

Αξιολόγηση; Προσοχή! Σκέψεις πάνω στην αξιολογική διερεύνηση διδασκικών εκδηλώσεων

1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

«Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα υποχρεούνται να διαπιστώνουν την ποιότητα και την επιτυχία της διδασκαλίας (αξιολόγηση). Για το σκοπό αυτό θα πρέπει να συνεργάζονται με ΑΕΙ εκτός της ελεύθερης και χανσεατικής πολιτείας της Βρέμης και να χρησιμοποιούν υπερτοπικά αναγνωρισμένες μεθόδους, οι οποίες προβλέπουν τη συμμετοχή ξένων ειδικών. Πρέπει επίσης να διασφαλίζεται η προσήκουσα συμμετοχή των φοιτητών.» Αυτά προβλέπει η § 69.1 του νέου νόμου της Βρέμης για τα ΑΕΙ της 20/7/99. Η οργάνωση και εκτέλεση της αξιολόγησης αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα καθήκοντα του κοσμήτορα σπουδών και έτσι η εγγύτερη ενασχόλησή μου με το ζήτημα ήταν αναπόφευκτη. Τι σημαίνει ποιότητα και επιτυχία της διδασκαλίας; Πώς μπορούν να διαπιστωθούν; Ποιες είναι οι υπερτοπικά αναγνωρισμένες μέθοδοι; Επειδή αυτά τα ερωτήματα δεν μπορούν να απαντηθούν εύκολα, ελπίζω με τις θέσεις μου να δώσω έναυσμα ώστε να αρχίσει μια σχετική συζήτηση στο πανεπιστήμιο.

Η σχετική βιβλιογραφία –το διαπίστωσα πολύ γρήγορα– είναι εν τω μεταξύ ασύνοπτη, αν και χάρη στο Ίντερνετ μπορεί κανείς σχετικά γρήγορα να αποκτήσει μία εικόνα και από λινκ σε λινκ βυθίζεσαι στο αντικείμενο. Επίσης γρήγορα εξοικειώθηκα με διαφορετικά «ύφη» της παρουσίας και της συζήτησης.

Υπάρχουν πρώτον οι δημοσιεύσεις «ενδιαφερομένων» επιστημονικών και παραεπιστημονικών ιδρυμάτων¹, τα οποία εργάζονται μεν με πολύ διαφορετικό τρόπο το ένα από το άλλο, αλλά μάλλον εισηγούνται, συστηματοποιούν, τυποποιούν και προπάντων επαινούν την εκάστοτε δική τους τεχνική και μέθοδο χωρίς να τρέφουν πολλές αμφιβολίες για την καταρχήν χρησιμότητα των αξιολογήσεων. Εδώ βρίσκει κανείς νομοσχέδια, εγχειρίδια, προτάσεις, μεθοδολογικά υποδείγματα, υποδείγματα ερωτηματολογίων και μεθόδους εξαγωγής στατιστικών συμπερασμάτων καθώς και (ορισμένες) εμπειρίες εθνικής και διεθνούς συνάφειας. Εδώ είναι εν δράσει αυτοί που «κάνουν» την αξιολόγηση.

Δεύτερον γνώρισα και εκτίμησα τους πραγματικά αρμόδιους επιστημονικούς κλάδους

¹ Ο Sönke Hundt είναι καθηγητής στο Πανεπιστήμιο της Βρέμης και Κοσμήτορας σπουδών σύμφωνα με το νέο νόμο της Πολιτείας της Βρέμης περί ΑΕΙ.

για ζητήματα μάθησης και διδασκαλίας, δηλαδή την ψυχολογία και την κοινωνιολογία της μάθησης (καθώς και παιδαγωγική ψυχολογία). Εύκολα καταλαβαίνει κανείς γιατί η επιστήμη θεωρεί την «άγρια» αξιολόγηση από μη ειδικούς ως «αφελή» και ερασιτεχνική. Εν πάση περιπτώσει, παρακολούθησα με αυξανόμενο ενδιαφέρον και απόλαυση αρκετές συζητήσεις και θα προσπαθήσω να παρουσιάσω εδώ εν συντομία ορισμένα συμπεράσματα.

Στην συζήτηση για τα ΑΕΙ εμφανίζεται όλο και περισσότερο ως πρόβλημα η (υπερβολικά) εύκολη αποδοχή ενός αβασίλου λεξιλογίου που προέρχεται από τη διοίκηση των επιχειρήσεων και την καθημερινότητα της παροχής συμβουλών σε επιχειρήσεις (όπως «σκόπιμη καθοδήγηση», «διαχείριση ποιότητας», «best practice», «bench-marking» ή «Business-process-reengineering»...)². Φυσικά και μπορούμε να διδαχτούμε από την πρακτική των επιχειρήσεων και να αξιοποιήσουμε ορισμένες προσεγγίσεις· θα πρέπει να ξέρουμε όμως ότι όλα αυτά δεν είναι τίποτε μαγικά μέσα και ότι η τελευταία λέξη της μόδας στον τομέα του μάνατζμεντ δεν είναι πάντοτε ό,τι καλύτερο. Θα πρέπει λοιπόν να σκεφτούμε πολύ καλά τι γνωστικό κέρδος αποκτούμε χαρακτηρίζοντας τις σπουδές ή τις παραδόσεις ως «προϊόντα» και τους φοιτητές ως «πελάτες»³.

Σε όλα τα ζητήματα της αξιολόγησης κινούμαστε σε ένα «contested terrain». Είναι επομένως χρήσιμο όσο και αναγκαίο να μη θεωρούμε απλώς τα επιχειρήματα καθεαυτά, αλλά να εξετάζουμε διαρκώς και την προέλευσή τους. Οι δρώντες και ενδιαφερόμενοι είναι:

Οι διδάσκοντες. Αυτοί θέλουν να διατηρήσουν αν είναι δυνατό αλώβητη τη (συνταγματικά κατοχυρωμένη) ελευθερία της διδασκαλίας και αντιμετωπίζουν συχνά με δυσπιστία τον έλεγχο της δραστηριότητάς τους.

Οι φοιτητές πιστεύουν μάλλον ότι θα ήταν ωφέλιμο να ελεγχθούν και οι καθηγητές και ότι η αξιολόγηση θα έπρεπε να γίνεται και προς την αντίθετη κατεύθυνση.

Πολιτικοί κάθε απόχρωσης στα κόμματα, τα κοινοβούλια και τις κυβερνήσεις επιθυμούν γρήγορα και εύληπτα συμπεράσματα για τη λύση των αναμφίβολα πειστικών προβλημάτων τους – και ενδιαφέρονται ελάχιστα για τις μεθόδους και τα προβλήματά τους.

