



**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΩΤΑΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

*“Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των μελών του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) των Πανεπιστημίων στο πλαίσιο των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας.*

*Μελέτη περίπτωσης: η ανταπόκριση – συμμετοχή των προπτυχιακών φοιτητών του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου στη διαδικτυακή συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων (εαρινό εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2018-2019)”*

**Γεωργία Παπαδιώτου**

**A.M.: 217836**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:**

**Εμμανουήλ Φυριπής**

Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**ΣΥΝΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΕΣ:**

**Χαράλαμπος Μπαμπούνης**, Ομότιμος Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ**, Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**ΑΘΗΝΑ 2021**



*Στην οικογένειά μου*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την περάτωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ολοκληρώνονται οι σπουδές μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στην Κατεύθυνση «Διοίκηση Ανώτατης Εκπαίδευσης».

Θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους που συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στην εκπόνηση της εργασίας αυτής, αλλά και στις γνώσεις και εμπειρίες που αποκόμισα από την παρακολούθηση του συγκεκριμένου προγράμματος.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας κ. Φυριππή Εμμανουήλ, Ομότιμο Καθηγητή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για τις διαλέξεις του και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε στην επιλογή του θέματος που θέλησα να πραγματευτώ.

Στη συνέχεια, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Χρυσάνθη Ίκκου, Διδάκτωρ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, συνδιδάσκουσα στα περισσότερα μαθήματα του προγράμματος, η οποία με τις γνώσεις και τη μεταδοτικότητα της δεν έπαψε να με κινητοποιεί ως σπουδάστρια και ερευνήτρια, και με την καθοδήγηση και ενθάρρυνσή της, συνέβαλε στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας.

Επιπρόσθετα, ευχαριστώ πολύ τον Ομότιμο Καθηγητή κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη και την Καθηγήτρια κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, που δέχθηκαν να είναι μέλη της τριμελούς επιτροπής αξιολόγησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να αποδώσω στη Διοίκηση του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, για τη στήριξη τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών μου, όσο και για την υλοποίηση της έρευνάς μου. Στο πλαίσιο αυτό ευχαριστώ θερμά τους συναδέλφους και μέλη του διδακτικού προσωπικού που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση της έρευνας, καθώς και τους φοιτητές του Πανεπιστημίου, που αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μου.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στον σύζυγό μου Χαράλαμπο και στα παιδιά μου Αθηνά, Κωνσταντίνα και Νικόλα, για την ενθάρρυνση, τη στήριξη και την υπομονή τους, όλο αυτό το διάστημα.

Γεωργία Παπαδιώτου

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ των ΑΕΙ από τους φοιτητές αποτελεί έναν από τους ευρέως αποδεκτούς δείκτες μέτρησης της Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης και έχει αναδειχθεί ιδιαίτερος τις τελευταίες δεκαετίες στις διαδικασίες Διασφάλισης Ποιότητας που εφαρμόζουν τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα. Στο πλαίσιο αυτό ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών κρίνεται ζωτικής σημασίας για την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων, προκειμένου για ανάληψη βελτιωτικών δράσεων και λήψη θεσμικών αποφάσεων. Στην παρούσα διπλωματική εργασία ερευνώνται παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν το βαθμό ανταπόκρισης των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ, με στόχο τον εντοπισμό των βέλτιστων πρακτικών που θα ενισχύσουν την εν λόγω συμμετοχή. Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στους προπτυχιακούς φοιτητές του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Συνολικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές, ανταποκρίνονται στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, κυρίως ως μέρος των φοιτητικών τους υποχρεώσεων και λιγότερο προσδοκώντας στη βελτίωση του διδακτικού έργου, όπως αναμενόταν. Από τα ευρήματα συμπεραίνεται ότι ενώ υπάρχει δέσμευση των φοιτητών με το Πανεπιστήμιο για την εμπλοκή τους στα ακαδημαϊκά δρώμενα, αυτή δεν έχει καλλιεργηθεί ειδικότερα για τη διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Προκειμένου για τη βελτίωση του ποσοστού απόκρισης, υποδεικνύεται η αναγκαιότητα παρέμβασης των ακαδημαϊκών και διοικητικών οργάνων για την επικοινωνία τόσο της σημασίας και της διεξαγωγής της διαδικασίας αξιολόγησης, όσο και της χρήσης των αποτελεσμάτων της, σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη.

Λέξεις κλειδιά: αξιολόγηση, διασφάλιση ποιότητας, διδακτικό έργο, ανταπόκριση-συμμετοχή φοιτητών, ερωτηματολόγιο, διαδικτυακή συμπλήρωση

## **ABSTRACT**

Student evaluation of teaching is one of the widely accepted indicators for measuring Quality in Higher Education and has emerged especially in the last decades in the Quality Assurance procedures applied by University Institutions. In this context the student response rate is considered vital for the extraction of reliable results, in order to undertake improvement actions and institutional or governmental decisions. This dissertation investigates factors that according to literature affect the students' response rate to the online completion of the teaching evaluation questionnaires, in order to identify best practices to enhance this response. Specifically, the research was conducted using an electronic questionnaire to undergraduate students of Harokopio University. Overall, the results showed that students respond to the online completion of evaluation questionnaires, mainly as part of their student obligations and less expecting the improvement of teaching, as expected. The findings lead to the conclusion that while there is a strong engagement of students with the University, it has not been enhanced specifically for the process of teaching evaluation. In order to improve the response rate, it is indicated that administrators should communicate to all parties involved the importance and the way of implementation of the evaluation procedure, as well as the use of the evaluation results.

Keywords: evaluation, quality assurance, teaching, student response-participation, questionnaire, online completion

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	3
1.1 Αξιολόγηση και Πιστοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	6
1.2 Η Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο.....	6
1.3 Η Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ .....	16
2.1 Μετάπτωση από την έντυπη στη διαδικτυακή αξιολόγηση του διδακτικού έργου .	19
2.2 Ποιο ποσοστό απόκρισης θεωρείται επαρκές.....	22
2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το ποσοστό απόκρισης.....	25
2.3.1 Χαρακτηριστικά και πεποιθήσεις φοιτητών.....	25
2.3.2 Χαρακτηριστικά και τρόπος διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης.....	30
2.3.3 Εμπλοκή διδάσκοντα.....	33
2.3.4 Ανταμοιβές-κίνητρα .....	35
2.4 Στρατηγικές αύξησης του ποσοστού απόκρισης.....	37
2.5 Ανταπόκριση φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης – ελληνική πραγματικότητα	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ .....	45
3.1 Ιστορική αναδρομή στη διασφάλιση ποιότητας και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου	46
3.2 Ανταπόκριση των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου .....	50
3.3 Προβληματισμοί - ενέργειες .....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	56
4.1 Σκοπός και στόχοι.....	56
4.2 Διαδικασία .....	56
4.3 Ερευνητικά ερωτήματα.....	58
4.4 Ερευνητικό εργαλείο.....	58
4.5 Υλοποίηση έρευνας - πληθυσμός .....	60
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	62
5.1 1η Ενότητα ερωτηματολογίου: γενικές ερωτήσεις .....	62
5.2 2η Ενότητα ερωτηματολογίου: πλήρης συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου .....	66

5.3	3η Ενότητα ερωτηματολογίου: πλήρης αποχή από τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου .....	74
5.4	4η Ενότητα ερωτηματολογίου: μερική συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου .....	83
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....		93
6.1	Σύνοψη αποτελεσμάτων .....	93
6.2	Συμπεράσματα – ανταπόκριση φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου .....	95
6.3	Πρόταση για περαιτέρω έρευνα .....	100
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....		102
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ .....		118
I.	Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος ακαδημαϊκού έτους 2018-2019.....	118
II.	Ερωτηματολόγιο Έρευνας .....	119



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΔΕΠ	Διδακτικό Ερευνητικό Προσωπικό	
ΑΕΙ	Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization	Εκπαιδευτικός, Επιστημονικός και Πολιτιστικός Οργανισμός των Ηνωμένων Εθνών
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης	
ESIB	National Unions of Students in Europe	Εθνικές Ενώσεις Φοιτητών στην Ευρώπη
ΕΘΑΑΕ	Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης	
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement	Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης
GATS	General Agreement on Trade in Services	Γενική Συμφωνία για το Εμπόριο Υπηρεσιών
WTO	World Trade Organization	Παγκόσμιος Οργανισμός Εμπορίου
IAU	International Association of Universities	Διεθνής Ένωση Πανεπιστημίων
CHEA	Council on Higher Education Accreditation	Συμβούλιο για την Πιστοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση
INQAAHE	International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education,	Διεθνές Δίκτυο για τα Γραφεία Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education	Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
EUA	European Universities Association	Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων
IEP	Institutional Evaluation Programme	Πρόγραμμα Αξιολόγησης Ιδρυμάτων
EHEA/ EXAE	European Higher Education Area	Ευρωπαϊκός Χώρος Ανώτατης Εκπαίδευσης
BFUG	Bologna Follow-Up Group	Ομάδα Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια

ESG	European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area	Ευρωπαϊκά Πρότυπα και οι Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης
ΤΕΙ	Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα	
ECTS	European Credit Transfer and Accumulation System	Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων
ΑΔΠ	Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση	
ΜΟΔΠ	Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας	
ΟΜΕΑ	Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης	
ΕΣΔΠ	Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας	
ΟΠΕΣΠ	Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Εθνικό Σύστημα Ποιότητας	
ΕΣΠΑ	Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς	
ΠΠΣ	Πρόγραμμα Προπτυχιακών Σπουδών	
ΕΜΠ	Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο	
ΕΕΠ	Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό	
ΕΔΠ	Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό	
ΕΤΕΠ	Ειδικό Τεχνικό Εργαστηριακό Προσωπικό	

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

Πίνακας 3.1: Κατανομή φοιτητικού πληθυσμού ανά Τμήμα και κύκλο σπουδών ακαδ. έτους 2018–2019.....	45
Πίνακας 3.2.1: Ποσοστό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων αξιολόγησης ακαδ. έτους 2017-2018.....	52
Πίνακας 5.2.1: Συμμετοχή προπτυχιακών φοιτητών στην έρευνα ανά Τμήμα.....	61

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 5.1.1:	Τμήμα φοίτησης συμμετεχόντων στην έρευνα.....	62
Γράφημα 5.1.2:	Έτος φοίτησης συμμετεχόντων στην έρευνα.....	63
Γράφημα 5.1.3:	Ενήμεροι φοιτητές για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.....	63
Γράφημα 5.1.4:	Μέσο και βαθμός ενημέρωσης φοιτητών για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.....	64
Γράφημα 5.1.5:	Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης.....	64
Γράφημα 5.1.6:	Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων .....	65
Γράφημα 5.1.7:	Συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων προηγούμενου εξαμήνου .....	65
Γράφημα 5.2.1:	Τμήμα φοίτησης συμμετεχόντων πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου.....	66
Γράφημα 5.2.2:	Έτος φοίτησης συμμετεχόντων πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου.....	67
Γράφημα 5.2.3:	Ενήμεροι φοιτητές πλήρους συμμετοχής για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.....	67
Γράφημα 5.2.4:	Μέσο και βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων πλήρως φοιτητών για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων .....	68
Γράφημα 5.2.5:	Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση.....	68
Γράφημα 5.2.6:	Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως....	69
Γράφημα 5.2.7:	Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή πλήρους συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....	69
Γράφημα 5.2.8:	Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή πλήρους συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....	70
Γράφημα 5.2.9:	Συμμετοχή σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων των φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως το προηγούμενο εξάμηνο .....	71
Γράφημα 5.2.10:	Αναζήτηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων από τους φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....	71
Γράφημα 5.2.11:	Γνώση αξιοποίησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων..	72
Γράφημα 5.2.12:	Πρακτικές βελτίωσης ποσοστού συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης – φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως....	73
Γράφημα 5.3.1:	Τμήμα φοίτησης απεχόντων από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....	74
Γράφημα 5.3.2:	Έτος φοίτησης απεχόντων από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....	75
Γράφημα 5.3.3:	Ενήμεροι φοιτητές που απείχαν από την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.....	75

Γράφημα 5.3.4:	Μέσο και βαθμός ενημέρωσης απεχόντων φοιτητών από την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων...76
Γράφημα 5.3.5:	Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους φοιτητές που απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση.....76
Γράφημα 5.3.6:	Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων φοιτητών που απείχαν.....77
Γράφημα 5.3.7:	Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....78
Γράφημα 5.3.8:	Χρονικά κριτήρια και βαθμός επίδρασης στην επιλογή αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....79
Γράφημα 5.3.9:	Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....79
Γράφημα 5.3.10:	Συμμετοχή σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων των φοιτητών που απείχαν το προηγούμενο εξάμηνο.....80
Γράφημα 5.3.11:	Αναζήτηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων από τους φοιτητές που απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....80
Γράφημα 5.3.12:	Γνώση αξιοποίησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τους φοιτητές που απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....81
Γράφημα 5.3.13:	Πρακτικές βελτίωσης ποσοστού συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης – φοιτητές που απείχαν.....82
Γράφημα 5.4.1:	Τμήμα φοίτησης συμμετεχόντων μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου.....83
Γράφημα 5.4.2:	Έτος φοίτησης συμμετεχόντων μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου.....83
Γράφημα 5.4.3:	Ενήμεροι φοιτητές πλήρους συμμετοχής για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.....84
Γράφημα 5.4.4:	Μέσο και βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων μερικώς φοιτητών για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.....85
Γράφημα 5.4.5:	Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση.....85
Γράφημα 5.4.6:	Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως....86
Γράφημα 5.4.7:	Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....87
Γράφημα 5.4.8:	Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....88
Γράφημα 5.4.9:	Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....89

Γράφημα 5.4.10:	Χρονικά κριτήρια και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....	89
Γράφημα 5.4.11:	Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης .....	90
Γράφημα 5.4.12:	Συμμετοχή σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων των φοιτητών που συμμετείχαν μερικώς το προηγούμενο εξάμηνο.....	90
Γράφημα 5.4.13:	Αναζήτηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων από τους φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....	91
Γράφημα 5.4.14:	Γνώση αξιοποίησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης.....	91
Γράφημα 5.4.15:	Πρακτικές βελτίωσης ποσοστού συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης – φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς.....	92

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανταπόκριση-συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, στο πλαίσιο των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) και συγκεκριμένα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Για την εξυπηρέτηση του σκοπού της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης. Αν και υφίσταται η αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας, η σχετικότητα της μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική από τη γενίκευσή της, επειδή δίνεται η δυνατότητα αναλυτικής διερεύνησης των ζητημάτων σε πραγματικές συνθήκες. Στην περίπτωση που εξετάζεται, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν αναγκαιότητα παρέμβασης και αποτελούν το υπόβαθρο για περαιτέρω προβληματισμό και έρευνα σε στοχευμένα ερωτήματα, δεδομένου ότι δεν έχει υπάρξει σχετική μελέτη στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο.

Έχοντας καταγράψει τη σημασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών από τους αποδέκτες της γνώσης, τους φοιτητές, σε συνδυασμό με το βαθμό συμμετοχής και τους παράγοντες που έχει βρεθεί ότι ενισχύουν ή δυσχεραίνουν την ανταπόκρισή τους στην ευρέως χρησιμοποιούμενη μέθοδο της διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, η παρούσα διπλωματική εργασία, εστίασε στη διερεύνηση τεσσάρων (4) κατηγοριών παραγόντων που θεωρείται ότι επιδρούν στην ανταπόκριση των φοιτητών, ώστε να υποδειχθούν εκείνες οι πρακτικές που θα οδηγήσουν σε βελτίωση της:

- Στα χαρακτηριστικά των φοιτητών και στις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου.
- Στα ειδικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου και στα χρονικά κριτήρια διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης.
- Στη γενικότερη και ειδικότερη ενημέρωση των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο και η εμπλοκή του διδάσκοντα
- Σε συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης κινητοποίησης των φοιτητών.

Η εργασία αποτελείται από έξι (6) κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, ξεκινά με αναδρομή στις γενικές έννοιες της Ποιότητας και της Διασφάλισης της Ποιότητας

στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε διεθνές, ευρωπαϊκό και ελληνικό περιβάλλον. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεματικές οι οποίες συσχετίζονται με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές, όπως η συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης διαδικτυακά, η επάρκεια της απόκρισης των φοιτητών, οι παράγοντες που επιδρούν στην επιλογή τους να συμμετέχουν ή όχι στη διαδικασία, καθώς και χρησιμοποιούμενες στρατηγικές βελτίωσης της συμμετοχής αυτής. Ακολουθεί το τρίτο κεφάλαιο στο οποίο καταγράφονται τα σχετικά δεδομένα για την ανταπόκριση των φοιτητών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου στην εν λόγω διαδικασία. Στο τέταρτο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία: ο σκοπός, οι στόχοι, η διαδικασία που ακολουθήθηκε, το ερευνητικό εργαλείο, ο αποδέκτης πληθυσμός και η υλοποίηση της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής. Στο τελευταίο, έκτο κεφάλαιο, καταγράφονται τα συμπεράσματα της έρευνας και κατατίθενται προτάσεις τόσο για την ενίσχυση της δέσμευσης και εμπλοκής των φοιτητών στην εν θέματι διαδικασία αξιολόγησης, όσο και για μελλοντική έρευνα και ανάληψη δράσεων. Τέλος, ακολουθούν οι βιβλιογραφικές αναφορές των πηγών που χρησιμοποιήθηκαν και τα παραρτήματα με το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου, ακαδημαϊκού έτους 2018-2019 (εαρινό εξάμηνο) και το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Κλείνοντας, διευκρινίζεται πως όπου στη μελέτη αυτή γίνεται αναφορά στο φοιτητικό πληθυσμό, στο ακαδημαϊκό ή άλλο προσωπικό και σε αξιώματα, νοείται κάθε φύλο.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Στο άρθρο 11 της Παγκόσμιας Διακήρυξης για την Ανώτατη Εκπαίδευση για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα του Εκπαιδευτικού, Επιστημονικού και Πολιτιστικού Οργανισμού των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2005), καταδεικνύεται ότι η έννοια της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη και θα πρέπει να αναφέρεται σε όλες τις λειτουργίες και δραστηριότητές της: διδασκαλία και ακαδημαϊκά προγράμματα, έρευνα και υποτροφίες, προσωπικό, φοιτητές, κτήρια και εγκαταστάσεις, υπηρεσίες στην κοινότητα και το ακαδημαϊκό περιβάλλον<sup>1</sup>. Τονίζεται δε η σημασία της Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης των ΑΕΙ για τη βελτίωση της ποιότητας.

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι να ορίσει κανείς την έννοια της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, ανάλογα με τον αποδέκτη των εκάστοτε υπηρεσιών, διαδικασιών και αποτελεσμάτων. Για τους φοιτητές η ποιότητα σχετίζεται με την απόκτηση και ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που θα οδηγήσουν στην επαγγελματική τους αποκατάσταση, για το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό, η ποιότητα σχετίζεται με τη δυνατότητα να εργάζεται έτσι ώστε να χαίρει αναγνώρισης και εκτίμησης της εργασίας του, για τους διοικούντες τα Πανεπιστήμια σχετίζεται με τα προσόντα των αποφοίτων και για τους επενδυτές και το κράτος για το τελικό αποτέλεσμα της γνώσης, της έρευνας και της απασχολησιμότητας<sup>2</sup>.

Οι Schindler et al. (2015), προκειμένου να προσεγγίσουν τον όρο της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, μετά από ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κατέγραψαν επίσης ότι η Ποιότητα είναι εννοιολογικά πολύπλευρη και με επίκεντρο τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων μερών (εξωτερικά ενδιαφερόμενα μέρη –

---

<sup>1</sup> United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Digital Library, “World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education, adopted by the World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action 9 October 1998”, (2005), Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952> [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>2</sup> Brinia, V. & Soundoulounakis, N., “Quality Assurance System in Higher Education”. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 5 (4), (2015): 123-128, doi:10.6007/IJARAFMS/v5-i4/1898 ; Schindler, L. et al., “Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature”, *Higher Learning Research Communications*, 5 (3), (2015): 3-13, doi: 10.18870/hlrc.v5i3.244

stakeholders-, φοιτητές, εργοδότες, επενδυτές) χρησιμοποιούνται ειδικοί δείκτες μέτρησης της<sup>3</sup>. Οι κύριες σχετιζόμενες με αυτή έννοιες είναι:

- α. Σκοπιμότητα (purposeful). Συμμόρφωση των υπηρεσιών σε μια δηλωμένη αποστολή ή όραμα (πολιτική ποιότητας), ή ένα σύνολο προτύπων, συμπεριλαμβανομένων εκείνων που ορίζονται από τους διαπιστευτές ή/και τους ρυθμιστικούς φορείς.
- β. Εξαίρεση (exceptional). Επίτευξη διάκρισης και αποκλειστικότητας μέσω εκπλήρωσης υψηλών προδιαγραφών.
- γ. Μετασχηματισμός (transformative). Θετική/ποιοτική αλλαγή στη φοιτητική μάθηση (συναισθηματικοί, γνωστικοί και ψυχοκινητικοί τομείς) και ενίσχυση της προσωπικής και επαγγελματικής δυνατότητας.
- δ. Λογοδοσία (accountable). Λογοδοσία προς όλους τους εμπλεκόμενους (φοιτητές, προσωπικό, εργοδότες, επενδυτές, κράτος) για τη βέλτιστη χρήση των πόρων και την παράδοση αξιόπιστων εκπαιδευτικών προϊόντων και υπηρεσιών με μηδενικά ελαττώματα.

Οι ερευνητές κατηγοριοποίησαν επίσης τους δείκτες που χρησιμοποιούνται ευρέως για την αξιολόγηση των ανωτέρω ποιοτικών χαρακτηριστικών, ως εξής:

- α. Διοικητικοί δείκτες. Σχετίζονται με τις διοικητικές λειτουργίες ενός ιδρύματος, συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης μιας σχετικής αποστολής και οράματος, της εδραίωσης νομιμότητας, της επίτευξης εσωτερικών και εξωτερικών προτύπων και στόχων και της προμήθειας πόρων για βέλτιστη ιδρυματική λειτουργία.
- β. Δείκτες υποστήριξης φοιτητών. Σχετίζονται με τη διαθεσιμότητα και την ανταπόκριση των υπηρεσιών υποστήριξης φοιτητών (π.χ. ο βαθμός στον οποίο αντιμετωπίζονται επαρκώς τα παράπονα των φοιτητών).
- γ. Δείκτες διδασκαλίας. Σχετίζονται με τη συνάφεια του εκπαιδευτικού περιεχομένου και την ικανότητα των διδασκόντων (π.χ. προγράμματα και μαθήματα που προετοιμάζουν τους φοιτητές για την εργασία τους).
- δ. Δείκτες φοιτητικής επίδοσης. Σχετίζονται με τη δέσμευση των φοιτητών στο πρόγραμμα σπουδών, στους διδάσκοντες και στο προσωπικό, που αυξάνει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που οδηγούν σε επιτυχή απασχόληση.

Στην Έκθεση της Kis (2005) για τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), η έννοια της Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη

---

<sup>3</sup> Schindler et al. "Definitions of Quality"

Εκπαίδευση, ορίζεται ως η “συστηματική, δομημένη και συνεχής προσήλωση στην ποιότητα για τη διατήρηση και βελτίωσή της”<sup>4</sup>. Ειδικότερα, η Διασφάλιση Ποιότητας αναφέρεται σε διαδικασίες, πολιτικές ή δράσεις που εκτελούνται εσωτερικά ή εξωτερικά των ΑΕΙ και προσδιορίζει πτυχές της ποιότητας που σχετίζονται με τη λογοδοσία, τη διαφάνεια ή/και τη συνεχή βελτίωση<sup>5</sup>.

Από την πλευρά των φοιτητών, σύμφωνα με το εγχειρίδιο των Εθνικών Ενώσεων Φοιτητών στην Ευρώπη (The National Unions of Students in Europe, ESIB, 2002), η Διασφάλιση Ποιότητας ορίζεται ως “τα μέσα με τα οποία ένα ανώτατο ίδρυμα μπορεί να εγγυηθεί με σιγουριά και βεβαιότητα ότι οι προδιαγραφές και η ποιότητα του εκπαιδευτικού του οράματος, διατηρούνται και βελτιώνονται”. Αναφέρονται δε, στην ποιότητα, ως την απρόσκοπτη αναζήτηση της γνώσης και της αλήθειας από τη μια και την ικανότητα των ιδρυμάτων να ανταποκρίνονται στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας από την άλλη<sup>6</sup>. Σύμφωνα με τις πτυχές αυτές, τα ΑΕΙ μπορούν να ορίσουν τις μεθόδους και τον τύπο των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας που θα υιοθετήσουν.

Η ελληνική Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), καταγράφει ότι η Διασφάλιση Ποιότητας προϋποθέτει την οργάνωση ενός εσωτερικού συστήματος αρχών, κριτηρίων και κανονισμών, η άρτια λειτουργία του οποίου πιστοποιείται με περιοδικές διαδικασίες Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης<sup>7</sup>.

Σε έρευνα της UNESCO του 2017 με θέμα τη διαχείριση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η Ποιότητα συσχετίστηκε με την εφαρμογή της Διοίκησης Ποιότητας (Quality Management) στην Ανώτατη Εκπαίδευση, δηλαδή με “το σύνολο των μέτρων που λαμβάνονται τακτικά σε συστημικό ή θεσμικό επίπεδο, προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης με έμφαση στη βελτίωση της

---

<sup>4</sup> Kis, V, “Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”, (2005): 3, Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf> [Πρόσβαση 22 Φεβρουαρίου 2019]

<sup>5</sup> Schindler et al. “Definitions of Quality”

<sup>6</sup> The National Unions of Students in Europe. “European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education”, (2002): 7. Ανακτήθηκε από: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/contrib/ESIB/QAhandbook.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/ESIB/QAhandbook.pdf) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>7</sup> “Πως ορίζεται η Διασφάλιση Ποιότητας”, Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/pos-orizetai> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

ποιότητας στο σύνολό της”<sup>8</sup>. Στο πλαίσιο αυτό, η Διοίκηση Ποιότητας αναφέρεται στον τρόπο της ιδρυματικής λειτουργίας και η εσωτερική Διασφάλιση Ποιότητας στο σύνολο των εφαρμοζόμενων μηχανισμών που εξυπηρετεί τη Διοίκηση Ποιότητας.

### **1.1 Αξιολόγηση και Πιστοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση**

Η Αξιολόγηση αναφέρεται γενικότερα σε αξιολόγηση προγραμμάτων σπουδών, αλλά και ιδρυμάτων και έχει ως αποτέλεσμα μια βαθμολογική κρίση της ποιότητάς τους. Διακρίνεται σε Εσωτερική και Εξωτερική. Η Εσωτερική Αξιολόγηση είναι μια διαδικασία αυτοαξιολόγησης από το ίδιο το Ίδρυμα, με την οποία αποτυπώνονται και αναδεικνύονται θετικά και αρνητικά χαρακτηριστικά της λειτουργίας του και ελέγχεται η επίτευξη των στρατηγικών του στόχων. Η Εξωτερική Αξιολόγηση συνίσταται στην αναλυτική – κριτική εξέταση των αποτελεσμάτων της Εσωτερικής Αξιολόγησης από ειδικές επιτροπές, αποτελούμενες από εμπειρογνώμονες, μη μέλη του αξιολογούμενου Πανεπιστημίου<sup>9</sup>.

Η Εξωτερική Αξιολόγηση πολλές φορές ακολουθείται από Πιστοποίηση, δηλαδή οδηγεί σε μια απόφαση του κατά πόσο ένα πρόγραμμα σπουδών ή ένα ίδρυμα, πληροί προκαθορισμένα κριτήρια και δείκτες, καθιστώντας το συγκρίσιμο με άλλα Ιδρύματα και Προγράμματα σπουδών. Η Πιστοποίηση μπορεί να περιλαμβάνει επίσης και βαθμολόγηση<sup>9</sup>. Στα αποτελέσματα των ανωτέρω διαδικασιών, βασίζεται το σχέδιο δράσης των Ιδρυμάτων για περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση της ποιότητας του έργου τους.

### **1.2 Η Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο**

Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, απασχολεί εδώ και τουλάχιστον επτά (7) δεκαετίες τόσο τα κράτη, όσο και τα ίδια τα ΑΕΙ παγκοσμίως.

---

<sup>8</sup> UNESCO, International Institute for Educational Planning, Digital Library, “Quality management in higher education: Developments and drivers. Results from an international survey”. (2017), Ανακτήθηκε από: <http://www.iiep.unesco.org/en/international-survey-quality-management-higher-education-4223> [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>9</sup> “Τι είναι αξιολόγηση”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ti-einai-i-aksiologisi> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Στον τομέα αυτό δραστηριοποιείται από τις αρχές της δεκαετίας του 1960 η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA)<sup>10</sup>, με αποστολή τη βελτίωση της ποιότητας στη διδασκαλία και τη μάθηση εντός και μεταξύ των συστημάτων εκπαίδευσης, μέσω της διεξαγωγής μελετών μεγάλης κλίμακας.

Η διεθνοποίηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης με την κινητικότητα των φοιτητών, η αντιμετώπισή της ως «υπηρεσία» και ο επακόλουθος ανταγωνισμός μεταξύ των ΑΕΙ, καθώς και η σταδιακή μείωση της κρατικής χρηματοδότησης και η αναζήτηση επενδυτών, ώθησε κατά τις δεκαετίες του 1980 και 1990 στην ίδρυση των πρώτων οργανισμών διασφάλισης ποιότητας ή πιστοποίησης<sup>11</sup>.

Όπως καταγράφει η Asderaki (2009), η συμπερίληψη της Ανώτατης Εκπαίδευσης στις διαπραγματεύσεις της Γενικής Συμφωνίας για το Εμπόριο Υπηρεσιών (General Agreement on Trade in Services, GATS) του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου (World Trade Organization, WTO), από το 1986, έθεσε σε ακόμη περισσότερο περίοπτη θέση τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, σε Διεθνείς Οργανισμούς, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, ο ΟΟΣΑ, η UNESCO, η Διεθνής Ένωση Πανεπιστημίων (International Association of Universities, IAU), το Συμβούλιο για την Πιστοποίηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Council on Higher Education Accreditation, CHEA) και το Διεθνές Δίκτυο για τα Γραφεία Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, INQAAHE)<sup>11</sup>.

Σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, οι πρωτοβουλίες διασφάλισης ποιότητας ξεκίνησαν από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή στις αρχές του 1990, με την πιλοτική έρευνα για την αξιολόγηση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Pilot Project for Evaluating Quality in Higher Education, 1994-1995)<sup>12</sup>. Αιτία αποτέλεσε κυρίως το πρόγραμμα ανταλλαγής Erasmus, από το οποίο προέκυψε η ανάγκη να καταστεί δυνατή η αναγνώριση των σπουδών στο εξωτερικό με βάση τη διασφάλιση ότι η

---

<sup>10</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl>

<sup>11</sup> Asderaki, F. "The Impact of the Bologna Process on the Development of the Greek Quality Assurance System". *Quality in Higher Education*, 15 (2), (2009): 105-122, [doi: 10.1080/13538320902995758](https://doi.org/10.1080/13538320902995758)

<sup>12</sup> "European Commission", European Consortium for Accreditation, (2012), Ανακτήθηκε από: [http://ecahe.eu/w/index.php/European\\_Commission](http://ecahe.eu/w/index.php/European_Commission) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

ποιότητα αυτών των μαθημάτων στο εξωτερικό ήταν ισοδύναμη με εκείνη στο εσωτερικό.

Το 1998, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξέδωσε τη Σύσταση 98/561/ΕΚ για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενθαρρύνοντας τα κράτη –μέλη για την ίδρυση εθνικών συστημάτων διασφάλισης ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση με τη σύσταση ανεξάρτητης αρχής, την εφαρμογή διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των ΑΕΙ, την εμπλοκή ενδιαφερομένων μερών (stakeholders) και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων<sup>13</sup>.

Ως επακόλουθο, για την προαγωγή της συνεργασίας των κρατών-μελών σε θέματα διασφάλισης ποιότητας, ιδρύθηκε αμέσως την επόμενη χρονιά, το 2000, το Ευρωπαϊκό Δίκτυο για την Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA), που το 2004 μετονομάστηκε σε Ευρωπαϊκός Σύνδεσμος για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA)<sup>14</sup>.

Παράλληλα, το 1999, οι Υπουργοί Παιδείας από είκοσι εννέα (29) χώρες της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, στηριζόμενοι και στη Διακήρυξη της Σορβόνης<sup>15</sup>, για τον εναρμονισμό της δομής του Ευρωπαϊκού Συστήματος Ανώτατης Εκπαίδευσης, υπέγραψαν τη Διακήρυξη της Μπολόνια<sup>16</sup>. Βασικός πυλώνας της Διακήρυξης της Μπολόνια ήταν η εγκαθίδρυση του “Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης” (EXAE, European Higher Education Area, EHEA) με την ανάπτυξη ενός κοινού ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς των συστημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης, με απώτερο σκοπό την ανταγωνιστικότητα του συστήματος αυτού σε διεθνές επίπεδο. Ο πέμπτος από τους έξι (6) άξονες της Διακήρυξης ήταν “η

---

<sup>13</sup> Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης “98/561/ΕΚ: Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση”, (1998), Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:31998H0561> [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>14</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA. <https://www.enqa.eu>

<sup>15</sup> The European Higher Education Area (EHEA), “Sorbonne Joint Declaration”, (1998). Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>16</sup> EHEA, “The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education”, (1999), Ανακτήθηκε από: [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

προαγωγή της ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας, με σκοπό την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών<sup>17</sup>. Στο πλαίσιο της Διακήρυξης ξεκίνησε η λεγόμενη *Διαδικασία της Μπολόνια* με τη θεσμοθέτηση μιας σειράς περιοδικών διασκέψεων, ανά δύο έως τρία έτη, των Υπουργών Παιδείας των συμμετεχόντων χωρών από το 1999 έως σήμερα (τελευταία Σύνοδος των Υπουργών Παιδείας πραγματοποιήθηκε το 2020). Σημειώνεται ότι η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι πλήρες μέλος της Ομάδας Παρακολούθησης της Διαδικασίας της Μπολόνια (Bologna Follow-Up Group, BFUG), καθώς και του διοικητικού της Συμβουλίου, που στηρίζουν την εφαρμογή των αποφάσεων των σχετικών Υπουργικών Διασκέψεων. Μέσω διαβουλεύσεων και αποφάσεων οι χώρες που οικειοθελώς μετέχουν στον ΕΧΑΕ - σαράντα εννέα (49) σήμερα - προβαίνουν σε μεταρρυθμίσεις στα συστήματα ανώτατης εκπαίδευσής τους και υιοθετούν συνεχώς κοινές πρακτικές και εργαλεία κάνοντάς τα συγκρίσιμα και ενισχύοντας τους μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητάς τους<sup>18</sup>.

Εστιάζοντας στον άξονα της Διακήρυξης της Μπολόνια για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, από το 2001 έως και σήμερα, οι συμμετέχοντες στις διασκέψεις, Υπουργοί Παιδείας, τονίζουν και ενθαρρύνουν την αξιολόγηση και την αναγκαιότητα της στενής συνεργασίας μεταξύ Ιδρυμάτων και Οργανισμών Διασφάλισης Ποιότητας, προκειμένου για τη διεθνή ελκυστικότητα και ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης. Το 2005 στη Διάσκεψη του Μπέργκεν υιοθετήθηκαν τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και οι Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, ESG 2005), όπως προτάθηκαν από τον ENQA και συνεργαζόμενους φορείς<sup>19</sup>. Τα Πρότυπα αυτά επαναπροσδιορίστηκαν το 2015 στη Διάσκεψη στο Γέρεβαν, ώστε να συνάδουν με σημαντικές εξελίξεις στην ευρωπαϊκή ανώτατη εκπαίδευση που επηρεάζουν τη διασφάλιση της ποιότητας, όπως η μετάβαση στη

---

<sup>17</sup> EHEA, “The Bologna Declaration of 19 June 1999”, (1999): 4, Ανακτήθηκε από: [https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](https://ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021]

<sup>18</sup> “The Bologna Follow-Up Group”, EHEA, Ανακτήθηκε από: <http://www.ehea.info/page-the-bologna-follow-up-group> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021]

<sup>19</sup> The European Higher Education Area - Achieving the Goals “Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005”, (2005), Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]



μάθηση με επίκεντρο τους φοιτητές και η ανάγκη για ευελιξία στις μεθόδους μάθησης, η ανάγκη για αναγνώριση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν εκτός της επίσημης εκπαίδευσης, η ολοένα αυξανόμενη διεθνοποίηση της ανώτατης εκπαίδευσης, καθώς και η διάδοση της ψηφιακής μάθησης. Έγινε δε ιδιαίτερη μνεία στη βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της μάθησης και της διδασκαλίας ως η κύρια αποστολή του EXAE<sup>20</sup>. Αναγνωρίστηκε η αξία της ποιοτικής διδασκαλίας, καθώς και η αξία της ενεργούς εμπλοκής των φοιτητών ως πλήρη μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, στο σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και στη διασφάλιση ποιότητας.

Τέλος, στην Υπουργική Διάσκεψη του 2018, στο Παρίσι, επισημάνθηκε εκ νέου ότι η διασφάλιση της ποιότητας, μέσω των μηχανισμών αξιολόγησης, αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη της αμοιβαίας εμπιστοσύνης και την αύξηση της κινητικότητας και της δίκαιης αναγνώρισης των προσόντων και των περιόδων σπουδών σε ολόκληρο τον EXAE. Σημειώθηκε δε, μεταξύ άλλων, ότι καθώς η ακαδημαϊκή σταδιοδρομία πρέπει να βασίζεται σε επιτυχημένη έρευνα και ποιοτική διδασκαλία, η διδασκαλία υψηλής ποιότητας είναι απαραίτητη για την προώθηση της υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης<sup>21</sup>.

### 1.3 Η Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα, ο απόηχος του δικτατορικού καθεστώτος (1967-1974) δεν επέτρεψε την ανάπτυξη διαδικασιών αξιολόγησης και διασφάλισης ποιότητας στα ΑΕΙ, για αρκετό χρόνο μετά. Μετά την πτώση της δικτατορίας, οποιαδήποτε προσπάθεια για αξιολόγηση της απόδοσης και λογοδοσία των ΑΕΙ, θεωρούνταν ως απόπειρα ελέγχου και απειλή για την ακαδημαϊκή ελευθερία<sup>22</sup>.

Το 1982 με το νόμο πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία των ΑΕΙ (ν. 1268/1982) για πρώτη φορά εμφανίστηκε θεσμικά στον ελληνικό χώρο η έννοια της

---

<sup>20</sup> EHEA, “Yerevan Communiqué”, (2015), Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>21</sup> EHEA, “Paris Communiqué. Paris, May 25th 2018”, (2018), Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>22</sup> Asderaki, “The Impact of the Bologna Process”



Αξιολόγησης, όχι όμως στο πλαίσιο διαδικασιών Διασφάλισης Ποιότητας, αλλά ως αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των μελών Διδακτικού και Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ) των Πανεπιστημίων, προκειμένου για την ακαδημαϊκή τους εξέλιξη<sup>23</sup>. Ο νόμος 1268/1982 προέβλεπε την αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητας των καθηγητών από τους φοιτητές, στο τέλος κάθε ακαδημαϊκού εξαμήνου, μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, χωρίς όμως να τύχει συστηματικής εφαρμογής από τα ΑΕΙ<sup>24</sup>.

Στη συνέχεια το 1992, ο νόμος 2083/1992, για τον εκσυγχρονισμό της Ανώτατης Εκπαίδευσης, προέβλεπε την Αξιολόγηση των ΑΕΙ και των Τμημάτων τους από ειδική εννεαμελή Επιτροπή Αξιολόγησης, αποτελούμενη από πέντε (5) Πρυτάνεις Πανεπιστημίων και Προέδρους των τότε Τεχνολογικών Ιδρυμάτων και τέσσερα (4) μέλη ΔΕΠ της ημεδαπής ή της αλλοδαπής με σχετική εμπειρία<sup>25</sup>. Για την αξιολόγηση θα λαμβανόταν υπόψη ο προγραμματικός σχεδιασμός των ΑΕΙ, ενώ το αποτέλεσμα αυτής θα συνδεόταν με την κατανομή ειδικής χρηματοδότησης. Και ο νόμος αυτός αξιολογήθηκε ως προσπάθεια ελέγχου των ΑΕΙ από το Υπουργείο Παιδείας και δεν εφαρμόστηκε, μέχρι που καταργήθηκε το 1995.

Σημειώνεται ωστόσο, ότι παρά την αντίσταση στην εφαρμογή ενός εθνικού πλαισίου αξιολόγησης, στα μέσα της δεκαετίας του 1990, κάποια ΑΕΙ και Τεχνολογικά Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) συμμετείχαν σε διάφορα διεθνή και ευρωπαϊκά προγράμματα αξιολόγησης. Οι συμμετοχές όμως αυτές ήταν μεμονωμένες και χωρίς να οδηγούν στην ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας στα Ιδρύματα<sup>24</sup>.

