προκύπτουν από την ποσοτική ανάλυση (οι μεταβλητές /δηλώσεις) και την ποιοτική ανάλυση (τα σχόλια των φοιτητών), οδηγούμαστε σε ορισμένα πολύ σημαντικά συμπεράσματα. Ξεκινώντας με τις υψηλότερες βαθμολογίες και τα πιο δημοφιλή στοιχεία των προγραμμάτων, η ποσοτική ανάλυση στα ΑΤΕΙ έδειξε πως μόνο ο *Κατάλληλος Φόρτος Εργασίας* βαθμολογήθηκε με μέσο όρο υψηλότερο της «ουδέτερης στάσης». Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από την διαφωνία των φοιτητών με την αρνητική δήλωση «ο φόρτος εργασίας είναι πολύ μεγάλος».

Η δημοφιλέστερη κατηγορία στην ποιοτική ανάλυση των σχολίων των σπουδαστών των ΑΤΕΙ είναι το *Εκπαιδευτικό Περιεχόμενο*, με σχόλια όπως «περιεχόμενο που σχετίζεται με τις ανάγκες της τουριστικής βιομηχανίας /αγοράς εργασίας» και θετικά σχόλια για συγκεκριμένα μαθήματα να αποτελούν τις συχνότερες παρατηρήσεις. Ωστόσο, η κατηγορία του εκπαιδευτικού περιεχομένου συγκέντρωσε και αρκετά σχόλια που αφορούν στην βελτίωση του, όπως «περισσότερα μαθήματα επιλογής», «μεγαλύτερη συνάφεια με την πραγματικότητα της τουριστικής βιομηχανίας» και δυσαρέσκεια για «επικάλυψη της ύλης σε διάφορα μαθήματα».

Στα θετικά του εκπαιδευτικού περιεχομένου, συγκαταλέγεται η διαφωνία των φοιτητών με την δήλωση «το μόνο που χρειάζεσαι είναι καλή μνήμη», καθώς αποτελεί ένδειξη πως τα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών δεν ενθαρρύνουν την στείρα απομνημόνευση και αναπαραγωγή πληροφοριών. Οι «ομαδικές εργασίες» είναι ένα δημοφιλές στοιχείο αντιπαράθεσης στις κατηγορίες *Μέθοδοι Διδασκαλίας και Ικανότητες* και *Διδασκαλία*, που δέχεται τα θετικά (π.χ. εξυπηρετούν την ανταλλαγή απόψεων) και τα αρνητικά σχόλια των φοιτητών (π.χ. δυσκολία να βρεθεί χρόνος για τις συναντήσεις). Η *Πρακτική Άσκηση* είναι μια κατηγορία που απέσπασε θετικές αξιολογήσεις από τους φοιτητές, με τα περισσότερα σχόλια να αναφέρονται στην απόκτηση «πολύτιμης επαγγελματικής εμπειρίας» και «γνώσεων από την τουριστική βιομηχανία».

Η χαμηλή βαθμολογία της κατηγορίας *Ξεκάθαροι Στόχοι και Πρότυπα* συνδέεται με την βασική κατηγορία ανησυχίας των σπουδαστών των ΑΤΕΙ που αφορά στην έλλειψη επικοινωνίας με τους διδάσκοντες. Οι φοιτητές δηλώνουν απογοητευμένοι από τον

περιορισμένο χρόνο επικοινωνίας, τις λιγιστές πληροφορίες για την πρόοδο τους και την καθοδήγηση που δέχονται. Ακόμα, η ασυμφωνία με τις δηλώσεις «συζητούμε με τους διδάσκοντες...», «οι διδάσκοντες καταβάλλουν προσπάθεια να κατανοήσουν τις ανάγκες των φοιτητών» και «οι διδάσκοντες εργάζονται σκληρά...» καταδεικνύει την ανησυχία των φοιτητών σε αυτόν τον τομέα.