Για τα ΜΜΕ τέλος, τα συμπεράσματα πρέπει να είναι ακόμη απλούστερα και κατά το δυνατό εντυπωσιακά. Καταγράφουν τα ερωτήματα των αναγνώστών τους («Ποιος και πού είναι ο καλύτερος γιατρός· ο καλύτερος δικηγόρος· ο καλύτερος καθηγητής· το καλύτερο ΑΕΙ;») και καταρτίζουν ranking-lists. Για πολλούς από τους αναγνώστες αυτά τα ερωτήματα είναι αναμφίβολα εξαιρετικά ενδιαφέροντα· μπορούν όμως να απαντηθούν;

Δεν θα πρέπει να ξεχνούμε ότι πολλά από τα *ιδρύματα* που αναφέραμε και τα οποία παρουσιάζουν τις μεθόδους και την τεχνική τους ως ασφαλείς, δοκιμασμένες και εφαρμόσιμες και συγκαλύπτουν τα οποιαδήποτε προβλήματα, εν τω μεταξύ ζουν λίγο πολύ από την αξιολόγηση.

2. Στόχοι της αξιολόγησης

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας εξελίχθηκε τα τελευταία χρόνια σε μεγάλο ζήτημα της πανεπιστημιακής πολιτικής και, ξεκινώντας από τον (ομοσπονδιακό σ.τ.Μ) νόμο πλαίσιο, περιέχεται σε όλους σχεδόν τους σχετικούς νόμους των κρατιδίων (η εκπαιδευτική πολιτι-

κή στη Γερμανία είναι ευθύνη των ομόσπονδων χωρών σ.τ.Μ.). Οι στοχεύσεις είναι πολλαπλές και όλες πολύ εύλογες:

(1) Τα κοινοβούλια και οι κυβερνήσεις των ομόσπονδων χωρών διαθέτουν μέσω του προϋπολογισμού σημαντικούς πόρους στα ΑΕΙ, τα οποία τους χρησιμοποιούν με δική τους ευθύνη. Καθώς οι έλεγχοι της χρήσης των πόρων που διενεργεί η γραφειοκρατία των υπουργείων μειώνονται διαρκώς, είναι απολύτως κατανοητό ότι οι «φορολογούμενοι» και η δημοσιότητα αναμένουν προσήκοντα απολογισμό για την απόδοση των ΑΕΙ στην έρευνα και τη διδασκαλία. Στο μέλλον αυτή η απολογιστική υποχρέωση στον τομέα της διδασκαλίας θα εκπληρώνεται με *εκθέσεις διδασκαλίας*: αυτές οι εκθέσεις θα περιέχουν ένα εκθετικό μέρος με περισσότερο ποσοτικά στοιχεία και ένα αξιολογικό για την ποιότητα της διδασκαλίας.

(2) Τα πανεπιστήμια και τα ΑΕΙ εν γένει έχουν πολύ κακή δημόσια εικόνα, η οποία και αναπαράγεται. Συνήθεις κρίσεις και προκαταλήψεις είναι ότι οι καθηγητές είναι τεμπέληδες, ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους είναι έωλο και οι μέθοδοι προκατακλυσμιαίες, ότι δεν μετρεπαιδεύονται, ότι είναι απρόσιτοι για τους φοιτητές τους, ότι στις διακοπές εγκαταλείπουν αστραπιαία την πόλη και τη χώρα και ότι, επικαλούμενοι την ελευθερία της διδασκαλίας, επιδιώκουν να αποφύγουν κάθε έλεγχο. Εάν συνυπολογιστούν η κακή οργανωτική δομή και οι ανεπαρκείς μέθοδοι σχεδιασμού, οι αποτελεσματικές σπουδές καθίστανται, λέγεται, προϊόντος του χρόνου αδύνατες. Το αποτέλεσμα είναι υπερβολική διάρκεια σπουδών, πολύ υψηλά ποσοστά φοιτητών που διακόπτουν τις σπουδές και χαμηλό επίπεδο γνώσεων. Τα γερμανικά ΑΕΙ δεν είναι ανταγωνιστικά στη διεθνή αγορά της παιδείας! Η αξιολόγηση καλείται να αποκαλύψει τα ποιοτικά ελλείμματα και να βοηθήσει στη θεραπεία τους.

(3) Τα σχέδια για σύνδεση της αμοιβής του (μόνιμου) διδακτικού προσωπικού με το αποτέλεσμα είναι πλέον γεγονός και θα εφαρμοστούν στο άμεσο μέλλον. Η ποιότητα της διδασκαλίας, διαπιστωμένη με την αξιολόγηση, θα είναι ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας και επομένως του ύψους της αμοιβής⁴.

Η αναγκαιότητα για μέτρηση της απόδοσης είναι αυτονόητη, όπως αυτονόητο είναι και το ότι τα ΑΕΙ δεν μπορούν να αποτελέσουν εξαίρεση. Επίσης δεν είναι τίποτε ασυνήθιστο το γεγονός ότι η απόδοση ενός ΑΕΙ είναι σύνθετη, άυλη και δημιουργείται σε μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ πελάτη και παραγωγού. Φυσικά εδώ είναι δυσκολότερη η διαπίστωση της ποιότητας από όσο στα ελαστικά αυτοκινήτων. Αλλά και άλλες επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών (λ.χ. ένα κουρείο, ένα ξενοδοχείο, μια τράπεζα, ένα τουριστικό γραφείο, μία επιχείρηση παραγωγής λογισμικού ή ένα γραφείο συμβούλων επιχειρήσεων) αντιμετωπίζουν από δομική άποψη τις ίδιες δυσκολίες και πρέπει να βρουν τρόπους να μετρήσουν την απόδοσή τους.

3. Τι είναι λοιπόν η αξιολόγηση;

Είναι αξιολόγηση αποδόσεων. Αξιολογούνται εν γένει προγράμματα, μέτρα, σχέδια, οργανωτικές δομές, θεσμοί, διδακτικές εκδηλώσεις, γνωστικά αντικείμενα και επιστημονικοί κλάδοι, τομείς, ολόκληρα ΑΕΙ και πρόσωπα⁵. Εάν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης

ποσοτικοποιηθούν και επομένως οι αξιολογήσεις διαφορετικών αντικειμένων και περιεχομένων γίνουν συγκρίσιμες, τότε μπορούν να καταρτιστούν ranking-lists⁶.