Σε συνέχεια της έκδοσης της Σύστασης το 1998 από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης σχετικά με τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ανώτατα Ιδρύματα χρηματοδοτήθηκαν - προαιρετικά - ώστε να υποστηρίξουν διαδικασία Εξωτερικής Αξιολόγησης από Έλληνες και αλλοδαπούς εμπειρογνώμονες. Παρόλο που τα αποτελέσματα των Αξιολογήσεων αυτών δεν

---

<sup>23</sup> Νόμος 1268/1982 “Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 87/Α/16-07-1982). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1982/a/fek\\_a\\_87\\_1982.pdf&t=760db391658d31d1155bda6b8dc28fbd](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1982/a/fek_a_87_1982.pdf&t=760db391658d31d1155bda6b8dc28fbd) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>24</sup> Asderaki, “The Impact of the Bologna Process”

<sup>25</sup> Νόμος 2083/1992 “Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/21-09-1992). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1992/a/fek\\_a\\_159\\_1992.pdf&t=1f809e03806915d808760cd5209e2bd3](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1992/a/fek_a_159_1992.pdf&t=1f809e03806915d808760cd5209e2bd3) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

αξιοποιήθηκαν και δεν αναπτύχθηκε ο αναγκαίος μηχανισμός για τη συνέχεια των δράσεων και την εμπέδωση κουλτούρας ποιότητας, ολοένα και περισσότερα Ιδρύματα/Τμήματα συμμετείχαν στις διαδικασίες<sup>26</sup>.

Με οδηγό τον πέμπτο άξονα της Διακήρυξης της Μπολόνια για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και παράλληλα με τις Διασκέψεις των Υπουργών Παιδείας στην Πράγα (2001), στο Βερολίνο (2003) και στο Μπέργκεν (2005) έγιναν αξιολογες προσπάθειες από την ελληνική Πολιτεία, με τη συμμετοχή των Ανώτατων Ιδρυμάτων και εκπροσώπους ευρωπαϊκών φορέων Διασφάλισης Ποιότητας, για την εγκαθίδρυση ενός πλαισίου για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Η πρώτη θεσμική εμφάνιση της έννοιας της Διασφάλισης Ποιότητας στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε το 2005 με την ψήφιση του νόμου 3374/2005 με τίτλο «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων - Παράρτημα διπλώματος» με τον οποίο θεσμοθετήθηκε ένα Εθνικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, σύμφωνα με τα Ευρωπαϊκά Πρότυπα και τις Κατευθυντήριες Γραμμές για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG 2005), μαζί με το Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς και Συσσώρευσης Πιστωτικών Μονάδων (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) και το Παράρτημα Διπλώματος (Diploma Supplement)<sup>27</sup>. Ιδρύθηκε ανεξάρτητη διοικητική Αρχή, η Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΠ) που εποπτευόταν από τον Υπουργό Παιδείας ως προς τη νομιμότητα των πράξεών της και ήταν υπεύθυνη σε εθνικό επίπεδο για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση με την οργάνωση διαδικασιών Αξιολόγησης. Στο νόμο αυτό προβλέπεται η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας και της έρευνας, των προγραμμάτων σπουδών και άλλων υπηρεσιών που παρέχονται από Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μέσω

---

<sup>26</sup> Billiris, H., “The National System of Higher Education in Greece: Waiting for a Systematic Quality Assurance System”, In *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*, ed. S. Schwarz & D. F. Westerheijden, (Enschede, The Netherlands: Springer-Science + Business Media, B.V., 2004), 197-205

<sup>27</sup> Νόμος 3374/2005 “Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα διπλώματος” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 189/Α/02-08-2005). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2005/a/fek\\_a\\_189\\_2005.pdf&t=7db9c60baf8124327b9a672191bedf49](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2005/a/fek_a_189_2005.pdf&t=7db9c60baf8124327b9a672191bedf49) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

συγκεκριμένων διαδικασιών Εσωτερικής και Εξωτερικής Αξιολόγησης, που χρησιμοποιούν αντικειμενικούς δείκτες και πρότυπα, για να σημειώσουν αφενός τα επιτεύγματά τους και αφετέρου να εντοπίσουν τις αδυναμίες τους με τέτοιο τρόπο ώστε να αντιμετωπίζονται ανάλογα, με την κρατική συνδρομή. Η αξιολόγηση μπορεί να αφορά συνολικά ένα Ανώτατο Ίδρυμα ή συγκεκριμένες σχολές ή τμήματα ή προγράμματα και σύμφωνα με την αιτιολογική έκθεση του νόμου “Σε καμία περίπτωση οι διαδικασίες της αξιολόγησης δεν αποσκοπούν στην επιβολή ποινών ή στη διαπίστευση/πιστοποίηση (accreditation) ή στην αξιολογική κατάταξη (ranking) των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης<sup>28</sup>. Κομβικό σημείο για τη διασφάλιση και βελτίωση της ποιότητας του επιτελούμενου έργου αποτελεί η ειλικρινής αναζήτηση των πραγματικών αιτίων των υφιστάμενων αδυναμιών ή αποκλίσεων, ώστε να αναληφθούν από τους αρμόδιους φορείς (τα ιδρύματα ή/και την Πολιτεία) οι απαιτούμενες δράσεις για τη θεραπεία τους.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το νόμο 3374/2005, σε κάθε Ίδρυμα Ανώτατης Εκπαίδευσης συγκροτείται «Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟΔΠ) και «Ομάδες Εσωτερικής Αξιολόγησης» (ΟΜΕΑ) για κάθε ακαδημαϊκή μονάδα (Τμήμα) για το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης του ιδρύματος και των Τμημάτων. Ως πρώτο κριτήριο αξιολόγησης καταγράφεται η ποιότητα του διδακτικού έργου, με επιμέρους δείκτες την αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, την ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας, την οργάνωση και την εφαρμογή του διδακτικού έργου, τα εκπαιδευτικά βοηθήματα, τα μέσα και τις υποδομές, την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, την αναλογία και τη συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, το επίπεδο και την επικαιρότητα των παρεχόμενων γνώσεων, τη σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία, την κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού και των φοιτητών ή σπουδαστών.

Ενδεικτικά, από το 2008 ως το 2014, η Αρχή περάτωσε την υλοποίηση των διαδικασιών εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης 397 τμημάτων των ελληνικών ΑΕΙ, και συντόνισε την έλευση άνω των 1580 εξωτερικών εμπειρογνομόνων

---

<sup>28</sup> Αλογοσκούφης Γ. & Γιαννάκου Μ., “Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα διπλώματος», (2005), Ανακτήθηκε από: <https://www.nomotelia.gr/intros/3374.pdf> [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

καθηγητών ΑΕΙ του εξωτερικού<sup>29</sup>, υποδεικνύοντας ότι ο νόμος 3374/2005 έτυχε τελικά εφαρμογής από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και επομένως ότι έγινε αντιληπτό το κενό στην κουλτούρα ποιότητας και η αρνητική εικόνα της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης εκτός συνόρων.

Το 2011 ο νόμος 4009/2011, συμβαδίζοντας με το διεθνές γίνεσθαι, επέφερε κρίσιμη θεσμική μεταρρύθμιση στο εθνικό σύστημα διασφάλισης της ποιότητας, με τη θέσπιση πλέον της διαδικασίας της ακαδημαϊκής Πιστοποίησης<sup>30</sup>. Η ευθύνη οργάνωσης και πραγματοποίησής της για τα προγράμματα σπουδών και το Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΕΣΔΠ) των ΑΕΙ, ανατέθηκε στην ΑΔΠ, η οποία και μετονομάσθηκε σε Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Το 2014 η ΑΔΠ ξεκίνησε να εφαρμόζει το σχεδιασμό της νέας διαδικασίας διασφάλισης ποιότητας βάσει του νόμου 4009/2011, ενώ την περίοδο 2015-2016 πραγματοποίησε την εξωτερική αξιολόγηση 36 Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το 2017, έθεσε σε λειτουργία το Ολοκληρωμένο Πληροφοριακό Εθνικό Σύστημα Ποιότητας (ΟΠΕΣΠ), συγκέντρωσε και ανέλυσε ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και προέβη στην ανάπτυξη δεικτών ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση, ενώ το 2018 ξεκίνησε τη διαδικασία της ακαδημαϊκής Πιστοποίησης του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης της Ποιότητας και των Προγραμμάτων Σπουδών των ελληνικών ΑΕΙ<sup>31</sup>.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο νόμος 4009/2011 προέβλεπε ότι τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα θα μπορούσαν να λάβουν πρόσθετη χρηματοδότηση με βάση δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων. Μεταξύ των κυριότερων από τους δείκτες αυτούς ήταν η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές και ο βαθμός της εν γένει ικανοποίησής τους.

Πρόσφατα, το 2020 με το νόμο 4653/2020, ιδρύθηκε ως ανεξάρτητη διοικητική Αρχή με αποστολή τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ), η οποία αποτελεί τη συνέχεια της

---

<sup>29</sup> “Ιστορική Αναδρομή”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/adip/istoriki-anadromi> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

<sup>30</sup> Νόμος 4009/2011 “Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2011/a/fek\\_a\\_195\\_2011.pdf&t=fb4076cacf853006528c4abcf4d2ebe](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2011/a/fek_a_195_2011.pdf&t=fb4076cacf853006528c4abcf4d2ebe) [Πρόσβαση 10 Φεβρουαρίου 2020]

<sup>31</sup> “Ιστορική Αναδρομή”, ΕΘΑΑΕ

ΑΔΙΠ<sup>32</sup>. Έχει διοικητική αυτοτέλεια, αυξημένες αρμοδιότητες και εποπτεύεται από τον Υπουργό Παιδείας, ο οποίος ασκεί έλεγχο νομιμότητας. Αποστολή της Αρχής είναι η διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της αποστολής της, η ΕΘΑΑΕ.:

α) συμβάλλει στη διαμόρφωση και υλοποίηση της εθνικής στρατηγικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση και στην κατανομή της επιχορήγησης των ΑΕΙ και

β) αξιολογεί και πιστοποιεί την ποιότητα της λειτουργίας των ΑΕΙ

Σύμφωνα με το νόμο αυτό πραγματοποιείται και πάλι Εσωτερική Αξιολόγηση που αφορά στο ΑΕΙ ή στην ακαδημαϊκή μονάδα ή στο πρόγραμμα σπουδών ή στο ΕΣΔΠ, η οποία συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των ΑΕΙ ή των ακαδημαϊκών τους μονάδων, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, καθώς και στην κριτική ανάλυση και διαπίστωση υφισταμένων αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιολογία, τους στόχους και την αποστολή τους. Η Εξωτερική Αξιολόγηση και Πιστοποίηση, πραγματοποιείται από Επιτροπές Εξωτερικής Αξιολόγησης και Πιστοποίησης και πρόκειται για την παροχή διαβεβαίωσης ότι ένα Ίδρυμα, μια επιμέρους Ακαδημαϊκή Μονάδα, ένα Πρόγραμμα Σπουδών, ή ένα ΕΣΔΠ συμμορφώνεται με τα ελάχιστα κριτήρια ποιότητας που θέτει η ΕΘΑΑΕ, τα οποία είναι εναρμονισμένα με τις αρχές και κατευθυντήριες οδηγίες του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, όπως ισχύουν.

Στα γενικά κριτήρια Αξιολόγησης και Πιστοποίησης, περιλαμβάνονται η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου και ορίζεται ότι το είκοσι τοις εκατό (20%) της τακτικής επιχορήγησης στα ΑΕΙ θα κατανέμεται με βάση ενδεικτικούς δείκτες ποιότητας και επιτευγμάτων, στους οποίους επιλέγει να αξιολογηθεί κάθε ΑΕΙ. Πρώτος από τους δείκτες αυτούς είναι η ποιότητα και αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία αξιολογείται μεταξύ άλλων μέσω της αξιολόγησης των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, άρα και της αξιολόγησης της διδασκαλίας, από τους φοιτητές.

---

<sup>32</sup> Νόμος 4653/2020 “Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις” Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 12/Α/24.01.2020). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2020/a/fek\\_a\\_12\\_2020.pdf&t=85a6910acd96f9f653466df1dac1dec7](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2020/a/fek_a_12_2020.pdf&t=85a6910acd96f9f653466df1dac1dec7) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές απασχολεί τη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα για πάνω από ενενήντα χρόνια και έχει τις ρίζες της πολύ πριν υιοθετηθούν οι όροι και οι διαδικασίες της διασφάλισης ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση, όπως συνέβη αν και πολύ αργότερα, και στον ελληνικό χώρο. Η αρχή εντοπίζεται στο 1927, όταν το Πανεπιστήμιο Purdue (Purdue University) χρησιμοποίησε επίσημα, κλίμακα αξιολόγησης της διδασκαλίας (Teaching Evaluation Rating Scale), για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές του<sup>33</sup>.

Σήμερα, η στροφή προς τη φοιτητοκεντρική μάθηση, δηλαδή τον ολοένα και αυξανόμενο ενεργό ρόλο των φοιτητών στη διαδικασία μάθησης, υποδεικνύει ότι οι ακαδημαϊκοί δάσκαλοι δεν έχουν πλέον αποκλειστικό ρόλο στην οργάνωση της διδασκαλίας, αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Η γνώση της άποψης των φοιτητών για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που παρέχουν τα ΑΕΙ, αποτελεί προϋπόθεση για τον εντοπισμό των σημείων που χρήζουν βελτίωσης, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι διδακτικές δεξιότητες των διδασκόντων<sup>34</sup>. Αν και η αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές αποτελεί την κύρια μέθοδο μέτρησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το διδακτικό έργο των μελών ΔΕΠ αξιολογείται συμπληρωματικά ή μη και με άλλες μεθόδους σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, όπως: αξιολόγηση από άλλους καθηγητές (εσωτερικούς ή εξωτερικούς) αυτό-αξιολογήσεις, μαγνητοσκοπήσεις, συνεντεύξεις φοιτητών, αξιολογήσεις αποφοίτων, αξιολογήσεις διοικούντων, αξιολογήσεις εργοδοτών αποφοίτων, κατάρτιση διδασκαλίας, βραβεία διδασκαλίας<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Dunrong, B. & Fan, M., “On Student Evaluation of Teaching and Improvement of the Teaching Quality Assurance System at Higher Education Institutions, *Chinese Education & Society*, 42 (9), (2009): 100-115, doi:10.2753/CED1061-1932420212

<sup>34</sup> Bogнар, B. & Bumgic, M., “Evaluation in Higher Education”, *Evaluation in Higher Education*, 31 (60), (2013): 139-159, Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/284722848\\_Evaluation\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/284722848_Evaluation_in_Higher_Education) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019] ; Stukalina, Y. “Addressing service quality issues in higher education: the educational environment evaluation from the students’ perspective”, *Technological and Economic development of Economy*, 18 (1), (2011): 84-98, doi:10.3846/20294913.2012.658099

<sup>35</sup> Berk, R. A., *Thirteen Strategies to Measure College Teaching* (Sterling, Virginia: Stylus, 2006), 14-34

Τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις των φοιτητών για διάφορους λόγους, με κυριότερους α) τη βελτίωση της διδασκαλίας, θεωρώντας ότι οι διδάσκοντες προσαρμόζουν αντιδρώντας άμεσα τη διδασκαλία τους στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, β) τη χρήση τους στις διαδικασίες εξέλιξης/προαγωγής των ακαδημαϊκών και γ) την αναγκαιότητα ύπαρξης των δεδομένων αυτών επειδή σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα Πανεπιστήμια από εθνικούς φορείς, ή φορείς πιστοποίησης, όπως η χρηματοδότηση<sup>36</sup>. Οι υπεύθυνοι των Ιδρυμάτων γνωρίζοντας ποιοι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται καλύτερα στο ρόλο τους ως διδάσκοντες, καθώς και το κατά πόσο το περιεχόμενο των σπουδών και τα συγγράμματα ικανοποιούν τους φοιτητές, μπορούν να προχωρήσουν σε αποφάσεις επιβράβευσης ή κινητοποίησης βελτίωσης των διδασκόντων, αναπροσαρμογής των συγγραμμάτων, μέχρι και αναθεωρήσεων του περιεχομένου των Προγραμμάτων Σπουδών και κατανομής της χρηματοδότησης που λαμβάνουν<sup>37</sup>.

Το προφανές όφελος από την εφαρμογή συστημάτων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, για τους διδάσκοντες, εκτός της προσωπικής τους ακαδημαϊκής ανέλιξης, είναι ότι αποτελεί από μόνη της μέσο ενθάρρυνσης βελτίωσης της διδασκαλίας, βασιζόμενη σε υπαρκτά δεδομένα<sup>38</sup>. Σε άριστες αξιολογήσεις, οι διδάσκοντες επιβραβεύονται, ενώ σε αντίθετη περίπτωση, ενθαρρύνονται να ζητήσουν σχετική βοήθεια. Η αναμενόμενη αύξηση της αποδοτικότητας οδηγεί σε βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Οι φοιτητές, από την άλλη, χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις πρωτίστως ως κανάλι επικοινωνίας και υπόδειξης βελτιώσεων στη διδασκαλία και δευτερευόντως, ως πηγή πληροφόρησης που τους επηρεάζει σε ενδεχόμενη επιλογή μαθημάτων/διδασκόντων<sup>36</sup>.

Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου περιλαμβάνει συνήθως την αξιολόγηση των διδασκόντων ως προς την προετοιμασία τους και την ετοιμότητά τους στην τάξη, την προώθηση της μάθησης με την ενθάρρυνση της συμμετοχής των φοιτητών στο

---

<sup>36</sup> Al Kuwaiti, A., Al Quraan, M., & Subbarayalu, A. V., “Understanding the effect of response rate and class size interaction on students evaluation of teaching in a higher education”, *Cogent Education*, 3 (1), (2016), doi:10.1080/2331186X.2016.1204082 ; Bennett, L. & Nair, C. S., “A recipe for effective participation rates for web-based surveys”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), (2009): 357-365, doi:10.1080/02602930802687752

<sup>37</sup> Bennett & Nair, “A recipe for effective participation”

<sup>38</sup> Al Kuwaiti, Al Quraan, & Subbarayalu, “Understanding the effect”



μάθημα, τις μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των φοιτητών και τη διαθεσιμότητά των διδασκόντων για βοήθεια <sup>39</sup>.

Όπως αναφέρουν οι Al Kuwaiti, Al Quraan και Subbarayalu (2009), παραδοσιακά οι αξιολογήσεις του διδακτικού έργου από φοιτητές πραγματοποιείται με τη χρήση ερωτηματολογίων με κλειστού τύπου ερωτήσεις και τουλάχιστον μία ανοικτού τύπου σχετική με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνολικά<sup>40</sup>. Τα ερωτηματολόγια που μπορεί να είναι έντυπα ή ηλεκτρονικά, είναι ανώνυμα και οι έρευνες διεξάγονται κατά πλειοψηφία στο τέλος των ακαδημαϊκών εξαμήνων. Τα αποτελέσματα των δεδομένων ενσωματώνονται σε αναφορές που κοινοποιούνται στους διδάσκοντες, στους φοιτητές και στους υπευθύνους των Τμημάτων και του Ιδρύματος, προς περαιτέρω ενέργειες και αποφάσεις.

Δεδομένης της ευρείας χρήσης των ερευνών αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τους φοιτητές, υπάρχει προβληματισμός και κριτική για το κατά πόσο οι αξιολογήσεις αυτές αποτελούν την καταλληλότερη μέθοδο μέτρησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και αν τελικά οδηγούν στη βελτίωσή της διδασκαλίας και της ποιότητας των αποφοίτων. Τίθενται ερωτήματα για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων σε σχέση με: α) τον τρόπο διεξαγωγής της διαδικασίας αξιολόγησης, π.χ. ανωνυμία, χρόνος, επιρροή παρουσίας διδάσκοντα, β) τα χαρακτηριστικά της τάξης, π.χ. μέγεθος, γ) τα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα, π.χ. φύλο, καθεστώς εργασίας δ) τα χαρακτηριστικά του φοιτητή, π.χ. έτος φοίτησης, γνωστικό πεδίο σπουδών, προσδοκίες βαθμολογίας, ε) τα χαρακτηριστικά του μαθήματος, π.χ. υποχρεωτικό / επιλογής, δυσκολία, στ) τις αντιδράσεις στα αποτελέσματα και ζ) του ποσοστού απόκρισης των φοιτητών στη συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων<sup>41</sup>.

Σε σχέση με τους προβληματισμούς αυτούς, οι Mitchell και Morales (2017), σημειώνουν ότι οι παραδοσιακές αξιολογήσεις φοιτητών που πραγματοποιούνται με τη χρήση έντυπων ερωτηματολογίων τα οποία συμπληρώνονται την ώρα του

---

<sup>39</sup> UNESCO, International Institute for Educational Planning, Digital Library, “Quality management in higher education: Developments and drivers. Results from an international survey”

<sup>40</sup> Al Kuwaiti, Al Quraan, & Subbarayalu, “Understanding the effect”

<sup>41</sup> Dennison, C. R. et al., “Transition from Paper to Online Course Evaluation: Preliminary Trends in Student Response Rate and Overall Professor Evaluation” In *Proceedings of The Canadian Engineering Education Association Conference University of Calgary. June 8-11, 2014*. Proceedings of The Canadian Engineering Education Association, (2014), doi:10.24908/pceea.v0i0.5938 ; Luo, M. N., “Student Response Rate and Its Impact on Quantitative Evaluation of Faculty Teaching”, *The Advocate*, 25 (2), (2020). doi:10.4148/2637-4552.1137



μαθήματος, παρουσία ή όχι του διδάσκοντα, παρόλο που μπορεί να επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του φοιτητή και του διδάσκοντα, είναι γενικά αξιόπιστες και έγκυρες<sup>42</sup>.

## 2.1 Μετάπτωση από την έντυπη στη διαδικτυακή αξιολόγηση του διδακτικού έργου

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, παράλληλα με την αύξηση της χρήσης του διαδικτύου, παρατηρείται από ολοένα και περισσότερα Ανώτατα Ιδρύματα μετάπτωση από την έντυπη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου σε διαδικτυακή, μέσω της ενσωμάτωσης των ερωτηματολογίων σε ειδικά διαμορφωμένες ηλεκτρονικές πλατφόρμες<sup>43</sup>.

Τα πλεονεκτήματα της μετάπτωσης σε διαδικτυακή αξιολόγηση του διδακτικού έργου συνοψίζονται στα εξής:

- α) είναι φθηνότερη ως διαδικασία αφού δεν απαιτεί εκτύπωση και μεταφορά δεδομένων σε ηλεκτρονική φόρμα για την επεξεργασία τους,
- β) δεν απαιτεί χρόνο στην τάξη,
- γ) είναι λιγότερο ευάλωτη σε επιρροές από το διδάσκοντα ή άλλους εμπλεκομένους,
- δ) επιτρέπει την άμεση στατιστική επεξεργασία των δεδομένων και τη γρήγορη εξαγωγή/κοινοποίηση των αποτελεσμάτων,
- ε) επιτρέπει στους φοιτητές να επιλέξουν οι ίδιοι τη χρονική στιγμή της αξιολόγησης και έχουν το περιθώριο να σκεφτούν, να διευρύνουν ή /και να αναθεωρήσουν τις απαντήσεις τους χωρίς χρονικό περιορισμό συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, και

---

<sup>42</sup> Mitchell, O. & Morales, M., “The effect of switching to mandatory online course assessments on response rates and course ratings”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (4), (2017): 629-639, doi:10.1080/02602938.2017.1390062

<sup>43</sup> Asare, S. & Daniel, B. K., “Factors Influencing Response Rates in Online Student Evaluation Systems: A Systematic Review Approach”, *Journal of Interactive Learning Research*, 29 (2), (2018): 133-144, Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/324274298\\_Factors\\_influencing\\_response\\_rates\\_in\\_online\\_student\\_evaluation\\_systems\\_A\\_systematic\\_review\\_approach#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/324274298_Factors_influencing_response_rates_in_online_student_evaluation_systems_A_systematic_review_approach#fullTextFileContent) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019] ; Ahmad, T., “Teaching evaluation and student response rate”. *Prince Sultan University Research Review*, 2 (3), (2018): 206-211, doi:10.1108/PRR-03-2018-0008

στ) θεωρείται ότι εξασφαλίζει την ανωνυμία, ιδιαίτερα στην περίπτωση συμπλήρωσης ανοικτού τύπου ερωτήσεων, οπότε και δεν αναγνωρίζεται ο γραφικός χαρακτήρας του φοιτητή.

Αρκετές επίσης έρευνες επιβεβαιώνουν ότι στις διαδικτυακές αξιολογήσεις ο αριθμός των φοιτητών που καταγράφει σχόλια και παρατηρήσεις είναι μεγαλύτερος, ενώ τα σχόλια είναι εκτενέστερα και καλύτερα δομημένα<sup>44</sup>. Οι Guder και Malliaris (2010) κατέγραψαν σε έρευνά τους ότι οι φοιτητές που παρείχαν σχόλια ήταν κατά 19% περισσότεροι όταν κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο διαδικτυακά σε σχέση με το έντυπο<sup>45</sup>.

Τα μειονεκτήματα της μετάπτωσης από την έντυπη σε διαδικτυακή αξιολόγηση αφορούν στο ότι:

α) απαιτεί την πρόσβαση σε υπολογιστή,

β) θεωρείται λιγότερο ακριβής από διδάσκοντες που δεν είναι εξοικειωμένοι με διαδικτυακές μεθόδους και προτιμούν τα παραδοσιακά έντυπα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται στη τάξη και

γ) προκαλεί χαμηλότερα ποσοστά απόκρισης των φοιτητών<sup>46</sup>.

Αν και έχει βρεθεί ότι τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων είναι παρόμοια στις έντυπες και στις διαδικτυακές αξιολογήσεις, παρά το χαμηλότερο ποσοστό απόκρισης στις δεύτερες<sup>47</sup>, η μείωση αυτή της ανταπόκρισης των φοιτητών στη διαδικασία διαδικτυακής αξιολόγησης, κατέστησε το μικρό ποσοστό απόκρισης ως ένα από τα κυριότερα αντικείμενα μελέτης αναφορικά με την εγκυρότητα και αξιοπιστία των

---

<sup>44</sup> Anderson, H. D., Cain, J., & Bird, E., “Online Student Course Evaluations: Review of Literature and a Pilot Study”, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69 (1): 5, (2005). Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/242462360\\_REVIEWS\\_Online\\_Student\\_Course\\_Evaluations\\_Review\\_of\\_Literature\\_and\\_a\\_Pilot\\_Study#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/242462360_REVIEWS_Online_Student_Course_Evaluations_Review_of_Literature_and_a_Pilot_Study#fullTextFileContent) [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019] ; Crews & Curtis, 2011; Legg & Wilson, 2012; Morrison 2011; Venette, Sellnow, & McIntyre, 2010, όπως αναφέρονται στο Groen, J. F. & Herry, Y. “The Online Evaluation of Courses: Impact on Participation Rates and Evaluation Scores”, *Canadian Journal of Higher Education*, 47 (2), (2017): 106 – 120, doi:10.47678/cjhe.v47i2.186704

<sup>45</sup> Guder, F., & Malliaris, M., “Online And Paper Course Evaluations”, *American Journal of Business Education*, 3 (2), (2010): 131-138, doi:10.19030/ajbe.v3i2.392

<sup>46</sup> Ahmad, “Teaching evaluation” ; Anderson, Cain, & Bird, “Online Student Course Evaluations”; Mitchell & Morales, “The effect of switching”

<sup>47</sup> Bennett & Nair, “A recipe for effective participation” ; Groen & Herry, “The Online Evaluation of Courses” ; Guder & Malliaris, “Online And Paper Course Evaluations”

αποτελεσμάτων της αξιολόγησης του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών διδασκόντων<sup>48</sup>.

Σε σχετική ανασκόπηση εννέα ερευνών, ο Nulty (2008) συνέκρινε την απόκριση μεταξύ έντυπων και διαδικτυακών αξιολογήσεων<sup>49</sup>. Όλες οι έρευνες εκτός από μία, έδειξαν ότι τα ποσοστά απόκρισης στις διαδικτυακές αξιολογήσεις ήταν πολύ χαμηλότερα, κατά μέσο όρο κατά 23%, από τα ποσοστά απόκρισης στις έντυπες αξιολογήσεις (56% απόκριση κατά μέσο όρο στην έντυπη αξιολόγηση και 33% κατά μέσο όρο στη διαδικτυακή). Στην έρευνα που δεν έδειξε διαφορά στην απόκριση των φοιτητών, η απόκριση και στις δύο διαδικασίες αξιολόγησης ήταν σχετικά χαμηλή, της τάξεως του 33%. Η παρόμοια απόκριση στην έρευνα αυτή αιτιολογήθηκε επειδή και οι έντυπες και οι διαδικτυακές αξιολογήσεις αφορούσαν διδασκαλία μαθημάτων εξ' αποστάσεως και ως εκ τούτου καμία από τις δύο αξιολογήσεις δεν πραγματοποιούνταν ζωντανά - πρόσωπο με πρόσωπο.

Μελέτες σχετικές με τα ποσοστά ανταπόκρισης στις αξιολογήσεις του διδακτικού έργου από τους φοιτητές, έχουν επικεντρωθεί κυρίως σε δύο τομείς. Ο πρώτος αφορά στις μεθοδολογικές αρνητικές επιπτώσεις της χαμηλής απόκρισης στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων<sup>50</sup> και ποια ποσοστά απόκρισης πρέπει να θεωρηθούν κατάλληλα<sup>51</sup> και ο δεύτερος στη διερεύνηση των λόγων της χαμηλής ανταπόκρισης των φοιτητών στις διαδικτυακές έρευνες και τους τρόπους επίτευξης αύξησης της ανταπόκρισης αυτής<sup>52</sup>.

---

<sup>48</sup> Chapman, D. D. & Joines, J. A., "Strategies for Increasing Response Rates for Online End-of-Course Evaluations", *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 29 (1), (2017): 47-60, Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136018.pdf> [Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019] ; Dennison et al., "Transition from Paper to Online"; Gerbase, M. W., et al., "How Many Responses Do We Need? Using Generalizability Analysis to Estimate Minimum Necessary Response Rates for Online Student Evaluations", *Teaching and Learning in Medicine*, 27 (4), (2015): 395-403, doi:10.1080/10401334.2015.1077126 ; Goodman, J., Anson, R., & Belcheir, M., "The effect of incentives and other instructor-driven strategies to increase online student evaluation response rates", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40 (7), (2014): 958-970, doi:10.1080/02602938.2014.960364 ; Luo, "Student Response Rate"; Nulty, D.D., "The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?" *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (3), (2008): 301-314, doi:10.1080/02602930701293231

<sup>49</sup> Nulty, "The adequacy of response rates"

<sup>50</sup> Hornstein & Law, 2017, όπως αναφέρονται στο Luo, "Student Response Rate"

<sup>51</sup> Gerbase et al., "How Many Responses"; Nulty, "The adequacy of response rates"

<sup>52</sup> Al-Maamari, F., "Response Rate and Teaching Effectiveness in Institutional Student Evaluation of Teaching: A Multiple Linear Regression Study", *Higher Education Studies*, 5 (6), (2015): 9-20, doi: 10.5539/hes.v5n6p9 ; Guder, F., & Malliaris, M., "Online Course Evaluations Response Rates", *American Journal Of Business Education*, 6 (3), (2013): 333-338, doi:10.19030/ajbe.v6i3.7813 ;

## 2.2 Ποιο ποσοστό απόκρισης θεωρείται επαρκές

Το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη συμπλήρωση διαδικτυακών ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου διαφέρει από Ίδρυμα σε Ίδρυμα και κυμαίνεται μεταξύ 30% και 53%, με την πλειοψηφία στο 50%<sup>53</sup>. Ορισμένα Πανεπιστήμια έχουν επιτύχει συμμετοχή της τάξης του 70% και πάνω, προσφέροντας κίνητρα και ανταμοιβές, όπως θα αναλυθεί παρακάτω<sup>54</sup>.

Σύμφωνα με τους Kidder (1981) και Richardson (2005), απόκριση της τάξεως του 50% θεωρείται αποδεκτή για κοινωνικές έρευνες μέσω ταχυδρομείου<sup>55</sup>, ενώ σύμφωνα με τους Gerbase et al. (2015), το ίδιο ποσοστό κρίνεται ως το ελάχιστο απαιτούμενο και για τη διαδικτυακή αξιολόγηση του διδακτικού έργου, από τους φοιτητές<sup>56</sup>.

Οι ερευνητές συμφωνούν, επί της αρχής, ότι το μέγεθος της τάξης (αριθμός φοιτητών) και το οριζόμενο περιθώριο σφάλματος αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν αν το ποσοστό απόκρισης των φοιτητών θεωρείται έγκυρο<sup>57</sup>. Συμπληρωματικά, σημειώνεται ότι ο Luo (2020) υπέδειξε ότι το ποσοστό απόκρισης των φοιτητών στις αξιολογήσεις δεν επηρεάζεται από το μέγεθος της τάξης, ωστόσο, υπάρχει μια σημαντική διαφορά στη μέση βαθμολογία των

---

Hatfield, C. L. & Coyle, E.A., “Factors That Influence Student Completion of Course and Faculty Evaluations”, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77 (2):27, (2013), doi:10.5688/ajpe77227 ; Nevo, D., McClean, R., & Nevo, S., “Harnessing Information Technology to Improve the Process of Students’ Evaluations of Teaching: An Exploration of Students’ Critical Success Factors of Online Evaluations”, *Journal of Information Systems Education*, 21(1), (2010): 99-109, Ανακτήθηκε από: <https://aisel.aisnet.org/jise/vol21/iss1/9/> [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019] ; Nulty, “The adequacy of response rates”

<sup>53</sup> Nowell, C., Gale, L. R., & Handley, B., “Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (4), (2010): 463-475, doi:10.1080/02602930902862875

<sup>54</sup> Groen & Herry, “The Online Evaluation of Courses”

<sup>55</sup> Kidder, 1981 και Richardson, 2005, όπως αναφέρονται στο Nulty, “The adequacy of response rates”;

<sup>56</sup> Gerbase et al., “How Many Responses”

<sup>57</sup> Boysen, G. A., “Teacher-ready research review. Using Student Evaluations to Improve Teaching: Evidence-Based Recommendations”, *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2 (4), (2016): 273-284, doi:10.1037/stl0000069

αξιολογήσεων μεταξύ ομάδων τάξεων διαφορετικών ποσοστών ανταπόκρισης των φοιτητών<sup>58</sup>.

Ο Nulty (2008), υπολόγισε ποιο είναι αυτό το ελάχιστο αποδεκτό ποσοστό απόκρισης των φοιτητών, με «φιλελεύθερες» και αυστηρές παραδοχές αναφορικά με το μέγεθος του δείγματος, το περιθώριο σφάλματος, την τυπική απόκλιση και το διάστημα εμπιστοσύνης<sup>59</sup>. Όρισε ως σφάλμα δειγματοληψίας το 10% (αντί του 3%), υπέθεσε ότι μία ερώτηση ναι/όχι θα απαντηθεί εξίσου σε αναλογία 70:30 (αντί σε 50:50) και αποδέχτηκε επίπεδο εμπιστοσύνης 80% (αντί του συνήθους 95% που ορίζουν οι στατιστικοί). Με βάση τις παραδοχές αυτές, για τάξεις των εκατό (100) φοιτητών απαιτείται ποσοστό απόκρισης 21%, για τάξεις των πενήντα (50) φοιτητών απαιτείται ποσοστό απόκρισης 35% και για τάξεις μικρότερες των είκοσι (20) φοιτητών απαιτείται ποσοστό απόκρισης τουλάχιστον 58%. Σε αντίθεση με τους πιο αυστηρούς όρους που παραδοσιακά ορίζουν οι στατιστικοί, απαιτούνται ποσοστά απόκρισης της τάξης του 87%, 93% και 95% αντίστοιχα.

Ο Nulty επισημαίνει ότι ακόμη κι αν αυτά τα ελάχιστα απαιτούμενα ποσοστά απόκρισης έχουν επιτευχθεί, χρειάζεται να αναζητηθεί αν τα αποτελέσματα της έρευνας αντιπροσωπεύουν το σύνολο των φοιτητών. Υποστηρίζοντας τη θέση αυτή, δίνει ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα: Έστω ότι πραγματοποιείται έρευνα σε όλους τους φοιτητές που είναι εγγεγραμμένοι σε ένα μάθημα. Έστω ότι ανταποκρίνονται κατά 30% όταν η έρευνα γίνεται με διαδικτυακά ερωτηματολόγια και κατά 60% όταν γίνεται με έντυπα. Κάποιοι θα θεωρούσαν ότι η έντυπη έρευνα είναι πιο αξιόπιστη αφού θα περιελάμβανε απόψεις περισσότερων φοιτητών. Ωστόσο, ενδέχεται η διαδικτυακή έρευνα να προσέλκυσε απαντήσεις από εκείνους τους φοιτητές που χρησιμοποιούν κυρίως διαδικτυακή διδασκαλία και διαδικτυακές πηγές/εργαλεία μάθησης. Αντίθετα, οι αποκρινόμενοι της κατηγορίας αυτής στην έντυπη έρευνα μπορεί να είναι πολύ λίγοι. Αποτελεσματικά, στις δύο έρευνες έχει γίνει δειγματοληψία δύο διαφορετικών υποομάδων φοιτητών με συστηματικά διαφορετικές απόψεις που μπορεί (ή όχι) να αντικατοπτρίζονται στη φύση των απαντήσεών τους (ανάλογα με τις ερωτήσεις). Καμία από τις δύο έρευνες δεν μπορεί να αντιπροσωπεύει όλους τους φοιτητές, αλλά κάθε μία μπορεί να αντιπροσωπεύει κάθε υποομάδα. Στην πράξη, είναι πιθανό να πραγματοποιηθεί μόνο μία από αυτές

---

<sup>58</sup> Luo, "Student Response Rate"

<sup>59</sup> Nulty, "The adequacy of response rates"

τις δύο έρευνες - ο ακαδημαϊκός δεν θα έχει και τα δύο σύνολα δεδομένων για σύγκριση και οι ενέργειές του για τη βελτίωση της διδασκαλίας ή / και η πορεία του μπορεί επομένως να είναι εσφαλμένη. Ο Nulty καταλήγει ότι το πρόβλημα αυτό δεν προκύπτει από το χαμηλό ποσοστό απόκρισης καθεαυτό, αλλά είναι πρόβλημα που σχετίζεται με την πιθανότητα της συστηματικής προκατάληψης δείγματος όσον αφορά τους ερωτηθέντες σε οποιονδήποτε τύπο έρευνας.

Το πρόβλημα σε σχέση με το ποσοστό απόκρισης έγκειται στο ότι εάν το ποσοστό των αποκρίσεων είναι πολύ μικρό, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα οι αποκρινόμενοι να διαφέρουν τόσο από τους μη αποκρινόμενους στην έρευνα, ώστε το σφάλμα δειγματοληψίας να είναι πολύ μεγάλο και τα αποτελέσματα μη αντιπροσωπευτικά. Προκύπτει έτσι μια ανεπαρκής βάση δεδομένων από την οποία συνάγονται συμπεράσματα για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και λαμβάνονται κριτικής σημασίας αποφάσεις (για τη μέθοδο διδασκαλίας, το διδάσκοντα, το πρόγραμμα σπουδών, και κατ' επέκταση το Τμήμα και το Πανεπιστήμιο)<sup>60</sup>.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Πανεπιστήμιο Επιστημών Υγείας Roseman των ΗΠΑ, αναφορικά με τα κίνητρα, τα εμπόδια και τις στρατηγικές αύξησης του ποσοστού απόκρισης των φοιτητών στις διαδικτυακές έρευνες αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι ερευνητές επεσήμαναν ότι το ιδανικό ποσοστό απόκρισης είναι υποκειμενικό, εξαρτώμενο από στατιστικές παραδοχές και υποθέσεις, και θεώρησαν ότι γενικά ποσοστό απόκρισης της τάξης του 60% θεωρείται το ελάχιστο απαιτούμενο, ενώ το ιδανικό θα πρέπει να είναι μεγαλύτερο του 80%, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις φιλελεύθερες παραδοχές του Nulty<sup>61</sup>.

Τέλος, ο McMillan το 2016, κατέγραψε ότι σε γενικές γραμμές, για να είναι το δείγμα αντιπροσωπευτικό, για τις τάξεις των δέκα (10) έως σαράντα (40) φοιτητών, χρειάζεται απόκριση από όλους σχεδόν τους φοιτητές, ενώ για τάξεις των πενήντα (50) έως εκατό (100) φοιτητών, χρειάζεται συμμετοχή τουλάχιστον του 80% αυτών<sup>62</sup>. Ο Schutt (2016) από την άλλη επισημαίνει και πάλι ότι τα χαρακτηριστικά του

---

<sup>60</sup> Berk, R. A., "Top 20 Strategies to Increase the Online Response Rates of Student Rating Scales", *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(2), (2012): 98-107 ; Nulty, "The adequacy of response rates"

<sup>61</sup> Cone, C., et al., "Motivators, barriers, and strategies to improve response rate to student evaluation of teaching", *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10 (12), (2018): 1543-1549, doi:10.1016/j.cptl.2018.08.020

<sup>62</sup> McMillan, 2016, όπως αναφέρεται στο Luo, "Student Response Rate"

φοιτητικού πληθυσμού σε μια τάξη έχουν σημασία στην αξιολόγηση της αντιπροσωπευτικότητας ενός δείγματος. Τα δείγματα τάξεων πιο ομοιογενών φοιτητικών πληθυσμών μπορεί να είναι μικρότερα από τα δείγματα πιο διαφορετικών φοιτητικών πληθυσμών. Ο Schutt, καταλήγει στο ότι εάν το μέγεθος της τάξης είναι μεγάλο ή οι φοιτητές μιας τάξης είναι πιο ομοιογενείς, το ποσοστό απόκρισης 40%-50% ανταποκρίνεται σε ένα αρκετά καλό αντιπροσωπευτικό δείγμα<sup>63</sup>.

### **2.3 Παράγοντες που επηρεάζουν το ποσοστό απόκρισης**

Πέραν του είδους της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, δηλαδή αν θα είναι έντυπη ή διαδικτυακή, η διεθνής βιβλιογραφία, έχει αναδείξει πρόσθετους κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν το ποσοστό απόκρισης και σχετίζονται με:

α) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτητών και τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου,

β) τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τον τρόπο δημοσιοποίησης/επικοινωνίας και διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης.