Επιπρόσθετα, σε γενικές γραμμές οι φοιτητές εμφανίζονται δυσαρεστημένοι από το διδακτικό προσωπικό, καθώς τα αρνητικά σχόλια, όπως προκύπτουν από την ποιοτική ανάλυση των διάφορων κατηγοριών (π.χ. «οι διδάσκοντες πρέπει να προετοιμάζονται καλύτερα...», «...δεν μπορούν να μεταδώσουν αυτά που θέλουν», «η βαθμολόγηση... μου φαίνεται άδικη»), ξεπερνούν τα θετικά που αναφέρονται σε «μερικούς διδάσκοντες» και όχι στο σύνολο του διδακτικού προσωπικού. Προβληματισμό προκαλεί η πολύ χαμηλή βαθμολογία της *Ανεξαρτησίας των Φοιτητών* μέσα στα συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών, καθώς σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών πρόκειται για προγράμματα που ακολουθούν μια τυποποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως κεντρικό άξονα τους διδάσκοντες.

Όταν τους ζητήθηκε να βαθμολογήσουν την συνολική τους ικανοποίηση με το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθούν, σε γενικές γραμμές οι σπουδαστές των ΑΤΕΙ έδωσαν σε αυτή τη δήλωση χαμηλότερη βαθμολογία από εκείνη των μεμονωμένων δηλώσεων ή των κατηγοριών. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στον χώρο της ελληνικής τουριστικής εκπαίδευσης (βλ. Christou, 1999; Στεργίου, προσεχώς), αλλά και των αρχών της «καλής διδασκαλίας» που προκύπτουν από τη σχετική βιβλιογραφία, εγείρουν ανησυχίες σχετικά με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στον χώρο των ΑΤΕΙ.

Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα παρουσιάζουν μια πληρέστερη εικόνα της εμπειρίας των φοιτητών, από ότι θα ήταν δυνατό με τη χρήση μιας μόνο εκ των δύο μορφών ανάλυσης. Με αυτό τον τρόπο καταδεικνύεται η σπουδαιότητα της υποστήριξης ενός ποσοτικού ερευνητικού οργάνου με την δυνατότητα παροχής ποιοτικών σχολίων από τους φοιτητές για τα ερευνηθέντα ζητήματα. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν πως αυτός ο συνδυασμός προσεγγίσεων προσφέρει έναν χρήσιμο τρόπο καθορισμού των δυνατών σημείων και των αδυναμιών τουριστικών προγραμμάτων σπουδών.

Η διαδικασία όμως βελτίωσης της ποιότητας των τουριστικών σπουδών μπορεί να επιταχυνθεί με μεθοδεύσεις και μέτρα όπως τα εξής:

- § Η ικανοποιητική πληροφόρηση για την ξένη εμπειρία ιδιαίτερα σε χώρες όπου κατά τεκμήριο οι επιδόσεις από άποψη ποιότητας εμφανίζονται ικανοποιητικότερες
- § Η συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα άλλων που προσφέρουν προγράμματα τουριστικών σπουδών τόσο σε επίπεδο διδασκόντων όσο και με την ανταλλαγή σπουδαστών
- § Η διοχέτευση μέρους των πόρων που διατίθενται από το δημόσιο για την τουριστική εκπαίδευση στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των σπουδών σε επιλεγμένες μονάδες ή τμήματα του όλου συστήματος
- § Η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών με κριτήρια καθαρά εκπαιδευτικά
- § Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων με την παρακολούθηση του βαθμού ικανοποίησης της εργοδοσίας από τους αποφοίτους
- § Η συνεχής αναβάθμιση των διαδικασιών πιστοποίησης έτσι ώστε οι σχετικές εξετάσεις να συλλαμβάνουν την ουσία
- § Η φροντίδα για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτών σε ένα τομέα όπου σημαντικό μέρος τους δεν παράγεται για το σκοπό αυτό από το εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συμβαίνει με τη γενική παιδεία και όπου το μέρος αυτό καλείται να διδάξει ειδική ύλη και να χρησιμοποιήσει μεθόδους που διαφέρουν από εκείνες που προσιδιάζουν στη γενική παιδεία. Ιδιαίτερα σε ένα νέο τομέα όπου η ποιότητα υστερεί ορισμένα ιδρύματα ή προγράμματα θα μπορούσαν να επιλεγούν ως πιλοτικού χαρακτήρα και σε αυτά να χορηγούνται οι ανάλογοι πόροι προκειμένου να ακολουθούν μια πολιτική ποιότητας και πρωτοπορίας.