Για την επιλογή των κριτηρίων σύγκρισης και των κλιμάκων μέτρησης, των μεθόδων μέτρησης και κρίσης έχει αναπτυχθεί μια έντονη διεθνής συζήτηση, η οποία έχει από καιρό αναδειχτεί σε ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο (η αξιολόγηση ως επιστήμη) και απασχολεί μια σχετικά μεγάλη «σκηνή» με πολλούς θεσμούς, ιδρύματα και επιτροπές με αντίστοιχες κατευθυντήριες γραμμές, αρχές, τοποθετήσεις, περιοδικά και φόρα. Στο Ίντερνετ διατίθεται ένας τεράστιος όγκος υλικού⁷. Η κατάληξη της συζήτησης δεν διαφαίνεται. Κυριαρχεί πλουραλισμός των μεθόδων. Απλές μέθοδοι και εύκολα συμπεράσματα δεν υπάρχουν⁸.

Επομένως οι τομείς των ΑΕΙ καλά θα κάνουν, προτού αρχίσει η πρακτική εφαρμογή της αξιολόγησης, να σκεφτούν πάνω στις μεθόδους και την εφαρμογή τους.

Η HIS (Σύστημα Πανεπιστημιακής Πληροφόρησης Ε.Π.Ε. στο Ανόβερο) και το CHE (Κέντρο Εξέλιξης των ΑΕΙ, ίδρυμα της Bertelsmann A.E.) σε μια εκτεταμένη τους έρευνα⁹, την οποία παράγγειλε και χρηματοδότησε ο σύνδεσμος των ιδιωτικών γερμανικών επιστημονικών ιδρυμάτων, κατέγραψαν τη μέχρι τώρα πρακτική της αξιολόγησης της διδασκαλίας σε γερμανικά ΑΕΙ και παρουσίασαν εκτενώς την πρακτική άλλων χωρών (Γαλλία, Κάτω Χώρες, Μ. Βρετανία, Αυστραλία). Η έρευνα επιβεβαιώνει ρητά: «Σήμερα το γερμανικό πανεπιστημιακό τοπίο το χαρακτηρίζει η ποικιλία των μεθόδων του απολογισμού και της αξιολόγησης της διδασκαλίας και συνεπώς στόχων καθώς και φορέων. Αυτή η ποικιλία μπορεί να θεωρηθεί ως αποτέλεσμα μιας από τα κάτω ανάπτυξης των δραστηριοτήτων της αξιολόγησης με πρωτοβουλία των ΑΕΙ. Από την άλλη υπάρχει εν τω μεταξύ σε όλα σχεδόν τα ομόσπονδα κρατίδια η νομική υποχρέωση της σύνταξης εκθέσεων διδασκαλίας... Συνολικά οι αξιολογικές δραστηριότητες στη Γερμανία είναι (...) ακόμη ασύνδετες μεταξύ τους ψηφίδες και οι φορείς τους ελάχιστα ανταλλάσσουν μεταξύ τους εμπειρίες»¹⁰.

Παρά τον πλουραλισμό των μεθόδων σε επιμέρους ζητήματα, έχουν διαμορφωθεί τρία διαφορετικά είδη αξιολόγησης τα οποία μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται και να αλληλεπικαλύπτονται και που η εφαρμογή τους έχει σήμερα επικρατήσει. Αυτά είναι:

- (1) Η μέθοδος της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης,
- (2) Η έκθεση διδασκαλίας και
- (3) Η αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώσεων από φοιτητές.

Στην «εσωτερική» αξιολόγηση ο τομέας περιγράφει αρχικά τον εαυτό του με τα σημαντικότερα ποσοτικά του στοιχεία (προσωπικό, τεχνολογικό εξοπλισμό και χώρους, κέντρο υπολογιστών, δίκτυα PC, βιβλιοθήκη, προγράμματα σπουδών, φοιτητές, απόφοιτοι, σταδιοδρομία αποφοίτων, πιθανή μελλοντική επαγγελματική προοπτική) και συμπληρώνει αυτά τα στοιχεία με σκέψεις για το πώς ο τομέας εκτιμά τα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά του. Στην «εξωτερική» αξιολόγηση επισκέπτονται εξωτερικοί εμπειρογνώμονες τον τομέα για ορισμένες ημέρες, συζητούν με όλες τις ομάδες, εξετάζουν επιλεγμένα προβλήματα του τομέα και γνωματεύουν για την υπάρχουσα κατάσταση στη βάση της εσωτερικής αξιολόγησης και σε σύγκριση με άλλους, παρόμοιους τομείς¹¹. Τέλος, στις εκθέσεις διδασκαλίας συνοψίζονται τα αποτελέσματα στο επίπεδο του τομέα και του πανεπιστημίου.

Η αξιολόγηση επομένως είναι ευρεία έννοια με πολλές δυνατότητες. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η συζήτηση επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώ-

σεων από φοιτητές, προπάντων η γενικά προτιμώμενη μέθοδος της γραπτής αξιολόγησης με ερωτηματολόγια. Συχνά αυτή η αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώσεων ταυτίζεται με την αξιολόγηση καθηραυτή.

Στα επόμενα θα εξετάσουμε αποκλειστικά αυτό το είδος της διερεύνησης και θα αναζητήσουμε απαντήσεις σε τρία απλά ερωτήματα:

- (1) Μπορεί η αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώσεων να διακρίνει τους «καλούς» από τους «κακούς» δασκάλους;
- (2) Μπορεί η αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώσεων να βελτιώσει τη διδασκαλία;
- (3) Μπορεί η αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώσεων να βελτιώσει την επιτυχή έκβαση των σπουδών;

4. Μπορεί η αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώσεων να διακρίνει τους «καλούς» δασκάλους;

Σκοπός της αξιολόγησης με ερωτήσεις προς τους συμμετέχοντες είναι να διαπιστωθεί η ποιότητα της εκδήλωσης. Αν μπορούμε με αυτό τον τρόπο να μετρήσουμε την ποιότητα της διδασκαλίας, τότε θα πρέπει να μπορούν να συγκριθούν οι εκδηλώσεις και οι διδάσκοντες μεταξύ τους, να ευνοηθούν και να ανταμειφθούν οι καλοί και οι κακοί να σταλούν για επιμόρφωση και/ή να τους επιβληθεί ποινή. Επομένως αυτό το είδος της αξιολόγησης συνδέεται με ευρύτερες προσδοκίες και πιθανές επιπτώσεις.

Το πρόβλημα της «διδασκτικής επιφάνειας»

Τα περισσότερα ερωτηματολόγια ζητούν απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: «πόσο επιμελώς προετοιμασμένος είναι ο διδάσκων;»· «Η παράδοση είναι κατανοητή;»· «η υποστήριξη με οπτικά μέσα είναι επαρκής;»· «κατά πόσο ο διδάσκων κατόρθωσε να προκαλέσει το ενδιαφέρον των φοιτητών για την ύλη;» κ.λπ. Το περιεχόμενο και το επίπεδο παραμένουν τις περισσότερες φορές εκτός διερεύνησης. Αυτός ο περιορισμός αγνοείται και έτσι εξάγονται βάσει των απαντήσεων συμπεράσματα για την ποιότητα της διδασκαλίας – πράγμα φυσικά ανεπίτρεπτο¹².