Οι παράγοντες αυτοί ενισχύονται, κατά περίπτωση, με το συνδυασμό ή την έλλειψη συγκεκριμένων ενεργειών εκ μέρους των αξιολογούμενων διδασκόντων ή/και των εμπλεκόμενων υπηρεσιών και οργάνων στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου, με αποτέλεσμα να καθορίζεται η λεγόμενη «δέσμευση» των φοιτητών στη διαδικασία αυτή, δηλαδή επιθυμία τους να συμπληρώσουν και τελικά να υποβάλουν το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης.

#### **2.3.1 Χαρακτηριστικά και πεποιθήσεις φοιτητών**

Αρχίζοντας από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, έχει βρεθεί ότι το γυναικείο φύλο σχετίζεται σημαντικά θετικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου<sup>64</sup>. Ο Thorpe (2002) στην έρευνά του κατέγραψε ότι οι γυναίκες συμπληρώνουν τα σχετικά ερωτηματολόγια σε

---

<sup>63</sup> Schutt, 2016, όπως αναφέρεται στο Luo, “Student Response Rate”

<sup>64</sup> Anderson, Cain, & Bird, “Online Student Course Evaluations”; Hatfield & Coyle, “Factors That Influence Student Completion”

ποσοστό 58%, ενώ οι άνδρες σε ποσοστό 39%<sup>65</sup>. Πιο πρόσφατα ωστόσο, σε άλλη έρευνα δεν βρέθηκε συσχέτιση με το φύλο<sup>66</sup>.

Η μεγαλύτερη ηλικία έχει επίσης συσχετισθεί σημαντικά θετικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων<sup>67</sup>. Το εύρημα αυτό συνδέεται και με το επίπεδο σπουδών. Τα μεταπτυχιακά μαθήματα τυχαίνουν μεγαλύτερων ποσοστών απόκρισης των φοιτητών<sup>68</sup> και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές είναι πιθανότερο να συμπληρώσουν όλα τα ερωτηματολόγια που τους έχουν αποσταλεί σε σχέση με τους προπτυχιακούς<sup>69</sup>. Ωστόσο, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές έχουν πολύ λιγότερα μαθήματα να αξιολογήσουν, οπότε είναι και πιθανότερο να συμπληρώνουν το σύνολο των ερωτηματολογίων αυτών.

Αναφορικά με την φυλή/εθνικότητα των φοιτητών, οι Hatfield και Coyle (2013) βρήκαν ότι ανάμεσα σε Καυκάσιους, Ασιάτες, Έγχρωμους και Ισπανούς, οι δύο πρώτοι συσχετίστηκαν σημαντικά θετικά με την ανταπόκριση στην έρευνα<sup>66</sup>, ενώ ο Thorpe (2002) δεν βρήκε σημαντικές διαφορές μεταξύ των φοιτητών που ανήκαν σε μειονότητες, σε σχέση με τους υπόλοιπους<sup>70</sup>.

Η ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητών αποτελεί ένα άλλο χαρακτηριστικό που έχει ερευνηθεί σχετικά με την ανταπόκρισή τους στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Οι Thielsch, Brinkmüller και Forthmann (2017) ανέδειξαν ότι «δυνατοί» και αφοσιωμένοι στις σπουδές τους φοιτητές νιώθουν την υποχρέωση να συμμετέχουν στις αξιολογήσεις αυτές<sup>71</sup>. Ο Thorpe (2002) βρήκε ότι φοιτητές με υψηλότερους βαθμούς στο μάθημα και φοιτητές με υψηλότερο γενικό μέσο όρο βαθμολογίας μαθημάτων ανταποκρίνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα

---

<sup>65</sup> Thorpe 2002, όπως αναφέρεται στο Hatfield & Coyle, “Factors That Influence Student Completion”

<sup>66</sup> Thielsch, M., Brinkmüller, B., & Forthmann, B., “Reasons for Responding in Student Evaluation of Teaching”, *Studies In Educational Evaluation*, 56, (2017): 189-196, doi:10.1016/j.stueduc.2017.11.008

<sup>67</sup> Hatfield & Coyle, “Factors That Influence Student Completion”

<sup>68</sup> Goodman, Anson, & Belcheir, “The effect of incentives and other”

<sup>69</sup> Guder & Malliaris “Online Course Evaluations Response Rates”

<sup>70</sup> Thorpe 2002, όπως αναφέρεται στο Goodman, Anson & Belcheir, “The effect of incentives and other”

<sup>71</sup> Thielsch, Brinkmüller, & Forthmann, “Reasons for Responding”



ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου<sup>72</sup>. Οι Hatfield και Coyle (2013) από την άλλη μεριά δεν βρήκαν τέτοιου είδους συσχέτιση<sup>73</sup>.

Εξετάζοντας τις πεποιθήσεις των φοιτητών που συμπληρώνουν την πλειοψηφία των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, οι Nevo, D., McClean και Nevo, S. (2010)<sup>74</sup> κατέγραψαν ότι το 43% αυτών συμμετέχει επειδή προσβλέπει στη βελτίωση της διδασκαλίας και το 40% επειδή αισθάνεται ότι τα σχόλια και οι απόψεις του είναι σημαντικά. Το 7% επειδή η έρευνα ήταν υποχρεωτική και πραγματοποιήθηκε την ώρα του μαθήματος, το 4%, επειδή θεωρεί ότι η αξιολόγηση μπορεί να βοηθήσει τους μελλοντικούς φοιτητές, ένα άλλο 4% επειδή μέσω της αξιολόγησης μπορεί να αναδειχθούν οι εξαιρετικοί διδάσκοντες και το 2% επειδή μπορεί να συμβάλει στην ακεραιότητα της Σχολής. Γενικά, οι αξιολογήσεις του διδακτικού έργου θεωρήθηκαν σημαντικές από τους φοιτητές, σε ποσοστό 89%. Οι κύριοι λόγοι για τους οποίους θεωρήθηκαν σημαντικές, ήταν η βελτίωση τη διδασκαλίας (26%), η δυνατότητα έκφρασης των απόψεών τους (17%), η παροχή εποικοδομητικών σχολίων στους διδάσκοντες (12%), η βοήθεια στους μελλοντικούς φοιτητές (11%), η βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος σπουδών (10%), η βελτίωση του μαθήματος (8%), ο εντοπισμός αδυναμιών στη διδασκαλία (6%), η βελτίωση της φήμης της Σχολής (5%), η βελτίωση της εμπειρίας εντός της τάξης (4%) και η εμπλοκή των φοιτητών σε βελτιωτικές προσπάθειες (2%).

Στην ίδια έρευνα, καταγράφηκαν οι πεποιθήσεις των φοιτητών σύμφωνα με τις οποίες οι αξιολογήσεις του διδακτικού έργου εκλαμβάνονται ως μη σημαντικές. Αυτές περιελάμβαναν πεποιθήσεις όπως ότι οι αξιολογήσεις εξυπηρετούν μόνο τον διδάσκοντα (π.χ. για την προαγωγή του), δεν υπάρχει ανάδραση μετά από αυτές, τουλάχιστον ορατή, και η διεξαγωγή των αξιολογήσεων στο τέλος του εξαμήνου δεν προσφέρει κάτι στους ίδιους.

Η βελτίωση του μαθήματος και της διδασκαλίας ως ο κυριότερος λόγος συμμετοχής στη διαδικασία αξιολόγησης, αναδείχθηκε και στην έρευνα των McAuley

---

<sup>72</sup> Thorpe, 2002, όπως αναφέρεται στο Hatfield & Coyle, “Factors That Influence Student Completion”

<sup>73</sup> Hatfield & Coyle, “Factors That Influence Student Completion”

<sup>74</sup> Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”

et al. (2017)<sup>75</sup>. Εντοπίστηκαν επίσης και οι λόγοι μη ανταπόκρισης των φοιτητών, όπως η αντίληψη ότι δεν αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, ότι οι φοιτητές δεν είχαν ελάχιστη επαφή με το διδάσκοντα, ότι η αξιολόγηση δεν ήταν υποχρεωτική ή/και δεν παρείχε κάποια ανταμοιβή για τους φοιτητές, ότι οι ίδιοι οι φοιτητές είχαν άλλες υποχρεώσεις. Τέθηκαν επίσης ζητήματα ανωνυμίας, αδιαφορίας και αναβλητικότητας.

Η ανωνυμία απασχολούσε ιδιαίτερος τους φοιτητές στην έντυπη αξιολόγηση, λόγω της πιθανής αναγνώρισης του γραφικού τους χαρακτήρα από τον διδάσκοντα, αλλά εξακολουθεί να τους απασχολεί και στη διαδικτυακή διαδικασία<sup>76</sup>. Στην έρευνα των Nevo et al. (2010) διαπιστώθηκε ότι η ενημέρωση για τον τρόπο διασφάλισης της ανωνυμίας, αποτελεί κριτικής σημασίας παράγοντα για τη συμμετοχή των φοιτητών. Τόσο οι προπτυχιακοί, όσο και οι μεταπτυχιακοί φοιτητές σχολίασαν όχι μόνο την ανάγκη διασφάλισης της ανωνυμίας, αλλά και ότι αυτό θα πρέπει να κοινώνεται στους φοιτητές, λαμβάνοντας επιπλέον υπόψη ότι οι ίδιοι οι φοιτητές συνέδεσαν την ανωνυμία με την ειλικρίνεια των απαντήσεων<sup>77</sup>. Αντίστοιχα, στην έρευνα των Saleh και Bista (2017), πάνω από το 75% των ερωτώμενων, ανέφεραν ότι η διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των πληροφοριών αποτελεί σημαντικό παράγοντα συμμετοχής σε έρευνες<sup>78</sup>. Από την άλλη μεριά, στην αντίστοιχη έρευνα των Guder και Malliaris (2013), η ανωνυμία απασχόλησε τους φοιτητές σε ποσοστό μικρότερο του 7%. Επισημάνθηκε, ωστόσο, ότι στα σχετικά μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που έλαβαν για τη συμμετοχή τους, δηλώνονταν ρητά ότι δε θα υπάρξει σύνδεση ταυτοποιητικών δεδομένων με τις απαντήσεις τους<sup>79</sup>.

---

<sup>75</sup> McAuley, J. W., et al., “Identifying motivators and barriers to student completion of instructor evaluations: A multi-faceted, collaborative approach from four colleges of pharmacy”. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9 (1), (2017): 20-27, doi:10.1016/j.cptl.2016.08.029

<sup>76</sup> Layne, DeCristoforo, & McGinty, 1999, όπως αναφέρονται στο Dommeyer, C. J., et al., “Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: their effects on response rates and evaluations”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29 (5), (2004): 611-623, doi:10.1080/02602930410001689171

<sup>77</sup> Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”

<sup>78</sup> Saleh, A. & Bista, K., “Examining Factors Impacting Online Survey Response Rates in Educational Research: Perceptions of Graduate Students”, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 13 (9), (2017): 63-74, Ανακτήθηκε από: [https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde\\_1/article/view/487/439](https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/487/439) [Πρόσβαση 22 Φεβρουαρίου 2019]

<sup>79</sup> Guder & Malliaris “Online Course Evaluations Response Rates”

Ένας άλλος παράγοντας για τη μη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία, που εξέτασαν οι Guder και Malliaris, ήταν το πόσο απασχολημένοι ήταν. Οι ερωτώμενοι, για τους λόγους μη συμμετοχής τους στις έρευνες αξιολόγησης του διδακτικού έργου, είχαν να επιλέξουν – με δυνατότητα πολλών επιλογών – μεταξύ των «οι αξιολογήσεις δεν έχουν αξία», «το ξέχασα», «είμαι απασχολημένος», «ταυτοποίηση των απαντήσεων» και «άλλο». Το ότι ήταν απασχολημένοι, επιλέχθηκε από το 46% των μεταπτυχιακών και το 65% των προπτυχιακών φοιτητών, ενώ το 46% και των δύο ομάδων, επέλεξε ότι το ξέχασε, αποτελέσματα που υποδεικνύουν ότι οι φοιτητές δεν είναι «δεσμευμένοι» στη διαδικασία της αξιολόγησης.

Τρία άλλα σημεία που ανέδειξε η έρευνα αυτή, ήταν α) ότι οι προπτυχιακοί φοιτητές, επιδεικνύουν ενδιαφέρον συμμετοχής στη διαδικασία, αλλά δεν έχουν την ίδια αντιμετώπιση για όλα τα μαθήματα, συμπληρώνοντας έτσι σε μεγαλύτερο ποσοστό μερικά και όχι όλα τα ερωτηματολόγια. Επιπλέον συμπληρώνουν τα ερωτηματολόγια, κυρίως όταν αισθάνονται ότι έχουν να καταγράψουν κάτι πολύ άσχημο, ή κάτι πολύ εξαιρετικό, ειδάλλως, το θεωρούν χάσιμο χρόνου, β) ότι τα εκτενή ερωτηματολόγια αποθαρρύνουν τους φοιτητές να τα συμπληρώσουν και γ) οι φοιτητές δεν έχουν ανατροφοδότηση της χρήσης των αξιολογήσεων, δηλαδή θεωρούν ότι οι αξιολογήσεις τους δεν λαμβάνονται υπόψη από τον διδάσκοντα, ή ακόμα και αν αυτό συμβεί, δε θα αφορά τους ίδιους, εφόσον το μάθημα θα έχει τελειώσει. Στο ίδιο πλαίσιο, έχει καταγραφεί ότι οι φοιτητές αντιλαμβάνονται τις αξιολογήσεις των διδασκόντων ως μια τυπικότητα με μικρή επίδραση στον τρόπο διδασκαλίας<sup>80</sup>.

Οι Adams και Umbach (2012), ανέδειξαν ότι η πεποίθηση των φοιτητών ότι κάποια μαθήματα είναι λιγότερο σημαντικά, έχει ως αποτέλεσμα χαμηλότερο ποσοστό απόκρισης στα σχετικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης<sup>81</sup>, ενώ ο Al-Maamari (2015) κατέγραψε ότι τα διαφορετικά ποσοστά ανταπόκρισης αντικατοπτρίζουν και

---

<sup>80</sup> Kelli, R., et al., “A Mixed-Methods Study: Student Evaluation Response Rates of Teacher Performance in Higher Education Online Classes” in *38<sup>th</sup> annual Proceedings. Selected Papers on The Practice of Educational Communications and Technology – Volume 2 Presented at The Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, North Miami Beach, Florida: Michael Simonson, (2015):271-280, Ανακτήθηκε από: [https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings15/2015i/15\\_13.pdf](https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings15/2015i/15_13.pdf) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

<sup>81</sup> Adams & Umbach, 2012, όπως αναφέρονται στο Luo, “Student Response Rate”

πραγματικές διαφορές στο περιεχόμενο των μαθημάτων, τον τύπο των μαθημάτων και την αυτονομία των φοιτητών και των διδασκόντων στα προγράμματα σπουδών<sup>82</sup>.

Τέλος, οι Thielsch et al. (2017) υπέδειξαν ότι η επιρροή των συμφοιτητών και ειδικότερα η συμμετοχή αυτών στην αξιολόγηση, επηρεάζει θετικά το ποσοστό απόκρισης σε αυτήν<sup>83</sup>.

### 2.3.2 Χαρακτηριστικά και τρόπος διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης

Τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης περιλαμβάνουν τη γενικότερη οργάνωση της έρευνας και τα ειδικότερα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται.

- Προετοιμασία-σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας αναφέρεται πρωτίστως στο περιεχόμενο και την παρουσίαση του σχετικού ερωτηματολογίου, καθώς και στον απαιτούμενο χρόνο για τη συμπλήρωσή του. Στην έρευνα των Saleh και Bista (2017) το 91% των ερωτώμενων της έρευνάς τους, συμφώνησαν ότι θα ολοκλήρωναν τη συμπλήρωση και υποβολή μιας έρευνας, αν η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε λιγότερο από δεκαπέντε (15) λεπτά<sup>84</sup>. Επίσης το 94,4%, αυτών συμφώνησαν ότι θα ολοκλήρωναν την έρευνα, αν οι ερωτήσεις ήταν σύντομες και περιεκτικές, ενώ το 57% θα προτιμούσε το ερωτηματολόγιο να περιλαμβάνει λίγες ή και καθόλου ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας των Nevo et al. (2010), στην οποία ο χρόνος και η πνευματική προσπάθεια για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κρίθηκαν παράγοντες κριτικής σημασίας για την επιτυχία της έρευνας (σαφείς και εύκολες στην κατανόηση ερωτήσεις, σε σύντομη και περιεκτική μορφή)<sup>85</sup>. Σημειώνεται επίσης, ότι στη μελέτη των Guder και Malliaris (2013), στους άλλους λόγους μη συμμετοχής των φοιτητών στις έρευνες αυτές, είχε καταγραφεί μεταξύ άλλων και η μεγάλη έκταση του ερωτηματολογίου<sup>86</sup>. Τέλος, οι McAuley et al. (2017) εντόπισαν ως κυριότερα εμπόδια στην ολοκλήρωση

<sup>82</sup> Al-Maamari, "Response Rate and Teaching"

<sup>83</sup> Thielsch, Brinkmöller, & Forthmann, "Reasons for Responding"

<sup>84</sup> Saleh & Bista, "Examining Factors Impacting"

<sup>85</sup> Nevo, D., McClean, & Nevo, S., "Harnessing Information Technology"

<sup>86</sup> Guder & Malliaris "Online Course Evaluations Response Rates"

των αξιολογήσεων από τους φοιτητές, την αξιολόγηση πολλών διδασκόντων και πολλών μαθημάτων την ίδια χρονική περίοδο, τη συμπλήρωση εκτενών ερωτηματολογίων, τις ασαφείς ερωτήσεις και τις σύντομες προθεσμίες για την ολοκλήρωση των ερευνών. Στο πλαίσιο αυτό, παλαιότερη βιβλιογραφία είχε υποδείξει ότι η υποβολή συμμετοχής των φοιτητών σε πολλές έρευνες, θα μπορούσε να αιτιολογήσει το χαμηλό ποσοστό απόκρισης<sup>87</sup>. Ωστόσο, η έρευνα των Thielsch et al. (2017), αντέκρουσε το επιχείρημα αυτό, καταγράφοντας ότι φοιτητές που γενικά συμμετέχουν συχνά σε έρευνες, δήλωσαν και μεγαλύτερη ανταπόκριση στις έρευνες αξιολόγησης του διδακτικού έργου, υποδηλώνοντας μία θετική στάση και δεκτικότητα<sup>88</sup>.

Αναφορικά με την παρουσίαση του ερωτηματολογίου, οι Asare και Daniel (2018) συνοψίζουν ότι η διάρθρωση των ερωτήσεων, δηλαδή η ομαδοποίηση των σχετικών ερωτήσεων, δρα βοηθητικά στην ανταπόκριση της συμπλήρωσης και υποβολής του ερωτηματολογίου<sup>89</sup>.

Κριτικής σημασίας παράγοντες για την επιτυχία της έρευνας, αναδείχθηκαν επίσης η ευκολία και η ταχύτητα πρόσβασης στην έρευνα με την επιλογή κατάλληλου λογισμικού, φιλικού στη χρήση περιβάλλοντος και υποστηριζόμενου από διάφορους διαδικτυακούς περιηγητές (internet browsers) και συσκευές<sup>90</sup>. Ο Callegero (2010), επισημαίνει ότι επειδή οι περισσότεροι φοιτητές χρησιμοποιούν «έξυπνα κινητά» (smartphones) και tablets, η δυνατότητα υποβολής των αξιολογήσεων μέσω των συσκευών αυτών, μπορεί να συντελέσει στην αύξηση των ποσοστών απόκρισης<sup>91</sup>.

- Δημοσιοποίηση/επικοινωνία της έρευνας

Η δημοσιοποίηση της έρευνας αφορά τους τρόπους με τους οποίους η έρευνα φτάνει και γίνεται γνωστή στους φοιτητές. Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται για τη δημοσιοποίηση της έρευνας αξιολόγησης διδακτικού έργου, περιλαμβάνουν την ανάρτηση σχετικής ενημέρωσης σε πίνακες ανακοινώσεων, την αναφορά στο περίγραμμα του μαθήματος ότι οι φοιτητές θα κληθούν να συμμετέχουν σε διαδικασία αξιολόγησης, την ενημέρωση από τους διδάσκοντες την ώρα του

---

<sup>87</sup> McAuley et al., "Identifying motivators and barriers"

<sup>88</sup> Thielsch, Brinkmüller, & Forthmann, "Reasons for Responding"

<sup>89</sup> Asare & Daniel, "Factors Influencing Response"

<sup>90</sup> Nevo, D., McClean, & Nevo, S., "Harnessing Information Technology"

<sup>91</sup> Callegero, 2010, όπως αναφέρεται στο Asare & Daniel, "Factors Influencing Response"

μαθήματος<sup>92</sup>. Για τις διαδικτυακές έρευνες, τα ηλεκτρονικά μηνύματα (e-mails) αποτελούν το βασικό κανάλι δημοσιοποίησης τους. Χρησιμοποιούνται κυρίως τρία (3) είδη e-mail: i) ενημέρωσης των συμμετεχόντων για την έρευνα που πρόκειται να γίνει, ii) αποστολής του διαδικτυακού συνδέσμου (link) της έρευνας και πρόσκλησης συμμετοχής σε αυτήν και iii) υπενθύμισης συμμετοχής στην έρευνα σε όσους δεν ανταποκριθεί. Αν και η έρευνα των Saleh και Bista (2017) πραγματοποιήθηκε σε απόφοιτους, είναι αξιοσημείωτο το εύρημα ότι το 91,8% των ερωτώμενων απάντησε ότι είναι περισσότερο πιθανό να ανοίξουν το e-mail με τον σύνδεσμο της έρευνας, αν έχει προηγηθεί σχετικό ενημερωτικό e-mail. Καταγράφεται επίσης ότι στην ακαδημαϊκή έρευνα, τα προσωπικά e-mail αυξάνουν σημαντικά το ποσοστό ανταπόκρισης<sup>93</sup>. Όπως αναφέρει ο Nulty, η προσωποποίηση στην πρόσκληση συμμετοχής, υποδηλώνει ότι οι ερωτώντες έχουν επενδύσει χρόνο και προσπάθεια, γεγονός που μπορεί να προκαλέσει αμοιβαία αντίδραση των ερωτώμενων κι επομένως να αυξήσει το ποσοστό ανταπόκρισης. Ωστόσο η προσωποποίηση αυτή είναι χρονοβόρα και θέτει ζητήματα διασφάλισης της ανωνυμίας. Τα υπενθυμιστικά e-mail στους φοιτητές που δεν έχουν ανταποκριθεί στο e-mail πρόσκλησης συμμετοχής στην έρευνα, είναι αυτά που έχουν συζητηθεί περισσότερο στη βιβλιογραφία, λόγω της θετικής επίδρασή τους στην αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισης των φοιτητών<sup>94</sup>. Ωστόσο συστήνεται να μην αποστέλλονται πάνω από τρία (3) έως τέσσερα (4) υπενθυμιστικά μηνύματα μαζί με το μήνυμα της πρόσκλησης, δεδομένου ότι πάνω από τον αριθμό αυτόν δεν προκύπτει θετική επίδραση στο ποσοστό συμμετοχής και επιπλέον, μπορεί να εκνευρίσουν τους ερωτώμενους, οδηγώντας τους τελικά σε εγκατάλειψη της συμμετοχής τους<sup>95</sup>.

---

<sup>92</sup> Asare & Daniel, “Factors Influencing Response”

<sup>93</sup> Saleh & Bista, “Examining Factors Impacting”

<sup>94</sup> Asare & Daniel, “Factors Influencing Response” ; Goodman, Anson, & Belcheir, “The effect of incentives and other” ; Nulty, “The adequacy of response rates”

<sup>95</sup> Saleh & Bista, “Examining Factors Impacting”

### 2.3.3 Εμπλοκή διδάσκοντα

Η θετική επίδραση της ενεργούς εμπλοκής του διδάσκοντα στην προσέλκυση των φοιτητών για τη συμμετοχή τους στις έρευνες αξιολόγησης, επιβεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές. Η ενημέρωση των φοιτητών από τον ίδιο τον διδάσκοντα για τη σημασία της έρευνας, τη διεξαγωγή της και η ενθάρρυνση για τη συμμετοχή τους φαίνεται ότι είναι κριτικής σημασίας παράγοντας για την ανταπόκριση των φοιτητών<sup>96</sup>.

Αντιπροσωπευτική είναι η μελέτη των Guder και Malliaris του 2013<sup>97</sup>. Το ποσοστό των προπτυχιακών φοιτητών που συμπλήρωσαν όλα τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης που τους είχαν αποσταλεί, ήταν κατά 15% αυξημένο όταν είχαν ενθαρρυνθεί από το διδάσκοντα για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία (47%), σε σχέση με τους φοιτητές που δεν είχαν ενθαρρυνθεί καθόλου (32%). Από την άλλη, το ποσοστό τόσο προπτυχιακών φοιτητών όσο και αποφοίτων, που αγνοούσαν εντελώς τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ήταν μικρότερο στην περίπτωση που είχαν ενθάρρυνση από το διδάσκοντα, σε σχέση με αυτούς στους οποίους κανένας διδάσκων δε συζήτησε τη σημασία της αξιολόγησης στην τάξη. Σημειώνεται ότι στην ίδια έρευνα προέκυψε ότι το e-mail πρόσκλησης στην έρευνα, τα υπενθυμιστικά e-mail και η ενθάρρυνση από το διδάσκοντα, διαδραματίζουν και τα τρία (3) σημαντικό ρόλο στο βαθμό απόκρισης των φοιτητών.

Οι Goodman et al, ερεύνησαν την επίδραση διάφορων τακτικών που χρησιμοποιούν οι διδάσκοντες στο Boise State University των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, για την ενθάρρυνση των φοιτητών για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, στο ποσοστό απόκρισης αυτών<sup>98</sup>. Οι τακτικές που μελετήθηκαν ήταν η υπενθύμιση για την αξιολόγηση την ώρα του μαθήματος, η διάθεση χρόνου την ώρα του μαθήματος για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η εξήγηση του πως οι αξιολογήσεις θα χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του διδακτικού έργου, η αποστολή προσωπικών e-mail στους φοιτητές με την παράκληση να υποβάλουν την αξιολόγησή τους, η ανάρτηση υπενθύμισης στην πλατφόρμα

<sup>96</sup> Ahmad, "Teaching evaluation" ; Chapman & Joines, "Strategies for Increasing Response"; Goodman, Anson, & Belcheir, "The effect of incentives and other" ; Guder & Malliaris "Online Course Evaluations Response Rates"; Nevo, D., McClean, & Nevo, S., "Harnessing Information Technology" ; Nulty, "The adequacy of response rates" ; Thielsch, Brinkmöller, & Forthmann, "Reasons for Responding"

<sup>97</sup> Guder & Malliaris, "Online Course Evaluations Response Rates"

<sup>98</sup> Goodman, Anson, & Belcheir, "The effect of incentives and other"

αξιολόγησης, η χρήση αξιολογήσεων στα μέσα του εξαμήνου ή άλλων μεθόδων απόκτησης των απόψεων των φοιτητών κατά τη διάρκεια του εξαμήνου καθώς και η παροχή κινήτρου, με τη μορφή κάποιας ανταμοιβής, για την υποβολή της αξιολόγησης. Οι δύο ευρέως χρησιμοποιούμενες τακτικές ήταν η υπενθύμιση για την αξιολόγηση από το διδάσκοντα την ώρα του μαθήματος και η πληροφόρηση των φοιτητών για το πως οι αξιολογήσεις θα χρησιμοποιηθούν για τη βελτίωση του διδακτικού έργου. Οι τακτικές αυτές ήταν αρκετά αποτελεσματικές, με αύξηση στο ποσοστό απόκρισης της τάξεως του 8%, ενώ και οι υπόλοιπες, εκτός από δύο - η επίσημη χρήση αξιολογήσεων στα μέσα του εξαμήνου ή άλλων μεθόδων απόκτησης των απόψεων των φοιτητών κατά τη διάρκεια του εξαμήνου - έδειξαν σημαντικά θετικές επιπτώσεις στα ποσοστά απόκρισης. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι παρόλο που τα μαθήματα που διδάσκονταν από επί θητεία ή μόνιμους καθηγητές και όχι από βοηθητικό προσωπικό έτυχαν μεγαλύτερων ποσοστών απόκρισης, οι τακτικές που ακολουθούν οι διδάσκοντες, για την αύξηση της συμμετοχής των φοιτητών, είχαν μεγαλύτερη επίδραση σε αυτή από ότι το καθεστώς εργασίας τους. Το φύλο, τέλος, του διδάσκοντα δεν έδειξε διαφοροποίηση στην απόκριση.

Στην έρευνα των Chapman και Joines (2017), η συζήτηση της σημασίας της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην τάξη, η συζήτηση του πως χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα προς βελτίωση του μαθήματος και η καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ του διδάσκοντα και των φοιτητών, ήταν οι τρεις (3) πιο διαδεδομένες τακτικές που χρησιμοποιούνταν από περισσότερο από το 75% των διδασκόντων και οι οποίοι είχαν ποσοστό απόκρισης στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μεγαλύτερο του 70%<sup>99</sup>.

Επισημαίνεται ότι οι Nevo et al. (2010), είχαν ήδη αναδείξει ως τον κυριότερο παράγοντα κριτικής σημασίας για τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης, τις τροποποιήσεις στη διεξαγωγή του μαθήματος από το διδάσκοντα σε συνέχεια των αξιολογήσεων αυτών. Αυτό βέβαια προϋποθέτει την αλληλεπίδραση διδασκόντων – φοιτητών, δηλαδή την ενημέρωση των φοιτητών για την ανάληψη βελτιωτικών δράσεων σε εύλογο χρονικό διάστημα<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> Chapman & Joines, “Strategies for Increasing Response”

<sup>100</sup> Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”



Στο πλαίσιο της ενεργούς εμπλοκής του διδάσκοντα στη διαδικασία αξιολόγησης έχει εξεταστεί επίσης η επίδραση στο ποσοστό απόκρισης, της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου την ώρα του μαθήματος. Η πρακτική αυτή εφαρμόστηκε στη Σχολή Φαρμακευτικής Bernard J Dunn του Shenandoah University και οδήγησε σε απόκριση κοντά στο 100%. Ωστόσο φαίνεται ότι η πλειοψηφία των φοιτητών προτιμά να συμπληρώνει τα ερωτηματολόγια εκτός τάξης και ώρας μαθήματος, διότι υποστηρίζουν ότι τότε τα σχόλιά τους είναι πιο στοχευμένα ως αποτέλεσμα περισσότερης σκέψης<sup>101</sup>.

### 2.3.4 Ανταμοιβές-κίνητρα

Η ενσωμάτωση ανταμοιβών στις έρευνες διαδικτυακής αξιολόγησης του διδακτικού έργου, ως κίνητρο για τη συμμετοχή των φοιτητών έχει μελετηθεί από πολλούς ερευνητές για τη θετική της συσχέτιση με το ποσοστό απόκρισης<sup>102</sup>.

Οι ανταμοιβές που έχουν χρησιμοποιηθεί από Ιδρύματα της αλλοδαπής στη διαδικασία αυτή, μπορούν να ομαδοποιηθούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες: ανταμοιβές βαθμολογίας – ανταμοιβές μη βαθμολογίας και ατομικές ανταμοιβές – ανταμοιβές τάξης και περιλαμβάνουν:

- δωροκάρτες, τυχερές κληρώσεις και λοταρίες για κινητά τηλέφωνα, tablets και άλλες μικροσυσκευές, είδη βιβλιοπωλείου, κουπόνια φαγητού,
- δυνατότητα πρόσβασης σε σημειώσεις στην εξέταση του μαθήματος συνήθως σε κάρτα καθορισμένων διαστάσεων,
- προσαύξηση τελικού βαθμού από 0,25% έως 1%
- πρόσβαση στη βαθμολογία του μαθήματος νωρίτερα της προβλεπόμενης
- μη ανακοίνωση οριστικού βαθμού μέχρι να υποβληθεί η αξιολόγηση

---

<sup>101</sup> Anderson, Cain, & Bird, “Online Student Course Evaluations”

<sup>102</sup> Anderson, Cain, & Bird, “Online Student Course Evaluations” ; Berk, “Top 20 Strategies” ; Chapman & Joines, “Strategies for Increasing Response” ; Cone et al., “Motivators, barriers, and strategies” ; Dommeyer, C. J., et al., “An experimental investigation of student response rates to faculty evaluations: the effect of the online method and online treatments”, (2003), Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/286536975\\_An\\_experimental\\_investigation\\_of\\_student\\_response\\_rates\\_to\\_faculty\\_evaluations\\_The\\_effect\\_of\\_the\\_online\\_method\\_and\\_online\\_treatments](https://www.researchgate.net/publication/286536975_An_experimental_investigation_of_student_response_rates_to_faculty_evaluations_The_effect_of_the_online_method_and_online_treatments) [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019] ; Dommeyer, et al., “Gathering faculty teaching evaluations” ; Goodman, Anson, & Belcheir, “The effect of incentives and other” ; Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”; Nulty, “The adequacy of response rates”

Στην περίπτωση που το συνολικό ποσοστό της τάξης ξεπεράσει ένα ελάχιστο π.χ. της τάξεως του 80%:

- μοριοδότηση τελικού βαθμού όλης της τάξης,
- οικονομική επιχορήγηση της τάξης
- κέρασμα της τάξης

Η χρήση ανταμοιβών για την προσέλκυση των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου είναι αμφιλεγόμενη και υπάρχουν Πανεπιστήμια που έχουν και σχετική απαγορευτική πολιτική<sup>103</sup>. Οι ανταμοιβές, αν και αυξάνουν το ποσοστό απόκρισης των φοιτητών ενδέχεται να θέσουν σε κίνδυνο την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων και να οδηγήσουν σε λανθασμένα αποτελέσματα, προσελκύοντας φοιτητές που ενδιαφέρονται μόνο για αυτές, οδηγώντας τους σε συμπλήρωση ερωτηματολογίων χωρίς αποτύπωση της πραγματικής τους άποψης<sup>104</sup>.

Διάφορες μέθοδοι κινητοποίησης των φοιτητών για τη συμμετοχή τους, όπως ανταμοιβές, υπενθυμίσεις την ώρα του μαθήματος, διάθεση χρόνου την ώρα του μαθήματος για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αξιολόγησης, εξήγηση του πως θα χρησιμοποιηθούν τα αποτελέσματα για τη βελτίωση της διδασκαλίας, αποστολή προσωπικών ηλεκτρονικών, όλες δρουν βοηθητικά στην αύξηση του ποσοστού απόκρισης<sup>105</sup>. Η λιγότερη χρησιμοποιούμενη μέθοδος από τους διδάσκοντες, αυτή των ανταμοιβών, βρέθηκε ως η πιο αποτελεσματική μέθοδος, αύξησης του ποσοστού απόκρισης. Οι διδάσκοντες που τη χρησιμοποίησαν είχαν κατά 22% μεγαλύτερη απόκριση σε σχέση με αυτούς που δεν πρόσφεραν ανταμοιβές. Η έρευνα έδειξε επίσης ότι η εφαρμογή ανταμοιβών, ανεξαρτήτως του είδους τους (ανταμοιβές βαθμολογίας – ανταμοιβές μη βαθμολογίας, ατομικές ανταμοιβές – ανταμοιβές τάξης) είχαν εξίσου θετική επιρροή στη συμμετοχή των φοιτητών. Οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι η προσθήκη οποιασδήποτε τακτικής ενθάρρυνσης των φοιτητών οδηγεί σε αύξηση του ποσοστού απόκρισης κατά 5% για τα μεταπτυχιακά και κατά 2-3% για τα προπτυχιακά μαθήματα.

---

<sup>103</sup>Anderson, Cain, & Bird, “Online Student Course Evaluations” ; Asare & Daniel, “Factors Influencing Response” ; Chapman & Joines, “Strategies for Increasing Response”; Cone et al., “Motivators, barriers, and strategies” ; Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”

<sup>104</sup>Groen & Herry, “The Online Evaluation of Courses”

<sup>105</sup> Goodman, Anson, & Belcheir, “The effect of incentives and other”

Προγενέστερα, οι Dommeyer et al. (2004) που συνέκριναν τις τακτικές της πολύ ήπιας μοριοδότησης του βαθμού (0,25%), της επίδειξης του τρόπου συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στην τάξη και της προγενέστερης πρόσβασης στον τελικό βαθμό, κατέληξαν ότι μόνο στην περίπτωση της μοριοδότησης του βαθμού, το ποσοστό απόκρισης των φοιτητών πλησίασε το ποσοστό απόκρισης της έντυπης αξιολόγησης<sup>106</sup>.

Οι Norris και Conn καταλήγουν στο ότι απλές τακτικές δημοσιοποίησης της έρευνας, μπορούν να έχουν θετική επίδραση στο ποσοστό απόκρισης των φοιτητών, χωρίς τη μοριοδότηση της βαθμολογίας ή τιμωρητικών τακτικών όπως η μη ανακοίνωση του βαθμού. Διαπίστωσαν ότι ενώ το ποσοστό απόκρισης στις διαδικτυακές αξιολογήσεις είναι χαμηλότερο από τις έντυπες, το ποσοστό απόκρισης στις διαδικτυακές αξιολογήσεις είναι σημαντικά υψηλότερο (74%) για τους διδάσκοντες που έχουν σχετική επικοινωνία με τους φοιτητές τους: πληροφορίες για τη σημασία της αξιολόγησης, οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και υπενθυμίσεις. Η απόκριση των φοιτητών που δεν έτυχε τέτοιας επικοινωνίας ανήλθε στο 34%<sup>107</sup>.

## 2.4 Στρατηγικές αύξησης του ποσοστού απόκρισης

Σύμφωνα με το προηγούμενο υποκεφάλαιο, η δέσμευση στη διαδικασία αξιολόγησης τόσο των φοιτητών όσο και των διδασκόντων αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο για την αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισης των φοιτητών στις έρευνες διαδικτυακής αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Ο διδάσκων κατέχει κύριο ρόλο στη διαδικασία αυτή λόγω της προσωπικής και άμεσης αλληλεπίδρασής του με τους φοιτητές. Η δέσμευση αυτή μπορεί να καλλιεργηθεί περαιτέρω όταν στη διαχείριση της έρευνας αξιολόγησης ενσωματώνεται μια επικοινωνιακή στρατηγική με την ενεργή εμπλοκή του διδάσκοντα.

---

<sup>106</sup> Dommeyer, et al., “Gathering faculty teaching evaluations”

<sup>107</sup> Norris, J. & Conn, C., “Investigating strategies for increasing student response rates to online-delivered course evaluations”. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6 (1), (2005): 13-29, Ανακτήθηκε από: <https://www.yumpu.com/en/document/read/37470546/investigating-strategies-for-increasing-student-response-rates-to-> [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019]

Οι Bennett και Nair (2009) προτείνουν μια τέτοιου είδους επικοινωνιακή στρατηγική σε τρεις (3) φάσεις<sup>108</sup>:

α. Πριν την έρευνα, δημοσιοποιείται σε φοιτητές και διδάσκοντες δια ζώσης και με ανάρτηση σχετικών έντυπων ανακοινώσεων ότι πρόκειται να πραγματοποιηθεί ηλεκτρονικά η αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Το μήνυμα γίνεται πιο δυνατό όταν ο Πρόεδρος του Τμήματος ή ανώτερα διοικητικά στελέχη καταδείξουν ότι η γνώμη των φοιτητών έχει αξία και λαμβάνεται υπόψη. Επίσης είναι σημαντικό και το βοηθητικό διδακτικό προσωπικό να είναι ενήμερο, εφόσον αυτό πιθανώς να έχει και τη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με τους φοιτητές.

β. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, η στρατηγική περιλαμβάνει την αποστολή των ηλεκτρονικών μηνυμάτων από τη σχετική υπηρεσία Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου, με την πρόσκληση συμμετοχής και το σχετικό διαδικτυακό σύνδεσμο. Αποστέλλονται και προσωπικά ηλεκτρονικά μηνύματα, τόσο από τη διοίκηση του Τμήματος, όσο και από τους διδάσκοντες. Στη φάση αυτή κρίνεται σημαντική και η ενθάρρυνση των φοιτητών για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους ίδιους τους διδάσκοντες στην τάξη, καθώς και η πληροφόρηση για το πώς θα αξιοποιήσουν τα αποτελέσματα για τη βελτίωση του διδακτικού τους έργου.

γ. Οι Bennett και Nair καταλήγουν στο ότι όταν οι ερωτώμενοι έχουν ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους και της χρήσης τους, τότε μεγαλώνει και η δέσμευσή τους για τη συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων. Για το λόγο αυτό, προτείνουν στη φάση μετά το τέλος της έρευνας, εκτός από ευχαριστήριο για τη συμμετοχή τους ηλεκτρονικό μήνυμα, οι φοιτητές να λαμβάνουν γνώση των αποτελεσμάτων. Παράλληλα οι διδάσκοντες ενθαρρύνονται να κοινωνούν περιληπτικά τα αποτελέσματα και το σχέδιο δράσης τους επί αυτών. Στην έναρξη του επόμενου εξαμήνου διδασκαλίας του μαθήματος, οι νέοι φοιτητές πληροφορούνται για την αξιολόγηση της προηγούμενης τάξης και τις ενδεχόμενες διορθωτικές ενέργειες του διδάσκοντα. Με τον τρόπο αυτό γίνεται αντιληπτό ότι οι αξιολογήσεις είναι σημαντικές και δεσμεύονται και οι ίδιοι να συμμετέχουν στη διαδικασία, παρόλο που το όφελος θα αφορά και πάλι τους επόμενους φοιτητές.