Καθώς αναγνωρίζεται σε όλο και μεγαλύτερο βαθμό, ότι η κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση τείνει να αυξάνει την παραγωγικότητα των εργαζομένων, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πολύ γρήγορη εξάπλωση της εκπαίδευσης και κατάρτισης σε τουριστικά επαγγέλματα στις περισσότερες χώρες.

Στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια οι θέσεις και ο αριθμός των σπουδαστών στο σύστημα τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης αυξήθηκαν με ρυθμούς πολύ γρηγορότερους σε σύγκριση με το ρυθμό αύξησης της τουριστικής απασχόλησης, παρατηρήθηκε μια μετατόπιση των σπουδών από τις κατώτερες προς τις ανώτερες βαθμίδες, δημιουργήθηκαν

θέσεις και ευκαιρίες για τουριστικές σπουδές σε πολύ περισσότερες πόλεις απ' ότι παλαιότερα, διευρύνθηκε το φάσμα των προσφερόμενων ειδικοτήτων και σημειώθηκε σημαντική πρόοδος σε θέματα που θα μπορούσαν να συμβάλουν στη βελτίωση της ποιότητας των σπουδών.

Ελπίζουμε τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης να αποτελέσουν ένα ωφέλιμο εργαλείο στην συνεχόμενη ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών στον χώρο της ελληνικής τουριστικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Καθημερινή (2005), «Τι ισχύει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες», *Η Καθημερινή*, διαθέσιμο μέσω διαδικτύου:

http://news.kathimerini.gr/4dcgi/w_articles_ell_100013_27/11/2005_164934

[πρόσβαση 14/09/2008].

Καλημέρη, Χ. (2008), «Η λίστα των επιθεωρητών για την αξιολόγηση ΑΕΙ-ΤΕΙ», *Ημερησία Online*, διαθέσιμο μέσω διαδικτύου:

<http://www.imerisia.gr/article.asp?catid=12333&subid=2&tag=9464&pubid=1735250>

[πρόσβαση 15/09/2008].

Μπενέκου, Β. (2008), «Από κρησάρα περνούν το Σεπτέμβρη ΑΕΙ-ΤΕΙ», *Εθνος Online*, διαθέσιμο μέσω διαδικτύου:

<http://www.ethnos.gr/general.asp?catid=11424&subid=20110&tag=8940&pubid=6165>

[01](#) [πρόσβαση 13/06/2008].

Παπαματθαίου, Μ. (2007), «Πότε και πώς θα γίνει η αξιολόγηση», *Το Βήμα*, 18/03/2007, σελ. Α46.

Travel Daily News (2005), «Τουριστική εκπαίδευση: «Προβληματισμοί και απόψεις για την αναβάθμισή της», *Travel Daily News*, διαθέσιμο μέσω διαδικτύου:

<http://www.traveldailynews.gr/> [πρόσβαση 28/08/2008]

Φασουλή, Κ. (2002), «Αξιολόγηση ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης.» διαθέσιμο μέσω διαδικτύου: www.ntua.gr/posdep/concrete/Assessment/Assessment-fasoylis.htm

[πρόσβαση 10/09/2008]