Είναι σημαντικό να γνωρίζει κανείς ότι ερωτήσεις αυτού του είδους αναφέρονται απλώς στη «διδασκτική επιφάνεια»¹³ και τίποτε περισσότερο.

Αλλά ακόμη και όταν έχει κανείς συνείδηση αυτού του περιορισμού, μπορούν να υπάρξουν ενιαία κριτήρια «καλής» διδασκτικής; Η δυσκολία εμφανίζεται αμέσως μόλις συγκρίνουμε διδασκτικές εκδηλώσεις διαφορετικού χαρακτήρα και με διαφορετικούς φοιτητές. Μια υποχρεωτική εισαγωγική παράδοση, στην οποία πρέπει να μεταδοθεί στους φοιτητές μια μάλλον αντιπαθής («ξερή») ύλη, χρειάζεται άλλη διδασκτική μέθοδο από διδασκτικά προγράμματα των κυρίως σπουδών με την οικειοθελή συμμετοχή ενδιαφερομένων φοιτητών με καλή προπαιδεία. Ποια διδασκτική μέθοδος είναι «καλή» για φοιτητές με προκαταρκτικές γνώσεις και ποια για φοιτητές χωρίς, με ή χωρίς έφεση για απόδοση και μάθηση, με μάλλον παθητικό ή μάλλον ενεργητικό τρόπο μάθησης;

Επόμενο ερώτημα: Είναι σωστό να ακολουθεί κανείς σε ζητήματα διδασκτικής μεθόδου τις επιθυμίες των φοιτητών (όταν τις γνωρίζει); Σε έρευνα που έγινε στη Fachhochschule

του Kehl διατυπώνεται η ακόλουθη εύλογη υπόνοια: «Εάν εξωτερικεύσουμε ... τα εμμενή κριτήρια πολλών φοιτητών, την καλή διδακτική εκδήλωση θα την χαρακτηρίζαν: η πλήρης βεβαιότητα για τις εξετάσεις· μονοσήμαντη παρουσίαση της ύλης στη μορφή υποδειγματικών απαντήσεων χωρίς «ακαδημαϊκούς προβληματισμούς και σχετικοποιήσεις· υπαγόρευση της ύλης· χωρίς άγνωστες λέξεις· χωρίς μη εξεταστέα ύλη»¹⁴.

Εάν κρίνουμε την ποιότητα μιας διδακτικής εκδήλωσης ως ποιότητα της *παρουσίασης*, ασφαλώς αστοχούμε πλήρως. Στόχος των πανεπιστημιακών παραδόσεων δεν μπορεί να είναι να αισθάνονται όμορφα ή να διασκεδάζουν οι συμμετέχοντες, ώστε να υπάρχουν μεγάλα ποσοστά τηλεθέασης. Οι σπουδές είναι σε μεγάλο βαθμό κουραστική πνευματική εργασία και μόνο σε πολύ λίγες στιγμές διασκέδαση.

Το αναγκαστικό συμπέρασμα: η αξιολόγηση της διδασκαλίας μέσω ερωτήσεων προς τους φοιτητές, εάν αντιπαρέρχεται το περιεχόμενο της διδασκαλίας, διαπιστώνει την αποδοχή των διδακτικών εκδηλώσεων μέσα από την αντίληψη των διδακτικών, ρητορικών και επικοινωνιακών ικανοτήτων του διδάσκοντος από τους φοιτητές. Επομένως με αυτό τον τρόπο μπορεί στην καλύτερη περίπτωση να μετρηθεί ένα μέρος της ποιότητας της διδασκαλίας, ποτέ όμως αυτή καθαυτή.

Εδώ χρειάζεται μία ακόμη γενική παρατήρηση για τις πανεπιστημιακές διδακτικές μεθόδους. Οι διδάσκοντες στα ΑΕΙ δεν έχουν κατά κανόνα ειδική παιδαγωγική και διδακτική εκπαίδευση. Προϋπόθεση για την πρόσληψη και κριτήριο επιλογής είναι η *επιστημονική ποιότητα* και επιπλέον στις Ανώτατες Επαγγελματικές Σχολές η *σχετική επαγγελματική εμπειρία*. Οι διδακτικές ικανότητες είναι επιθυμητό, επιπλέον, δευτερεύον κριτήριο πρόσληψης. Και δεν εξετάζονται – το πολύ με μία δοκιμαστική παράδοση. Μπορεί να το επικρίνει κανείς – και σε πολλές περιπτώσεις καλύτερες διδακτικές ικανότητες δεν θα έβλαπταν. Αυτή όμως η πρακτική έχει παράδοση στα πανεπιστήμια και ισχύει και στις ΑΕΣ. Κατά τη γνώμη μου είναι δικαιολογημένη:

(1) Η ποιότητα της διδασκαλίας εξαρτάται πρωτίστως από το επιστημονικό επίπεδο, τις γνώσεις και τη σχετική μεταδόσιμη επαγγελματική εμπειρία. Με άλλα λόγια: ένας διδάσκων με εξαιρετικές θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις είναι δυνατό να διδάσκει καλά, παρόλο που ταυτόχρονα είναι ρητορικά και διδακτικά άθλιος. Το αντίθετο όμως είναι αδιανόητο.

(2) Έτσι δεν υπάρχει διδακτική των επιστημονικών κλάδων όπως υπάρχει για τα μαθήματα των σχολείων της γενικής παιδείας. Οι φοιτητές δεν είναι ούτε παιδιά ούτε μαθητές, είναι νεαροί ενήλικες οι οποίοι προσδοκούν μια επιστημονική εκπαίδευση. Αυτό δεν σημαίνει ότι στα ΑΕΙ δεν υπάρχουν διαφορές διδακτικής και ότι συχνά δεν είναι αναγκαία η βελτίωση της διδακτικής μεθόδου¹⁵. Όμως απέχουμε πολύ από το να διαθέτουμε θεμελιωμένες μεθόδους σε αυτό το πεδίο.

Το πρόβλημα των μέσων όρων

Εάν παραμείνουμε στη «διδακτική επιφάνεια» και τις περιορισμένες πληροφορίες που μπορούμε να αντλήσουμε από εκεί, προκύπτει ένα ακόμη πρόβλημα. Τα αποτελέσματα δημοσκοπήσεων συνοψίζονται συνήθως με το σχηματισμό μέσων όρων (επί το πλείστον του αριθμητικού μέσου όρου). Έτσι βρίσκουμε το βαθμό αποδοχής ή ικανοποίησης ως μέσο όρο όλων των ερωτηθέντων για το εκάστοτε κριτήριο («Η παράδοση ήταν καλά δομημέ-

νη»), για τον εκάστοτε διδάσκοντα («Η παράδοση του διδάσκοντος Χ αξιολογήθηκε με 3,3») μέχρι τη συνολική αξιολόγηση κλάδων ή ΑΕΙ¹⁶.