---

<sup>108</sup>Bennett & Nair, “A recipe for effective participation”

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι ευρέως χρησιμοποιούμενες στρατηγικές αύξησης του ποσοστού ανταπόκρισης των φοιτητών στις έρευνες αξιολόγησης του διδακτικού έργου, στοχεύουν στην ενίσχυση των συνθηκών που επηρεάζουν θετικά τους φοιτητές για τη συμμετοχή τους και στην εξάλειψη των συνθηκών που τους οδηγούν σε αποχή και συνοψίζονται σε<sup>109</sup>:

- Ενημέρωση για τη σημασία της αξιολόγησης: βελτίωση διδασκαλίας, ακαδημαϊκή εξέλιξη διδάσκοντα, επιχειρησιακές αποφάσεις Ιδρύματος/Τμήματος
- Επικοινωνήση της ιδέας ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου και η επίσημη ανατροφοδότηση των φοιτητών με τα αποτελέσματα της διαδικασίας αποτελούν μέρος της κουλτούρας του Πανεπιστημίου
- Ενημέρωση των φοιτητών για τα αποτελέσματα της αξιολόγησης και των δράσεων που αναλήφθηκαν/θα αναληφθούν μετά από αυτά, σε εύλογο χρονικό διάστημα
- Εξασφάλιση φιλικού προς το χρήστη λογισμικού και δυνατότητας πρόσβασης στην έρευνα μέσω κινητών τηλεφώνων και άλλων συσκευών
- Εξασφάλιση ευκολίας πρόσβασης και πλοήγησης στην πλατφόρμα/πληροφοριακό σύστημα συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων
- Παροχή οδηγιών σχετικά με τον τρόπο χρήσης του πληροφοριακού συστήματος
- Διαβεβαίωση ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας
- Αποστολή προσωπικών e-mail
- Αποστολή υπενθυμιστικών e-mail στους φοιτητές που δεν ανταποκρίθηκαν
- Διαφήμιση της έρευνας μέσω καναλιών επικοινωνίας του Τμήματος/ Ιδρύματος με τους φοιτητές, π.χ. πίνακες ανακοινώσεων, μέσα κοινωνικής δικτύωσης (socialmedia)
- Παροχή ανταμοιβών στους φοιτητές ή συνολικά στην τάξη όπως περιγράφηκαν ανωτέρω, με τη διασφάλιση ότι δεν επηρεάζεται η ακεραιότητα της διαδικασίας
- Αναγνώριση και ανταμοιβή των Τμημάτων που πληρούν το στόχο του ποσοστού απόκρισης, με τη διασφάλιση ότι δεν επηρεάζεται η ακεραιότητα της διαδικασίας)
- Φιλανθρωπική οικονομική ενίσχυση για κάθε ερωτηματολόγιο που συμπληρώνεται

---

<sup>109</sup> Anderson, Cain, & Bird, “Online Student Course Evaluations”; Berk, “Top 20 Strategies” ; Chapman & Joines, “Strategies for Increasing Response”; Dommeyer, et al., “Gathering faculty teaching evaluations” ; Goodman, Anson, & Belcheir, “The effect of incentives and other”

- Προγενέστερη πρόσβαση των φοιτητών που συμμετείχαν, στον τελικό βαθμό του μαθήματος
- Καλλιέργεια από το διδάσκοντα κλίματος αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ αυτού και των φοιτητών στην τάξη
- Διάθεση χρόνου για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου την ώρα του μαθήματος
- Βαθμολογική επιδότηση του τελικού βαθμού του μαθήματος, ατομικά ή για όλη την τάξη στην περίπτωση που επιτευχτεί το επιθυμητό ποσοστό απόκρισης
- Δυνατότητα πρόσβασης σε σημειώσεις στην εξέταση του μαθήματος
- Οικονομική επιχορήγηση της τάξης
- Κέρασμα της τάξης

Κάθε Πανεπιστημιακό Ίδρυμα μπορεί να εφαρμόσει τις στρατηγικές εκείνες που θα εξυπηρετήσουν καλύτερα το στόχο της αύξησης της ανταπόκρισης των φοιτητών του στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Όπως σημειώνει και ο Berk, δεν υπάρχει μία στρατηγική παρέμβασης που να θεραπεύει όλους τους ανασταλτικούς παράγοντες για τη μη απόκριση των φοιτητών<sup>110</sup>. Ο στόχος της βελτίωσης της απόκρισης αυτής, είναι πιθανότερο να επιτευχθεί μακροπρόθεσμα, από συνδυασμό στρατηγικών, οι οποίες και θα πρέπει να εφαρμοστούν αφού ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες κάθε Ιδρύματος.

## **2.5 Ανταπόκριση φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης – ελληνική πραγματικότητα**

Η συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου, αποτελεί νέο πεδίο έρευνας για τον ελληνικό χώρο.

Η ΑΔΙΠ από τον πρώτο χρόνο λειτουργία της, το 2006, ήρθε σε επαφή με Πανεπιστήμια προκειμένου να ενημερωθούν και να προετοιμαστούν για τις προβλεπόμενες στο νόμο 3374/2005 διαδικασίες Εσωτερικής και Εξωτερικής

---

<sup>110</sup> Berk, “Top 20 Strategies”

Αξιολόγησης και στο πλαίσιο αυτό παρείχε υπόδειγμα ερωτηματολογίου αξιολόγησης μαθήματος/διδασκαλίας<sup>111</sup>.

Το 2009, κατόπιν πρότασης της ΑΔΙΠ, η Διαχειριστική Αρχή του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ), στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», δημοσίευσε πρόσκληση για την υποβολή προτάσεων από τα ΑΕΙ, για την υποστήριξη των ΜΟΔΙΠ. Το έργο αφορούσε στην κατάρτιση ψηφιακών βάσεων για το σύνολο των στοιχείων και δεδομένων λειτουργίας τους, προκειμένου για την αποτελεσματικότερη παρακολούθηση του έργου τους και την άντληση στοιχείων από τη Διοίκηση και την ΑΔΙΠ<sup>112</sup>.

Με την ανάπτυξη των σχετικών πληροφοριακών συστημάτων, είτε μέσω του έργου είτε ανεξάρτητα, σήμερα η διαδικασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου πραγματοποιείται από τα περισσότερα Πανεπιστήμια με ηλεκτρονικό τρόπο. Από σχετική διερεύνηση στις ιστοσελίδες των ΜΟΔΙΠ, διαπιστώνεται ότι σε σύνολο είκοσι έξι (26) Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, τα δεκαεπτά (17) χρησιμοποιούν διαδικτυακές πλατφόρμες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, τέσσερα (4) χρησιμοποιούν έντυπα ερωτηματολόγια και δύο (2) χρησιμοποιούν κυρίως έντυπα και λιγότερο ηλεκτρονικά, ανάλογα με το Τμήμα. Για τρία (3) Ιδρύματα δεν ήταν σαφές στην ιστοσελίδα της ΜΟΔΙΠ αν η συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων πραγματοποιείται έντυπα ή ηλεκτρονικά<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΔΙΠ, νυν ΕΘΑΑΕ), “Εκθεση Πεπραγμένων της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) για τα έτη 2006-2007”, (2008), Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2006-2007.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2006-2007.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

<sup>112</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “Εκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης έτος 2009”, (2010), Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2009.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2009.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

<sup>113</sup> <https://qa.auth.gr/el/> ; <https://www.modip.asfa.gr/> ; <https://www.uom.gr/modip> ; <https://modip.duth.gr/> ; <http://modip.ntua.gr/> ; <https://modip.uowm.gr/nfe/> ; <https://www.tuc.gr/index.php?id=modip> ; <https://www.uoi.gr/panepistimio/diasfalisi-poiotitas-modip/> ; <https://www.uth.gr/> ; <https://modip.aua.gr/portal/el/node/24> ; <https://modip.ionio.gr/> ; <https://modip.uoa.gr/> ; <https://www.aueb.gr/el/modip> ; <https://www.uniwa.gr/to-panepistimio/modip/> ; <https://www.unipi.gr/unipi/el/stoixeia-modip.html> ; <http://www.modip.panteion.gr/> ; [https://webms.hua.gr/modip/?page\\_id=50&lang=el](https://webms.hua.gr/modip/?page_id=50&lang=el) ; <https://www.ihu.gr/modip/> ; <https://modip.uop.gr/> ; <https://modip.upatras.gr/> ; <https://www.modip.uoc.gr/> ; <https://modip.aspete.gr/index.php/el/> ; <http://modip.eap.gr/> ; <https://modip.aegean.gr/> ; <https://sse.army.gr/el/content/modip> ; <https://www.hmu.gr/el/taxonomy/term/50>

Στοιχεία αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου παρατίθενται στις Ετήσιες Εκθέσεις της ΑΔΙΠ για την Ποιότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση, στις οποίες περιλαμβάνονται οι παρατηρήσεις των εμπειρογνομόνων Εξωτερικής Αξιολόγησης των Πανεπιστημίων και των Τμημάτων. Δεν υπάρχει ωστόσο συστηματική ανά έτος καταγραφή της συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης και για όποια έτη υπάρχει, αναφέρεται μόνο στο χαμηλό ποσοστό συμμετοχής και στις συστάσεις για αύξηση της, χωρίς αριθμητικά δεδομένα<sup>114</sup>. Ενδεικτικά, στην Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ για το έτος 2010-2011, επισημάνθηκε ότι “Παρά την γενικότερη εικόνα αντιρρήσεων για την διαδικασία της αξιολόγησης, στα περισσότερα Τμήματα οι φοιτητές συμμετέχουν στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου. Ωστόσο, ο αριθμός των συμμετεχόντων φοιτητών είναι κατά κανόνα πολύ περιορισμένος, εξαιτίας της μη συστηματικής συμμετοχής τους ή και αποχής από τις παραδόσεις των μαθημάτων”<sup>115</sup>.

Στη Συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της Εξωτερικής Αξιολόγησης των Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης από την ΑΔΙΠ για τα έτη 2015-2016, οπότε ήταν και οι τελευταίες που πραγματοποιήθηκαν χωρίς Πιστοποίηση, αναφέρθηκε ότι “Με δεδομένο ότι τα εσωτερικά συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας των ΑΕΙ βρίσκονται σε φάση ανάπτυξης, σημαντική είναι η συνεχής προσπάθεια δημιουργίας κουλτούρας ποιότητας, αλλά και η συμμετοχή των φοιτητών στις διαδικασίες εσωτερικής αξιολόγησης, μέσα από τη συμπλήρωση δομημένων ερωτηματολογίων”, τονίζοντας για ακόμη μία φορά τη σπουδαιότητα της διαδικασίας αυτής<sup>116</sup>. Ειδικότερα στην Έκθεση του 2016 επισημαίνεται η αναγκαιότητα “της ενίσχυσης της συμμετοχής των φοιτητών στις διαδικασίες για τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, μέσα από την αξιολόγηση των μαθημάτων με ερωτηματολόγιο”<sup>117</sup>.

---

<sup>114</sup> “Ετήσιες Εκθέσεις ΑΔΙΠ (για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης”, Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/adip/ektheseis-poiotitas> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

<sup>115</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “Έκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2010-11”, (2011): 16, Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2010-2011.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2010-2011.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

<sup>116</sup> “Αξιολόγηση Ιδρυμάτων– Σύνοψη”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/aksiologisi-synopsi> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

<sup>117</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2016”, (2017): 113, Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2016.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2016.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]



Στην Ετήσια Έκθεση της ΑΔΙΠ για το έτος 2018, κατά το οποίο αξιολογήθηκαν δώδεκα (12) Εσωτερικά Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ), άρχισε να γίνεται πιο έντονη η αναγκαιότητα καταγραφής συμπερασμάτων που αφορούν στην ανταπόκριση των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Σύμφωνα με την Έκθεση, μία από τις σημαντικότερες συστάσεις των Επιτροπών Πιστοποίησης για την αντιμετώπιση αδυναμιών, αφορά “Στη συστηματική συμμετοχή των φοιτητών στην αξιολόγηση των μαθημάτων, διδασκόντων και μαθησιακού περιβάλλοντος και την αξιοποίηση των απόψεών τους”<sup>118</sup>. Αντίστοιχα κατά την αξιολόγηση εννέα (9) Προγραμμάτων Προπτυχιακών Σπουδών (ΠΠΣ) το έτος αυτό, ένα από τα αρνητικά τα οποία καταγράφονται και θα πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα, αφορούν “Στη συστηματική πληροφόρηση φοιτητών για τα αποτελέσματα αξιολόγησης μαθημάτων και του διδακτικού προσωπικού”<sup>119</sup>.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι με τη λειτουργία του Ολοκληρωμένου Πληροφοριακού Εθνικού Συστήματος Ποιότητας (ΟΠΕΣΠ), της ΑΔΙΠ, καταχωρείται από κάθε Πανεπιστήμιο συγκεντρωτικά το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Ωστόσο τα στοιχεία αυτά, αν και είναι διαθέσιμα από το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, δεν είναι δημοσιοποιημένα.

Στις Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης των Πανεπιστημίων και ΠΠΣ καθώς και στις Εκθέσεις Πιστοποίησης των ΕΣΔΠ των Πανεπιστημίων και ΠΠΣ, στην ενότητα που αφορά στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τους φοιτητές, επίσης δεν καταγράφεται συστηματικά το ποσοστό ανταπόκρισης των φοιτητών στη συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων. Σε κάποιες Εκθέσεις καταγράφεται μόνο η διαπίστωση της πραγματοποίησης ή μη της αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τους φοιτητές, σε άλλες αξιολογείται περιφραστικά η συμμετοχή των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, στην πλειοψηφία των οποίων κρίνεται χαμηλή, χωρίς αριθμητικά στοιχεία, και σε άλλες γίνεται αναφορά σε συγκεκριμένα ποσοστά συμμετοχής<sup>120</sup>.

---

<sup>118</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018”, (2019): 17, Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-etisia\\_ekthesi\\_adip\\_2018.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-etisia_ekthesi_adip_2018.pdf) [Πρόσβαση 11 Μαΐου 2020]

<sup>119</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018”, σ. 18

<sup>120</sup> “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης Ιδρυμάτων”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-eksoterikis-aksiologisis-idrymaton> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2020] ; “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης Τμημάτων

Στην τελευταία Ετήσια Έκθεση της ΕΘΑΑΕ, για το έτος 2019, καταγράφηκε ότι η συχνότερη σύσταση των εμπειρογνομόνων Πιστοποίησης, προκειμένου για την εφαρμογή της φοιτητοκεντρικής μάθησης και της διδασκαλίας στα ΠΠΣ που πιστοποιήθηκαν, ήταν η βελτίωση και ενίσχυση τις διαδικασίας αξιολόγησης από τους φοιτητές (51% επί 77 πιστοποιημένων ΠΠΣ)<sup>121</sup>.

Τέλος, στις Εκθέσεις Πιστοποίησης των ΕΣΔΠ των είκοσι (20) Πανεπιστημίων που ανταποκρίθηκαν στις Προσκλήσεις της ΑΔΠ κι έπειτα της ΕΘΑΑΕ, από το 2018 έως σήμερα, πέραν των ενδεχόμενων περιφραστικών παρατηρήσεων σχετικά με την ανταπόκριση των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, δεν καταγράφηκε σε καμία Έκθεση το ελάχιστο ποσοστό απόκρισης των φοιτητών που κρίνεται ως, ικανοποιητικό. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η Έκθεση Πιστοποίησης του Εθνικού Μετσόβειου Πολυτεχνείου (ΕΜΠ), στην οποία καταγράφηκε από τους εξωτερικούς Αξιολογητές/Πιστοποιητές ότι συμμετοχή των φοιτητών της τάξεως του 50% κρίνεται ως το ελάχιστο ικανοποιητικό ποσοστό απόκρισης, ώστε οι αξιολογήσεις να λαμβάνονται υπόψη για περαιτέρω ενέργειες<sup>122</sup>.

Από τη σχετική διερεύνηση, προκύπτει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένη σύσταση για την ελάχιστη συμμετοχή/ανταπόκριση των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου στον ελληνικό χώρο, που κρίνεται ως αποδεκτή προς χρήση για ανάληψη δράσεων και λήψη αποφάσεων. Ακόμα κι αν υπάρχουν σχετικές συστάσεις σε Εκθέσεις Αξιολόγησης και Πιστοποίησης, οι συστάσεις αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ των Επιτροπών και τελικά είναι έως και σήμερα στη διακριτική ευχέρεια των ΑΕΙ να καθορίζουν το κατώφλι της απόκρισης αυτής.

---

ΑΕΙ”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-eksoterikis-aksiologisis-tmimatwn-Pr6sbash-12-Maiou-2020>] ; “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Πιστοποίησης ΕΣΔΠ”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-pistopoihshs-esdp> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2021] ; “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Πιστοποίησης ΠΠΣ”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2021]

<sup>121</sup> ΕΘΑΑΕ, “Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2019”, (2020), Ανακτήθηκε από:

[https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97\\_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0\\_2019.pdf](https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0_2019.pdf) [Πρόσβαση 12.01.2021]

<sup>122</sup> “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Πιστοποίησης ΕΣΔΠ”, ΕΘΑΑΕ, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-pistopoihshs-esdp> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2021]

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε το 1990, αποτελεί κατά χρονολογική σειρά ιδρύσεως το 18ο ΑΕΙ της χώρας και φέρει το όνομα του Εθνικού ευεργέτη Παναγή Χαροκόπου. Οι κεντρικές του εγκαταστάσεις εδράζονται σε κληροδότημα του, επί της οδού Ελευθερίου Βενιζέλου 70 στην Καλλιθέα, σε δενδρόφυτη έκταση περίπου είκοσι (20) στρεμμάτων. Σε κοντινή απόσταση υπάρχει ένα ακόμη ιδιόκτητο κτήριο στην περιοχή του Ταύρου, στην οδό Ομήρου 9, όπου στεγάζεται το Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής<sup>123</sup>.

Το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο άρχισε να λειτουργεί από το ακαδημαϊκό έτος 1993-94 και σήμερα διαθέτει τρεις (3) Σχολές και τέσσερα (4) Τμήματα: Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης (πρώην Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας), Επιστήμης Διαιτολογίας – Διατροφής, Γεωγραφίας και Πληροφορικής και Τηλεματικής. Λειτουργούν τέσσερα (4) ομώνυμα προγράμματα προπτυχιακών και διδακτορικών σπουδών και συνολικά επτά (7) προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών<sup>123</sup>.

Κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, φοιτούσαν συνολικά στο Πανεπιστήμιο 2830 προπτυχιακοί φοιτητές, 742 μεταπτυχιακοί και 234 υποψήφιοι διδάκτορες. Η κατανομή του φοιτητικού πληθυσμού ανά Τμήμα και κύκλο σπουδών αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 3.1: Κατανομή φοιτητικού πληθυσμού ανά Τμήμα και κύκλο σπουδών ακαδ. έτους 2018-2019**

Σχολή	Τμήμα	Συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων προπτυχιακών φοιτητών	Συνολικός αριθμός μεταπτυχιακών φοιτητών	Συνολικός αριθμός υποψηφίων διδασκόντων	Σύνολο
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ	531	263	53	847
	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ	955	161	82	1198
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ – ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	570	148	47	765
ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΜΑΤΙΚΗΣ	774	170	52	996
<b>Σύνολο</b>		<b>2830</b>	<b>742</b>	<b>234</b>	<b>3806</b>

*Πηγή: Γραφείο ΜΟΔΠΠ Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου*

<sup>123</sup> Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο [www.hua.gr](http://www.hua.gr)

Την ίδια χρονική περίοδο υπηρετούσαν στο Πανεπιστήμιο εξήντα επτά (67) μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (ΔΕΠ), τριάντα (30) μέλη Ειδικού Εκπαιδευτικού (ΕΕΠ), Ειδικού Διδακτικού (ΕΔΠ) και Ειδικού Τεχνικού Εργαστηριακού Προσωπικού (ΕΤΕΠ), καθώς και πενήντα ένας (51) διοικητικοί υπάλληλοι<sup>124</sup>.

### **3.1 Ιστορική αναδρομή στη διασφάλιση ποιότητας και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου**

Το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο από την αρχή της λειτουργίας του έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου. Η αξιολόγηση του διδακτικού έργου είχε καθιερωθεί με ίδια πρωτοβουλία πριν το νόμο 3374/2005, μέσω έντυπων ερωτηματολογίων που διανέμονταν στους φοιτητές για συμπλήρωση κατά τις δύο (2) τελευταίες εβδομάδες των μαθημάτων κάθε ακαδημαϊκού εξαμήνου<sup>124</sup>.

Από το 2008 η αξιολόγηση εντάχθηκε στο νέο θεσμικό πλαίσιο του νόμου 3374/2005 και συγκροτήθηκαν οι ΟΜΕΑ των Τμημάτων και η ΜΟΔΠ σε επίπεδο Ιδρύματος<sup>124</sup>.

Το 2010, με την Ένταξη του έργου «ΜΟΔΠ του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου» στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2007-2013» ενισχύθηκαν περαιτέρω οι προσπάθειες της ΜΟΔΠ για τη δημιουργία ενός πλαισίου διασφάλισης της ποιότητας που βασίζεται στην αξιολόγηση. Στο πλαίσιο του έργου (2010-2014) πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά προσπάθεια να αντικατασταθεί ο γραπτός τρόπος αξιολόγησης με την ηλεκτρονική υποβολή ερωτηματολογίων μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας και αναπτύχθηκε το Πληροφοριακό Σύστημα Συγκέντρωσης Δεδομένων Ποιότητας της ΜΟΔΠ του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, το οποίο υποστηρίζει το έργο της ΜΟΔΠ και των ΟΜΕΑ. Το Σύστημα υποστηρίζει όλο τον κύκλο της διαδικασίας αξιολόγησης και διευκολύνει τη διατήρηση και διαχείριση όλων των απαιτούμενων δεδομένων, καθώς και την άμεση και αποτελεσματική συγκέντρωση των πρωτογενών στοιχείων με ηλεκτρονικό τρόπο μέσα από διαδικτυακό περιβάλλον επικοινωνίας. Συγκεντρώνει δεδομένα ποιότητας για:

---

<sup>124</sup> στοιχεία από Γραφείο ΜΟΔΠ Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου.

- την αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου,
- την ικανοποίηση από τις Υποδομές και Υπηρεσίες και το περιβάλλον εργασίας των Τμημάτων και του Πανεπιστημίου συνολικά,
- τη συνολική αξιολόγηση της εμπειρίας σπουδών από τους αποφοίτους, και
- το συγγραφικό / ερευνητικό έργο των μελών ΔΕΠ (απογραφικό δελτίο μελών ΔΕΠ)<sup>125</sup>.

Η διαδικτυακή εφαρμογή που έχει αναπτυχθεί παρέχει στους χρήστες τις ακόλουθες υπηρεσίες:

- Δυνατότητα Ανωνυμίας με την τυχαία δημιουργία κουπονιών για τον εκάστοτε χρήστη και την αυτόματη αποστολή e-mail για τη συμμετοχή του στην αντίστοιχη έρευνα.
- Υποβολή του εκάστοτε ερωτηματολογίου δίνοντας τη δυνατότητα στον χρήστη να αποθηκεύσει τις ημιτελείς απαντήσεις του και να συνεχίσει τη συμπλήρωση κάποια άλλη χρονική στιγμή.
- Δυνατότητα εξαγωγής και αποθήκευσης των δεδομένων που έχει συμπληρώσει ο εκάστοτε χρήστης στο αντίστοιχο ερωτηματολόγιο<sup>126</sup>.

Παράλληλα με την ανάπτυξη του Πληροφοριακού Συστήματος, το 2011, συντάχθηκε ο Εσωτερικός Κανονισμός Διαχείρισης και Διασφάλισης Ποιότητας του Πανεπιστημίου<sup>127</sup>. Στο άρθρο 10 του Κανονισμού ορίστηκαν κριτήρια και δείκτες αξιολόγησης και ειδικότερα για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου αξιολογούνται:

1. Η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού
2. Η ποιότητα της διδακτικής διαδικασίας

<sup>125</sup> στοιχεία από Γραφείο ΜΟΔΙΠ Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου.

<sup>126</sup> “ΜΟ.ΔΙ.Π Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου: Ηλεκτρονική Αξιολόγηση”, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Ανακτήθηκε από: <http://leo.hua.gr/~modip/ilektroniki.html> [Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019]

<sup>127</sup> Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, “Εσωτερικός Κανονισμός Διαχείρισης και Διασφάλισης της Ποιότητας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου”, Αθήνα: 2011, Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2018/11/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%95%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%9A%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%B5-%CE%B9%CF%83%CF%87%CF%8D-%CE%AD%CF%89%CF%82-08.03.2018.pdf> [Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019]

3. Τα εκπαιδευτικά βοηθήματα
4. Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών
5. Η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων
6. Η κινητικότητα του διδακτικού προσωπικού
7. Το επίπεδο και η επικαιρότητα των παρεχομένων γνώσεων
8. Η σύνδεση της έρευνας με τη διδασκαλία<sup>128</sup>

Στη συνέχεια, σε συμμόρφωση με το νόμο 4009/2011, δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης η Έγκριση Δομής, λειτουργίας και αρμοδιοτήτων της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου και του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (ΕΣΔΠ), με βάση τις οδηγίες της ΑΔΙΠ για την πιστοποίηση των ΕΣΔΠ<sup>129</sup>.

Διαδικτυακή αξιολόγηση μαθημάτων, διδασκόντων και υποδομών πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, το εαρινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011 στο Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής, ως μια πρώτη προσπάθεια πιλοτικής εφαρμογής του συστήματος. Ο ηλεκτρονικός τρόπος αξιολόγησης μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας ξεκίνησε να χρησιμοποιείται ολοκληρωμένα και για τα υπόλοιπα Τμήματα του Ιδρύματος (Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, Επιστήμης Διαιτολογίας και Διατροφής, Γεωγραφίας) το ακαδημαϊκό έτος 2011-2012. Στο πλαίσιο της διερεύνησης για την υιοθέτηση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων αξιολόγησης, οι φοιτητές συμμετείχαν δυναμικά με τη συμπλήρωση ενός ανώνυμου δοκιμαστικού ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των μαθημάτων του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας, στην οποία συμμετείχε σημαντικός αριθμός φοιτητών, το 85% των συμμετεχόντων συμφώνησαν να πραγματοποιηθεί ηλεκτρονικά η αξιολόγηση των μαθημάτων στο

---

<sup>128</sup> Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, “Εσωτερικός Κανονισμός Διαχείρισης και Διασφάλισης της Ποιότητας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου”, (2011): 11

<sup>129</sup> Απόφαση 71954/2018, “Έγκριση δομής, λειτουργίας και αρμοδιοτήτων της Μονάδας Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου και του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (Ε.Σ.Δ.Π.)”, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 833/Β/09.03.2018). Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2018/11/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%A0-%CE%A7%CE%A0.pdf> [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

Πανεπιστήμιο<sup>130</sup>. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε ένα ιδιαίτερα εκτενές και αναλυτικό ερωτηματολόγιο, του οποίου τελικά κρίθηκε αναγκαία η τροποποίηση και η προσαρμογή σε ένα πιο συνοπτικό, το οποίο εξακολουθεί να απαντάει στο σύνολο των κριτηρίων και δεικτών αξιολόγησης που έχει ορίσει η ΜΟΔΠ. Το ερωτηματολόγιο που προέκυψε ήταν κοινό για τρία (3) από τα τέσσερα (4) Τμήματα του Ιδρύματος και ελαφρώς διαφοροποιημένο για το Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής<sup>131</sup>.

Το ερωτηματολόγιο για τα δεδομένα ποιότητας που αντιστοιχούν στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου υφίσταται αναθεωρήσεις από τη ΜΟΔΠ του Πανεπιστημίου, σε συνεργασία με τις ΟΜΕΑ και τα Τμήματα αφενός για τη βέλτιστη συλλογή των στοιχείων που εξυπηρετούν το σκοπό του και αφετέρου για την προσέλκυση και διευκόλυνση στη συμπλήρωση του από τους φοιτητές, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην έκταση και στη δομή του. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, έτος αναφοράς της παρούσας έρευνας, παρουσιάζεται στο Παράρτημα Ι και σύμφωνα με τις διεργασίες του ΕΣΔΠ του Πανεπιστημίου, αποστέλλεται στους εγγεγραμμένους ανά μάθημα φοιτητές, την 9η εβδομάδα διεξαγωγής των μαθημάτων του χειμερινού και εαρινού εξαμήνου κάθε έτους και έχει προθεσμία υποβολής έως την έναρξη της εξεταστικής περιόδου. Οι φοιτητές λαμβάνουν τους συνδέσμους για τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων μέσω e-mail και στο χρόνο των περίπου τριών (3) εβδομάδων, που το ερωτηματολόγιο παραμένει ανοικτό προς συμπλήρωση, αποστέλλονται περί τα τρία (3) υπενθυμιστικά e-mail, για τα μαθήματα που δεν έχουν αξιολογηθεί<sup>132</sup>.

Τα πρωτογενή δεδομένα των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων, αποστέλλονται από τον χειριστή του Πληροφοριακού Συστήματος στους Προέδρους των Τμημάτων, προς περαιτέρω επεξεργασία και ανάλυση, κοινοποίηση τους στα

---

<sup>130</sup> “ΜΟ.ΔΙ.Π Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου: Ηλεκτρονική Αξιολόγηση”, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

<sup>131</sup> Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, “Εκθεση Αυτοαξιολόγησης Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, Δεκέμβριος 2014, Αναθεώρηση 2016”, (2016), Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/04/EktEsAxiol.pdf> [Πρόσβαση 12.03.2019]

<sup>132</sup> Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, “Εισήγηση της ΜΟΔΠ του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου για τη Διεργασία 5: Συλλογή Δεδομένων Ποιότητας: μέτρηση, ανάλυση και βελτίωση”, (2018), Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2018/11/5.-%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-5-%CE%A3%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AE-%CE%94%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%89%CE%BD-%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-1.pdf> [Πρόσβαση 12.03.2019]



ενδιαφερόμενα μέρη: διδάσκοντες και φοιτητές, χρήσης τους για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των διδασκόντων, συσχετίσή τους με τους στόχους ποιότητας του Τμήματος και ανάληψης ενδεχόμενων σχετικών βελτιωτικών δράσεων.

### **3.2 Ανταπόκριση των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου**

Κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής αξιολόγησης από το εαρινό εξάμηνο 2011-2012 και το ακαδημαϊκό έτος 2012-2013, η προσέλευση των φοιτητών για την ηλεκτρονική αξιολόγηση των μαθημάτων κυμάνθηκε από 17% έως και 90% ανά μάθημα. Το ποσοστό αυτό αφορούσε στον αριθμό των συμμετεχόντων σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών ανά έτος και κρίθηκε από το Πανεπιστήμιο ως σημαντικό και εξαιρετικά ενθαρρυντικό για την περαιτέρω πλήρη υιοθέτηση ερωτηματολογίων ηλεκτρονικής αξιολόγησης<sup>133</sup>.

Το Πανεπιστήμιο υποβλήθηκε στη διαδικασία της Εξωτερικής Αξιολόγησης το 2016. Στη σχετική Έκθεση των Αξιολογητών συστήθηκε αφενός να διερευνηθούν τρόποι περαιτέρω βελτίωσης της εμπλοκής των φοιτητών στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου, και αφετέρου η ανατροφοδότηση των φοιτητών με τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων<sup>134</sup>. Στην έκθεση Αυτοαξιολόγησης του Ιδρύματος που είχε προηγηθεί, δεν είχε γίνει καμία αναφορά στο ποσοστό απόκρισης των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων<sup>135</sup>.

Τα Τμήματα είχαν υποβληθεί στη διαδικασία αυτή προγενέστερα έτη, από το 2011 έως το 2014. Οι παρατηρήσεις των αξιολογητών αναφορικά με τη συμμετοχή των φοιτητών στη συμπλήρωση των εν θέματι ερωτηματολογίων διέφεραν ανάλογα με το Τμήμα και είχαν ως εξής: Για το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας καταγράφηκε ότι “τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης μαθημάτων υποφέρουν από

---

<sup>133</sup> “ΜΟ.ΔΙ.Π Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου: Ηλεκτρονική Αξιολόγηση”, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

<sup>134</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “External Evaluation Report Harokopio University, 2016”, (2016), Ανακτήθηκε από: <http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/07/Final-External-Evaluation-Report.pdf> [Πρόσβαση 12.03.2019]

<sup>135</sup> Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, “Έκθεση Αυτοαξιολόγησης Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, Δεκέμβριος 2014, Αναθεώρηση 2016”



χαμηλό ποσοστό απόκρισης”<sup>136</sup>. Αντίθετα, για την ίδια χρονική περίοδο, για το Τμήμα Πληροφορικής και Τηλεματικής, καταγράφηκε: “Η συμμετοχή των φοιτητών στην ηλεκτρονική υποβολή ερωτηματολογίων θεωρείται πολύ καλή και τα ποσοστά βελτιώνονται κάθε χρόνο”<sup>137</sup>. Στην Αξιολόγηση του Τμήματος Γεωγραφίας συστήθηκε η επάνοδος στο έντυπο ερωτηματολόγιο: “Το Τμήμα πρέπει να αναλάβει δράση για να ενθαρρύνει τα σχόλια των φοιτητών σχετικά με τις αξιολογήσεις μαθημάτων. Η ηλεκτρονική έρευνα πρέπει να αντικατασταθεί από έντυπο ερωτηματολόγιο, οι ερωτήσεις πρέπει να μειωθούν ή να απλοποιηθούν προκειμένου να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή και/ή μηχανισμοί ανταμοιβής θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως κίνητρο στους φοιτητές να παρέχουν σχόλια”<sup>138</sup>. Στο Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας – Διατροφής, καταγράφηκε ότι “Οι φοιτητές ενθαρρύνονται να αξιολογήσουν τα μαθήματά τους και τους διδάσκοντες στο τέλος κάθε μαθήματος. Το ποσοστό απόκρισης υπερβαίνει το 90%<sup>139</sup>. Το γεγονός ότι η απόκριση στην έκθεση αυτή καταγράφεται τόσο υψηλή, οφείλεται στο γεγονός ότι το έτος εκείνο τα ερωτηματολόγια διανέμονταν ακόμη εντύπως.

Από τα στοιχεία που τηρούνται στο Γραφείο ΜΟΔΠ του Πανεπιστημίου, το ποσοστό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων για το ακαδημαϊκό έτος 2017-2018 υπολογίστηκε στο 25% κατά μέσο όρο, ανά μάθημα προπτυχιακού προγράμματος σπουδών (Πίνακας 3.2.1), ενώ για το ακαδημαϊκό έτος 2018-2019, το ποσοστό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων ανήλθε στο 28%.

---

<sup>136</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “External Evaluation Report. The Department of Home Economics and Ecology, Harokopion University, 2014”, (2014): 19, Ανακτήθηκε από: <http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Harokopio-report-final-July-4-2.pdf> [Πρόσβαση 01.03.2019]

<sup>137</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “External Evaluation Report. Department of Informatics & Telematics, Harokopio University of Athens, 2014”, (2014): 7, Ανακτήθηκε από: [http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/hua\\_dit\\_final\\_report\\_sept2014.pdf](http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/hua_dit_final_report_sept2014.pdf) [Πρόσβαση 01.03.2019]

<sup>138</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “External Evaluation Report. Department of Geography, Harokopio University, 2013”, (2013): 25, Ανακτήθηκε από: [http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final-External-Evaluation-Report-Department-of-Geography\\_Harokopio-University.pdf](http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final-External-Evaluation-Report-Department-of-Geography_Harokopio-University.pdf) [Πρόσβαση 01.03.2019]

<sup>139</sup> ΑΔΙΠ (νυν ΕΘΑΑΕ), “External Evaluation Report. Department of Nutrition and Dietetics, Harokopio University, 2011”, (2011): 15, Ανακτήθηκε από: [http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final20Report\\_Dept20 Nutrition\\_Harokopio.pdf](http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final20Report_Dept20 Nutrition_Harokopio.pdf) [Πρόσβαση 01.03.2019]

**Πίνακας 3.2.1: Ποσοστό συμπληρωμένων ερωτηματολογίων αξιολόγησης ακαδ. έτους 2017-2018**

<b>Τμήμα</b>	<b>% συμμετοχής ακαδ. έτος 2017-2018</b>
Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας (νυν Οικονομίας και Βιώσιμης Ανάπτυξης)	14%
Γεωγραφίας	31%
Επιστήμης Διαιτολογίας και Διατροφής	26%
Πληροφορικής και Τηλεματικής	28%

*Πηγή: Γραφείο ΜΟΔΙΠ Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου*

Το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο ανταποκρίθηκε στην πρώτη Πρόσκληση της ΑΔΙΠ για την Πιστοποίηση του ΕΣΔΠ και των τεσσάρων (4) ΠΠΣ του. Στο τέλος του 2018, πιστοποιήθηκε το ΕΣΔΠ του Πανεπιστημίου με πλήρη συμμόρφωση ως προς τις Αρχές του Προτύπου Ποιότητας της ΑΔΙΠ και τις Αρχές Διασφάλισης Ποιότητας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (ESG). Το 2019 πιστοποιήθηκαν με πλήρη συμμόρφωση στις Αρχές και τα τέσσερα (4) ΠΠΣ.

Αναφορικά με το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι εμπειρογνώμονες των Επιτροπών Πιστοποίησης, βασιζόμενοι στα δεδομένα στου Πίνακα 3.2.1, προέβησαν σε σχετικά σχόλια και συστάσεις στις αντίστοιχες Εκθέσεις. Στην Έκθεση Πιστοποίησης του ΕΣΔΠ του Πανεπιστημίου, σημειώθηκε ότι αν και το ποσοστό απόκρισης στα πρόσφατα ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου, αποτελεί για το Πανεπιστήμιο προκαθορισμένο στόχο για βελτίωση, αρκούν για να παρέχουν ουσιαστικά στατιστικά δεδομένα<sup>140</sup>.

Αναλυτικότερα σχόλια καταγράφηκαν στις Εκθέσεις Πιστοποίησης των ΠΠΣ. Στην Έκθεση του ΠΠΣ του Τμήματος Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας, καταγράφηκε ότι το ποσοστό απόκρισης των φοιτητών στα ερωτηματολόγια ήταν χαμηλό (~15%), γεγονός που μειώνει την αξιοπιστία των δεδομένων και συστήθηκε η συμμετοχή των φοιτητών στις έρευνες αξιολόγησης να αυξηθεί σημαντικά<sup>141</sup>. Στην

<sup>140</sup> ΕΘΑΑΕ, “Accreditation Report for the Internal Quality Assurance System (IQAS) Harokopio University of Athens 2018”, (2018): 15

<sup>141</sup> ΕΘΑΑΕ, “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of: Home Economics and Ecology, Institution: Harokopio University, 2019”, (2019): 23

Έκθεση Πιστοποίησης του ΠΠΣ του Τμήματος Επιστήμης Διαιτολογίας – Διατροφής, οι εμπειρογνώμονες υποδεικνύουν ότι το ποσοστό απόκρισης των φοιτητών στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης του διδακτικού έργου, θα πρέπει να φτάνει τουλάχιστον το 50% των εγγεγραμμένων φοιτητών, με τη λήψη κατάλληλων μέτρων<sup>142</sup>. Στην Έκθεση του ΠΠΣ του Τμήματος Πληροφορικής και Τηλεματικής, καταγράφεται ότι τα ποσοστά απόκρισης στα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των μαθημάτων μπορούν, να βελτιωθούν περαιτέρω. Ενώ το τρέχον ποσοστό (~30%) είναι ικανοποιητικό, μια αύξηση θα έδινε στο Τμήμα ένα πιο ενημερωτικό εργαλείο για την παρακολούθηση της ποιότητας των μαθημάτων. Συστήνεται επίσης η ενημέρωση των φοιτητών για τη σημασία των αξιολογήσεων των μαθημάτων και την παροχή κινήτρων για την αυξημένη συμμετοχή τους σε αυτήν τη διαδικασία, καθώς και η ανακοίνωση των βελτιώσεων που έγιναν στο πρόγραμμα σπουδών, τα μαθήματα και / ή τις διαδικασίες βάσει των σχολίων των φοιτητών, με σκοπό τη βελτίωση της προβολής της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων και την περαιτέρω εκτίμηση της διαδικασίας από τους φοιτητές.<sup>143</sup> Τέλος, στην Έκθεση Πιστοποίησης του ΠΠΣ του Τμήματος Γεωγραφίας οι εμπειρογνώμονες έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Καταγράφηκαν διάφορες απόψεις καθηγητών και φοιτητών αναφορικά με τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, όπως το ότι αυτή ήταν χρονοβόρα, ότι τα ερωτηματολόγια μπορούν να συμπληρώνονται και από φοιτητές που δεν παρακολουθούν το μάθημα, ότι οι φοιτητές για προσωπικούς ή πολιτικούς λόγους προβαίνουν σε αρνητικές αξιολογήσεις διδασκόντων τους και ότι το χαμηλό ποσοστό απόκρισης των φοιτητών δεν οδηγεί σε αξιόπιστα αποτελέσματα. Η Επιτροπή Πιστοποίησης σύστησε να καταστεί η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πιο ελκυστική για τους φοιτητές, για παράδειγμα, ενισχύοντας τη βαθμολογία της τάξης, ώστε να ανταμείβεται η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων χωρίς να παραβιάζεται η ανωνυμία της έρευνας. Μέτρα που προτάθηκαν συμπεριελάμβαναν: επιπλέον βαθμό στους μαθητές που ανταποκρίνονται, συντόμευση ή απλοποίηση των ερωτηματολογίων με τη συνδρομή της άποψης των φοιτητών, βοήθεια στους φοιτητές ώστε να κατανοήσουν το σκοπό των

---

<sup>142</sup> ΕΘΑΑΕ, “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of Nutrition and Dietetics, Harokopio University of Athens, 2019”, (2019): 14

<sup>143</sup> ΕΘΑΑΕ, “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of: Informatics and Telematics, Harokopio University, 2019”, (2019): 18, 27, 28

ερωτηματολογίων και την αξία τους σε αυτούς και την ποιότητα της εκπαίδευσης τους και γενικότερα, αναζήτηση τρόπων που θα μπορούσαν να αυξήσουν το ενδιαφέρον των φοιτητών για την και να μειώσουν το απαιτούμενο έργο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου<sup>144</sup>.