Στην Αγγλική Γλώσσα

- Brennan, J. and Williams, R. (2004), *Collecting and Using Student Feedback: A Guide to Good Practice*, London: HEFCE, LTSN and CHERI.
- Braskamp, L. and Ory, J. (1994), *Assessing Faculty Work: Enhancing Individual and Institutional Performance*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Braskamp, L., Brandenburg, D. and Ory, J. (1984), *Evaluating Teaching Effectiveness: A Practical Guide*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Cashin, W. (1989), *Defining and Evaluating College Teaching*, Idea Paper No. 21, Kansas, USA: Center for Faculty Evaluation and Development Division of Continuing Education, Kansas State University.
- Chen, Y. and Hoshower, L. (2003), 'Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(1), pp. 71-88.
- Christou, E. (1999), 'Hospitality management education in Greece: an exploratory study', *Tourism Management*, 20, pp. 683-691.
- Coffey, M. and Gibbs, G. (2000), 'The evaluation of the student evaluation of educational quality (SEEQ) questionnaire in UK higher education', *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 26(1), pp. 89-93.
- Entwistle, N. and Ramsden, P. (1983), *Understanding Student Learning*, London: Croom Helm.
- Felder, R. (1992), 'What do they know, anyway?', *Chemical Engineering Education*, 26(3), pp. 134-135.
- Gibbs, G., Habeshaw, S. and Habeshaw, T. (1988), *53 Interesting Ways to Assess Your Students*, Bristol: Technical and Educational Services Ltd.
- Hounsell, D. (2003), 'The evaluation of teaching'. In Fry, H., Ketteridge, S. and Marshall, S. (eds.), *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*, London: Kogan Page.
- Lucas, L., Gibbs, G., Hughes, S., Jones, O. and Wisker, G. (1997), 'A study of the effects of course design features on student learning in large classes at three institutions: a comparative study'. In Rust, C. and Gibbs, G. (eds.), *Improving Student Learning: Improving Student Learning Through Course Design* (pp. 10-24). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.

- Means G. (2002). “Metacapitalism”, έκδοση PWC.
- Marsh, H. (1987), ‘Students’ evaluations of university teaching: research findings, methodological issues, and directions for future research’, *International Journal of Educational Research*, 11, pp. 253-388.
- Marsh, H. and Dunkin, M. (1992), ‘Students’ evaluations of university teaching: a multidimensional perspective. In Smart, J. (ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 143-223), New York: Agathon.
- Marsh, H. and Roche, L. (1992), ‘The use of student evaluations of university teaching in different settings: the applicability paradigm’, *Australian Journal of Education*, 36, pp. 278-300.
- Murray, H.G. (1997), ‘Does evaluation of teaching lead to improvement in teaching?’, *International Journal for Academic Development*, 2(1), pp. 8-23.
- Naftulin, D., Ware, J. and Donnelly, F. (1973), ‘The doctor Fox lecture: a paradigm of educational seduction’, *Journal of Medical Education*, 48, pp. 630-635.
- Paulsen, M. (2002), ‘Evaluating teaching performance’. In *New Directions for Institutional Research No. 114*, Wiley Periodicals, Inc.
- Richardson, J. (2003), ‘A review of the literature’. In Brennan, J., Brighton, R., Moon, N., Richardson, J., Rindl, J. and Williams, R. (eds.), *Collecting and Using Feedback on Quality and Standards of Learning and Teaching in Higher Education – A Report to the Higher Education Funding Council for England*, London: HEFCE.
- Ramsden, P. (2002), *Learning to Teach in Higher Education* (2nd edition), London: Routledge.
- Ramsden, P. (1991), ‘A performance indicator of teaching quality in higher education: the course experience questionnaire’, *Studies in Higher Education*, 16(2), pp. 129-150.
- Ramsden, P. (1992), *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- Worthington, A. (2002), ‘The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: a case study in finance education’, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(1), pp. 49-64.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α – ΤΑΞΙΝΟΜΗΣΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΣΤΙΣ ΠΕΝΤΕ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ³

Καλή Διδασκαλία

2. Οι διδάσκοντες του προγράμματος παρακινούν τους σπουδαστές να κάνουν το καλύτερο δυνατό.
6. Οι διδάσκοντες αφιερώνουν πολύ χρόνο στο σχολιασμό της δουλειάς των σπουδαστών.
14. Οι διδάσκοντες καταβάλουν πραγματική προσπάθεια για να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι σπουδαστές.
16. Οι διδάσκοντες συνήθως δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για την πρόοδο των σπουδαστών.
17. Οι διδάσκοντες προσφέρουν βοηθητικές επεξηγήσεις.
19. Οι διδάσκοντες εργάζονται σκληρά προκειμένου να κάνουν τα μαθήματα ενδιαφέροντα για τους σπουδαστές.
24. *Οι διδάσκοντες δεν δείχνουν αληθινό ενδιαφέρον σε όσα έχουν να πουν οι σπουδαστές.*
26. Αυτό το πρόγραμμα σπουδών προσπαθεί να κάνει όλους τους σπουδαστές να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους.