Η χρησιμοποίηση όμως των μέσων όρων για συνοπτικές κρίσεις έχει νόημα μόνο όταν η απόκλιση των στοιχείων δεν είναι πολύ μεγάλη και συγκεντρώνονται πράγματι γύρω από έναν μέσο όρο. Εάν δεν συμβαίνει αυτό, το αποτέλεσμα δεν είναι έγκυρο, δηλαδή δεν περιέχει το στοιχείο που θέλουμε να εξετάσουμε και αντίστοιχα μειώνεται η ερμηνευτική αξία των μέσων όρων.

Σε μια ενδιαφέρουσα και εκτεταμένη έρευνα ο Helmut Krompey κ.ά. εξέτασαν σε βάθος ακριβώς αυτό το ζήτημα και κατέληξαν σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα¹⁷. Αρχικά οι φοιτητές ερωτήθηκαν σε μία συγκεκριμένη παράδοση για μια σειρά από τα συνήθη κριτήρια της διδασκαλίας (τρόπος έκθεσης, επικέντρωση στο θέμα, κατανόηση του θέματος, όγκος και δυσκολία της ύλης, δομή, σαφήνεια για τις μαθησιακές απαιτήσεις, ενδιαφέρον του διδάσκοντος, προσανατολισμός στους φοιτητές) και ζητήθηκε συνολική βαθμολόγηση. Οι βαθμοί δόθηκαν από τους φοιτητές με μια κλίμακα από -2 έως +2.

Με τη βοήθεια μιας ανάλυσης ομάδων ο Krompey εξέτασε πόσο μεγάλη είναι πράγματι η ομάδα που αξιολογεί όπως ο μέσος όρος. Οι ομάδες σχηματίστηκαν κατά τρόπο ώστε να είναι επαρκώς εσωτερικά ομοιογενείς σε σχέση με την ομοιότητα των αξιολογήσεων και ταυτόχρονα επαρκώς ετερογενείς μεταξύ τους. Το αποτέλεσμα:

- Η μεγαλύτερη ομάδα ήταν των «φανατικών οπαδών», που τους φαίνονταν όλα πολύ καλά (περισσότεροι από 20%)
- Τελευταίο το αντίθετο άκρο: όλα τους φαίνονταν κακά έως πολύ κακά (λιγότεροι από 5%)
- Ανάμεσα βρίσκονταν οι ομάδες των φοιτητών, οι οποίοι –σε διαφορετικούς συνδυασμούς– αξιολογούσαν εν μέρει θετικά και εν μέρει αρνητικά.

Οι ομάδες σχηματίστηκαν τόσο για την αξιολόγηση των εκάστοτε κριτηρίων όσο και για τη συνολική αξιολόγηση. Αποτέλεσμα: καμία ομάδα δεν είχε αξιολογήσει όπως ο μέσος όρος. Επομένως η μέση αξιολόγηση ήταν ένα *στατιστικό κατασκευάσμα*. Ο Krompey, χάριν απλουστεύσεως, παρουσιάζει αρχικά μόνο τα αποτελέσματα μόνο *μίας* έρευνας. Δεν αφήνει όμως καμία αμφιβολία ότι μπορούν να γενικευτούν. Το αναγκαστικό συμπέρασμα: «Η διαφωνία των φοιτητών για το τι θεωρούν ως καλή διδακτική συμπεριφορά είναι εξαιρετικά μεγάλη. Επίσης αυτή η διαφωνία υπάρχει σε κάθε διδακτική εκδήλωση, δηλαδή η ίδια κατάσταση επιδρά θετικά στον έναν και αρνητικά στον άλλον.» Και: «Αυτή η διάγνωση φαίνεται ότι δεν αμφισβητείται από τους ερευνητές. Παρουσιάζεται και όταν χρησιμοποιηθούν άλλες στατιστικές μέθοδοι»¹⁸.

Το αποτέλεσμα δεν εκπλήσσει έμπειρους διδάσκοντες, οι οποίοι ανέκαθεν γνώριζαν πόσο διαφορετικοί είναι οι φοιτητές τους. Πρόκειται για «αυτονόητο της πανεπιστημιακής καθημερινότητας, που (όμως) κατά περίεργο τρόπο ξεχνιέται, όταν εφαρμόζονται μέθοδοι στατιστικής δειγματοληψίας και ακόμη περισσότερο στην εφαρμογή στατιστικών μεθόδων αξιολόγησης.»

Ο κίνδυνος να εξαχθούν λαθεμένα συμπεράσματα από τους μέσους όρους μιας δημοσκοπικής έρευνας διδακτικών εκδηλώσεων είναι προφανής. Όταν ένας διδάσκων προσπαθήσει να βελτιώσει τη διδασκαλία του σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια, αυτό θα δυσχεραστή-

σει ίσως ένα μέρος των φοιτητών και θα ικανοποιήσει ένα άλλο χωρίς να αλλάξει ίσως σε τίποτε ο στατιστικός μέσος όρος.

- Το πρόβλημα της αλληλεπίδρασης

Η σημασία της διαφορετικότητας των φοιτητών προβάλλει με την αναγνώριση του ότι η διδασκαλία και η μάθηση είναι διαδικασία αλληλεπίδρασης, ότι δηλαδή η ποιότητα μιας διδακτικής εκδήλωσης εξαρτάται και από τα δύο δρώντα μέρη, τον διδάσκοντα και τους διδασκομένους. Αν θέλουμε να διαπιστώσουμε δημοσκοπικά την ποιότητα, πρέπει να συμπεριλαμβάνουμε πάντοτε τα κίνητρα των φοιτητών, τις δυνατότητες επιλογής που διαθέτουν, τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους προσδοκίες, τη σπουδαστική τους συμπεριφορά, τη συγκεκριμένη κατάσταση, την ύπαρξη ή την απουσία ενδιαφέροντος, την προεργασία και την ακόλουθη εργασία που δαπανούν, τις μαθησιακές τους επιτυχίες κ.λπ. κ.λπ. Είναι ευνόητο ότι ένα ερωτηματολόγιο αυτού του είδους, και πολύ περισσότερο η επεξεργασία του, παρουσιάζει δυσχέρειες.