### 3.3 Προβληματισμοί - ενέργειες

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανταπόκριση των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ, απασχολούν τη ΜΟΔΠ και τη Διοίκηση του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου από την αρχή της εφαρμογής της διαδικασίας αξιολόγησης του διδακτικού έργου μέσω ερωτηματολογίων και ειδικότερα μετά τη χρήση της διαδικτυακής εφαρμογής, οπότε και μειώθηκε η ανταπόκριση των φοιτητών. Μία από τις ενέργειες στην οποίες προέβη το Πανεπιστήμιο, ήταν να δοκιμάσει ξανά τη διανομή έντυπων ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016. Πράγματι, η συμμετοχή των φοιτητών αυξήθηκε σημαντικά, καθώς όλοι οι παρευρισκόμενοι στην αίθουσα διδασκαλίας συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Οι απαιτούμενοι όμως πόροι για τη διαχείριση και επεξεργασία των ερωτηματολογίων αυτών κρίθηκαν δυσανάλογα υψηλοί και τελικά αποφασίστηκε η συνέχιση της διαδικασίας αξιολόγησης των μαθημάτων με χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων.

Περαιτέρω ενέργειες αφορούν στην αναθεώρηση του ερωτηματολογίου ως προς τη δομή και την έκτασή του, ώστε να είναι πιο φιλικό στη συμπλήρωσή του. Ήδη από το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020, ενσωματώθηκε ερώτηση ανοικτού τύπου για σχόλια και παρατηρήσεις στο ερωτηματολόγιο όλων των Τμημάτων, καθώς και ερωτήσεις αναφορικά με την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση που επέβαλαν οι περιορισμοί για τη διασπορά του κορωνοϊού COVID-19. Με αφορμή την αναβάθμιση του Πληροφοριακού Συστήματος Συγκέντρωσης Δεδομένων Ποιότητας του Πανεπιστημίου, σε νέα έκδοση, πιο φιλική για το χρήστη, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του διδακτικού έργου ήταν από τα πρώτα που αναθεωρήθηκε εκ νέου. Προέκυψε νέο κοινό ερωτηματολόγιο για όλα τα Τμήματα του Ιδρύματος, οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν περαιτέρω βάσει

---

<sup>144</sup> ΕΘΑΑΕ, “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of Geography, Harokopio University of Athens, 2019”, (2019): 16, 17, 21

περιεχομένου και ο φοιτητής λαμβάνει πλέον ένα e-mail με τους συνδέσμους όλων των μαθημάτων στα οποία είναι εγγεγραμμένος, ενώ εξακολουθούν να αποστέλλονται και τα υπενθυμιστικά e-mail. Τέλος από το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020, στην τελετή καλωσορίσματος των πρωτοετών φοιτητών, πραγματοποιείται, σε συνεργασία με τους Προέδρους των Τμημάτων, ειδική μνεία στη σημασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, καθώς και στη διαδικασία που ακολουθείται<sup>145</sup>.

---

<sup>145</sup> στοιχεία από Γραφείο ΜΟΔΙΠ Χαροκοπείου Πανεπιστημίου

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **4.1 Σκοπός και στόχοι**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανταπόκριση-συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου και συγκεκριμένα των μελών ΔΕΠ του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Το θέμα που επιλέχτηκε θεωρείται επίκαιρο και αναγκαίο να ερευνηθεί. Η αξιολόγηση της ποιότητας του διδακτικού έργου, ωφελεί τους ίδιους τους φοιτητές, αποτελεί αναγκαίο συστατικό για την ακαδημαϊκή εξέλιξη των διδασκόντων και βασική παράμετρο για τη λήψη κεντρικών αποφάσεων για το πρόγραμμα σπουδών και την κατανομή χρηματοδότησης από το Κράτος και στη συνέχεια από τη διοίκηση του Πανεπιστημίου. Παρ' όλο που διεθνώς γίνονται εδώ και δεκαετίες έρευνες σχετικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών και την ανταπόκριση των φοιτητών σε αυτή, στην Ελλάδα, αν και έχει πλέον καταδειχτεί το χαμηλό ποσοστό απόκρισης, δεν έχουν διερευνηθεί οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στην εν λόγω διαδικασία.

Παρόλο που η έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης και τα συμπεράσματά της δεν είναι δυνατό να γενικευτούν, θεωρείται σημαντική διότι πραγματεύεται στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο την ανταπόκριση των φοιτητών στη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα, αφενός αποτελεί μια πρώτη προσέγγιση ανάδειξης των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή των φοιτητών στη συμπλήρωση των σχετικών διαδικτυακών ερωτηματολογίων και αφετέρου, στοχεύει στην υπόδειξη εκείνων των πρακτικών που θα οδηγήσουν σε βελτίωση της συμμετοχής αυτής, προκειμένου για την εξαγωγή αξιόπιστων αποτελεσμάτων για το παρεχόμενο διδακτικό έργο.

### **4.2 Διαδικασία**

Η ερευνητική διαδικασία ξεκίνησε με την επιλογή του θέματος, κατόπιν μελέτης σχετικών άρθρων και συζήτησης με τον επιβλέποντα Καθηγητή και τη διδάσκουσα στα συναφή μαθήματα του Μεταπτυχιακού Προγράμματος. Ακολούθησε η βιβλιογραφική ανασκόπηση και η διατύπωση των ερευνητικών προβληματισμών. Ως

κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών χρησιμοποιήθηκε το διαδίκτυο: αναζητήθηκαν σχετικές επιστημονικές έρευνες, μελέτες, καθώς και το σχετικό θεσμικό πλαίσιο και πραγματοποιήθηκε επισκόπηση ιστοσελίδων διεθνών, ευρωπαϊκών και ελληνικών Οργανισμών, Αρχών και Πανεπιστημίων. Ειδικότερα στοιχεία, αντλήθηκαν από το Γραφείο ΜΟΔΠ του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Προκειμένου να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μελέτης περίπτωσης. Αν και υφίσταται η αδυναμία γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας, για όλα τα Πανεπιστήμια και για διαφορετικές μεθόδους αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ, η σχετικότητα της μελέτης περίπτωσης είναι πιο σημαντική από τη γενίκευσή της, επειδή δίνεται η δυνατότητα διερεύνησης των ζητημάτων σε βάθος και σε πραγματικές συνθήκες<sup>146</sup>.

Κριτήριο για την επιλογή του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου ως χώρο διεξαγωγής της έρευνας αποτέλεσε η άμεση πρόσβαση της ερευνήτριας σε σχετικά με την έρευνα δεδομένα και στον υπό εξέταση πληθυσμό, καθώς και το γεγονός ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου στο Πανεπιστήμιο αυτό πραγματοποιείται μέσω της διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων από τους φοιτητές. Σημειώνεται ότι για τη διεξαγωγή της έρευνας στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο είχε δοθεί η απαραίτητη άδεια από τις Πρυτανικές Αρχές.

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο και αφού προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικών ερευνών με ανάλογο περιεχόμενο, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με τίτλο «Ανταπόκριση φοιτητών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων» (Παράρτημα ΙΙ). Η έρευνα υλοποιήθηκε διαδικτυακά με αποδέκτη πληθυσμό τους προπτυχιακούς φοιτητές του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου και το ερωτηματολόγιο εστάλη μέσω του Γραφείου ΜΟΔΠ του Ιδρύματος. Ακολούθησε συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων και τέλος η καταγραφή των συμπερασμάτων.

---

<sup>146</sup> Αγαλιανού, Ο., “Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση”, *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, (2014): 186-199. Ανακτήθηκε από: [https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf) [Πρόσβαση 22 Φεβρουαρίου 2019]

### 4.3 Ερευνητικά ερωτήματα

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, καταδεικνύεται ότι πλήθος παραγόντων μπορεί να επηρεάσει τη συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου. Η ερευνητική αυτή εργασία εστίασε σε τέσσερις (4) κατηγορίες παραγόντων που θεωρείται ότι επιδρούν στην ανταπόκριση των φοιτητών και αφορούν:

- 1) Στα χαρακτηριστικά των φοιτητών και στις πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου.
- 2) Στα ειδικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου και στα χρονικά κριτήρια διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης.
- 3) Στη γενικότερη και ειδικότερη ενημέρωση των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο και η εμπλοκή του διδάσκοντα
- 4) Σε συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης κινητοποίησης των φοιτητών.

### 4.4 Ερευνητικό εργαλείο

Για τη διερεύνηση των αιτιών που επιδρούν στη συμμετοχή ανταπόκριση των φοιτητών στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου, κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με τίτλο «Ανταπόκριση φοιτητών του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων», αφού προηγήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών και άρθρων με ανάλογο περιεχόμενο (Παράρτημα II). Χρησιμοποιήθηκε η φράση «των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων» έναντι της φράσης «των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ» προκειμένου να είναι περισσότερο αναγνωρίσιμο από τους φοιτητές το ερωτηματολόγιο στο οποίο αναφέρεται η έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο θεωρείται ένα από τα βασικότερα και πιο συχνά χρησιμοποιημένα εργαλεία συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες και προσφέρει συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ καθιστά εύκολη την οργάνωση και ανάλυση των αποτελεσμάτων<sup>147</sup>. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, υλοποιήθηκε μέσω των φορμών google και η επιλογή αυτή σχετίζεται με τη δυνατότητα της εύκολης κατασκευής, αποστολής και διαχείρισής

<sup>147</sup> Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε., *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση, 2016)



του, την ανωνυμία, το φιλικό περιβάλλον για τον ερωτώμενο, καθώς και την άμεση εμφάνιση των απαντήσεων στον ερευνητή.

Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, διχοτομικές, πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης κλίμακας (Likert – Καθόλου, λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ), δεδομένου ότι είναι πιο εύκολο να απαντηθούν από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, ενώ παράλληλα μπορούν να κωδικοποιηθούν και να αναλυθούν ταχύτερα. Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε και ερώτηση ανοικτού τύπου, όπως περιγράφεται κατωτέρω.

Πριν την αποστολή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική δοκιμή του σε δείγμα δεκατεσσάρων (14) ατόμων του υπό εξέταση πληθυσμού, προκειμένου να ανιχνευθεί αν οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και παρέχουν την πληροφορία για την οποία τέθηκαν, καθώς και για το αν εξασφαλίζεται το ενδιαφέρον και η συνεργασία των ερωτώμενων<sup>148</sup>. Σε συνέχεια των αποτελεσμάτων της πιλοτικής δοκιμής, το ερωτηματολόγιο αναδιαμορφώθηκε σε τρία (3) υποερωτηματολόγια-Ενότητες ανάλογα με την απάντηση σε συγκεκριμένη ερώτηση (ερ. 8).

Τα ερευνητικά ερωτήματα οδήγησαν στη διατύπωση των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, η αντιστοιχία των οποίων διαμορφώθηκε ως εξής:

- 1) Χαρακτηριστικά φοιτητών και πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου – ερωτήσεις: 1, 2, 3, 8, 9.1, 9.2, 9.3, 9.6, 9.7, 11, 12, 15, 16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.7, 16.8, 16.9, 16.10, 19, 20, 23, 24.1, 24.2, 24.3, 24.6, 24.7, 26.3, 26.4, 26.5, 26.6, 26.7, 26.8, 26.9, 26.10, 29, 30, 33.
- 2) Ειδικά χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και χρονικά κριτήρια διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης – ερωτήσεις: 9.5, 10, 16.1, 16.2, 17, 18, 24.5, 25, 26.1, 26.2, 27, 28.
- 3) Γενικότερη και ειδικότερη ενημέρωση των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο και η εμπλοκή του διδάσκοντα – ερωτήσεις: 4, 5, 6, 7, 9.4, 13, 21, 24.4, 31.
- 4) Σε συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης: ερωτήσεις: 14, 22, 32.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου – Ενότητα πρώτη, οι φοιτητές κλήθηκαν να ορίσουν δημογραφικά στοιχεία (φύλο, τμήμα φοίτησης, έτος σπουδών, ερ. 1-3) και να απαντήσουν σε ερωτήσεις αναφορικά με την ενημέρωσή τους για τη διαδικασία αξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο, αν παρακινούνται από τους διδάσκοντες (ερ. 4-

<sup>148</sup> Oppenheim, A., *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (London: Pinter, 1992)

7) και αν συμμετείχαν πλήρως, καθόλου, ή μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου το ακριβώς προηγούμενο εξάμηνο (ερ. 8). Μετά την όγδοη ερώτηση, οι φοιτητές κατευθύνονταν στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου σε ενότητα αντίστοιχη της απάντησής τους.

Η δεύτερη Ενότητα αφορά στους φοιτητές που απάντησαν ότι συμμετείχαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όλων των μαθημάτων. Οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής αναφέρονται στους λόγους που έπαιξαν ρόλο στην πλήρη συμμετοχή τους σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους (ερ. 9) και τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου (ερ. 10). Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν σε προγενέστερη συμμετοχή τους στη διαδικασία (ερ. 11), την αναζήτηση των αποτελεσμάτων προγενέστερων αξιολογήσεων (ερ. 12), τη γνώση της αξιοποίησης αυτών (ερ. 13) και την επιλογή πρακτικών προς αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία (ερ. 14).

Η τρίτη Ενότητα, αφορά στους φοιτητές που απάντησαν ότι δεν συμπλήρωσαν κανένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος. Οι ερωτήσεις της τρίτης ενότητας (ερ. 16-22) είναι αντίστοιχες της πρώτης με επιπλέον μία (1) ερώτηση που αφορά σε χρονικά κριτήρια μη συμμετοχής τους (ερ. 17).

Τέλος η τέταρτη Ενότητα στην οποία κατευθύνθηκαν οι φοιτητές που συμπλήρωσαν κάποια από τα ερωτηματολόγια, περιλαμβάνει όλες τις ερωτήσεις των προηγούμενων ενοτήτων (ερ. 24-32).

Στο τέλος και των τριών (3) τελευταίων ενοτήτων υπάρχει η ίδια ανοικτού τύπου ερώτηση για οποιοδήποτε σχόλιο των φοιτητών αναφορικά με τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης (ερ. 15, 23, 33).

Σύμφωνα με τους κανόνες της ερευνητικής διαδικασίας, το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από επιστολή στην οποία παρουσιάζεται συνοπτικά ο στόχος της έρευνας ο ερευνητής, ο χρόνος συμπλήρωσης και η επιβεβαίωση της ανωνυμίας<sup>149</sup>.

#### **4.5 Υλοποίηση έρευνας - πληθυσμός**

Ο σύνδεσμος του ερωτηματολογίου ενσωματώθηκε σε μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) που στάλθηκε σε όλους τους προπτυχιακούς φοιτητές του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, κατά τη διάρκεια του εαρινού εξαμήνου του

---

<sup>149</sup> Babbie, E., *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. (Γ. Βογιατζής, μετ.) (Αθήνα: Κριτική, 2011)

ακαδημαϊκού έτους 2018-2019. Ο σχετικός σύνδεσμος εστάλη πριν την αποστολή των μηνυμάτων για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου από τη ΜΟΔΠΠ του Πανεπιστημίου, στις 13.05.2019. Το ερωτηματολόγιο έμεινε ανοικτό προς συμπλήρωση για τρεις (3) εβδομάδες, ενώ στο ενδιάμεσο διάστημα εστάλη και υπενθυμιστικό e-mail.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Κέντρου Πληροφορικής και Δικτύων του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, την ημέρα αποστολής του μηνύματος της έρευνας στους προπτυχιακούς φοιτητές, δύο χιλιάδες εκατόν είκοσι οκτώ (2.128) εξ' αυτών είχαν ενεργοποιημένους ηλεκτρονικούς λογαριασμούς, επομένως αυτοί αποτέλεσαν και τους πραγματικούς παραλήπτες του ερωτηματολογίου. Επεστράφησαν συνολικά διακόσια δεκατέσσερα (214) συμπληρωμένα ερωτηματολόγια, όπως αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα.

**Πίνακας 4.5.1: Συμμετοχή προπτυχιακών φοιτητών στην έρευνα ανά Τμήμα**

Σχολή	Τμήμα	Συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων προπτυχιακών φοιτητών	Συνολικός αριθμός εγγεγραμμένων προπτυχιακών φοιτητών με ενεργοποιημένους λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου	Αριθμός εγγεγραμμένων προπτυχιακών φοιτητών που απάντησαν στην έρευνα	Ποσοστό συμμετοχής επί των εγγεγραμμένων προπτυχιακών φοιτητών με ενεργοποιημένους λογαριασμούς ηλεκτρονικού ταχυδρομείου
ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ	ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ	531	365	34	9,3%
	ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ	955	582	70	12%
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ	ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΔΙΑΙΤΟΛΟΓΙΑΣ – ΔΙΑΤΡΟΦΗΣ	570	504	63	12,5%
ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ	ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΛΕΜΑΤΙΚΗΣ	774	677	47	6,9%
<b>Σύνολο</b>		<b>2830</b>	<b>2128</b>	<b>214</b>	<b>10%</b>

*Πηγή: Γραφείο ΜΟΔΠΠ και Κέντρο Πληροφορικής και Δικτύων Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου*

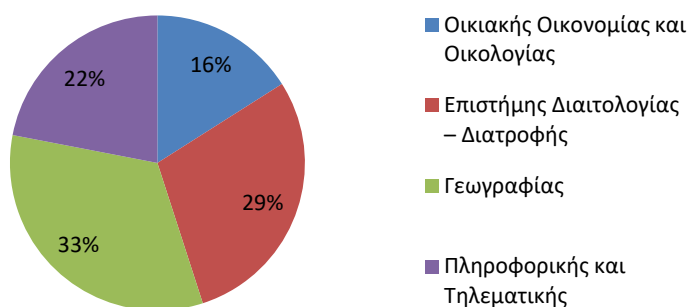
Για τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων διενεργήθηκε περιγραφική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας και σε αυτό το πλαίσιο διερευνήθηκαν στατιστικοί δείκτες περιγραφικής στατιστικής όπως είναι οι πίνακες συχνοτήτων σε ποσοστό (%).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο έλαβαν δύο χιλιάδες εκατόν είκοσι οκτώ (2.128) προπτυχιακοί φοιτητές και απάντησαν οι διακόσιοι δεκατέσσερις (214), δηλαδή το 10% εξ' αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται ανά Ενότητα του ερωτηματολογίου, όπως αυτές περιγράφηκαν στο υποκεφάλαιο 4.4 *Ερευνητικό Εργαλείο*.

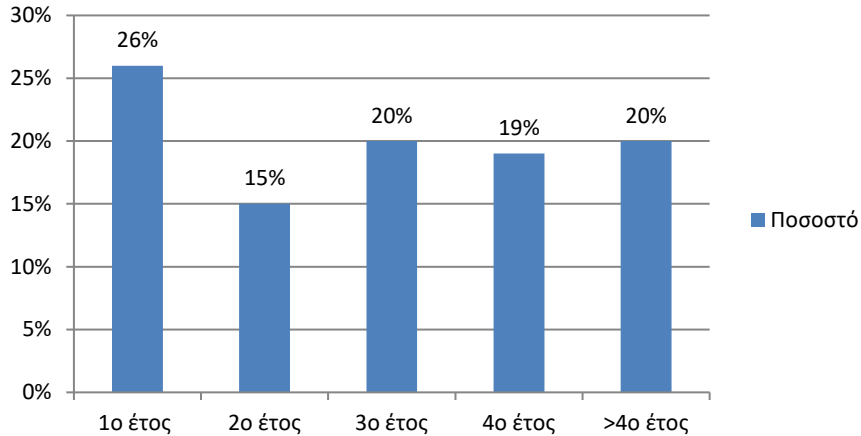
### 5.1 1η Ενότητα ερωτηματολογίου: γενικές ερωτήσεις

Στην έρευνα συμμετείχαν 214 προπτυχιακοί φοιτητές εκ των οποίων οι εξήντα έξι (66) ήταν άντρες (31%) και οι εκατόν σαράντα οκτώ (148) γυναίκες (69%). Οι συμμετέχοντες προέρχονταν από όλα τα Τμήματα του Πανεπιστημίου με το υψηλότερο ποσοστό των συμμετεχόντων να φοιτά στο Τμήμα Γεωγραφίας (33%) και το χαμηλότερο στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας (16%).



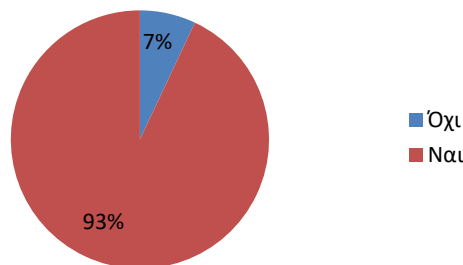
*Γράφημα 5.1.1  
Τμήμα φοίτησης συμμετεχόντων στην έρευνα*

Αναφορικά με το έτος φοίτησης, το 26% όλων των συμμετεχόντων ήταν στο πρώτο έτος σπουδών, το 15% αυτών στο δεύτερο, ενώ εμφανίζεται μια ομοιόμορφη κατανομή της τάξεως του 20% στα υπόλοιπα έτη.



*Γράφημα 5.1.2  
Έτος φοίτησης συμμετεχόντων στην έρευνα*

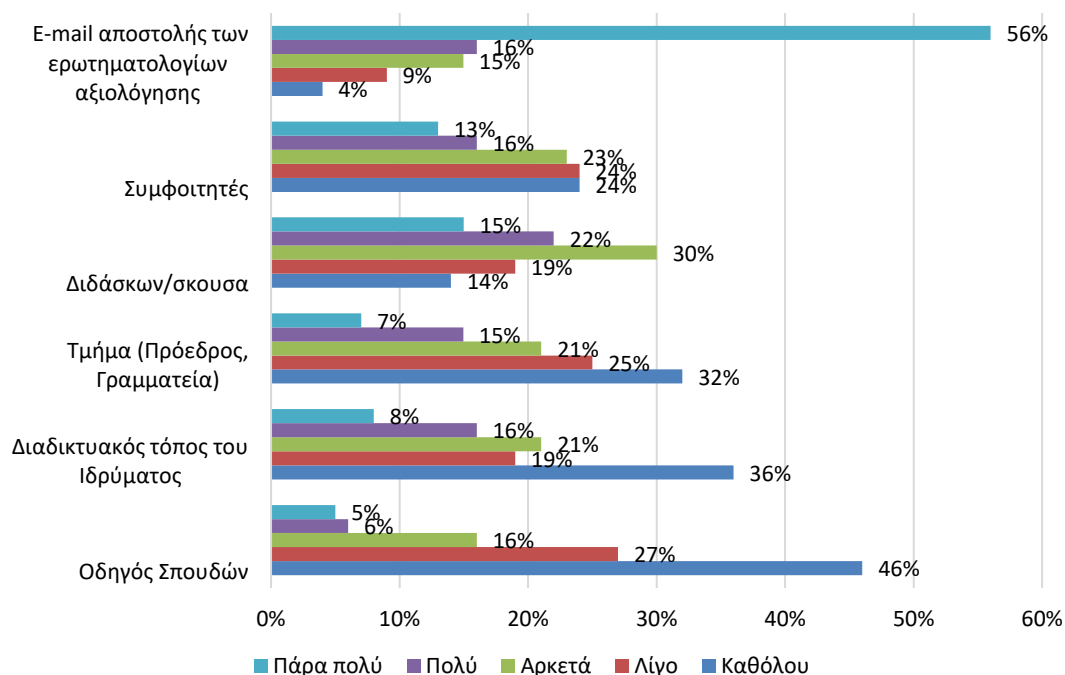
Στην ερώτηση αν είναι ενήμεροι για την διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, το 93% των συμμετεχόντων στην έρευνα, απάντησε πως ήταν γνώστες.



*Γράφημα 5.1.3  
Ενήμεροι φοιτητές για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

Αναφορικά με το βαθμό που συγκεκριμένοι παράγοντες έπαιξαν ρόλο στην ενημέρωση των φοιτητών, το 72% απάντησε ότι τα e-mail αποστολής των ερωτηματολογίων αξιολόγησης έπαιξαν πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο ρόλο στην ενημέρωσή τους. Στον αντίποδα, ο Οδηγός Σπουδών, ο διαδικτυακός τόπος του Πανεπιστημίου και το Τμήμα αξιολογήθηκαν από τους περισσότερους ως τα μέσα που δεν έπαιξαν κανένα ρόλο στην ενημέρωση ή πολύ μικρό. Αναφορικά με το

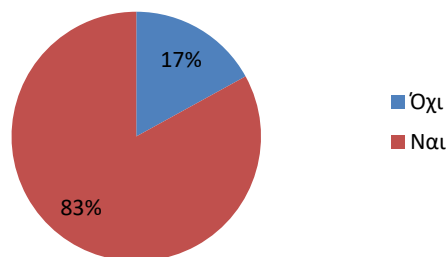
διδάσκοντα, το 30% απάντησε ότι ο διδάσκων συνεισέφερε στην ενημέρωσή τους αρκετά, ενώ το 37% των ερωτώμενων απάντησε ότι ο διδάσκων συνεισέφερε πολύ έως πάρα πολύ.



Γράφημα 5.1.4

*Μέσο και βαθμός ενημέρωσης φοιτητών για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

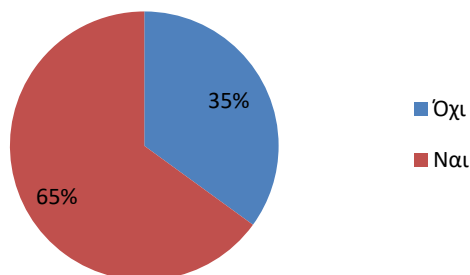
Η μορφή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ήταν γνωστά στο 83% όλων των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα.



Γράφημα 5.1.5

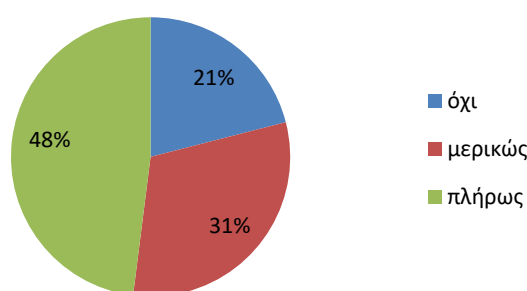
*Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης*

Στην ερώτηση αν οι διδάσκοντες παρακίνησαν τους φοιτητές να μετέχουν στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, το 65% των φοιτητών απάντησε πως παρακινήθηκαν.



*Γράφημα 5.1.6  
Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση  
ερωτηματολογίων*

Στην ερώτηση αν συμμετείχαν στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων του αμέσως προηγούμενου εξαμήνου (χειμερινό εξάμηνο ακαδημαϊκού έτους 2018-2019), εκατόν τρεις (103) απάντησαν ότι συμμετείχαν πλήρως για όλα τα μαθήματα (48%), σαράντα τέσσερις (44) απάντησαν ότι δεν συμπλήρωσαν κανένα ερωτηματολόγιο (21%) και εξήντα επτά (67) ότι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για κάποια από τα μαθήματα (31%).



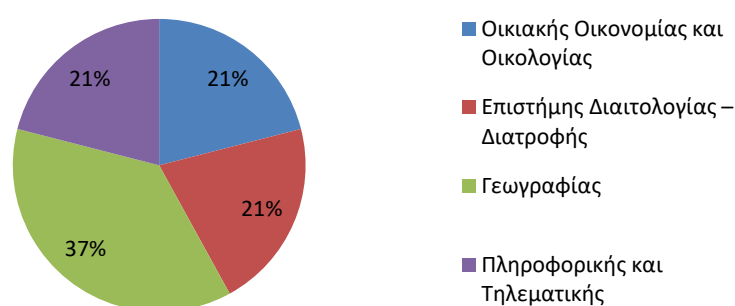
*Γράφημα 5.1.7  
Συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων προηγούμενου εξαμήνου*

## 5.2 2η Ενότητα ερωτηματολογίου: πλήρης συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου

Στην Ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως για όλα τα μαθήματα στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης.

Από τους εκατόν τρεις (103) φοιτητές των συμμετεχόντων στην έρευνα που απάντησαν ότι συμμετείχαν στη διαδικτυακή συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019, το 68% ήταν γυναίκες και το 32% άντρες.

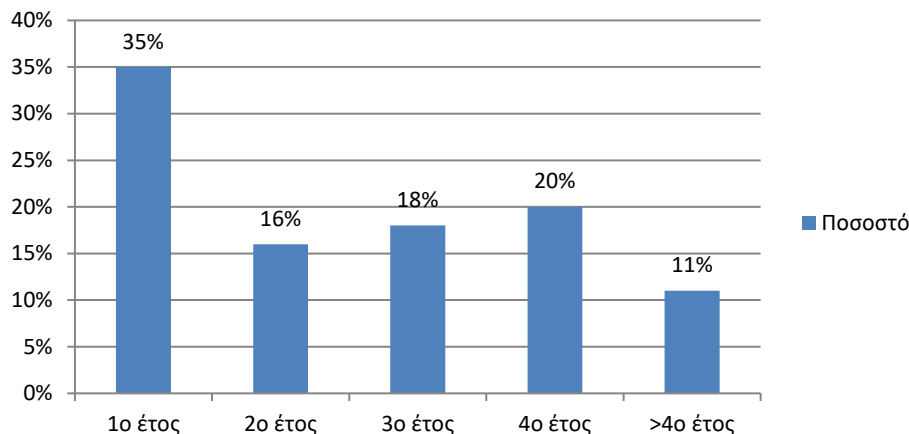
Το 37% φοιτούσε στο Τμήμα Γεωγραφίας και οι υπόλοιποι ισοκατανέμονταν στα υπόλοιπα τρία (3) Τμήματα.



*Γράφημα 5.2.1  
Τμήμα φοίτησης συμμετεχόντων πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση  
ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου*

Το μεγαλύτερο ποσοστό της υποκατηγορίας πλήρους συμμετοχής φοιτούσε στο 1ο έτος (35%), και το μικρότερο σε έτος μεγαλύτερο του 4ου (11%).

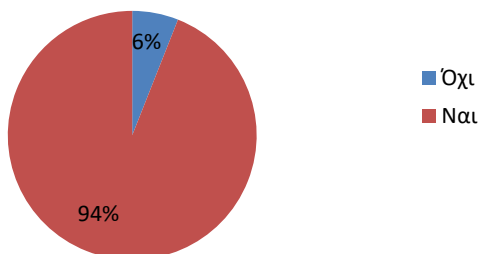




*Γράφημα 5.2.2*

*Έτος φοίτησης συμμετεχόντων πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου*

Το 94% της υποκατηγορίας πλήρους συμμετοχής, απάντησε πως ήταν ενήμερο για την διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.

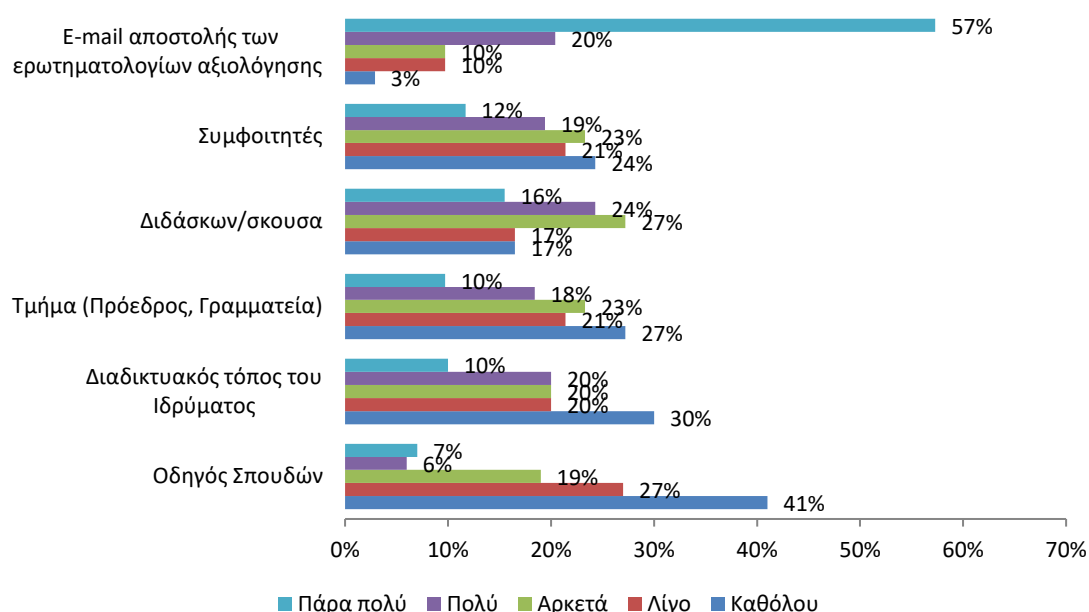


*Γράφημα 5.2.3*

*Ενήμεροι φοιτητές πλήρους συμμετοχής για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

Αναφορικά με το βαθμό που συγκεκριμένοι παράγοντες έπαιξαν ρόλο στην ενημέρωση των φοιτητών με πλήρη συμμετοχή στην αξιολόγηση, τα αποτελέσματα συνάδουν με τις συγκεντρωτικές απαντήσεις όλων των φοιτητών που συμμετείχαν στην έρευνα (Γράφημα 3.2.4), προτάσσοντας ως κυριότερο παράγοντα ενημέρωσης τους τα e-mail αποστολής των ερωτηματολογίων αξιολόγησης (πολύ έως πάρα πολύ 77%) και ως τελευταίους τον Οδηγό Σπουδών και το Διαδικτυακό τόπο του Πανεπιστημίου. Ο διδάσκων αξιολογήθηκε ότι έπαιξε πολύ έως πάρα πολύ ρόλο

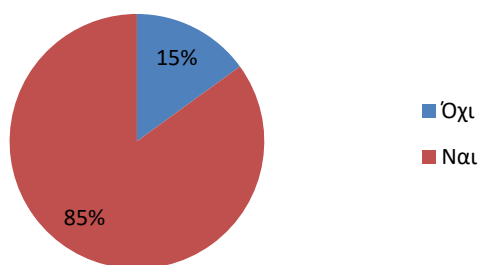
στην ενημέρωσή τους, σε ποσοστό 40%, και η επιρροή από συμφοιτητές σε ποσοστό 30%.



*Γράφημα 5.2.4*

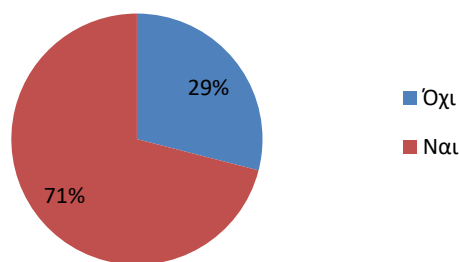
*Μέσο και βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων πλήρως φοιτητών για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

Η μορφή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ήταν γνωστά στο 85% των φοιτητών πλήρους συμμετοχής, και το 71% αυτής, δήλωσε ότι παρακινήθηκε από τους διδάσκοντες.



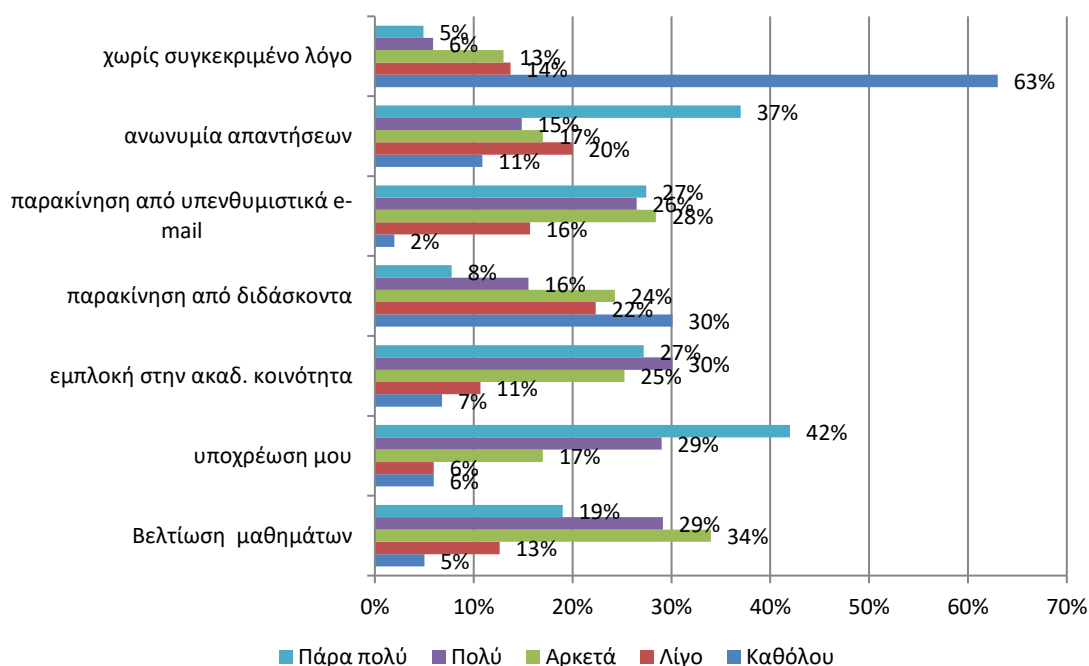
*Γράφημα 5.2.5*

*Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση*



*Γράφημα 5.2.6*  
*Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως*

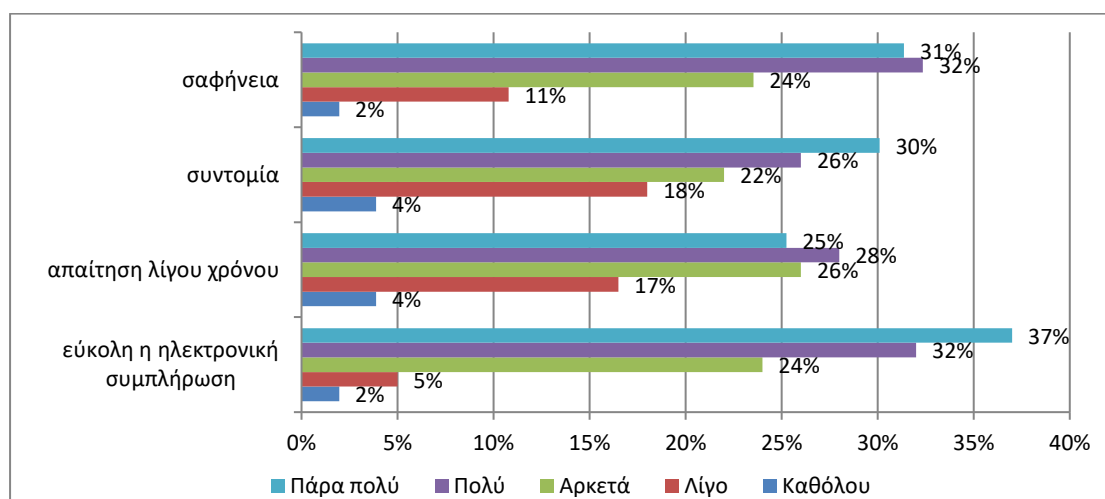
Οι φοιτητές της υποκατηγορίας αυτής ερωτήθηκαν για το βαθμό που συγκεκριμένοι λόγοι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή τους να συμμετέχουν στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019 και οι απαντήσεις τους αποτυπώνονται στο παρακάτω ραβδόγραμμα:



*Γράφημα 5.2.7*  
*Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή πλήρους συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

Το 71% απάντησε ότι η θεώρηση ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αποτελεί υποχρέωσή τους ήταν από τους λόγους που επηρέασαν πολύ έως πάρα πολύ την πλήρη συμμετοχή τους στη διαδικασία. Στην κλίμακα πολύ έως πάρα πολύ, αντιστοιχήθηκαν επίσης η θεώρηση ότι με τη συμμετοχή τους εκφράζεται η εμπλοκή τους στα δρώμενα της ακαδημαϊκής κοινότητας σε ποσοστό 57%, η παρακίνηση από τα υπενθυμιστικά e-mail σε ποσοστό 53% και η ανωνυμία σε ποσοστό 52%. Το ένα τέταρτο περίπου των φοιτητών, απάντησε ότι η παρακίνηση από τα υπενθυμιστικά e-mail και από το διδάσκοντα τους επηρέασε αρκετά, ενώ πάνω από τους μισούς (52%) απάντησε ότι η παρακίνηση από το διδάσκοντα έπαιξε μικρό έως καθόλου ρόλο στην συμμετοχή τους. Τέλος, η θεώρηση των φοιτητών ότι οι απαντήσεις τους θα ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση του μαθήματος επιλέχθηκε ως λόγος που συνέβαλε στη συμμετοχή τους πολύ έως πάρα πολύ από το 48% των φοιτητών, ενώ αρκετά από το 34%.

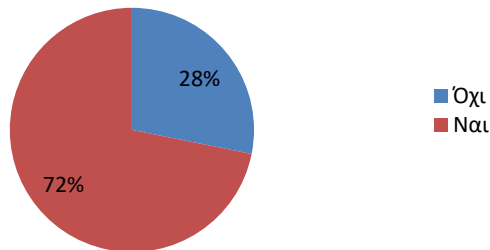
Πάνω από τους μισούς φοιτητές της υποκατηγορίας πλήρους συμμετοχής, απάντησαν ότι η σαφήνεια και η συντομία του ερωτηματολογίου, η απαίτηση λίγου χρόνου για τη συμπλήρωσή του, καθώς και η ευκολία της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης επηρέασαν θετικά πολύ έως πάρα πολύ την επιλογή τους να συμμετέχουν πλήρως στη διαδικασία αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα. Η ευκολία δε της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης έπαιξε πολύ έως πάρα πολύ μεγάλο ρόλο στη συμμετοχή στο 69% των ερωτώμενων της υποκατηγορίας αυτής.