Ξεκάθαροι Στόχοι και Πρότυπα

1. Είναι πάντα εύκολο σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών να γνωρίζεις την ποιότητα δουλειάς που απαιτείται από εσένα.
5. Συνήθως έχεις ξεκάθαρη ιδέα του που πηγαίνεις και τι απαιτείται από εσένα σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών.
12. *Συχνά είναι δύσκολο να ανακαλύψεις τι απαιτείται από εσένα σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών.*
18. *Οι στόχοι αυτού του προγράμματος σπουδών δεν είναι σαφείς.*
27. Οι διδάσκοντες ξεκαθαρίζουν από την αρχή τις απαιτήσεις τους από τους φοιτητές.

³ Οι αρνητικές δηλώσεις αναγράφονται με πλάγια γραφή.

Κατάλληλος Φόρτος Εργασίας

3. *Ο φόρτος εργασίας είναι πολύ μεγάλος.*
9. *Η άποψη μου είναι πως τα διδασκόμενα μαθήματα προσπαθούν να καλύψουν υπερβολικά πολλά θέματα.*
13. *Γενικά μας παρέχεται αρκετός χρόνος για να κατανοήσουμε όσα πρέπει να μάθουμε.*
21. *Υπάρχει μεγάλη πίεση στους φοιτητές αυτού του προγράμματος σπουδών.*
28. *Ο μεγάλος όγκος εργασίας με τον οποίο έρχεσαι αντιμέτωπος σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών συνεπάγεται πως δεν μπορείς να κατανοήσεις τα πάντα διεξοδικώς.*

Κατάλληλη Αξιολόγηση

4. *Οι διδάσκοντες δίνουν συχνά την εντύπωση πως δεν έχουν να μάθουν τίποτα από τους σπουδαστές.*
7. *Για να τα πας καλά σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών το μόνο που χρειάζεσαι πραγματικά είναι καλή μνήμη.*
11. *Οι διδάσκοντες δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον σε όσα έχουμε απομνημονεύσει παρά σε όσα έχουμε κατανοήσει.*
20. *Οι διδάσκοντες πολύ συχνά κάνουν ερωτήσεις που αφορούν μόνο γεγονότα.*
22. *Οι πληροφορίες για την δουλειά των σπουδαστών συνήθως προσφέρονται μόνο με την μορφή βαθμών.*
25. *Είναι δυνατόν να ολοκληρώσεις αυτό το πρόγραμμα σπουδών διαβάζοντας μόνο τις περιόδους των εξετάσεων.*

Ανεξαρτησία των Σπουδαστών

8. *Το πρόγραμμα σπουδών μας ενθαρρύνει να αναπτύξουμε τα δικά μας ακαδημαϊκά συμφέροντα.*
10. *Οι σπουδαστές έχουν δυνατότητα επιλογής για τον τρόπο μάθησης που θα ακολουθήσουν.*
15. *Στους σπουδαστές σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών δίνεται μεγάλη δυνατότητα επιλογής για την δουλειά που πρέπει να εκπονήσουν.*
23. *Συχνά συζητούμε με τους διδάσκοντες τους τρόπους με τους οποίους θα μάθουμε.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ερωτηματολόγιο Εμπειρίας Προγράμματος Σπουδών