- Το πρόβλημα του επιπέδου και του περιεχομένου

Κανείς βέβαια δεν αμφισβητεί ότι η ποιότητα μιας διδακτικής εκδήλωσης εξαρτάται αποφασιστικά από τι περιεχόμενο (τι ύλη μεταδίδεται, σε ποιες μεθόδους εισάγονται και εξασκούνται οι φοιτητές, ποιοι τρόποι σκέψης ευνοούνται, τι δεξιότητες μεταδίδονται;) και σε τι επίπεδο απαιτήσεων μεταδίδεται. Γι' αυτό προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι στις δημοσκοπικές έρευνες αυτού του είδους οι ερωτήσεις αυτές δεν τίθενται ή τίθενται σπανίως και επομένως η έρευνα παραμένει στη «διδασκτική επιφάνεια».

Οι λόγοι είναι προφανείς:

- Στοιχεία για το περιεχόμενο και το επίπεδο δεν είναι δυνατό να γενικευτούν. Α.χ. αγγλικά, νομική, στατιστική και διαχείριση ανθρώπινων πόρων δεν είναι συγκρίσιμα ως προς το περιεχόμενο.

- Το ερώτημα για το αναγκαίο περιεχόμενο και επίπεδο προσδιορίζεται από τις διάφορες ομάδες (φοιτητές, απόφοιτοι, καθηγητές, μελλοντικοί εργοδότες) διαφορετικά.

- Φοιτητές των πρώτων εξαμήνων δεν μπορούν να κρίνουν το επιστημονικό επίπεδο των διδασκόντων και επομένως αυτό δεν μπορεί να περιληφθεί στα ερωτηματολόγια.

- Στην πραγματικότητα αυτό μπορούν να το κρίνουν μόνο οι συνάδελφοι επιστήμονες του εκάστοτε κλάδου. Οι μεθοδολογικές και μικροπολιτικές δυσκολίες μιας αμοιβαίας αξιολόγησης αυτού του είδους –ακόμη και από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες– είναι προφανείς. Είναι τόσο μεγάλες ώστε, όσο γνωρίζω, ποτέ κανείς δεν έκανε τέτοια πρόταση στη συζήτηση περί αξιολόγησης.

- Οι απόφοιτοι μπορούν ύστερα από λίγα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας να αξιολογήσουν αρκετά ρεαλιστικά την ποιότητα των γνώσεων που απέκτησαν. Κατά τη γνώμη μου, επιμελώς διοργανωμένες και διαφοροποιημένες δημοσκοπικές έρευνες μεταξύ αποφοίτων αποτελούν πολύτιμη πηγή πληροφοριών για αξιολογήσεις¹⁹.

Η συζήτηση για το περιεχόμενο και το επίπεδο είναι τόσο δύσκολη από απόψεως μεθόδου και πανεπιστημιακής πολιτικής που γίνεται μόνο σπανίως. Ωστόσο ο ρόλος της στην αξιολόγηση της διδασκαλίας δεν μπορεί να αναπληρωθεί με τη (σχετικά απλή) μέτρηση της ικανοποίησης και τις λίγο πολύ προσωπικές προτιμήσεις των διδασκομένων. Όταν –ως συνήθως– συμβαίνει αυτό, θα διαπιστωθούν ακριβώς αυτές οι προτιμήσεις και όχι το επί-

πεδο και η ποιότητα μιας διδακτικής εκδήλωσης. Όσο λοιπόν δεν μπορούμε να συμπεριλάβουμε στην αξιολόγηση το περιεχόμενο και το επίπεδο, τα αποτελέσματα θα επιδέχονται μόνο εξαιρετικά περιορισμένη ερμηνεία.

5. Μπορεί η αξιολόγηση να βελτιώσει τη διδασκαλία;

Μέσα σε όλες τις δυσκολίες της αξιολόγησης δεν θα πρέπει να διαφεύγει ότι δεν είναι παρά ένα μέσο. Αποκτά νόημα μόνο ως μέσο για τη βελτίωση της διδασκαλίας. Γιατί όπως λέει η παροιμία: με το ζύγι μόνο δεν παχαίνει το γουρούνι.

Φυσικά εδώ ανοίγει πάλι ένα ενδιαφέρον ερευνητικό πεδίο για την ψυχολογία και την κοινωνιολογία της μάθησης, οι οποίες μας δίνουν πάλι περίπλοκες απαντήσεις σε ένα απλό ερώτημα. Μια ματιά στις σχετικές έρευνες δείχνει πόσο απογοητευτικά είναι τα αποτελέσματα²⁰. Σε δύο συγκριτικές μελέτες έγιναν στα μέσα και στο τέλος του εξαμήνου αξιολογήσεις της διδασκαλίας. Στην πρώτη τα αποτελέσματα απλώς ανακοινώθηκαν ύστερα από δύο περίπου εβδομάδες· στη δεύτερη τα αποτελέσματα συζητήθηκαν στην παράδοση ώστε να αποσαφηνιστούν οι λόγοι των επικριτικών παρατηρήσεων (λειτουργία πληροφόρησης) και να αποφασιστούν από κοινού αλλαγές (λειτουργία βελτίωσης). Αποτέλεσμα: «Επανατροφοδότηση και επανατροφοδότηση με ακόλουθη συζήτηση δεν οδήγησαν σε αισθητή βελτίωση της διδασκαλίας. Εκτός από μία εξαίρεση αυτό συνέβη και σε διδακτικές εκδηλώσεις που είχαν επικριθεί. Μεσοπρόθεσμα δεν παρατηρήθηκαν επίσης βελτιώσεις της γνώμης των φοιτητών»²¹. Και άλλες έρευνες στο γερμανικό γλωσσικό χώρο είχαν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα· το συμπέρασμα, λέει ο Rindtman, ήταν απογοητευτικό. Οι αξιολογήσεις δεν είχαν αποτέλεσμα.

Αλλά και στα αγγλο-αμερικανικά πανεπιστήμια με μακρόχρονη ήδη εμπειρία αξιολογήσεων οι έρευνες κατέληξαν στα ίδια συμπεράσματα. Και εκεί δεν υπήρξαν ή υπήρξαν ελάχιστες βελτιωτικές επιπτώσεις αυτής της διαδικασίας επανατροφοδότησης²².

Εάν μάλιστα η αξιολόγηση δεν γίνεται αποδεκτή από τους διδάσκοντες, αναμενόμενη είναι αντί της βελτίωσης η χειροτέρευση. Είναι τελείως αδύνατο να αναπτυχθεί εσωτερική διάθεση για βελτίωση της διδασκαλίας από διδάσκοντες οι οποίοι έχουν επικριθεί και απορρίπτονται αυτή την κριτική, θεωρούν μάλιστα οι ίδιοι ότι δεν υπάρχει ανάγκη συζήτησης. Πιθανότερο είναι να συμβεί το αντίθετο, όπως είναι γνωστό από τη διαχείριση ανθρώπινων πόρων, δηλαδή απογοήτευση, μείωση της προσπάθειας, «εσωτερική απόσυρση» κ.λπ.