Γράφημα 5.2.8

*Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή πλήρους συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

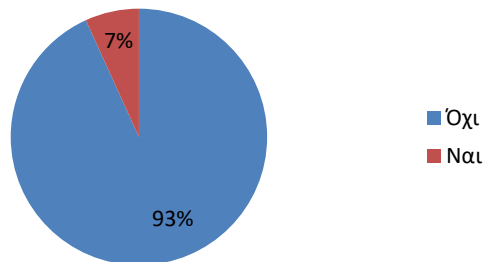
Συμμετοχή σε προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου είχε το 72% της υποκατηγορίας πλήρους συμμετοχής.



*Γράφημα 5.2.9*

*Συμμετοχή σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων των φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως το προηγούμενο εξάμηνο*

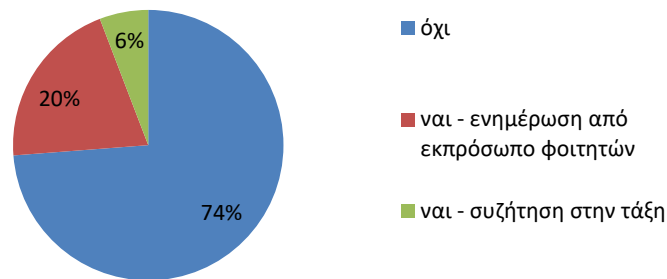
Το 93% της υποκατηγορίας πλήρους συμμετοχής δεν έχει αναζητήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων.



*Γράφημα 5.2.10*

*Αναζήτηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων από τους φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

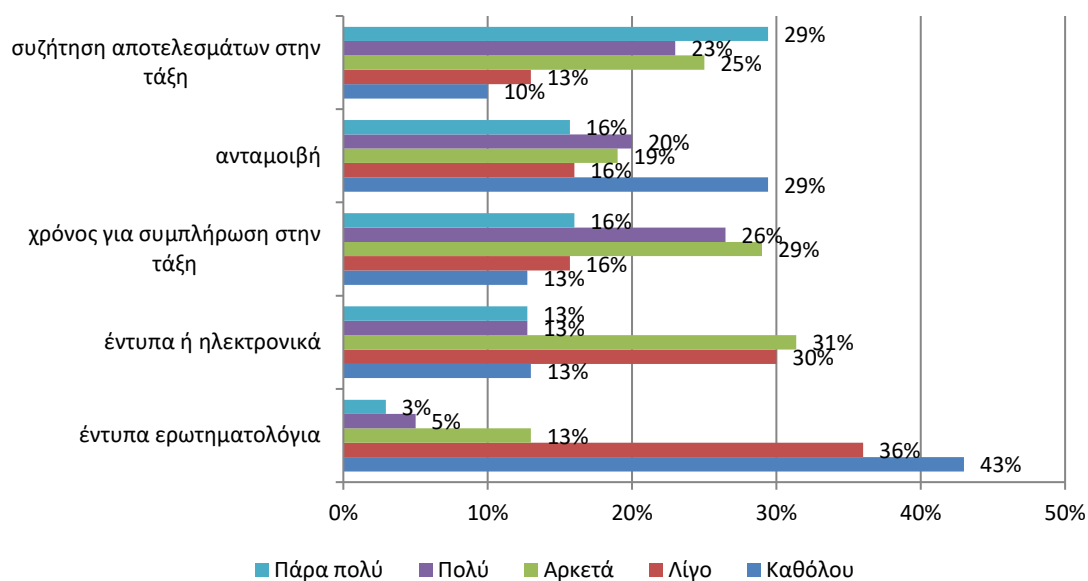
Στην επόμενη ερώτηση, δηλαδή το κατά πόσο γνωρίζουν πως αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, το 74% απάντησε ότι δεν γνωρίζει, το 20% απάντησε ότι γνωρίζει μέσω ενημέρωσης που είχε από τον εκπρόσωπο των φοιτητών στα αρμόδια όργανα του Τμήματος, όπως η Συνέλευση και η ΟΜΕΑ, ενώ το 6% απάντησε ότι γνωρίζει επειδή αυτά συζητήθηκαν στην τάξη.



*Γράφημα 5.2.11*

*Γνώση αξιοποίησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων*

Αναφορικά με τις πρακτικές που οι φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως στην προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, θεωρούν ότι θα βελτίωναν το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία, πάνω από τους μισούς φοιτητές (52%) θεώρησαν ότι η συζήτηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην τάξη θα συμβάλει πολύ έως πάρα πολύ στην αύξηση της συμμετοχής. Το ένα τέταρτο θεώρησε ότι θα συμβάλλει αρκετά, ενώ το υπόλοιπο ένα τέταρτο ότι θα συμβάλλει λίγο έως καθόλου. Η ανταμοιβή εκτιμήθηκε πάνω από το ένα τρίτο (36%) ότι θα συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ, ενώ σχεδόν άλλο ένα τρίτο εκτίμησε ότι δε θα συμβάλλει καθόλου. Η διάθεση χρόνου για διαδικτυακή συμπλήρωση στην τάξη εκτιμήθηκε ότι θα συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ από το 42% των φοιτητών και αρκετά από το 29% των φοιτητών. Η πρακτική της διάθεσης και έντυπου και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου εκτιμήθηκε ότι θα συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ από το ένα τέταρτο των φοιτητών (26%), αρκετά από το σχεδόν ένα τρίτο των φοιτητών (31%), ενώ το 43% εκτίμησε ότι θα συμβάλλει λίγο έως καθόλου. Τέλος, η χρήση μόνο έντυπων ερωτηματολογίων, προτιμήθηκε στην κλίμακα πολύ έως πάρα πολύ μόνο από το 8%, ενώ η πλειοψηφία εκτίμησε ότι θα συνεισφέρει λίγο έως καθόλου στην αύξηση της συμμετοχής (79%).



Γράφημα 5.2.12

*Πρακτικές βελτίωσης ποσοστού συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης – φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως*

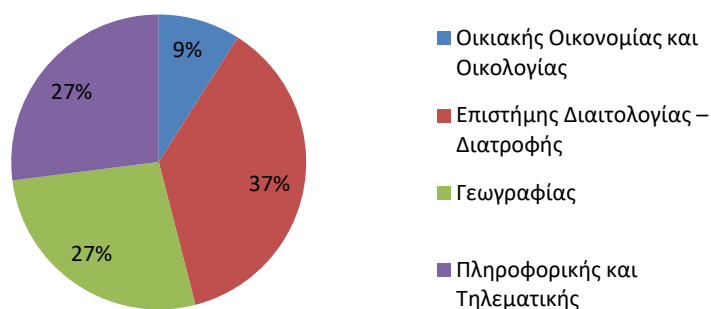
Στην ανοικτού τύπου ερώτηση, αναφορικά με την προαιρετική παράθεση σχολίων σχετικά με τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου, απάντησαν οκτώ (8) φοιτητές. Τρία (3) σχόλια αφορούσαν το σχεδιασμό του διαδικτυακού ερωτηματολογίου. Ενδεικτικά καταγράφηκε ότι το ερωτηματολόγιο απαιτούσε απαντήσεις επί ερωτήσεων που θα μπορούσαν να είναι προσυμπληρωμένες, όπως λόγου χάρι αν το μάθημα είναι υποχρεωτικό ή επιλογής, καθώς και ότι το γραφικό περιβάλλον ήταν απαρχαιωμένο. Τρεις (3) φοιτητές έθιξαν το γεγονός ότι δεν υπήρχε σημείο ελεύθερης καταγραφής σχολίων και παρατηρήσεων και ένας (1) αναφέρθηκε στο ότι τα αποτελέσματα της εν λόγω αξιολόγησης δεν αξιοποιούνται από το διδάσκοντα ή το Τμήμα προς βελτίωση του διδακτικού έργου.

### 5.3 3η Ενότητα ερωτηματολογίου: πλήρης αποχή από τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου

Στην Ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών που απείχαν πλήρως από τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης.

Από τους σαράντα τέσσερις (44) φοιτητές των συμμετεχόντων στην έρευνα που απάντησαν ότι απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019, το 73% ήταν γυναίκες και το 27% άντρες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών που απείχε, φοιτούσε στο Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας – Διατροφής (37%) και το μικρότερο στο Τμήμα Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας (9%).

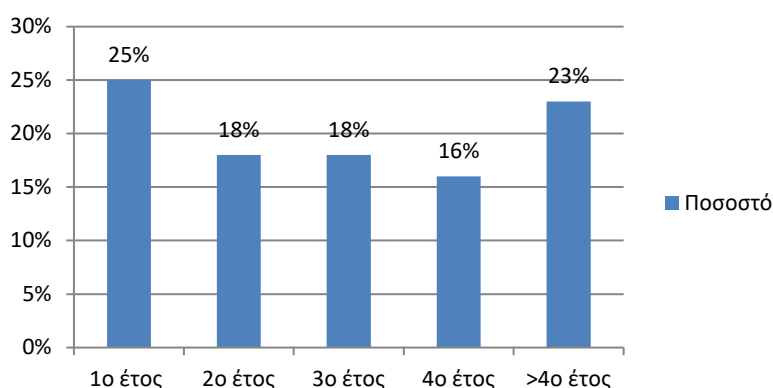


*Γράφημα 5.3.1*

*Τμήμα φοίτησης απεχόντων από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

Οι φοιτητές που απείχαν από την αξιολόγηση φοιτούσαν σε μεγαλύτερο ποσοστό (25%) στο 1ο έτος και σε μεγαλύτερο του 4ου έτος (23%).

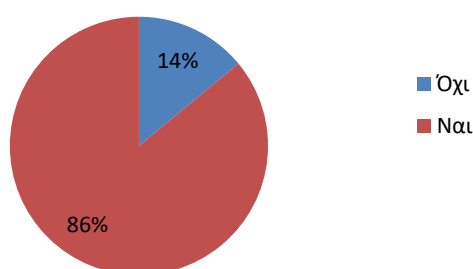




*Γράφημα 5.3.2*

*Έτος φοίτησης απεχόντων από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

Στην ερώτηση αν είναι ενήμεροι για την διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων, η πλειοψηφία τους απάντησε πως ήταν ενήμεροι (86%).

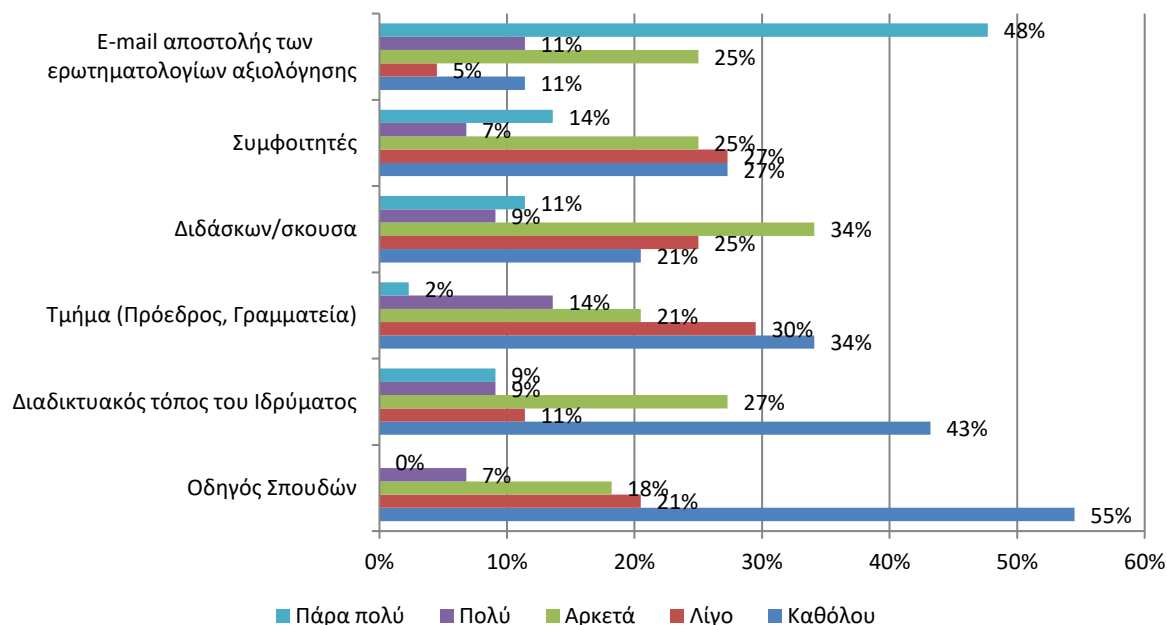


*Γράφημα 5.3.3*

*Ενήμεροι φοιτητές που απείχαν από την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

Αναφορικά με το βαθμό που συγκεκριμένοι παράγοντες έπαιξαν ρόλο στην ενημέρωση των φοιτητών που απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, τα e-mail αποστολής των ερωτηματολογίων αξιολόγησης έπαιξαν τον κυριότερο ρόλο (πολύ έως πάρα πολύ 59%). Ο Οδηγός Σπουδών, ο διαδικτυακός τόπος του Ιδρύματος και το Τμήμα αξιολογήθηκε από την πλειοψηφία ότι έπαιξαν μικρό έως κανένα ρόλο στην ενημέρωσή τους (σε ποσοστό 76%, 54% και 64% αντίστοιχα). Σχεδόν οι μισοί φοιτητές (46%) της υποκατηγορίας

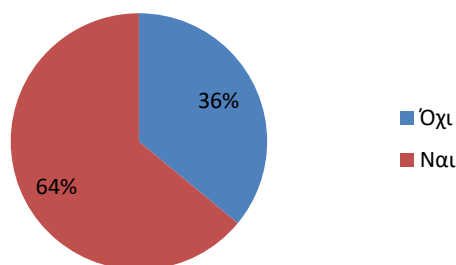
αυτής δήλωσαν ότι ο διδάσκων έπαιξε μικρό έως κανένα ρόλο στην ενημέρωσή τους και το ένα τρίτο αυτών ότι συνεισέφερε αρκετά (34%). Οι συμφοιτητές δε φαίνεται επίσης να είχαν βασικό ρόλο στην ενημέρωσή τους, με το 54% να τους κατατάσσει στην κλίμακα λίγο έως καθόλου.



Γράφημα 5.3.4

*Μέσο και βαθμός ενημέρωσης απεχόντων φοιτητών από την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

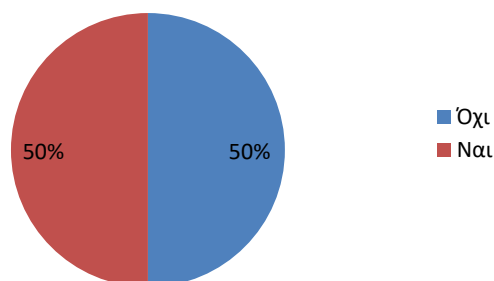
Σε ποσοστό μεγαλύτερο του 50% (64%), η μορφή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου ήταν γνωστά στους φοιτητές που απείχαν από την προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση του.



Γράφημα 5.3.5

*Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους φοιτητές που απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση*

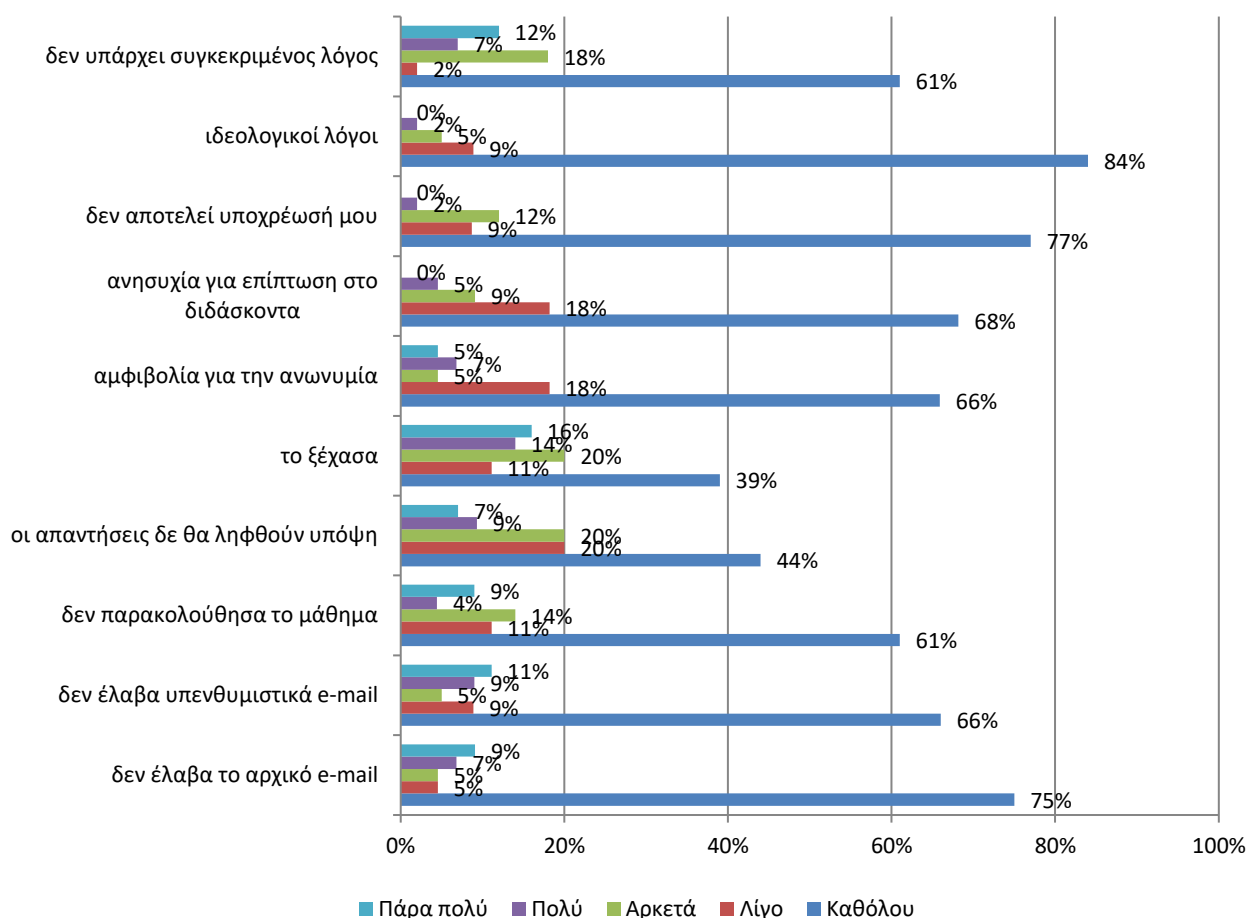
Οι φοιτητές της υποκατηγορίας αυτής δήλωσαν ότι παρακινήθηκαν από τους διδάσκοντες σε ποσοστό 50%.



*Γράφημα 5.3.6*

*Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων φοιτητών που απείχαν*

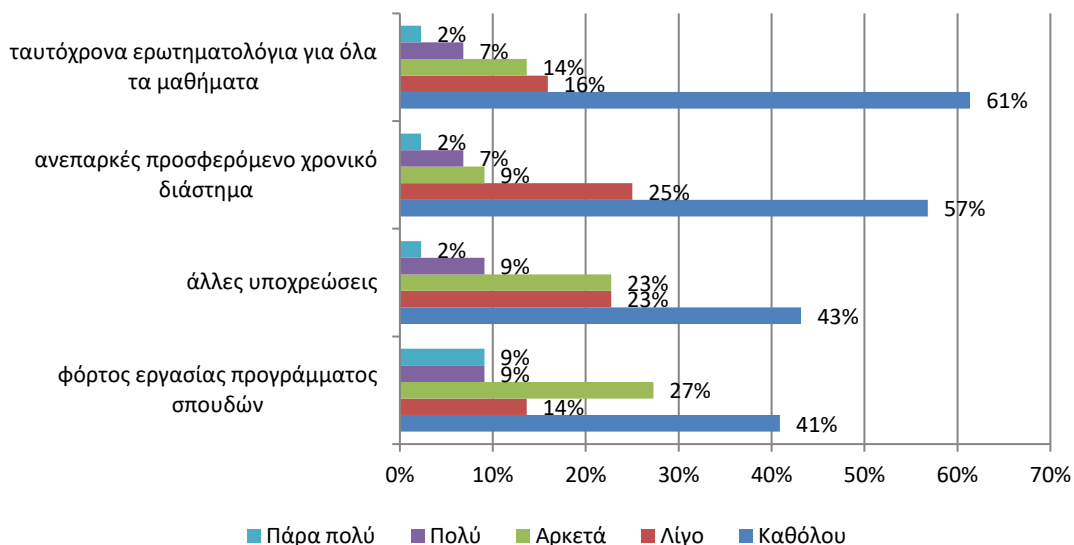
Οι φοιτητές της υποκατηγορίας αυτής ερωτήθηκαν για το βαθμό που συγκεκριμένοι λόγοι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή τους να απέχουν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση όλων των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων του προηγούμενου της έρευνας εξαμήνου. Για όλους τους παράγοντες που παρατέθηκαν και απεικονίζονται στο παρακάτω ραβδόγραμμα, εκτός από δύο, πάνω από το 60% των φοιτητών απάντησε ότι δεν έπαιξαν κανένα ρόλο στην επιλογή τους να απέχουν από την εν λόγω διαδικασία. Ο παράγοντας που συγκέντρωσε το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων (30%) ως εκείνος που επηρέασε πολύ έως πάρα πολύ το γεγονός ότι απείχαν ήταν ότι «το ξέχασαν».



### Γράφημα 5.3.7

#### Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης

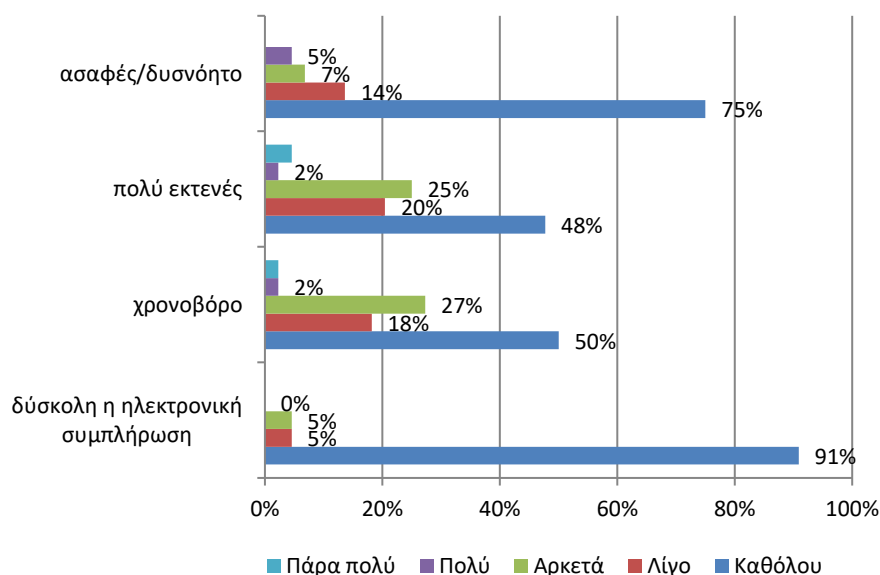
Οι φοιτητές που απείχαν από τη διαδικασία, ερωτήθηκαν πρόσθετα για το βαθμό που χρονικά κριτήρια έπαιζαν ρόλο στην επιλογή τους αυτή. Πάνω από το 55% των ερωτηθέντων απάντησε ότι οι συγκεκριμένοι χρονικοί παράγοντες επηρέασαν λίγο έως καθόλου την επιλογή τους να απέχουν. Ο φόρτος εργασίας του προγράμματος σπουδών εκτιμήθηκε ότι επηρέασε πολύ έως πάρα πολύ τους περισσότερους φοιτητές της υποκατηγορίας αυτής και πάλι όμως σε χαμηλό ποσοστό (18%).



Γράφημα 5.3.8

*Χρονικά κριτήρια και βαθμός επίδρασης στην επιλογή αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

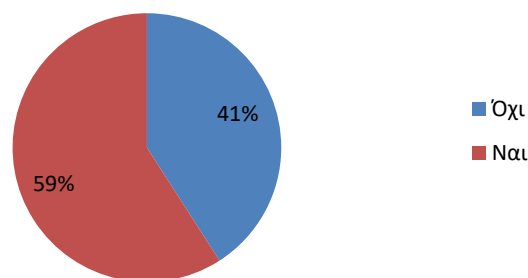
Στην ερώτηση για την επίδραση χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου στην επιλογή τους και πάλι αυτά, όπως αποτυπώνονται στο παρακάτω ραβδόγραμμα δεν έπαιξαν ρόλο στην επιλογή αποχής για την πλειοψηφία των φοιτητών. Η δυσκολία δε στην ηλεκτρονική συμπλήρωση δεν έπαιξε κανένα ρόλο στο 91% των φοιτητών αυτών.



Γράφημα 5.3.9

*Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

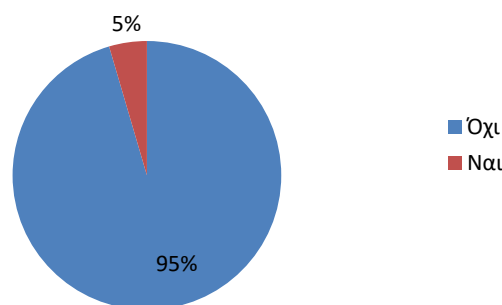
Συμμετοχή σε προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου είχε το 59% της υποκατηγορίας αποχής.



*Γράφημα 5.3.10*

*Συμμετοχή σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων των φοιτητών που απείχαν το προηγούμενο εξάμηνο*

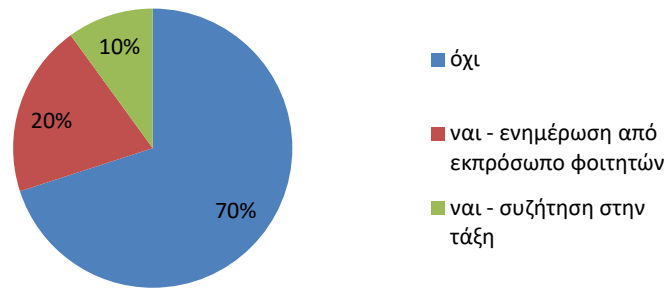
Το 95% δεν έχει αναζητήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων.



*Γράφημα 5.3.11*

*Αναζήτηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων από τους φοιτητές που απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

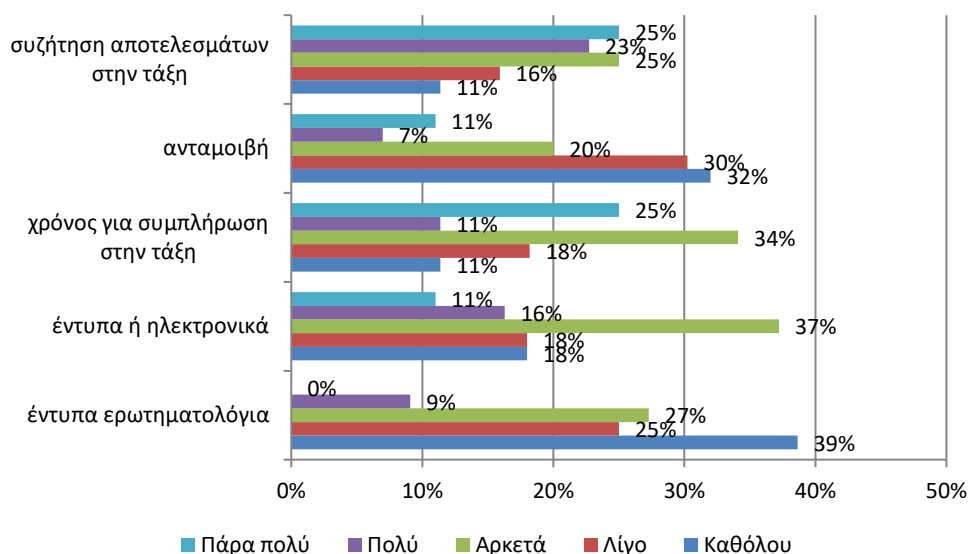
Στην ερώτηση του κατά πόσο γνωρίζουν πως αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, το 70% απάντησε ότι δεν γνωρίζει, το 20% απάντησε ότι γνωρίζει μέσω ενημέρωσης που είχε από τον εκπρόσωπο των φοιτητών στα αρμόδια όργανα του Τμήματος, όπως η Συνέλευση και η ΟΜΕΑ, ενώ το 10% απάντησε ότι γνωρίζει επειδή αυτά συζητήθηκαν στην τάξη.



*Γράφημα 5.3.12*

*Γνώση αξιοποίησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τους φοιτητές που απείχαν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

Αναφορικά με τις πρακτικές που οι φοιτητές που απείχαν από την προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης, θεωρούν ότι θα βελτίωναν το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία, αυτή που συγκέντρωσε την πλειοψηφία των απαντήσεων στην κλίμακα πολύ έως πάρα πολύ ήταν η συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη (48%). Η ίδια πρακτική αξιολογήθηκε ότι θα επιδράσει αρκετά από το ένα τέταρτο των φοιτητών. Η ανταμοιβή εκτιμήθηκε από την πλειοψηφία (62%) ότι θα επηρεάσει λίγο έως καθόλου τη συμμετοχή των φοιτητών. Η διάθεση χρόνου για διαδικτυακή συμπλήρωση στην τάξη εκτιμήθηκε ότι θα συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ από το 36% των φοιτητών και αρκετά από το 34% των φοιτητών. Αναφορικά με τη διάθεση και έντυπου και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, εκτιμήθηκε ότι αυτή θα συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ από το ένα τέταρτο των φοιτητών και αρκετά από το 37%. Το υπόλοιπο 36% εκτίμησε ότι θα συμβάλλει λίγο έως καθόλου. Τέλος, η χρήση μόνο έντυπων ερωτηματολογίων, προτιμήθηκε στην κλίμακα πολύ από το 9%, ενώ η πλειοψηφία εκτίμησε ότι θα συνεισφέρει λίγο έως καθόλου στην αύξηση της συμμετοχής (64%).



*Γράφημα 5.3.13*

*Πρακτικές βελτίωσης ποσοστού συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης – φοιτητές που απείχαν*

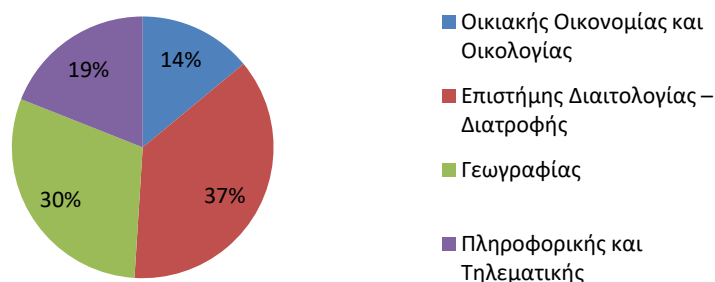
Στην ανοικτού τύπου ερώτηση, αναφορικά με την προαιρετική παράθεση σχολίων σχετικά με τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου, απάντησαν τέσσερις (4) φοιτητές. Καταγράφηκε ότι είναι σημαντικό να πραγματοποιείται συζήτηση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης στην τάξη με κάθε διδάσκοντα ξεχωριστά, ότι η περίοδος αποστολής των ερωτηματολογίων δε θα πρέπει να είναι κοντά στην εξεταστική λόγω αυξημένου φόρτου, ότι θα ήθελαν να αξιολογούνται ξεχωριστά οι διδάσκοντες στα μαθήματα που εμπλέκονται περισσότεροι από ένας και τέλος πρωτοετής φοιτητής κατέγραψε ότι δεν αντιλήφθηκε ότι έλαβε e-mail για τη συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων και γι' αυτό απείχε από τη διαδικασία.



#### 5.4 4η Ενότητα ερωτηματολογίου: μερική συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου

Στην Ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απαντήσεις των φοιτητών που μετείχαν μερικώς, για κάποια μαθήματα στη διαδικτυακή συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων αξιολόγησης.

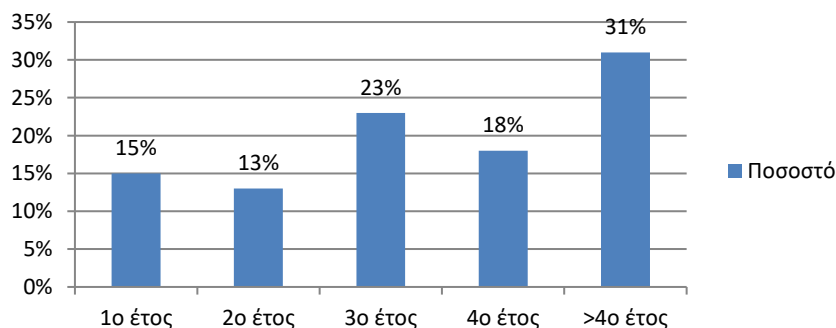
Στην ενότητα αυτή οδηγήθηκαν οι εξήντα επτά (67) φοιτητές που απάντησαν ότι συμπλήρωσαν κάποια από τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης διδακτικού έργου για το προηγούμενο εξάμηνο. 69% ήταν γυναίκες και 31% άντρες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών αυτών φοιτούσε στο Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας – Διατροφής (37%).



Γράφημα 5.4.1

Τμήμα φοίτησης συμμετεχόντων μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου

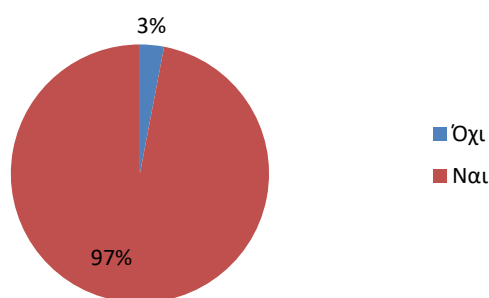
Το ένα τρίτο σχεδόν των φοιτητών μερικής συμμετοχής, φοιτούσε σε έτος μεγαλύτερο του τέταρτου (31%).



Γράφημα 5.4.2

Έτος φοίτησης συμμετεχόντων μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης προηγούμενου εξαμήνου

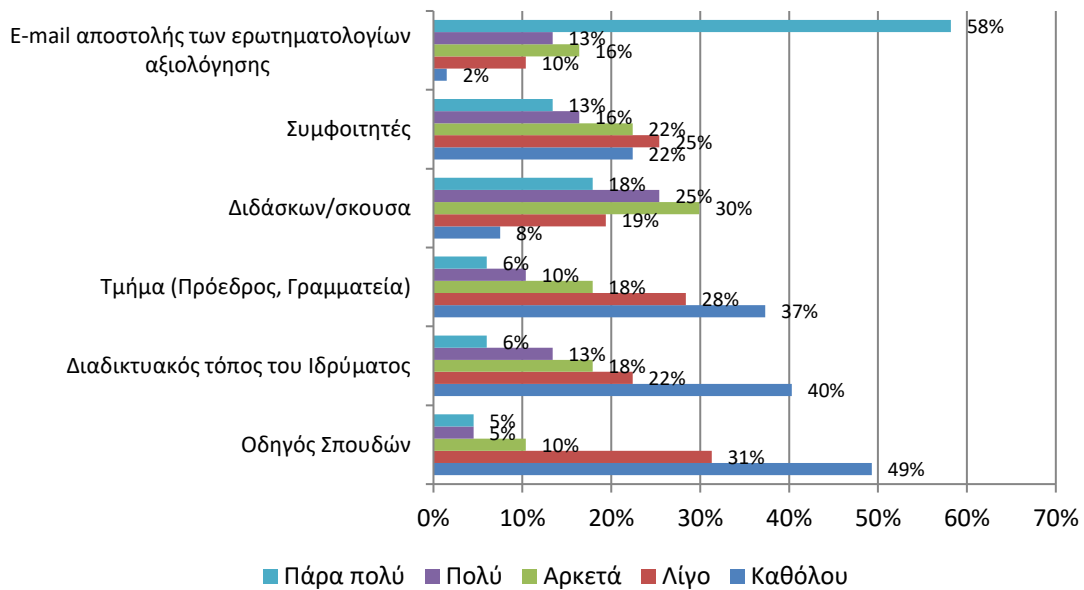
Το 97% της υποκατηγορίας αυτής δήλωσε ότι γνώριζε για τη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου μέσω της διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων.



*Γράφημα 5.4.3*

*Ενήμεροι φοιτητές πλήρους συμμετοχής για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

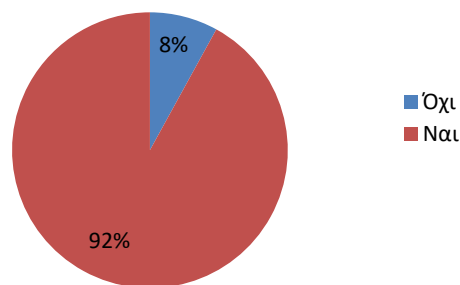
Ως προς τον βαθμό που συγκεκριμένοι παράγοντες έπαιξαν ρόλο στην ενημέρωση των φοιτητών με μερική συμμετοχή στην αξιολόγηση, τα e-mail αποστολής των ερωτηματολογίων αξιολογήθηκαν ότι έπαιξαν τον κυριότερο ρόλο (πολύ έως πάρα πολύ 71%). Ο Οδηγός Σπουδών, το Τμήμα και ο Διαδικτυακός τόπος του Πανεπιστημίου έπαιξαν μικρό έως κανένα ρόλο στο 80%, 65% και 62% των φοιτητών μερικής συμμετοχής. Ο διδάσκων αξιολογήθηκε ότι έπαιξε πολύ έως πάρα πολύ ρόλο στην επιλογή τους να συμμετέχουν μερικώς στη διαδικασία από το 43% των φοιτητών αυτών και αρκετά από το 30%. Το 29% των φοιτητών αυτών ενημερώθηκε πολύ έως πάρα πολύ από τους συμφοιτητές του.



*Γράφημα 5.4.4*

*Μέσο και βαθμός ενημέρωσης συμμετεχόντων μερικώς φοιτητών για την αξιολόγηση των μαθημάτων μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων*

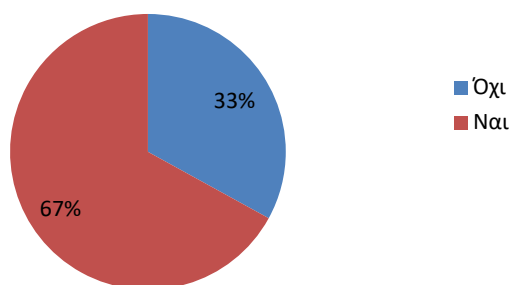
Το 92% των φοιτητών μερικής συμμετοχής γνώριζε τη μορφή και το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου.



*Γράφημα 5.4.5*

*Γνώση μορφής και περιεχομένου ερωτηματολογίου αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση*

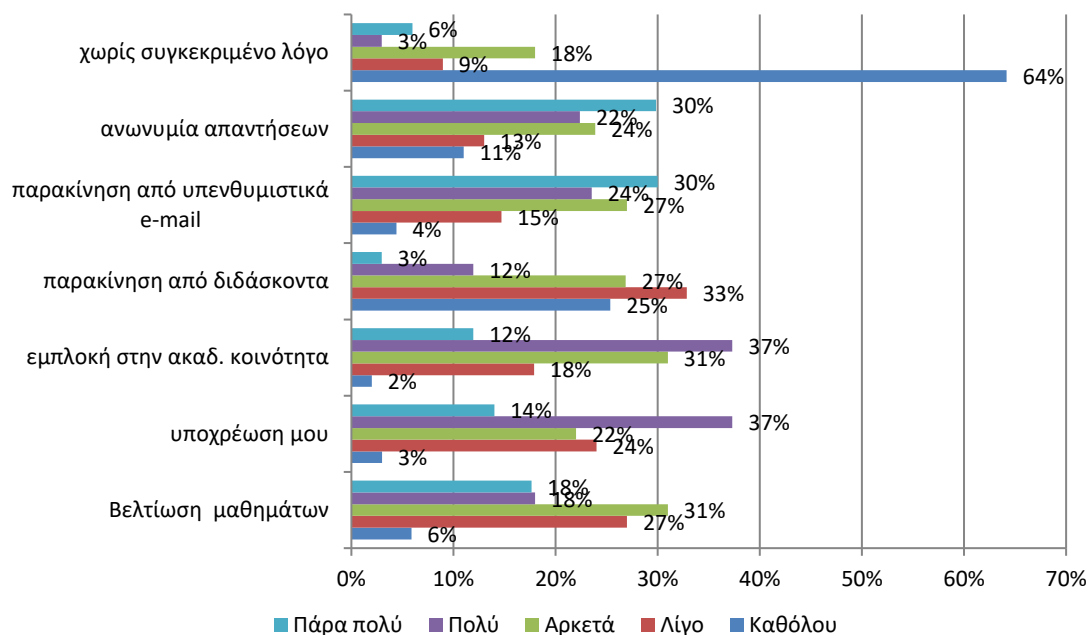
Το 67% της υποκατηγορίας αυτής, δήλωσε ότι παρακινήθηκε από τους διδάσκοντες.