Σκοπός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι να συλλέξει τις απόψεις των φοιτητών σχετικά με την διδασκαλία και την αξιολόγηση σε συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών τουριστικής εκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς σε Πανεπιστήμια της Αυστραλίας και του Ηνωμένου Βασιλείου. Με την διανομή του ερωτηματολογίου επιχειρούμε να υποβάλλουμε σε δοκιμή την συγκεκριμένη μέθοδο στην Ελλάδα προκειμένου να αξιολογήσουμε την εμπειρία των φοιτητών στην ελληνική τουριστική εκπαίδευση. Η συμμετοχή σας εκτιμάται ιδιαίτερα και τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση της ποιότητας της εμπειρίας των φοιτητών σε τρία εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όταν συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο, παρακαλούμε να λάβετε υπόψη τη συνολική εμπειρία σας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθείτε, χωρίς να περιορίσετε τις απαντήσεις σας βάσει του τελευταίου έτους των σπουδών σας. Οι απαντήσεις σας είναι **απολύτως εμπιστευτικές** και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς του συγκεκριμένου ερευνητικού προγράμματος.

Ευχαριστούμε θερμά για την βοήθεια σας. Σας ευχόμαστε καλή επιτυχία για την μελλοντική σας επαγγελματική σταδιοδρομία!

Τσιέρη Ανδριάνα

*Τεταρτοετής φοιτήτρια του τμήματος Τουριστικών Επιχειρήσεων
Υπεύθυνος καθηγητής Στεργίου Δημήτριος*

Παρακαλούμε να μαρκάρετε (P) το σχετικό κουτί:

Γυναίκα **♀** Άνδρας **♂**

Το πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθώ διδάσκεται στο Ίδρυμα/Σχολή/Τμήμα:

.....

Το πρώτο μέρος της έρευνας ζητάει την άποψη σας για την **διδασκαλία στο πρόγραμμα σπουδών που παρακολουθείτε**. Για να απαντήσετε, παρακαλούμε να μαρκάρετε (P) εκείνο το κουτί, δίπλα σε κάθε δήλωση, που αντικατοπτρίζει με τη μεγαλύτερη ακρίβεια το βαθμό στον οποίο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτήν. Μπορείτε να διαλέξετε από μια κλίμακα όπου: **ΔΑ** = Διαφωνώ Απόλυτα, **Δ** = Διαφωνώ, **Ο** = Ουδετερότητα, **Σ** = Συμφωνώ, **ΣΑ** = Συμφωνώ Απόλυτα.