Τελείως διαφορετικά είναι τα πράγματα, εάν οι διδάσκοντες αποδέχονται τα αποτελέσματα δημοσκοπήσεων με ενδιαφέρον και τα θεωρούν ως επιθυμητή επανατροφοδότηση. Εάν αυτή η επιθυμητή και αποδεκτή επανατροφοδότηση συνδεθεί με δυνατότητες επιμόρφωσης και διαβουλεύσεων, όπως από καιρό συμβαίνει με την εκπαίδευση των δασκάλων στα σχολεία γενικής παιδείας (αμοιβαία παρακολούθηση μαθημάτων, παροχή συμβουλών από έμπειρους προς νεότερους συναδέλφους, εποπτεία από εκπαιδευμένους ψυχολόγους), μπορούμε πράγματι να ελπίζουμε σε βελτίωση της διδασκαλίας.

Αν επιδιωχθεί αυτό όμως υπάρχουν δύο προβλήματα:

- Θα πρέπει να υπάρξουν συνεργατικές δομές αλληλεπίδρασης²³, δηλαδή οι προσφο-

ρές επιμόρφωσης και παροχής συμβουλών θα πρέπει να είναι αποδεκτές και οι διδάσκοντες να τις αναζητούν.

- Προσφορές αυτού του είδους είναι σχετικά απαιτητικές από οργανωτική, χρονική και οικονομική άποψη.

Κατά περιεργό τρόπο στη βιβλιογραφία περί αξιολόγησης τα προβλήματα της εφαρμογής δεν συζητιούνται σχεδόν καθόλου²⁴. Τη συζήτηση για την αξιολόγηση των διδακτικών εκδηλώσεων στο πλαίσιο της παιδαγωγικής ψυχολογίας αντίθετα αυτό το ζήτημα την απασχολεί ευρέως. Αλλά και στη διοίκηση επιχειρήσεων η πλούσια βιβλιογραφία για το μάνατζμεντ ποιότητας και την Business Process Reengineering θεωρεί φυσικά ότι η καταγραφή της υπάρχουσας κατάστασης (συχνότητα λαθών, πλήθος και είδος των παραπόνων, χρόνος από την παραλαβή του παραπόνου μέχρι την απάντηση, αποτελέσματα δημοσκοπήσεων μεταξυ των πελατών) είναι το απαραίτητο πρώτο βήμα, αλλά ως *εκκίνηση* για την λήψη μέτρων βελτίωσης. Και δεν χρειάζεται ιδιαίτερη σοφία για να καταλάβουμε ότι οι βελτιώσεις επέρχονται *πραγματικά*, όταν οι δομές και οι διαδικασίες *αλλάζουν πραγματικά*, όταν οι επακόλουθες προσφορές σε εκπαίδευση, ειδίκευση, κίνητρα γίνονται αποδεκτές και εφαρμόζονται στην καθημερινή πρακτική. Όταν οι λύσεις δεν αντιστοιχούν στην υπάρχουσα κατάσταση, όταν τα εμπόδια για την αποδοχή κινήτρων είναι υπερβολικά υψηλά και η αντίσταση απέναντι σε λειτουργικές αλλαγές πολύ ισχυρές τότε αυτού του είδους τα σχέδια αποτυγχάνουν. Δηλαδή αστοχούν, με αποτέλεσμα διαδικασίες και δομές που αλλάζουν βραχυπρόθεσμα να επανέρχονται μεσοπρόθεσμα στην αρχική κατάσταση και τα αποτελέσματα να «βαλτώνουν». Παραμένει η απογοήτευση και πολύ συχνά ένας όγκος γραφειοκρατίας μέσω του οποίου επιχειρείται η απόκρυψη της αποτυχίας και η εξασφάλιση²⁵. Τουλάχιστον οι κίνδυνοι που είναι γνωστοί από την πρακτική των επιχειρήσεων θα έπρεπε να λαμβάνονται υπόψη στα προγράμματα αξιολόγησης των ΑΕΙ.

6. Αξιολόγηση της διδασκαλίας – ένα συνολικό υπόδειγμα

Η ψυχολογία και η κοινωνιολογία της μάθησης προχωρούν με τη συζήτηση των προβλημάτων της αξιολόγησης πολύ περισσότερο· δεν θα εισέλθω σε αυτούς τους προβληματισμούς, με εξαίρεση ορισμένα υπαινικτικά σημεία και ένα σχεδιάγραμμα που συμβολίζει πόσο περίπλοκο είναι το ζήτημα. Γιατί θα ήταν χρήσιμο για την έρευνα «να αναλογιστεί αρχικά πόσο περίπλοκα συνυφασμένοι είναι οι διάφοροι παράγοντες οι οποίοι πρέπει να ληφθούν υπόψη για την ερμηνεία των προσωπικών διαφορών που εμφανίζονται στην αξιολόγηση διδακτικών εκδηλώσεων, στην εκάστοτε προσωπική μαθησιακή επιτυχία και στον ορισμό της «αντικειμενικής» απόδοσης στις σπουδές»²⁶.

Για το σχεδιάγραμμα η ακόλουθη εξήγηση: «Ανάμεσα στα *διαδικαστικά* χαρακτηριστικά μιας «καλής» ή «αποτελεσματικής» παράδοσης από τη μια (στο σχεδιάγραμμα αριστερά: «Προσφορά διδασκαλίας») και *προϊόντων* (όπως την πραγματική ή την υποκειμενικά υπολογιζόμενη μαθησιακή επιτυχία ή την ικανοποίηση, στο σχεδιάγραμμα δεξιά: «Αποτελέσματα») υπάρχει μια μακρά αιτιακή διαδρομή πολύ σύνθετων διαδικασιών μεσολάβησης, που αφορούν τη βούληση, τη γνώση και τη διάθεση. Με άλλα λόγια: αν και κατά πόσο απο-

κομίζουμε εντέλει κέρδος από μια προσφερόμενη διδακτική εκδήλωση, εξαρτάται, εκτός από τις εκάστοτε προσωπικές υλικές συνθήκες των σπουδών και των αρχικών προϋποθέσεων σε γνώσεις και διάθεση, (1) από το γιατί επιλέξαμε να την παρακολουθήσουμε και πού στοχεύουμε (και αυτό με τη σειρά του εξαρτάται από τις συνθήκες – αν πρόκειται για υποχρεωτική διδακτική εκδήλωση ή όχι, αν είναι σημαντική για τις εξετάσεις κ.λπ.), (2) από το πόσο τακτικά συμμετέχουμε (...), και (3) προπάντων από το πόσο εντατική είναι η διάθεση για μάθηση (...) και το πώς αυτές οι γνώσεις μπορούν να ενεργοποιηθούν και να αξιοποιηθούν σε καταστάσεις όπου απαιτείται να αποδώσουμε (τεστ, γραπτή και προφορική εξέταση).»