*Γράφημα 5.4.6*

*Παρακίνηση από διδάσκοντες για συμμετοχή στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων, φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως*

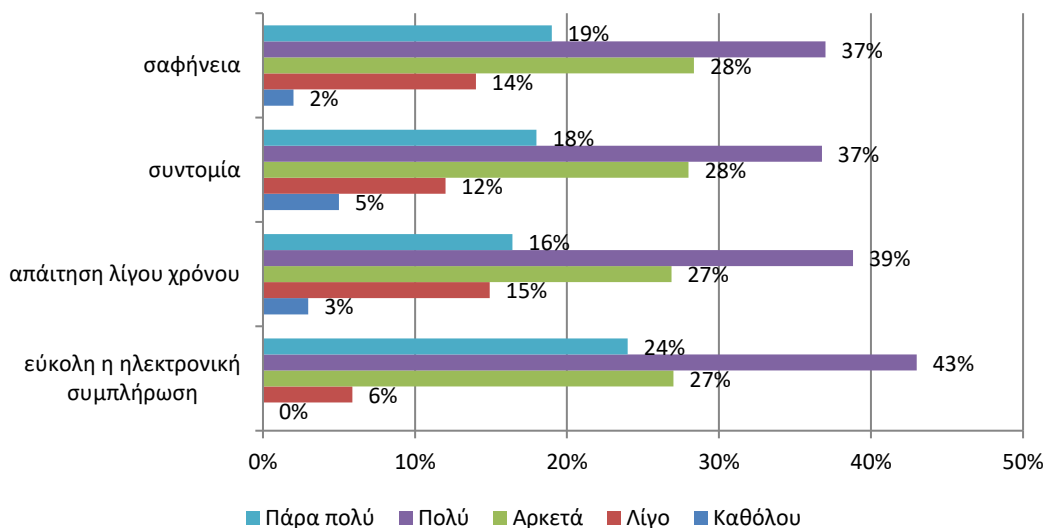
Οι φοιτητές της υποκατηγορίας αυτής ερωτήθηκαν για το βαθμό που συγκεκριμένοι λόγοι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή τους να συμμετέχουν στη διαδικτυακή συμπλήρωση ορισμένων ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2018-2019. Οι μισοί περίπου των φοιτητών αυτών απάντησαν ότι τα υπενθυμιστικά e-mail, η ανωνυμία των απαντήσεων, η θεώρηση ότι η συμμετοχή αποτελεί υποχρέωσή τους και η θεώρηση ότι με τον τρόπο αυτό εκφράζουν την εμπλοκή τους στην ακαδημαϊκή κοινότητα, επηρέασε την επιλογή τους να συμπληρώσουν τα διαδικτυακά ερωτηματολόγια πολύ έως πάρα πολύ, με τα υπενθυμιστικά e-mail να κυριαρχούν. Πάνω από τους μισούς δήλωσαν ότι η παρακίνηση από το διδάσκοντα έπαιξε μικρό έως καθόλου ρόλο (58%) και λίγο περισσότερο από το ένα τρίτο αυτών (36%), επέλεξαν ως λόγο που επηρέασε πολύ έως πάρα πολύ την επιλογή τους, τη βελτίωση του μαθήματος.



*Γράφημα 5.4.7*

*Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

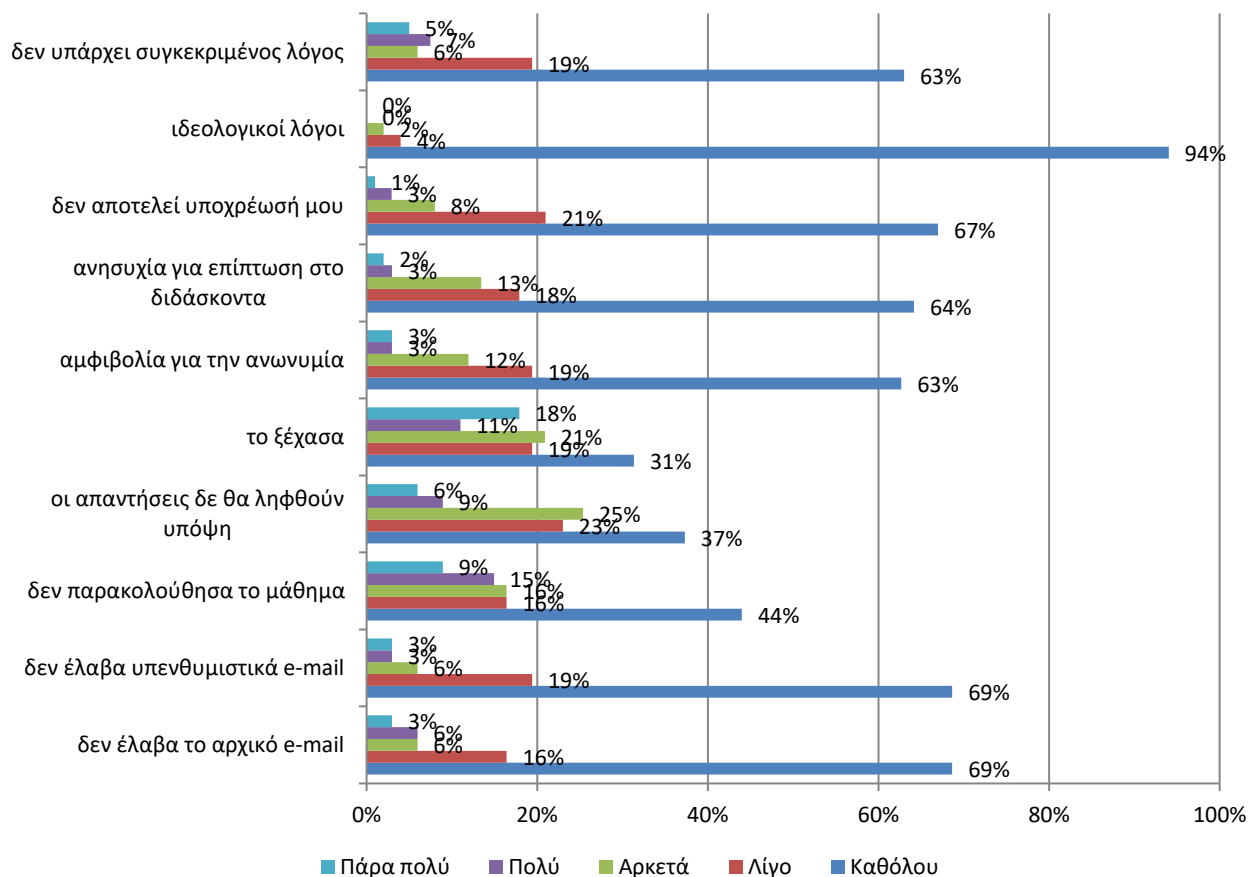
Στην ερώτηση των χαρακτηριστικών του ερωτηματολογίου και του βαθμού επίδρασή τους στην επιλογή των φοιτητών να συμμετέχουν στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων, οι απαντήσεις των φοιτητών της υποκατηγορίας αυτής συνάδουν με τις απαντήσεις των φοιτητών που συμμετείχαν πλήρως. Πάνω από τους μισούς φοιτητές μερικής συμμετοχής, απάντησαν ότι η σαφήνεια και η συντομία του ερωτηματολογίου, η απαίτηση λίγου χρόνου για τη συμπλήρωσή του, καθώς και η ευκολία της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης επηρέασαν θετικά πολύ έως πάρα πολύ την επιλογή τους να συμμετέχουν στη διαδικασία αξιολόγησης.



*Γράφημα 5.4.8*

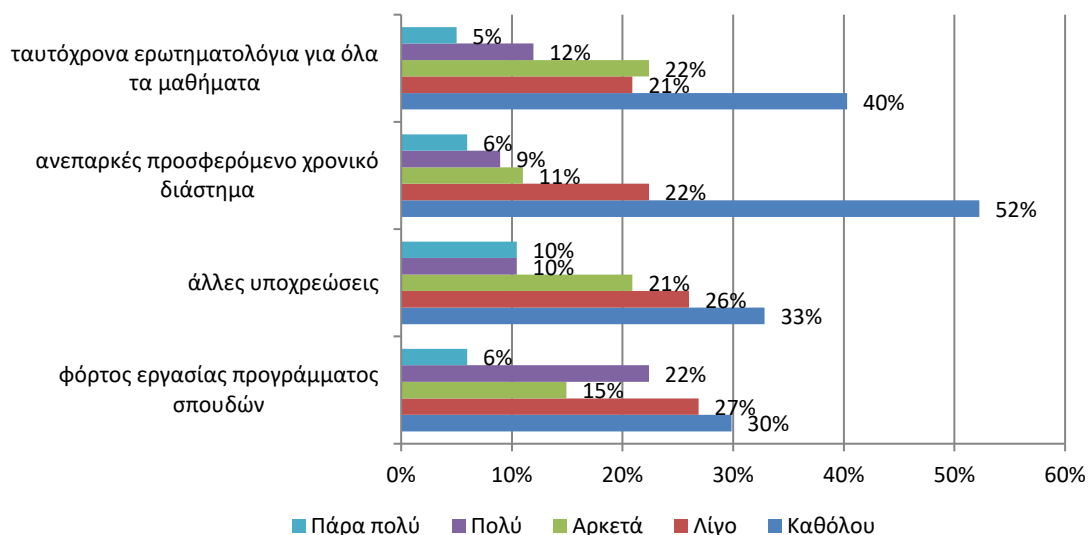
*Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

Οι φοιτητές της υποκατηγορίας αυτής ερωτήθηκαν επίσης για το βαθμό που συγκεκριμένοι λόγοι, χρονικά κριτήρια και χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου έπαιξαν ρόλο στην επιλογή τους να απέχουν από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ορισμένων ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019, για το βαθμό. Οι απαντήσεις των φοιτητών της εξεταζόμενης υποκατηγορίας, συμφωνούν με τις απαντήσεις των φοιτητών που απείχαν πλήρως από την προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων, χωρίς να προτάσσεται πλειοψηφικά κάποιος συγκεκριμένος λόγος ή αρνητικό χαρακτηριστικό του ερωτηματολογίου για τη μερική αποχή τους. Ως προς τα χρονικά κριτήρια, ο φόρτος εργασίας του προγράμματος σπουδών εκτιμήθηκε ότι επηρέασε πολύ έως πάρα πολύ το 28% της υποκατηγορίας αυτής και άλλες υποχρεώσεις το 20%.



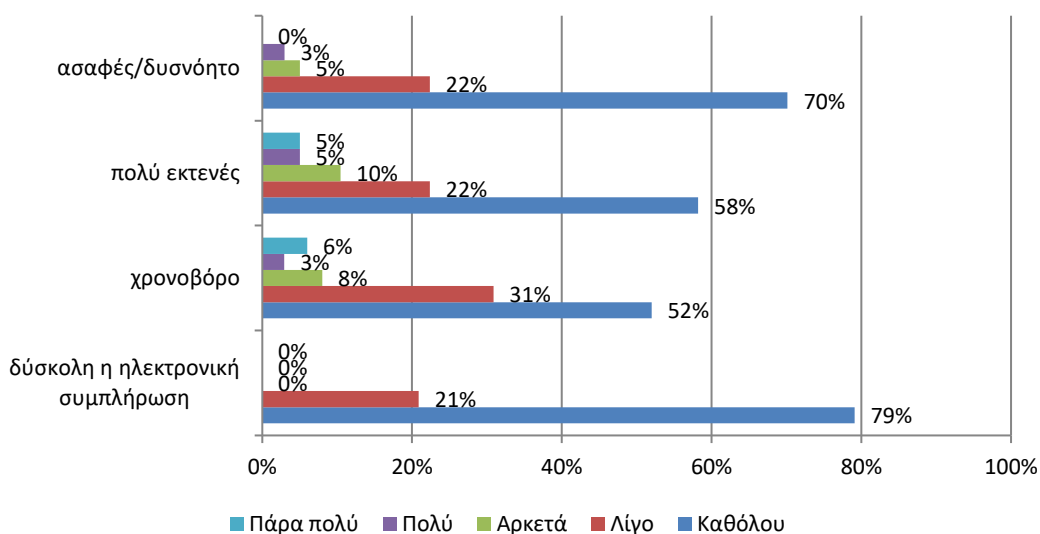
Γράφημα 5.4.9

Λόγοι και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης



Γράφημα 5.4.10

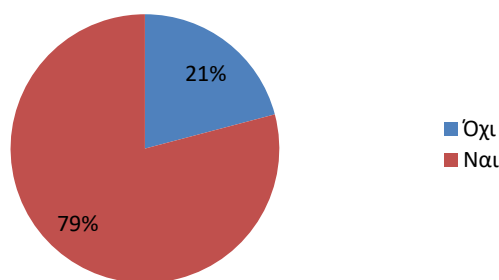
Χρονικά κριτήρια και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης



*Γράφημα 5.4.11*

*Χαρακτηριστικά ερωτηματολογίου και βαθμός επίδρασης στην επιλογή μερικής αποχής των φοιτητών από τη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

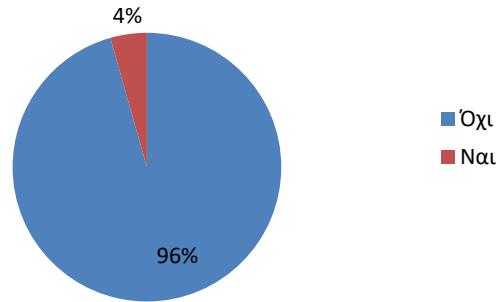
Σε προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου συμμετείχε το 79% της υποκατηγορίας αυτής, ενώ το 95% δεν έχει αναζητήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων.



*Γράφημα 5.4.12*

*Συμμετοχή σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων των φοιτητών που συμμετείχαν μερικώς το προηγούμενο εξάμηνο*

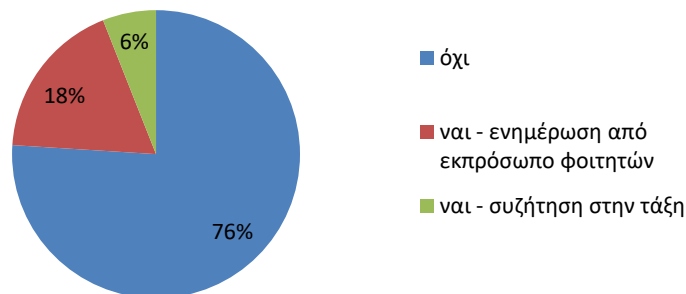




*Γράφημα 5.4.13*

*Αναζήτηση αποτελεσμάτων αξιολόγησης μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων από τους φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

Το 76% των φοιτητών που μετείχαν μερικώς, απάντησε ότι δεν γνωρίζει πως αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, το 18% απάντησε ότι γνωρίζει μέσω ενημέρωσης που είχε από τον εκπρόσωπο των φοιτητών στα αρμόδια όργανα του Τμήματος, όπως η Συνέλευση και η ΟΜΕΑ, ενώ το 6% απάντησε ότι γνωρίζει επειδή αυτά συζητήθηκαν στην τάξη.

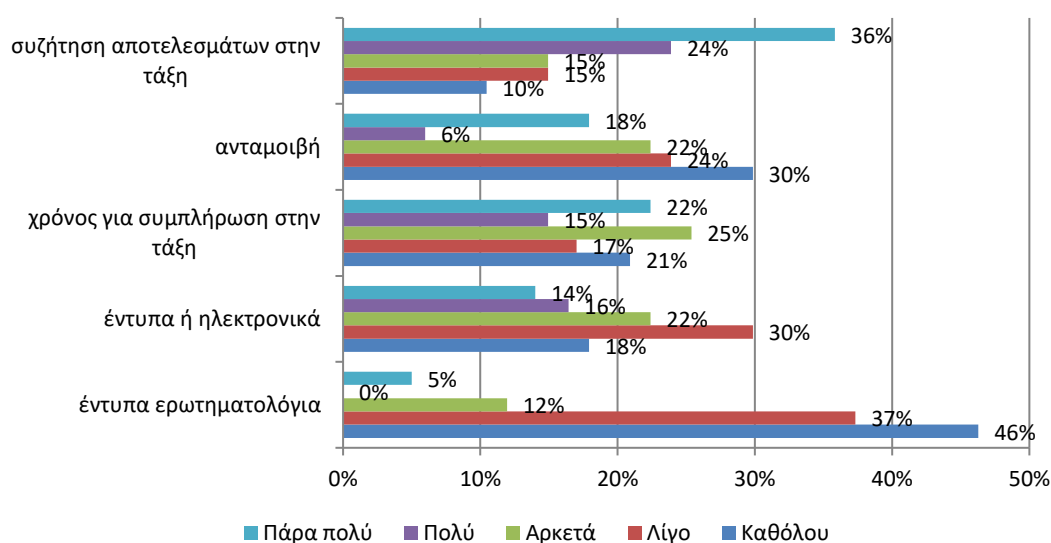


*Γράφημα 5.4.14*

*Γνώση αξιοποίησης αποτελεσμάτων αξιολόγησης από τους φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης*

Αναφορικά με τις πρακτικές που οι φοιτητές της υποκατηγορίας αυτής θεωρούν ότι θα βελτιώναν το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη διαδικασία, αυτή που συγκέντρωσε την πλειοψηφία των απαντήσεων στην κλίμακα πολύ έως πάρα πολύ ήταν και πάλι η συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη (60%). Η ίδια πρακτική αξιολογήθηκε ότι θα επιδράσει αρκετά από το ένα τέταρτο των φοιτητών. Η ανταμοιβή εκτιμήθηκε ότι θα επηρεάσει λίγο έως καθόλου τη συμμετοχή των

φοιτητών από το 54%. Η διάθεση χρόνου για διαδικτυακή συμπλήρωση στην τάξη εκτιμήθηκε ότι θα συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ από το 37% των φοιτητών και αρκετά από το 25% αυτών. Αναφορικά με τη διάθεση και έντυπου και ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, εκτιμήθηκε ότι αυτή θα συμβάλλει πολύ έως πάρα πολύ από το 30% των φοιτητών και αρκετά από το 22%. Το υπόλοιπο 48% εκτίμησε ότι θα συμβάλλει λίγο έως καθόλου. Τέλος, η χρήση μόνο έντυπων ερωτηματολογίων, εκτιμήθηκε από την πλειοψηφία (83%) ότι θα συνεισφέρει λίγο έως καθόλου στην αύξηση της συμμετοχής.



*Γράφημα 5.4.15*

*Πρακτικές βελτίωσης ποσοστού συμμετοχής στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης – φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς*

Τα σχόλια που παρατέθηκαν από τους φοιτητές που συμμετείχαν μερικώς στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου, ήταν τέσσερα (4). Δύο (2) φοιτητές κατέγραψαν ότι δεν έχουν ανατροφοδότηση με τα αποτελέσματα της αξιολόγησής τους, ούτε αν αυτά λαμβάνονται υπόψη για τη βελτίωση του διδακτικού έργου. Ένας (1) φοιτητής κατέγραψε ότι συμμετείχε μερικώς, λόγω διάθεσης μειωμένου χρονικού διαστήματος για τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων σε σχέση με προηγούμενες χρονιές και ο τέταρτος ότι θα ήταν καλό να υπήρχε η δυνατότητα για κάθε φοιτητή να συνοψίζει την άποψή του για το κάθε μάθημα σε μία παράγραφο, προκειμένου να μπορεί να παρέχει πληροφορίες που πιθανόν δεν καλύπτονται από την δομή του ερωτηματολογίου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### 6.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας διερευνήθηκαν τέσσερις (4) κατηγορίες παραγόντων οι οποίοι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επιδρούν στην ανταπόκριση των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών εκπαιδευτικών και ειδικότερα του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου:

- α. χαρακτηριστικά φοιτητών και πεποιθήσεις τους αναφορικά με την αξιολόγηση του διδακτικού έργου,
- β. ειδικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου και χρονικά κριτήρια διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης,
- γ. γενικότερη και ειδικότερη ενημέρωση των φοιτητών για τη διαδικασία αξιολόγησης και το ερωτηματολόγιο και η εμπλοκή του διδάσκοντα και
- δ. συγκεκριμένες πρακτικές παρέμβασης κινητοποίησης των φοιτητών.

Οι παράγοντες αυτοί εξετάστηκαν ξεχωριστά για τρεις (3) κατηγορίες φοιτητών, ανάλογα με τη συμμετοχή τους σε προηγούμενη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης: κατηγορία φοιτητών πλήρους συμμετοχής, κατηγορία φοιτητών μερικής συμμετοχής και κατηγορία φοιτητών πλήρους αποχής.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα προέρχονταν από όλα τα Τμήματα του Πανεπιστημίου και από όλα τα έτη σπουδών. Αν και ο προπτυχιακός φοιτητικός πληθυσμός του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου ισοκατανέμεται στα δύο φύλα, οι συμμετέχοντες ήταν στην πλειοψηφία τους γυναίκες. Οι μισοί περίπου από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι συμμετείχαν πλήρως στην αμέσως προηγούμενη διαδικασία διαδικτυακής αξιολόγησης του διδακτικού έργου, το ένα πέμπτο περίπου αυτών δήλωσε ότι απείχε πλήρως και το ένα τρίτο των φοιτητών ότι μετείχε μερικώς για κάποια από τα μαθήματα στα οποία ήταν εγγεγραμμένοι.

Οι απαντήσεις των φοιτητών ήταν παρεμφερείς, ανεξάρτητα της συμμετοχής τους ή μη, στην προηγούμενη διαδικασία διαδικτυακής αξιολόγησης. Σχεδόν όλοι οι φοιτητές και των τριών κατηγοριών δήλωσαν ότι ήταν ενήμεροι για την αξιολόγηση του διδακτικού έργου μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων και η πλειοψηφία τους απάντησε ότι γνώριζε τη μορφή και το περιεχόμενο του σχετικού

ερωτηματολογίου. Τα ηλεκτρονικά μηνύματα αποστολής των συνδέσμων για τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, αποτέλεσαν, με διαφορά, τον κυριότερο παράγοντα ενημέρωσής τους για τη διαδικασία και οι περισσότεροι φοιτητές δήλωσαν ότι παρακινήθηκαν από τους διδάσκοντες για τη συμπλήρωσή τους. Σχεδόν όλοι δήλωσαν ότι δεν έχουν αναζητήσει με ιδία πρωτοβουλία προηγούμενα αποτελέσματα αξιολογήσεων, ενώ λιγότεροι από το ένα τρίτο αυτών, δήλωσαν ότι γνωρίζουν πως αξιοποιούνται τα αποτελέσματα αυτά, πλειοψηφικά μέσω του εκπροσώπου τους στα συλλογικά όργανα του Τμήματός τους. Από τις προτεινόμενες πρακτικές βελτίωσης της ανταπόκρισης των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ξεχώρισε ως προτεινόμενη βέλτιστη πρακτική και από τις τρεις κατηγορίες, η συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη.

Αναφορικά με τους παράγοντες που είχαν επίδραση στην επιλογή τους να συμμετέχουν πλήρως ή μερικώς στην προηγούμενη διαδικασία αξιολόγησης των μαθημάτων, προκύπτει ότι για τους φοιτητές που μετείχαν πλήρως στη διαδικασία, η πεποίθηση ότι η ενέργεια αυτή εμπίπτει στις φοιτητικές τους υποχρεώσεις επηρέασε πλειοψηφικά στο μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή τους. Η πεποίθηση αυτή αναδείχτηκε ως παράγοντας που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και τη μερική συμμετοχή των φοιτητών, με τα υπενθυμιστικά όμως e-mail, να επέδρασαν στη συμμετοχή τους σε λίγο μεγαλύτερο βαθμό. Σχετικά με το ερωτηματολόγιο και τον τρόπο υλοποίησης της έρευνας, και για τις δύο κατηγορίες φοιτητών, η ευκολία της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, αποτέλεσε τον κυριότερο λόγο για τη συμμετοχή τους.

Οι φοιτητές που απείχαν πλήρως ή μερικώς, δεν υπέδειξαν κάποιο συγκεκριμένο παράγοντα σχετικό με πεποιθήσεις, χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου και ενδεχόμενους χρονικούς περιορισμούς διεξαγωγής της έρευνας, που να τους επηρέασε σε σημαντικό βαθμό για την αποχή τους. Ο παράγοντας που συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις για την πολύ έως πάρα πολύ μεγάλη επίδραση στην επιλογή για αποχή, ήταν ότι το ξέχασαν, και πάλι όμως σε μικρό ποσοστό.

Τα σχόλια που κατέγραψαν οι φοιτητές στην ανοικτού τύπου ερώτηση, αφορούσαν κυρίως στη βελτίωση του ερωτηματολογίου και του γραφικού περιβάλλοντος, στην αναγκαιότητα ύπαρξης σημείου ελεύθερης καταγραφής σχολίων και παρατηρήσεών τους, καθώς επίσης και στο γεγονός ότι δεν έχουν

ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων και ότι αυτά δεν λαμβάνονται ή δεν γνωρίζουν ότι λαμβάνονται υπόψη για τη βελτίωση του διδακτικού έργου.

## **6.2 Συμπεράσματα – ανταπόκριση φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης διδακτικού έργου**

Μελετώντας αναλυτικότερα τις τέσσερις κατηγορίες παραγόντων που εξετάστηκαν, λαμβάνοντας υπόψη τις παρεμφερείς απαντήσεις των τριών κατηγοριών των συμμετεχόντων φοιτητών στην έρευνα και συσχετίζοντας τα αποτελέσματα με τη βιβλιογραφία, είναι δυνατόν να αρθούν μερικά πολύ χρήσιμα συμπεράσματα.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των φοιτητών, δεν προκύπτει συσχέτιση της ανταπόκρισης των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου και του έτους σπουδών στο οποίο φοιτούν. Οι φοιτητές που συμμετείχαν πλήρως και μερικώς, φοιτούσαν στην πλειοψηφία τους στο 1<sup>ο</sup> και μεγαλύτερο του 4<sup>ου</sup> έτους σπουδών αντίστοιχα, ενώ παράλληλα στα ίδια έτη σπουδών φοιτούσαν και οι φοιτητές που απείχαν πλήρως από τη διαδικασία. Επίσης, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν κατά 70% περίπου γυναίκες, δεν μπορεί να οδηγήσει σε συμπέρασμα συσχέτισης της ανταπόκρισης με το φύλο.

Το εύρημα ότι ο σημαντικότερος παράγοντας κινητοποίησης των φοιτητών για τη συμμετοχή τους, ήταν η πεποίθηση ότι αποτελεί υποχρέωσή τους, αναιρεί προηγούμενες έρευνες που προτάσσουν ως πρώτο παράγοντα επιρροής, τη βελτίωση της διδασκαλίας<sup>150</sup>. Αν και οι φοιτητές μετέχουν στη διαδικασία, η θεώρηση ότι οι απαντήσεις τους θα ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση του μαθήματος, αποτέλεσε λόγο για τη συμμετοχή τους σε ποσοστό μικρότερο του 50%, με την πεποίθηση ότι η συμμετοχή αποτελεί έκφραση της εμπλοκής τους στα ακαδημαϊκά δρώμενα, την παρακίνηση από τα υπενθυμιστικά e-mail και την ανωνυμία, να προηγούνται ως κριτήρια για την επιλογή τους. Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να εξηγείται από την παραδοχή ότι οι φοιτητές δεν γνωρίζουν ότι οι αξιολογήσεις αυτές αξιοποιούνται για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Ωστόσο, η πεποίθηση ότι η ανταπόκρισή τους αποτελεί υποχρέωση και ενεργή εμπλοκή τους στις δράσεις του Πανεπιστημίου,

---

<sup>150</sup> McAuley et al., “Identifying motivators and barriers” ; Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”

υποδεικνύει ότι το τελευταίο έχει επιτύχει μια γενικότερη δέσμευση και ιδιαίτερη σχέση των φοιτητών με αυτό, η οποία πιθανά να αιτιολογείται από την ευκολία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μελών του και το ισχυρό αίσθημα κοινότητας που επικρατεί, λόγω του μικρού μεγέθους του, όπως επισημάνθηκε και στην Έκθεση Πιστοποίησης του 2018<sup>151</sup>.

Από την άλλη μεριά, η αδυναμία των φοιτητών που απείχαν πλήρως ή μερικώς, από προγενέστερη διαδικασία αξιολόγησης να αναδείξουν παράγοντα τροχοπέδης για τη συμμετοχή τους, δεν επιβεβαιώνει προηγούμενα ανασταλτικά ευρήματα, όπως η επιρροή άλλων υποχρεώσεων, ή η πεποίθηση ότι οι απαντήσεις τους δεν θα ληφθούν υπόψη<sup>152</sup>. Συμβατό με την έρευνα των Guder και Malliaris (2013), αποτελεί το εύρημα ότι οι φοιτητές απείχαν επειδή το ξέχασαν, υποδεικνύοντας μια ανεπαρκή δέσμευση των φοιτητών συγκεκριμένα με τη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου<sup>153</sup>.

Η ανωνυμία των απαντήσεων εκτιμήθηκε από τους μισούς περίπου φοιτητές που μετείχαν πλήρως ή μερικώς στη διαδικασία αξιολόγησης, ως σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους, ενώ οι φοιτητές που απείχαν δεν ανέδειξαν θέματα ανωνυμίας ως ανασταλτικό παράγοντα για την ανταπόκρισή τους. Τα δεδομένα αυτά υποδεικνύουν ότι οι φοιτητές έχουν πειστεί για τη διασφάλιση της ανωνυμίας της διαδικτυακής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και δεν εγείρουν σχετικούς προβληματισμούς, όπως συνέβη και στην έρευνα των Guder και Malliaris (2013). Σημειώνεται εδώ, ότι στο e-mail της πρόσκλησης για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, επισημαίνεται ότι οι απαντήσεις είναι ανώνυμες, όπως προτείνεται και από τους φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα των Nevo et al. (2010)<sup>154</sup>.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου και τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας αξιολόγησης του διδακτικού έργου, προκύπτει ότι το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης στο οποίο αναφερόταν η παρούσα έρευνα, ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις των φοιτητών ως προς την

---

<sup>151</sup> ΕΘΑΑΕ, “Accreditation Report for the Internal Quality Assurance System (IQAS) Harokopio University of Athens 2018”, (2018): 22

<sup>152</sup> Guder & Malliaris “Online Course Evaluations Response Rates”; Kelli et al., “A Mixed-Methods Study”

<sup>153</sup> Guder & Malliaris “Online Course Evaluations Response Rates”

<sup>154</sup> Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”

σαφήνεια, την έκταση και την ευκολία της συμπλήρωσής του μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας. Σημειώνεται επίσης ότι η αξιολόγηση πολλών μαθημάτων και διδασκόντων την ίδια χρονική περίοδο, δεν αποτέλεσε ουσιαστικό εμπόδιο για τη συμπλήρωσή του, όπως είχε υποδειχτεί από τους McAuley et al. (2017)<sup>155</sup>.

Το γεγονός ότι τα υπενθυμιστικά e-mail αποτέλεσαν τον κυριότερο παράγοντα ανταπόκρισης των φοιτητών μερικής συμμετοχής, στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, σημειώνεται για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία, ωστόσο η επίδραση των υπενθυμιστικών e-mail είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες, στις οποίες αυτά συσχετίστηκαν με σημαντική αύξηση του ποσοστού απόκρισης των φοιτητών<sup>156</sup>.

Προχωρώντας στην τρίτη υπό μελέτη κατηγορία παραγόντων, σχετικά με την ενημέρωση των φοιτητών για την έρευνα αξιολόγησης του διδακτικού έργου και την εμπλοκή του διδάσκοντα, τα ευρήματα προκαλούν ενδιαφέρον και έναυσμα για περαιτέρω ενέργειες από το Πανεπιστήμιο.

Καταδεικνύεται ότι έως τη στιγμή αποστολής των ηλεκτρονικών μηνυμάτων πρόσκλησης για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, οι φοιτητές, πλειοψηφικά, δεν ήταν ενήμεροι αναφορικά με τη διαδικασία. Δεν υφίσταται προηγούμενη συστηματική ενημέρωση των φοιτητών από θεσμικό όργανο ή διδάσκοντα του Τμήματος, ενώ ο Οδηγός Σπουδών και η ιστοσελίδα του Τμήματος επίσης δεν αποτελούν για αυτούς πηγή σχετικής πληροφόρησης, αν και υπάρχουν σχετικές καταγραφές. Υποδεικνύεται εμμέσως ότι η ενημέρωση των φοιτητών περιορίζεται στην πρόσκληση για τη συμμετοχή τους στη διαδικασία αξιολόγησης, χωρίς προηγουμένως να εξηγείται πρωτίστως η σημασία της και δευτερευόντως ο τρόπος υλοποίησής της.

Επιπρόσθετα, σε ότι αφορά στα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ακόμη και αυτοί που ανταποκρίνονται σε αυτήν, δεν τα αναζητούν, ενώ λίγοι είναι εκείνοι που γνωρίζουν πως αυτά αξιοποιούνται. Και σε αυτήν την περίπτωση, η έστω και περιορισμένη ενημέρωση δεν προέρχεται από θεσμικό όργανο ή διδάσκοντα του Τμήματος, αλλά πραγματοποιείται μέσω εκπροσώπου φοιτητών στα συλλογικά

---

<sup>155</sup> McAuley et al., “Identifying motivators and barriers”

<sup>156</sup> Asare & Daniel, “Factors Influencing Response” ; Goodman, Anson, & Belcheir, “The effect of incentives and other” ; Nulty, “The adequacy of response rates” ; Saleh & Bista, “Examining Factors Impacting”

όργανα του Τμήματος, χωρίς όμως να υπάρχει η πληροφορία αν η ενημέρωση αυτή πραγματοποιείται οργανωμένα ή είναι τυχαίοποιημένη.

Τέλος, ενώ βρέθηκε ότι οι φοιτητές παρακινούνται από το διδάσκοντα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, η εμπλοκή του διδάσκοντα στη διαδικασία φαίνεται να περιορίζεται σε μια απλή προτροπή, αφού δεν αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα ούτε για την ενημέρωσή τους σχετικά με τη διαδικασία, αλλά ούτε και για την ανταπόκρισή τους σε αυτή, όπως έχει διαπιστωθεί σε άλλες έρευνες<sup>157</sup>.

Το προηγούμενο συμπέρασμα, επιβεβαιώνεται και από τη διερεύνηση του τέταρτου ερευνητικού προβληματισμού αναφορικά με τις πρακτικές παρέμβασης για την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των φοιτητών. Η πλειοψηφία των φοιτητών ανεξαρτήτως της προηγούμενης συμμετοχής τους, προτάσσει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων των αξιολογήσεων τους στην τάξη, ως τη βέλτιστη απαιτούμενη παρέμβαση για την αύξηση του ποσοστού ανταπόκρισής τους, περισσότερο από οποιαδήποτε περαιτέρω διευκόλυνσή τους ή ανταμοιβή.

Η διάθεση χρόνου για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων στην τάξη, ήταν η δεύτερη σε σειρά πρακτική που επιλέχτηκε, επιβεβαιώνοντας ότι διευκολύνσεις εξοικονόμησης χρόνου δρουν θετικά<sup>158</sup>, ενώ η επιστροφή στα έντυπα ερωτηματολόγια δεν θεωρήθηκε ιδιαίτερα ικανοποιητική πρακτική από τους φοιτητές, εδραιώνοντας μαζί με τον παράγοντα της ευκολίας της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης, τη διαδικτυακή διαδικασία. Τέλος αξίζει να σημειωθεί ότι η ανταμοιβή ως παρέμβαση για την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής, αν και δεν ήταν αδιάφορη, ιδίως για τους φοιτητές πλήρους συμμετοχής, δεν έτυχε ιδιαίτερης προτίμησης. Αυτό συνέβη ενδεχομένως λόγω της απουσίας εφαρμογής κι επομένως γνώσης από πλευράς των φοιτητών τέτοιου είδους πρακτικών γενικότερα στα ελληνικά Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, καθώς και μη περαιτέρω εξήγησης της παρέμβασης αυτής στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Συνοψίζοντας, προκύπτει ότι δεν υπάρχει οργανωμένη στρατηγική ενημέρωσης των φοιτητών για τη σημασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου, του τρόπου διεξαγωγής αυτής, της κοινοποίησης και περαιτέρω αξιοποίησης των αποτελεσμάτων

---

<sup>157</sup> Guder & Malliaris “Online Course Evaluations Response Rates” ; Chapman & Joines, “Strategies for Increasing Response”; Goodman, Anson, & Belcheir, “The effect of incentives and other”

<sup>158</sup> Anderson, Cain, & Bird, “Online Student Course Evaluations”



της και των ενδεχόμενων βελτιωτικών ενεργειών που ακολουθούν, όλων εκείνων των παραμέτρων δηλαδή που οδηγούν τους φοιτητές στη δέσμευση και συμμετοχική εμπλοκή τους με τη δεδομένη διαδικασία Διασφάλισης Ποιότητας. Επιπλέον προκύπτει ότι η δέσμευση αυτή απουσιάζει και στα άλλα εμπλεκόμενα μέρη στη διαδικασία, δηλαδή στα θεσμικά όργανα του Τμήματος/ Ιδρύματος, αλλά και στους διδάσκοντες.

Παρά το δεσμό που αισθάνονται οι φοιτητές με το Πανεπιστήμιο και τη διάθεσή τους να συμμετέχουν σε διαδικασίες, ελλείπει επικοινωνιακής στρατηγικής αιτιολογείται το γεγονός ότι στη μελέτη αυτή, τα υπενθυμιστικά ηλεκτρονικά μηνύματα για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην κινητοποίηση τους για την ανταπόκρισή τους στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και όχι η βελτίωση του διδακτικού έργου, όπως αναμενόταν<sup>159</sup>.

Η ανάδειξη της ελλιπούς ενημέρωσης των φοιτητών τόσο για τη σημασία της αξιολόγησης του διδακτικού έργου και την ανατροφοδότηση των αποτελεσμάτων της, όσο και για την υλοποίηση της διαδικασίας, καθώς και η μη σχετική ενεργή εμπλοκή των διδασκόντων, αποτελεί μάλλον μη αναμενόμενο εύρημα για το Πανεπιστήμιο, δεδομένου ότι, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου εφαρμόζεται διαδικτυακά τουλάχιστον για μια δεκαετία. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η αξιολόγηση του διδακτικού έργου των πανεπιστημιακών, βασίζεται στη συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων από τους φοιτητές και το γεγονός ότι μεγαλύτερη ανταπόκριση εξασφαλίζει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα, η ΜΟΔΙΠ και η Διοίκηση του Πανεπιστημίου, στο πλαίσιο της ευρύτερης καλλιέργειας της κουλτούρας ποιότητας, θα πρέπει να προβληματιστούν και να θέσουν στο επίκεντρο των προσεχών ενεργειών τους, την επικοινωνία σε όλα τα εμπλεκόμενα μέρη της σημασίας της διαδικασίας αυτής, του τρόπου διεξαγωγής της και της ανατροφοδότησης των αποτελεσμάτων της. Με τον τρόπο αυτό και σε συνδυασμό με την εξάλειψη τυχόν προβληματισμών των διδασκόντων για την εγκυρότητα, αξιοπιστία και χρησιμότητα των αξιολογήσεων των φοιτητών, με τη δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων και με τη διασφάλιση της αντικειμενικής αξιοποίησής τους από τους ίδιους τους διδάσκοντες αλλά και τη Διοίκηση, θα ενισχυθεί περαιτέρω η δέσμευση όλων στη

---

<sup>159</sup> McAuley et al., “Identifying motivators and barriers” ; Nevo, D., McClean, & Nevo, S., “Harnessing Information Technology”

διαδικασία αυτή, επιτυγχάνοντας τη μεγαλύτερη ανταπόκριση των φοιτητών, και τελικά την περαιτέρω διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου διδακτικού έργου.

### **6.3 Πρόταση για περαιτέρω έρευνα**

Η παρούσα διπλωματική εργασία έγινε με στόχο να απαντηθούν ερωτήματα σχετικά με την ανταπόκριση των φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου, στο πλαίσιο των διαδικασιών Διασφάλισης Ποιότητας στην ελληνική Ανώτατη Εκπαίδευση.

Αν και το γεγονός ότι στη μελέτη αυτή διερευνήθηκε η συμμετοχή - ανταπόκριση των προπτυχιακών φοιτητών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου των μελών ΔΕΠ του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου και δεν επιτρέπεται η γενίκευση των συμπερασμάτων ούτε για τη συμμετοχή των φοιτητών στην ίδια διαδικασία σε άλλα Πανεπιστήμια, ούτε για τη συμμετοχή των φοιτητών σε διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης στο ίδιο ή σε άλλα Πανεπιστήμια, μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, διατυπώθηκαν χρήσιμα συμπεράσματα για τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν στην ανταπόκριση των φοιτητών στην εν λόγω διαδικασία.

Περιορισμός της παρούσας έρευνας, όπως και αντίστοιχων ερευνών, αποτελεί το γεγονός ότι αυτή διεξήχθη διαδικτυακά και αφορούσε άλλη διαδικτυακή έρευνα. Είναι επομένως πιθανό σε αυτή να συμμετείχαν φοιτητές με μεγαλύτερη εξοικείωση με ηλεκτρονικά μέσα και διαδικτυακές πλατφόρμες που συμμετέχουν γενικότερα σε διαδικτυακές έρευνες και οι απαντήσεις τους ενδεχομένως να σχετίζονται με αυτή τους τη δεξιότητα.

Μία παράμετρος που επίσης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι η αποχή ή/και η μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους φοιτητές, ιδιαίτερα ενδιαφέρον δεδομένο της ελληνικής Ανώτατης Εκπαίδευσης, σε σχέση με το θέμα της παρούσας εργασίας. Η μη υποχρεωτική παρακολούθηση των μαθημάτων οδηγεί αφενός σε απουσία αξιολόγησης του διδακτικού έργου από τους φοιτητές και αφετέρου σε προβληματισμό για τον πληθυσμό αναφοράς στον υπολογισμό του ποσοστού συμμετοχής στη συμπλήρωση των σχετικών ερωτηματολογίων. Στην περίπτωση έντυπων ερωτηματολογίων ο πληθυσμός αυτός, αν και πολύ μικρός, είναι ευκολότερο να εντοπιστεί εφόσον ταυτίζεται με τους αποδέκτες των ερωτηματολογίων. Στην περίπτωση όμως των διαδικτυακών ερωτηματολογίων, τα

οποία αποστέλλονται συνήθως αυτοματοποιημένα στους εγγεγραμμένους στο μάθημα φοιτητές, ο πληθυσμός που τα λαμβάνει μπορεί να είναι κατά πολύ μεγαλύτερος από αυτόν που παρακολουθεί. Στο πλαίσιο αυτό, το χαμηλό ποσοστό απόκρισης δεν οφείλεται στα χαρακτηριστικά της διαδικτυακής συμπλήρωσης, όπως αναλύθηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, αλλά στον πολύ μικρό αριθμό φοιτητών που παρακολουθούν και τελικά συμπληρώνουν το ερωτηματολόγιο σε σχέση με τους αποδέκτες της έρευνας. Επίσης, υπάρχει το ενδεχόμενο να προβαίνουν σε αξιολόγηση και φοιτητές οι οποίοι δεν παρακολουθούν το μάθημα, οδηγώντας σε εσφαλμένα αποτελέσματα. Τα ανωτέρω θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τόσο στον υπολογισμό του ποσοστού απόκρισης των φοιτητών, όσο και στην κρίση και χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησής τους.