		ΔΑ	Δ	Ο	Σ	ΣΑ
1	Είναι πάντα εύκολο σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών να γνωρίζεις την ποιότητα δουλειάς που απαιτείται από εσένα					
2	Οι διδάσκοντες του προγράμματος παρακινούν τους φοιτητές να κάνουν το καλύτερο δυνατό					
3	Ο φόρτος εργασίας είναι πολύ μεγάλος					
4	Οι διδάσκοντες δίνουν συχνά την εντύπωση πως δεν έχουν να μάθουν τίποτα από τους φοιτητές					
5	Συνήθως έχεις ξεκάθαρη ιδέα του που πηγαίνεις και τι απαιτείται από εσένα σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών					
6	Οι διδάσκοντες αφιερώνουν πολύ χρόνο στο σχολιασμό της δουλειάς των φοιτητών					
7	Για να τα πας καλά σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών το μόνο που χρειάζεσαι πραγματικά είναι καλή μνήμη					
8	Το πρόγραμμα σπουδών μας ενθαρρύνει να αναπτύξουμε τα δικά μας ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα					
9	Η άποψη μου είναι πως τα διδασκόμενα μαθήματα προσπαθούν να καλύψουν υπερβολικά πολλά θέματα					
10	Οι φοιτητές έχουν δυνατότητα επιλογής για τον τρόπο μάθησης που θα ακολουθήσουν					
11	Οι διδάσκοντες δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον σε όσα έχουμε απομνημονεύσει παρά σε όσα έχουμε κατανοήσει					
12	Συχνά είναι δύσκολο να ανακαλύψεις τι απαιτείται από εσένα σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών					
13	Γενικά μας παρέχεται αρκετός χρόνος για να κατανοήσουμε όσα πρέπει να μάθουμε					
14	Οι διδάσκοντες καταβάλουν πραγματική προσπάθεια για να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι φοιτητές					
15	Στους φοιτητές σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών δίνεται μεγάλη δυνατότητα επιλογής για την δουλειά που πρέπει να εκπονήσουν					
16	Οι διδάσκοντες συνήθως δίνουν χρήσιμες πληροφορίες για την πρόοδο των φοιτητών					
17	Οι διδάσκοντες προσφέρουν βοηθητικές επεξηγήσεις					
18	Οι στόχοι αυτού του προγράμματος σπουδών δεν είναι σαφείς					
19	Οι διδάσκοντες εργάζονται σκληρά προκειμένου να κάνουν τα μαθήματα ενδιαφέροντα για τους φοιτητές					
20	Οι διδάσκοντες πολύ συχνά κάνουν ερωτήσεις που αφορούν μόνο γεγονότα					
21	Υπάρχει μεγάλη πίεση στους φοιτητές αυτού του προγράμματος σπουδών					
22	Οι πληροφορίες για την δουλειά των φοιτητών συνήθως προσφέρονται μόνο με τη μορφή βαθμών					
23	Συχνά συζητούμε με τους διδάσκοντες τους τρόπους με τους οποίους θα μάθουμε					
24	Οι διδάσκοντες δεν δείχνουν αληθινό ενδιαφέρον σε όσα έχουν να πουν οι φοιτητές					
25	Είναι δυνατόν να ολοκληρώσεις αυτό το πρόγραμμα σπουδών διαβάζοντας μόνο τις περιόδους των εξετάσεων					

26	Αυτό το πρόγραμμα σπουδών προσπαθεί να κάνει όλους τους φοιτητές να δώσουν τον καλύτερο εαυτό τους					
27	Οι διδάσκοντες ξεκαθαρίζουν από την αρχή τις απαιτήσεις τους από τους φοιτητές					
28	Ο μεγάλος όγκος εργασίας με τον οποίο έρχεσαι αντιμέτωπος σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών συνεπάγεται πως δεν μπορείς να κατανοήσεις τα πάντα διεξοδικώς					
29	Συνολικά, είμαι ικανοποιημένος/η με την ποιότητα αυτού του προγράμματος σπουδών					

30	<p>Ποια είναι τα καλύτερα στοιχεία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθείτε; Παρακαλούμε εξηγήστε γιατί αυτά είναι τα καλύτερα.</p>
-----------	--

31	<p>Ποια στοιχεία του προγράμματος σπουδών που παρακολουθείτε μπορούν να βελτιωθούν; Παρακαλούμε εξηγήστε γιατί.</p>
-----------	---

Ευχαριστούμε πολύ για την συμμετοχή σας στην έρευνα

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΔΗΛΩΣΕΩΝ 1-29

	ΑΤΕΙ Α	ΑΤΕΙ Β	Σύνολο ΑΤΕΙ
1	2.7	2.5	2.6
2	2.2	2.4	2.3
3	3.5	3.5	3.5
4	2.5	2.5	2.5
5	3.1	3.0	3.1
6	2.5	2.3	2.4
7	3.3	3.1	3.2
8	1.9	1.5	1.7
9	3.3	3.3	3.3
10	2.2	2.5	2.4
11	2.6	2.4	2.5
12	3.0	2.4	2.7
13	3.6	3.6	3.6
14	2.0	2.0	2.0
15	2.2	2.5	2.4
16	2.3	2.4	2.4
17	2.2	2.1	2.2
18	2.8	2.3	2.6
19	2.2	2.0	2.1
20	2.6	2.6	2.6
21	3.4	3.3	3.4
22	2.8	2.5	2.7
23	2.1	1.7	1.9
24	2.4	2.1	2.3
25	2.6	2.5	2.6
26	2.3	2.1	2.2
27	2.5	2.2	2.4
28	3.3	3.4	3.2
29	2.3	2.2	2.3