Η έρευνα θα μπορούσε μελλοντικά να διευρυνθεί σε όλα τα ΑΕΙ, καθώς και στους φοιτητές μεταπτυχιακού και διδακτορικού επιπέδου. Οι διαφοροποιήσεις στα συμπεράσματα της παρούσας μελέτης, συγκριτικά με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, υποδεικνύουν την αναγκαιότητα αντίστοιχης διερεύνησης από κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα, ώστε κατά περίπτωση να θεραπευτούν εκείνες οι αδυναμίες και να αναδειχθούν εκείνες οι πρακτικές που θα δεσμεύσουν τους φοιτητές στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης του διδακτικού έργου και παράλληλα δε θα κλονίζουν την αξιοπιστία της διαδικασίας. Μία πρόταση θα ήταν στη διαδικασία αυτή να αναλάβει ενεργό ρόλο και η Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, ορίζοντας ενδεχομένως το κατώφλι του ποσοστού απόκρισης των φοιτητών που θεωρείται ικανοποιητικό, λαμβάνοντας υπόψη και παράγοντες όπως η προαιρετική παρακολούθηση μαθημάτων και το μέγεθος της τάξης, ώστε οι τιμές των δεικτών ποιότητας του διδακτικού έργου για τη λήψη αποφάσεων τόσο σε επίπεδο βελτίωσης του μαθήματος και προσωπικής ακαδημαϊκής εξέλιξης, όσο και σε επίπεδο ιδρυματικής ή/και κρατικής παρέμβασης, να είναι όσο το δυνατό πιο αντικειμενικές και υπό κοινό πλαίσιο αναφοράς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Ελληνόγλωσσες

Αγαλιανού, Ο. “Εκπαιδευτική έρευνα και εκπαιδευτική πράξη: αναζητώντας τη σύνδεση”. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1 (2014): 186-199. Ανακτήθηκε από:

[https://erkyna.gr/e\\_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf](https://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/paidagogika/t01-12.pdf)

[Πρόσβαση 22 Φεβρουαρίου 2019]

Αλογοσκούφης Γ. & Γιαννάκου Μ. “Αιτιολογική Έκθεση στο σχέδιο νόμου «Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα διπλώματος»”, 2005.

Ανακτήθηκε από: <https://www.nomotelia.gr/intros/3374.pdf> [Πρόσβαση 10

Σεπτεμβρίου 2019]

Απόφαση 71954/2018, “Έγκριση δομής, λειτουργίας και αρμοδιοτήτων της Μονάδας

*Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου και του*

*Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (Ε.Σ.Δ.Π.)”, Εφημερίδα της*

Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 833/Β/09.03.2018).

Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2018/11/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%A0-%CE%A7%CE%A0.pdf> [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2018”, 2019. Ανακτήθηκε από:

<https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-etisia-ekthesi-adip-2018.pdf> [Πρόσβαση 11 Μαΐου 2020]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “External Evaluation Report Harokopio University, 2016”, 2016. Ανακτήθηκε από:

<http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/07/Final-External-Evaluation-Report.pdf> [Πρόσβαση 12.03.2019]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “External Evaluation Report. The Department of Home Economics and Ecology, Harokopion University, 2014”, 2014. Ανακτήθηκε από: <http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Harokopio-report-final-July-4-2.pdf> [Πρόσβαση 01.03.2019]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “External Evaluation Report. Department of Informatics & Telematics, Harokopio University of Athens, 2014”, 2014. Ανακτήθηκε από: [http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/hua\\_dit\\_final\\_report\\_sept2014.pdf](http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/hua_dit_final_report_sept2014.pdf) [Πρόσβαση 01.03.2019]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “External Evaluation Report. Department of Geography, Harokopio University, 2013”, 2013. Ανακτήθηκε από: [http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final-External-Evaluation-Report-Department-of-Geography\\_Harokopio-University.pdf](http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final-External-Evaluation-Report-Department-of-Geography_Harokopio-University.pdf) [Πρόσβαση 01.03.2019]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “External Evaluation Report. Department of Nutrition and Dietetics, Harokopio University, 2011”, 2011. Ανακτήθηκε από: [http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final20Report\\_Dept20\\_Nutrition\\_Harokopio.pdf](http://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/03/Final20Report_Dept20_Nutrition_Harokopio.pdf) [Πρόσβαση 01.03.2019]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “Εκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης έτος 2009”, 2010. Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2009.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2009.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “Εκθεση για την ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2010-11”, 2011. Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2010-2011.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2010-2011.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “Εκθεση Πεπραγμένων της Αρχής Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) για τα έτη 2006-2007”, 2008. Ανακτήθηκε από:

[https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2006-2007.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2006-2007.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση. “Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2016”, 2017. Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa\\_report2016.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/ektheseis-poiotitas/119-hqa_report2016.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Accreditation Report for the Internal Quality Assurance System (IQAS) Harokopio University of Athens 2018”, 2018.

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Accreditation Report for the Internal Quality Assurance System (IQAS) Harokopio University of Athens 2018”, 2018.

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of: Home Economics and Ecology, Institution: Harokopio University, 2019”, 2019.

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of Nutrition and Dietetics, Harokopio University of Athens, 2019”, 2019.

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of: Informatics and Telematics, Harokopio University, 2019”, 2019.

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Accreditation Report for the Undergraduate Study Programme of Geography, Harokopio University of Athens, 2019”, 2019.

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Ετήσια Έκθεση για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης 2019”, 2020. Ανακτήθηκε από: [https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97\\_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0\\_2019.pdf](https://www.ethaae.gr/images/%CE%95%CE%9A%CE%98%CE%95%CE%A3%CE%97_%CE%91%CE%94%CE%99%CE%A0_2019.pdf) [Πρόσβαση 12.01.2021]

Νόμος 1268/1982 “Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 87/Α/16-07-1982). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1982/a/fek\\_a\\_87\\_1982](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1982/a/fek_a_87_1982).

[pdf&t=760db391658d31d1155bda6b8dc28fbd](#) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

Νόμος 2083/1992 “Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 159/Α/21-09-1992). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/1992/a/fek\\_a\\_159\\_1992.pdf&t=1f809e03806915d808760cd5209e2bd3](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/1992/a/fek_a_159_1992.pdf&t=1f809e03806915d808760cd5209e2bd3) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

Νόμος 3374/2005 “Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων-Παράρτημα διπλώματος” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 189/Α/02-08-2005). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2005/a/fek\\_a\\_189\\_2005.pdf&t=7db9c60baf8124327b9a672191bedf49](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2005/a/fek_a_189_2005.pdf&t=7db9c60baf8124327b9a672191bedf49) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

Νόμος 4009/2011 “Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων” Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 195/Α/6-9-2011). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2011/a/fek\\_a\\_195\\_2011.pdf&t=fb4076cacfb853006528c4abcf4d2ebe](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2011/a/fek_a_195_2011.pdf&t=fb4076cacfb853006528c4abcf4d2ebe) [Πρόσβαση 10 Φεβρουαρίου 2020]

Νόμος 4653/2020 “Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις” Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 12/Α/24.01.2020). Ανακτήθηκε από: [https://www.kodiko.gr/nomologia/download\\_fek?f=fek/2020/a/fek\\_a\\_12\\_2020.pdf&t=85a6910acd96f9f653466df1dac1dec7](https://www.kodiko.gr/nomologia/download_fek?f=fek/2020/a/fek_a_12_2020.pdf&t=85a6910acd96f9f653466df1dac1dec7) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση, 2016.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. “98/561/ΕΚ: Σύσταση του Συμβουλίου της 24ης Σεπτεμβρίου 1998 για την ευρωπαϊκή συνεργασία με σκοπό τη

διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση”, 1998. Ανακτήθηκε από: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=celex:31998H0561> [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, “Εκθεση Αυτοαξιολόγησης Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου, Δεκέμβριος 2014, Αναθεώρηση 2016”, 2016. Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2016/04/EktEsAxiol.pdf> [Πρόσβαση 12.03.2019]

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, “Εσωτερικός Κανονισμός Διαχείρισης και Διασφάλισης της Ποιότητας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου”, Αθήνα, 2011, Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2018/11/%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%B7%CE%BC%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B1-%CE%95%CF%83%CF%89%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82-%CE%9A%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82-%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%83%CF%86%CE%AC%CE%BB%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82-%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%B5-%CE%B9%CF%83%CF%87%CF%8D-%CE%AD%CF%89%CF%82-08.03.2018.pdf> [Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019]

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, “Εσωτερικός Κανονισμός Διαχείρισης και Διασφάλισης της Ποιότητας του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου”, 2011.

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, “Εισήγηση της ΜΟΔΠ του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου για τη Διεργασία 5: Συλλογή Δεδομένων Ποιότητας: μέτρηση, ανάλυση και βελτίωση”, 2018. Ανακτήθηκε από: <https://webms.hua.gr/modip/wp-content/uploads/2018/11/5-%CE%94%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-5-%CE%A3%CF%85%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AE-%CE%94%CE%B5%CE%B4%CE%BF%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CF%82-08.03.2018.pdf>



[89%CE%BD-%CE%A0%CE%BF%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82-1.pdf](#) [Πρόσβαση 12.03.2019]

## Ξενόγλωσσες

- Adams, M. J. D., & Umbach, P. D. “Non-response and online student evaluations of teaching: Understanding the influence of salience, fatigue, and academic environments”. *Research in Higher Education*, 53(5) (2012): 576-591. doi:10.1007/s11162-011-9240-5
- Ahmad, T. “Teaching evaluation and student response rate”. *Prince Sultan University Research Review*, 2(3) (2018): 206-211. doi:10.1108/PRR-03-2018-0008
- Al Kuwaiti, A., Al Quraan, M., & Subbarayalu, A. V. “Understanding the effect of response rate and class size interaction on students evaluation of teaching in a higher education”. *Cogent Education*, 3(1) (2016). doi:10.1080/2331186X.2016.1204082
- Al-Maamari, F. “Response Rate and Teaching Effectiveness in Institutional Student Evaluation of Teaching: A Multiple Linear Regression Study”. *Higher Education Studies*, 5(6) (2015): 9-20. doi: 10.5539/hes.v5n6p9
- Anderson, H. D., Cain, J., & Bird, E. “Online Student Course Evaluations: Review of Literature and a Pilot Study”. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 69(1): 5 (2005), Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/242462360\\_REVIEWS\\_Online\\_Student\\_Course\\_Evaluations\\_Review\\_of\\_Literature\\_and\\_a\\_Pilot\\_Study#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/242462360_REVIEWS_Online_Student_Course_Evaluations_Review_of_Literature_and_a_Pilot_Study#fullTextFileContent) [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019]
- Asare, S. & Daniel, B. K. “Factors Influencing Response Rates in Online Student Evaluation Systems: A Systematic Review Approach”. *Journal of Interactive Learning Research*, 29(2) (2018): 133-144, Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/324274298\\_Factors\\_influencing\\_response\\_rates\\_in\\_online\\_student\\_evaluation\\_systems\\_A\\_systematic\\_review\\_approach#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/324274298_Factors_influencing_response_rates_in_online_student_evaluation_systems_A_systematic_review_approach#fullTextFileContent) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

- Asderaki, F. “The Impact of the Bologna Process on the Development of the Greek Quality Assurance System”. *Quality in Higher Education*, 15(2) (2009): 105-122. doi: 10.1080/13538320902995758
- Babbie, E., *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. (Γ. Βογιατζής, μετ.). Αθήνα: Κριτική, 2011.
- Bennett, L. & Nair, C. S. “A recipe for effective participation rates for web-based surveys”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4) (2009): 357-365. doi:10.1080/02602930802687752
- Berk, R. A. “Top 20 Strategies to Increase the Online Response Rates of Student Rating Scales”, *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 8(2) (2012): 98-107.
- Berk, R. A.. *Thirteen Strategies to Measure College Teaching* (Sterling, Virginia: Stylus, 2006.
- Billiris, H. “The National System of Higher Education in Greece: Waiting for a Systematic Quality Assurance System”. In *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*, edited by S. Schwarz & D. F. Westerheijden. Enschede, The Netherlands: Springer-Science + Business Media, B.V., 2004.
- Bognar, B. & Bumgic, M. “Evaluation in Higher Education”. *Evaluation in Higher Education*, 31(60) (2013): 139-159, Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/284722848\\_Evaluation\\_in\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/284722848_Evaluation_in_Higher_Education) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]
- Boysen, G. A. “Teacher-ready research review. Using Student Evaluations to Improve Teaching: Evidence-Based Recommendations”. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 2(4), (2016): 273-284. doi:10.1037/stl0000069
- Brinia, V. & Soundoulounakis, N. “Quality Assurance System in Higher Education”. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 5(4) (2015): 123-128. doi:10.6007/IJARAFMS/v5-i4/1898
- Chapman, D. D. & Joines, J. A. “Strategies for Increasing Response Rates for Online End-of-Course Evaluations”. *International Journal of Teaching and Learning in*

- Higher Education*, 29(1) (2017): 47-60. Ανακτήθηκε από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1136018.pdf> [Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019] ;
- Cone, C., Viswesh, V., Gupta, V., & Unni, E. “Motivators, barriers, and strategies to improve response rate to student evaluation of teaching”. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 10(12) (2018): 1543-1549. doi:10.1016/j.cptl.2018.08.020
- Crews, T. B., & Curtis, D. F. “Online course evaluations: faculty perspective and strategies for improved response rates”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7) (2011): 865–878.
- Dennison, C. R., Ayranci, C., Mertiny, P., & Carey, J. P. “Transition from Paper to Online Course Evaluation: Preliminary Trends in Student Response Rate and Overall Professor Evaluation”. In *Proceedings of The Canadian Engineering Education Association Conference University of Calgary. June 8-11, 2014*. Proceedings of The Canadian Engineering Education Association, 2014. doi:10.24908/pceea.v0i0.5938
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Chapman, K. S., & Hanna, R.W. “An experimental investigation of student response rates to faculty evaluations: the effect of the online method and online treatments”. 2003. Ανακτήθηκε από: [https://www.researchgate.net/publication/286536975\\_An\\_experimental\\_investigation\\_of\\_student\\_response\\_rates\\_to\\_faculty\\_evaluations\\_The\\_effect\\_of\\_the\\_online\\_method\\_and\\_online\\_treatments](https://www.researchgate.net/publication/286536975_An_experimental_investigation_of_student_response_rates_to_faculty_evaluations_The_effect_of_the_online_method_and_online_treatments) [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019] ;
- Dommeyer, C. J., Baum, P., Hanna, R. W., & Chapman, K. S. “Gathering faculty teaching evaluations by in-class and online surveys: their effects on response rates and evaluations”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(5) (2004): 611-623. doi:10.1080/02602930410001689171
- Dunrong, B. & Fan, M. “On Student Evaluation of Teaching and Improvement of the Teaching Quality Assurance System at Higher Education Institutions. *Chinese Education & Society*, 42(9) (2009): 100-115. doi:10.2753/CED1061-1932420212
- Gerbase, M. W., Germond, M., Cerutti, B., Vu, N. V., & Baroffio, A. “How Many Responses Do We Need? Using Generalizability Analysis to Estimate Minimum Necessary Response Rates for Online Student Evaluations”. *Teaching and*

*Learning in Medicine*, 27(4) (2015): 395-403.  
doi:10.1080/10401334.2015.1077126

Goodman, J., Anson, R., & Belcheir, M. “The effect of incentives and other instructor-driven strategies to increase online student evaluation response rates”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(7) (2014): 958-970, doi:10.1080/02602938.2014.960364

Groen, J. F. & Herry, Y. “The Online Evaluation of Courses: Impact on Participation Rates and Evaluation Scores”. *Canadian Journal of Higher Education*, (47)2 (2017): 106 – 120. doi:10.47678/cjhe.v47i2.186704

Guder, F., & Malliaris, M. “Online And Paper Course Evaluations”. *American Journal of Business Education*, 3(2) (2010): 131-138, doi:10.19030/ajbe.v3i2.392

Guder, F., & Malliaris, M. “Online Course Evaluations Response Rates”. *American Journal Of Business Education*, 6(3) (2013): 333-338. doi:10.19030/ajbe.v6i3.7813

Hatfield, C. L. & Coyle, E.A. “Factors That Influence Student Completion of Course and Faculty Evaluations”. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 77(2): 27 (2013). doi:10.5688/ajpe77227

Hornstein, H. A., & Law, H. F. E. “Student evaluations of teaching are an inadequate assessment tool for evaluating faculty performance”. *Cogent Education*, 4(1) (2017). doi:10.1080/2331186X.2017.1304016

Kelli, R., Paquette, K. R., Corbett, F. Jr., & Casses, M. M. “A Mixed-Methods Study: Student Evaluation Response Rates of Teacher Performance in Higher Education Online Classes”. In *38<sup>th</sup> annual Proceedings. Selected Papers on The Practice of Educational Communications and Technology – Volume 2 Presented at The Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, North Miami Beach, Florida: Michael Simonson, (2015): 271-280, Ανακτήθηκε από: [https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings15/2015i/15\\_13.pdf](https://members.aect.org/pdf/Proceedings/proceedings15/2015i/15_13.pdf) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

- Kidder, L. H. *Research methods in social relations*. New York, Holt: Rinehart & Winston, 1981.
- Kis, V, “Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects”, 2005. Ανακτήθηκε από: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38006910.pdf> [Πρόσβαση 22 Φεβρουαρίου 2019]
- Layne, B. H., DeCristoforo, J. R. & McGinty, D. “Electronic versus traditional student ratings of instruction”. *Research in Higher Education*, 40(2) (1999): 221–232.
- Legg, A. M., & Wilson, J. H. “RateMyProfessors.com offers biased evaluations”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1) (2012): 89–97.
- Luo, M. N. “Student Response Rate and Its Impact on Quantitative Evaluation of Faculty Teaching”. *The Advocate*, 25 (2) (2020). doi:10.4148/2637-4552.1137
- McAuley, J. W., Backo, J. L., Sobota, K.F., Metzger, A. H., & Ulbrich, T. “Identifying motivators and barriers to student completion of instructor evaluations: A multi-faceted, collaborative approach from four colleges of pharmacy”. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 9(1) (2017): 20-27. doi:10.1016/j.cptl.2016.08.029
- McMillan, J. H. *Fundamentals of educational research*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education (7th ed.), 2016.
- Mitchell, O. & Morales, M. “The effect of switching to mandatory online course assessments on response rates and course ratings”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(4) (2017): 629-639. doi:10.1080/02602938.2017.1390062
- Morrison, R. “A comparison of online versus traditional student end-of-course critiques in resident courses”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(6) (2011): 627– 641.
- Nevo, D., McClean, R., & Nevo, S. “Harnessing Information Technology to Improve the Process of Students’ Evaluations of Teaching: An Exploration of Students’ Critical Success Factors of Online Evaluations”. *Journal of Information Systems Education*, 21(1) (2010): 99-109. Ανακτήθηκε από: <https://aisel.aisnet.org/jise/vol21/iss1/9/> [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019] ;

- Norris, J. & Conn, C. “Investigating strategies for increasing student response rates to online-delivered course evaluations”. *The Quarterly Review of Distance Education*, 6(1) (2005): 13-29. Ανακτήθηκε από: <https://www.yumpu.com/en/document/read/37470546/investigating-strategies-for-increasing-student-response-rates-to-> [Πρόσβαση 20 Φεβρουαρίου 2019]
- Nowell, C., Gale, L. R., & Handley, B. “Assessing faculty performance using student evaluations of teaching in an uncontrolled setting”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(4), (2010): 463-475. doi:10.1080/02602930902862875
- Nulty, D. D. “The adequacy of response rates to online and paper surveys: what can be done?”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(3) (2008): 301-314, doi: 10.1080/02602930701293231
- Oppenheim, A. *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter, 1992.
- Richardson, J. T. E. “Instruments for obtaining student feedback: a review of the literature”. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 30(4) (2005): 387–415.
- Saleh, A. & Bista, K., “Examining Factors Impacting Online Survey Response Rates in Educational Research: Perceptions of Graduate Students”, *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 13 (9), (2017): 63-74, Ανακτήθηκε από: [https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde\\_1/article/view/487/439](https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/487/439) [Πρόσβαση 22 Φεβρουαρίου 2019]
- Schindler, L. Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. “Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature”. *Higher Learning Research Communications*, 5(3) (2015): 3-13. doi: 10.18870/hlrc.v5i3.244
- Schutt, R. K. *Investigating the Social World: The Process and Practice of Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. (8th ed.), 2016
- Stukalina, Y. “Addressing service quality issues in higher education: the educational environment evaluation from the students’ perspective”. *Technological and Economic development of Economy*, 18(1) (2011): 84-98. doi: 10.3846/20294913.2012.658099

- The European Higher Education Area - Achieving the Goals. “Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005”, 2005. Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/2005\\_Bergen\\_Communique\\_english\\_580520.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]
- The European Higher Education Area. “Paris Communiqué. Paris, May 25th 2018”, 2018. Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/EHEAParis2018\\_Communique\\_final\\_952771.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]
- The European Higher Education Area. “The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education”, 1999. Ανακτήθηκε από: [https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/02/8/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_English\\_553028.pdf](https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf) [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021]
- The European Higher Education Area. “Sorbonne Joint Declaration” (1998). Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998\\_Sorbonne/61/2/1998\\_Sorbonne\\_Declaration\\_English\\_552612.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/2/1998_Sorbonne_Declaration_English_552612.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]
- The European Higher Education Area. “Yerevan Communiqué”, 2015. Ανακτήθηκε από: [http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial\\_declarations/YerevanCommuniqueFinal\\_613707.pdf](http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf) [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]
- The National Unions of Students in Europe. “European Student Handbook on Quality Assurance in Higher Education”, 2002. Ανακτήθηκε από: [http://www.aic.lv/ace/ace\\_disk/Bologna/contrib/ESIB/QAhandbook.pdf](http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/contrib/ESIB/QAhandbook.pdf) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]
- Thielsch, M., Brinkmöller, B., & Forthmann, B. “Reasons for Responding in Student Evaluation of Teaching”. *Studies In Educational Evaluation*, 56 (2017): 189-196. doi:10.1016/j.stueduc.2017.11.008
- Thorpe S. W. “Online student evaluation of instruction: an investigation of non-response bias”. Paper presented at: 42nd Annual Forum of the Association for Institutional Research, June 2002. Toronto, Canada.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Digital Library. “World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action and Framework for Priority Action for Change and Development in Higher Education, adopted by the World Conference on Higher Education. Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action 9 October 1998”, 2005. Ανακτήθηκε από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141952> [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, International Institute for Educational Planning, Digital Library, “Quality management in higher education: Developments and drivers. Results from an international survey”, 2017. Ανακτήθηκε από: <http://www.iiep.unesco.org/en/international-survey-quality-management-higher-education-4223> [Πρόσβαση 12 Σεπτεμβρίου 2019]

Venette, S., Sellnow, D., & McIntyre, K. “Charting new territory: Assessing the online frontier of student ratings of instruction”. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1) (2010): 101–115.

### **Ιστοσελίδες - Ιστότοποι**

European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENQA. <https://www.enqa.eu>

European Consortium for Accreditation. “European Commission”, Ανακτήθηκε από: [http://ecahe.eu/w/index.php/European\\_Commission](http://ecahe.eu/w/index.php/European_Commission) [Πρόσβαση 10 Σεπτεμβρίου 2019]

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl>

The European Higher Education Area. “The Bologna Follow-Up Group”, Ανακτήθηκε από: <http://www.ehea.info/page-the-bologna-follow-up-group> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2021]

Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://www.modip.asfa.gr/>



- Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://modip.aspete.gr/index.php/el/>
- Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://qa.auth.gr/el/>
- Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://modip.aua.gr/portal/el/node/24>
- Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://modip.duth.gr/>
- Διεθνές Πανεπιστήμιο της Ελλάδος, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://www.ihu.gr/modip/>
- Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης, “Ετήσιες Εκθέσεις ΑΔΙΠ (για την Ποιότητα της Ανώτατης Εκπαίδευσης”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/adip/ektheseis-poiotitas> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]
- Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Αξιολόγηση Ιδρυμάτων– Σύνοψη”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/aksiologisi-synopsi> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]
- Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης Ιδρυμάτων”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-eksoterikis-aksiologisis-idrymaton> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2020]
- Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Εξωτερικής Αξιολόγησης Τμημάτων ΑΕΙ”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-eksoterikis-aksiologisis-tmimatwn> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2020]
- Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Πιστοποίησης ΕΣΔΠ”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-pistopoihshs-esdp> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2021]
- Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Πιστοποίησης ΠΠΣ”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2021]

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Διασφάλιση Ποιότητας: Εκθέσεις Πιστοποίησης ΕΣΔΠ”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ektheseis-pistopoihshs-esdp> [Πρόσβαση 12 Μαΐου 2021]

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Ιστορική Αναδρομή”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/adip/istoriki-anadromi> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Πως ορίζεται η Διασφάλιση Ποιότητας”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/pos-orizetai> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. “Τι είναι αξιολόγηση”, Ανακτήθηκε από: <https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas/ti-einai-i-aksiologisi> [Πρόσβαση 10 Μαΐου 2020]

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://modip.uoa.gr/>

Εθνικό Μετσόβειο Πολυτεχνείο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <http://modip.ntua.gr/>

Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <http://modip.eap.gr/>

Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://www.hmu.gr/el/taxonomy/term/50>

Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://modip.ionio.gr/>

Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://www.aueb.gr/el/modip>

Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://modip.aegean.gr/>

Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://www.uniwa.gr/to-panepistimio/modip/>

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://modip.uowm.gr/nfe/>

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://www.uth.gr/>

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
<https://www.uoi.gr/panepistimio/diasfalisi-poiotitas-modip/>

Πανεπιστήμιο Κρήτης, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, <https://www.modip.uoc.gr/>

Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
<https://www.uom.gr/modip>

Πανεπιστήμιο Πατρών, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας, Μονάδα Διασφάλισης  
Ποιότητας, <https://modip.upatras.gr/>

Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
<https://www.unipi.gr/unipi/el/stoixeia-modip.html>

Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
<https://modip.uop.gr/>

Πάντειο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
<http://www.modip.panteion.gr/>

Πολυτεχνείο Κρήτης, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
<https://www.tuc.gr/index.php?id=modip>

Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
<https://sse.army.gr/el/content/modip>

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο [www.hua.gr](http://www.hua.gr)

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας,  
[https://webms.hua.gr/modip/?page\\_id=50&lang=el](https://webms.hua.gr/modip/?page_id=50&lang=el)

Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο. “ΜΟ.ΔΙ.Π Χαροκοπείου Πανεπιστημίου: Ηλεκτρονική  
Αξιολόγηση”, Ανακτήθηκε από: <http://leo.hua.gr/~modip/ilektroniki.html>  
[Πρόσβαση 10 Μαρτίου 2019]

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

### I. Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης μαθήματος ακαδημαϊκού έτους 2018-2019

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

#### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ:

1 ΚΑΘΟΛΟΥ/ΑΠΑΡΑΔΕΚΤΗ, 2 ΛΙΓΟ/ΜΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ, 3 ΜΕΤΡΙΑ, 4 ΠΟΛΥ/ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΤΙΚΗ, 5 ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ/ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ.

A.	Στοιχεία Φοιτητή		
1	Είστε φοιτητής τρέχοντος έτους;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
2	Παρακολουθείτε τις διαλέξεις του μαθήματος;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	Αν ναι, πόσο συχνά;	1. Κάθε εβδομάδα 2. Μία φορά το μήνα 3. Σπάνια	
3	Παρακολουθείτε τα εργαστήρια του μαθήματος;	ΝΑΙ	ΟΧΙ

B.	Αξιολόγηση Διδάσκοντα	1	2	3	4	5	ΔΞ/ΔΑ
4	Ο διδάσκων επιτυγχάνει να διεγείρει το ενδιαφέρον σας για το μάθημα;						
5	Ο διδάσκων είναι συνεπής στις υποχρεώσεις του (παρουσία στα μαθήματα, έγκαιρη διόρθωση εργασιών /ασκήσεων, ώρες συνεργασίας με τους φοιτητές);						
6	Ο διδάσκων παρουσιάζει οργανωμένα το μάθημα;						
7	Ο διδάσκων σας ενθαρρύνει να διατυπώνετε απορίες και ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;						
8	Πώς κρίνετε τη συμβολή του επικουρικού προσωπικού στην καλύτερη κατανόηση της ύλης <sup>160</sup> ;						

Γ.	Αξιολόγηση Μαθήματος	1	2	3	4	5	ΔΞ/ΔΑ
9	Η ύλη που καλύφθηκε ανταποκρινόταν στους στόχους του μαθήματος;						
10	Το εκπαιδευτικό υλικό (σύγγραμμα, σημειώσεις, πρόσθετη βιβλιογραφία) συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος;						
11	Το υλικό που διαθέτει ο διδάσκων στο e-class είναι ικανοποιητικό;						
12	Υπάρχει επαρκής επεξήγηση από τον διδάσκοντα για τις εργασίες/ ασκήσεις;						
13	Για ποιούς λόγους επιλέξατε το μάθημα <sup>161</sup> ;						
	A. Περιεχόμενο						
	B. Διδάσκων						
	Γ. Ενδιαφέρον για τις σχετικές μεταπτυχιακές σπουδές / επαγγελματικές προοπτικές						
	Δ. Άλλο						

Δ.	Αξιολόγηση Εξεταστικού Συστήματος		
14	Το περιεχόμενο του μαθήματος ανακοινώθηκε από την αρχή από τον διδάσκοντα;	ΝΑΙ	ΟΧΙ
15	Σας γνωστοποιεί ο διδάσκων, από την αρχή του εξαμήνου, τον τρόπο αξιολόγησής σας;	ΝΑΙ	ΟΧΙ

<sup>160</sup> Να συμπληρώνεται εφόσον υπάρχει επικουρικό προσωπικό.

<sup>161</sup> Να συμπληρώνεται για μάθημα επιλογής.

## II. Ερωτηματολόγιο Έρευνας

### Συνοδευτική επιστολή:

Αγαπητή φοιτήτρια, Αγαπητέ φοιτητή,

Στο πλαίσιο της αξιολόγησης του διδακτικού έργου στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, διεξάγεται έρευνα αναφορικά με τη συμμετοχή των φοιτητών/τριών στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων.

Παρακαλώ θερμά για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου της έρευνας. Θα χρειαστείτε περίπου 10 λεπτά και οι απαντήσεις σας είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες.

Η προθεσμία για τη συμπλήρωση και υποβολή είναι η Παρασκευή 24 Μαΐου 2019.

Η συμμετοχή σας θα βοηθήσει ιδιαίτερα στη διαμόρφωση αξιόπιστων συμπερασμάτων, ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο για τη βελτίωση της διαδικασίας αξιολόγησης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας.

Με εκτίμηση,

Γεωργία Παπαδιώτου  
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο  
grapad@hua.gr

## **Ανταπόκριση φοιτητών του Χαροκοπέιου Πανεπιστημίου στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων**

### **Ενότητα 1**

1. Φύλο
  - Άντρας
  - Γυναίκα
  
2. Τμήμα Φοίτησης
  - Οικιακής Οικονομίας και Οικολογίας
  - Επιστήμης Διαιτολογίας – Διατροφής
  - Γεωγραφίας
  - Πληροφορικής και Τηλεματικής
  
3. Έτος Φοίτησης
  - 1<sup>ο</sup>
  - 2<sup>ο</sup>
  - 3<sup>ο</sup>
  - 4<sup>ο</sup>
  - 4<sup>ο</sup> +
  
4. Είστε ενήμερος/η για την αξιολόγηση των μαθημάτων από τους φοιτητές μέσω διαδικτυακής συμπλήρωσης ερωτηματολογίων στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο;
  - Ναι
  - Όχι

5. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω παράγοντες έπαιξαν ρόλο στην ενημέρωσή σας;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
• Οδηγός Σπουδών					
• Διαδικτυακός τόπος του Ιδρύματος					
• Τμήμα (Πρόεδρος, Γραμματεία)					
• Διδάσκων/σκουσα					
• Συμφοιτητές					
• E-mail αποστολής των ερωτηματολογίων αξιολόγησης					

6. Γνωρίζετε τη μορφή/περιεχόμενο του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιείται στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο για την αξιολόγηση των μαθημάτων;

- Ναι
- Όχι

7. Οι διδάσκοντες/σκουσες σας παρακίνησαν να συμμετέχετε στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Ναι
- Όχι

8. Συμμετείχατε στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Ναι για όλα τα μαθήματα  
**Μετάβαση στην ενότητα 2**
- Όχι για κανένα μάθημα  
**Μετάβαση στην ενότητα 3**
- Μερικώς (για κάποιο/α μάθημα/τα)  
**Μετάβαση στην ενότητα 4**

## Ενότητα 2

9. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να συμμετέχετε στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Θεωρώ ότι οι απαντήσεις μου θα ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση του/των μαθήματος/των
- Θεωρώ ότι η συμμετοχή μου αποτελεί υποχρέωσή μου ως φοιτητής/τρια
- Θεωρώ ότι με τη συμμετοχή μου εκφράζεται η εμπλοκή μου στα δρώμενα της ακαδημαϊκής κοινότητας
- Παρακινήθηκα από τους/τις διδάσκοντες/σκουσες
- Παρακινήθηκα από τα υπενθυμιστικά e-mail για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου
- Οι απαντήσεις μου είναι ανώνυμες
- Δεν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

10. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να συμμετέχετε στη διαδικτυακή συμπλήρωση του για την αξιολόγηση όλων των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Η ηλεκτρονική συμπλήρωση ήταν εύκολη
- Το ερωτηματολόγιο απαιτούσε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του
- Το ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο
- Το ερωτηματολόγιο ήταν σαφές

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ



11. Έχετε συμμετάσχει σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων; (προ του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019)
- Ναι
  - Όχι
12. Έχετε αναζητήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων; (προ του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019)
- Ναι
  - Όχι
13. Γνωρίζετε πως αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων;
- Ναι – συζήτηση στην τάξη
  - Ναι – ενημέρωση από τον/την εκπρόσωπό μας στα αρμόδια όργανα του Τμήματος (Συνέλευση, Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης)
  - Όχι
14. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές θα βελτίωναν το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων αποκλειστικά σε έντυπη μορφή</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Δυνατότητα συμπλήρωσης και υποβολής των ερωτηματολογίων είτε εντύπως είτε ηλεκτρονικά</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διάθεση χρόνου για τη διαδικτυακή συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων στην τάξη</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ύπαρξη κάποιου είδους ανταμοιβής (π.χ. μέσω συμμετοχής σε κλήρωση)</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη</li> </ul>					

15. Παρακαλώ, αναφέρετε παρακάτω αν έχετε σχόλια σχετικά με τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων.



17. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χρονικά κριτήρια έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να απέχετε από τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης για όλα τα μαθήματα του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η χρονική περίοδος αποστολής των ερωτηματολογίων ήταν ακατάλληλη λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας του προγράμματος σπουδών μου</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η χρονική περίοδος αποστολής των ερωτηματολογίων ήταν ακατάλληλη λόγω άλλων υποχρεώσεων</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Το προσφερόμενο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων δεν ήταν αρκετό</li> </ul>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Η συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων για όλα τα μαθήματα στο ίδιο χρονικό διάστημα είναι δύσκολη</li> </ul>					

18. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να απέχετε πλήρως από τη διαδικτυακή συμπλήρωση του για την αξιολόγηση των μαθημάτων του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Η ηλεκτρονική συμπλήρωση ήταν δύσκολη
- Το ερωτηματολόγιο απαιτούσε πολύ χρόνο για τη συμπλήρωσή του
- Το ερωτηματολόγιο ήταν πολύ εκτενές
- Το ερωτηματολόγιο ήταν ασαφές/δυσνόητο

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

19. Έχετε συμμετάσχει σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων; (προ του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019)
- Ναι
  - Όχι
20. Έχετε αναζητήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων; (προ του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019)
- Ναι
  - Όχι
21. Γνωρίζετε πως αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων;
- Ναι - συζήτηση στην τάξη
  - Ναι - ενημέρωση από τον/την εκπρόσωπό μας στα αρμόδια όργανα του Τμήματος (Συνέλευση, Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης)
  - Όχι
22. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές θα βελτίωναν το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων;

- Συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων αποκλειστικά σε έντυπη μορφή
- Δυνατότητα συμπλήρωσης και υποβολής των ερωτηματολογίων είτε εντύπως είτε ηλεκτρονικά
- Διάθεση χρόνου για τη διαδικτυακή συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων στην τάξη
- Ύπαρξη κάποιου είδους ανταμοιβής (π.χ. μέσω συμμετοχής σε κλήρωση)
- Συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

23. Παρακαλώ, αναφέρετε παρακάτω αν έχετε σχόλια σχετικά με τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων.

## Ενότητα 4

24. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να συμμετέχετε στη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης για κάποιο/α μάθημα/τα του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Θεωρώ ότι οι απαντήσεις μου θα ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση του/των μαθήματος/των
- Θεωρώ ότι η συμμετοχή μου αποτελεί υποχρέωσή μου ως φοιτητής/τρια
- Θεωρώ ότι με τη συμμετοχή μου εκφράζεται η εμπλοκή μου στα δρώμενα της ακαδημαϊκής κοινότητας
- Παρακινήθηκα από τους/τις διδάσκοντες/σκουσες
- Παρακινήθηκα από τα υπενθυμιστικά e-mail για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου
- Οι απαντήσεις μου είναι ανώνυμες
- Δεν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

25. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να συμμετέχετε στη διαδικτυακή συμπλήρωση του για την αξιολόγηση κάποιου/ων μαθήματος/των του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Η ηλεκτρονική συμπλήρωση ήταν εύκολη
- Το ερωτηματολόγιο απαιτούσε λίγο χρόνο για τη συμπλήρωσή του
- Το ερωτηματολόγιο ήταν σύντομο
- Το ερωτηματολόγιο ήταν σαφές

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

26. Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να απέχετε από τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης για κάποιο/α μάθημα/τα του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Δεν έλαβα το αρχικό e-mail για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων
- Δεν έλαβα υπενθυμιστικά e-mail για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων
- Δεν είχα άποψη διότι δεν παρακολούθησα το/τα μάθημα/τα
- Θεωρώ ότι οι απαντήσεις μου δε θα ληφθούν υπόψη για τη βελτίωση του/των μαθήματος/των
- Το ξέχασα
- Έχω αμφιβολία για την τήρηση της ανωνυμίας μου
- Ανησυχώ μήπως οι απαντήσεις μου βλάψουν τον/τη διδάσκοντα/σκουσα
- Η συμμετοχή μου στη διαδικασία αυτή δεν περιλαμβάνεται στις υποχρεώσεις μου
- Για ιδεολογικούς λόγους (είμαι εναντίον της αξιολόγησης)
- Δεν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ



27. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χρονικά κριτήρια έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να απέχετε από τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης για κάποιο/α μάθημα/τα του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Η χρονική περίοδος αποστολής των ερωτηματολογίων ήταν ακατάλληλη λόγω μεγάλου φόρτου εργασίας του προγράμματος σπουδών μου
- Η χρονική περίοδος αποστολής των ερωτηματολογίων ήταν ακατάλληλη λόγω άλλων υποχρεώσεων
- Το προσφερόμενο χρονικό διάστημα για τη συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων δεν ήταν αρκετό
- Η συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων για όλα τα μαθήματα στο ίδιο χρονικό διάστημα είναι δύσκολη

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

28. Σε ποιο βαθμό τα παρακάτω χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου έπαιξαν ρόλο στην επιλογή σας να απέχετε από τη διαδικτυακή συμπλήρωση του για την αξιολόγηση κάποιου/ων μαθήματος/των του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019;

- Η ηλεκτρονική συμπλήρωση ήταν δύσκολη
- Το ερωτηματολόγιο απαιτούσε πολύ χρόνο για τη συμπλήρωσή του
- Το ερωτηματολόγιο ήταν πολύ εκτενές
- Το ερωτηματολόγιο ήταν ασαφές/δυσνόητο

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

29. Έχετε συμμετάσχει σε προγενέστερη διαδικτυακή συμπλήρωση ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων; (προ του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019)

- Ναι
- Όχι

30. Έχετε αναζητήσει τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων προγενέστερων εξαμήνων; (προ του χειμερινού εξαμήνου του ακαδ. έτους 2018-2019)

- Ναι
- Όχι

31. Γνωρίζετε πως αξιοποιούνται τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των μαθημάτων;

- Ναι - συζήτηση στην τάξη
- Ναι - ενημέρωση από τον/την εκπρόσωπό μας στα αρμόδια όργανα του Τμήματος (Συνέλευση, Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης)
- Όχι

32. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι παρακάτω πρακτικές θα βελτίωναν το ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων;

- Συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων αποκλειστικά σε έντυπη μορφή
- Δυνατότητα συμπλήρωσης και υποβολής των ερωτηματολογίων είτε εντύπως είτε ηλεκτρονικά
- Διάθεση χρόνου για τη διαδικτυακή συμπλήρωση και υποβολή των ερωτηματολογίων στην τάξη
- Ύπαρξη κάποιου είδους ανταμοιβής (π.χ. μέσω συμμετοχής σε κλήρωση)
- Συζήτηση των αποτελεσμάτων στην τάξη

Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα Πολύ

33. Παρακαλώ, αναφέρετε παρακάτω αν έχετε σχόλια σχετικά με τη διαδικτυακή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αξιολόγησης μαθημάτων.

**Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας!**