7. Ανάλυση κόστους και οφέλους

Οι αξιολογήσεις κοστίζουν, συχνά μάλιστα κοστίζουν πολλά χρήματα. Ο πρόεδρος του πανεπιστημίου του Αμβούργου λ.χ. υπολογίζει το κόστος της αξιολόγησης στα ΑΕΙ της βόρειας Γερμανίας σε 100.000 έως 150.000 μάρκα ανά τομέα και έτος²⁷. Το κόστος διαφέρει, εννοείται, κατά πολύ από περίπτωση σε περίπτωση, επειδή εξαρτάται από την έκταση και τη μέθοδο. Το νέο πρόγραμμα του πανεπιστημίου της Βρέμης για το μανάτζμεντ της ποιότητας προβλέπει αρχικά 350.000 μάρκα²⁸. Ποιο θα είναι το όφελος; Θα γίνει ανάλυση κόστους-οφέλους; Θα πετύχει;

Αν προσχωρήσει κανείς στην άποψη ότι ειδικά οι σύντομες δημοσκοπικές έρευνες στη βάση αξιολόγησης των μέσων όρων είναι κάτι παραπάνω από προβληματικές, θα πρέπει να απαιτήσει την εφαρμογή απαιτητικότερων μεθόδων. Αλλά τότε είναι φυσικά που τίθεται το ερώτημα αν η αντίστοιχη υψηλότερη δαπάνη μπορεί να δικαιολογηθεί με πραγματική βελτίωση της ποιότητας.

Στους τομείς της ψυχολογίας, οι οποίοι έχουν ήδη αυτοαξιολογηθεί και όπου η επαγγελματική τιμή των εμπειρικά εργαζομένων ψυχολόγων απαγορεύει την εφαρμογή ανεπαρκών μεθόδων, βλέπουν το ζήτημα με υπολογιστική ψυχρότητα. Για τις αξιολογήσεις θα χρειαζόταν να δαπανηθούν περίπου το 10% του διαθέσιμου χρόνου των διδακτικών εκδηλώσεων και ένα παρόμοιο ποσοστό του συνολικού οικονομικού κόστους της διδασκαλίας. Η δαπάνη θα μπορούσε να δικαιολογηθεί μόνο εάν οι μέθοδοι της αξιολόγησης ήταν μέρος της εκπαίδευσης (δηλαδή ψυχολογία της μάθησης)²⁹.

Για τις αξιολογήσεις στις οικονομικές και τις πολυτεχνικές σχολές θα πρέπει να έχουμε συνείδηση του εξής θεμελιώδους διλήμματος: εάν μειώσουμε τη δαπάνη για την εφαρμογή εκλεπτυσμένων μεθόδων, θα υποφέρουν τα αποτελέσματα και η χρησιμότητά τους: εάν χρησιμοποιήσουμε απαιτητικότερες μεθόδους, αυξάνει αντίστοιχα το κόστος. Σε κάθε περίπτωση δεν μπορούμε να παραβλέψουμε την «πρώτη αρχή της οικονομίας», ότι δηλαδή το όφελος πρέπει να είναι μεγαλύτερο από το κόστος.

Σημειώσεις

1. Όπως η σύνοδος των πρυτάνεων με τη γραμματεία της, το διακλαδικό Κέντρο Πανεπιστημιακής Διδασκαλίας του πανεπιστημίου του Μπίλεφελντ (IZHD), το Σύστημα Πανεπιστημιακής Πληροφόρησης Ε.Π.Ε. στο Ανόβερο, ο σύνδεσμος βορειογερμανικών πανεπιστημίων για την αξιολόγηση των σπουδών και της διδασκαλίας, το Κεντρικό Πρακτορείο Αξιολόγησης (ZEvA) στην Κάτω Σαξονία, και το Κέντρο Εξέλιξης των ΑΕΙ (CHE) του ιδρύματος Bertelsmann.

2. Με ιδιαίτερη έμφαση υποστηρίζεται αυτή η προσέγγιση από το CHE, ένα ίδρυμα της Bertelsmann A.E. Πρβλ. Detlef Mueller-Boelling (διευθυντής της CHE), *Die entfesselte Hochschule, Guetersloh 2000*.

3. Θα πρέπει επίσης να μας βάλει σε σκέψεις το γεγονός ότι πολλοί στα ΑΕΙ εντυπωσιάζονται τόσο περισσότερο από τέτοιου είδους ρητορείες όσο λιγότερο η δική τους διδακτική και ερευνητική ενασχόληση σχετίζεται με αυτά τα θέματα. Αντίθετα διδάσκοντες με ίδια γνώση της πρακτικής των επιχειρήσεων αντιμετωπίζουν με πολύ μεγαλύτερη δυσπιστία αυτά τα πράγματα. Όταν πρόκειται για την ανάλυση της δικής μας επαγγελματικής πρακτικής ως διδασκόντων, όταν αυτή μας η πρακτική γίνεται αντικείμενο εξέτασης, θα πρέπει οπωσδήποτε να διατηρήσουμε τις επιστημονικές μας απαιτήσεις και στο πεδίο της αξιολόγησης και να αναρωτηθούμε επιμελώς για την καταλληλότητα των μεθόδων, την προσήκουσα ερμηνεία των αποτελεσμάτων των μετρήσεών μας και να σκεφτούμε πολύ καλά προτού προχωρήσουμε στην πρακτική εφαρμογή ορισμένων συμπερασμάτων.

4. Η «επιτροπή για την εξέταση της νέας δομής των αμοιβών στα πανεπιστήμια και τις ανώτατες επαγγελματικές σχολές», την οποία η ομοσπονδιακή κυβέρνηση διόρισε τον Ιούνιο του 1999, προτείνει μεταξύ άλλων την τακτική αναπροσαρμογή των αμοιβών χωρίς ανώτατο όριο για την ατομική αντιμισθία και υπολογίζοντας σε μεγάλο βαθμό την δραστηριότητα σε διοικητικές θέσεις και τις προσωπικές επιδόσεις στη διδασκαλία και την έρευνα. Κατά την αξιολόγηση των προσωπικών επιδόσεων θα πρέπει να λαμβάνονται επαρκώς υπόψη και ποιοτικά κριτήρια, ο καθορισμός των οποίων θα γίνεται από τους τομείς σε συνεργασία με τη διοίκηση των ΑΕΙ. Η αξιολόγηση της προσωπικής απόδοσης θα πρέπει να αποτελεί μέρος ενός ολοκληρωμένου συστήματος αξιολόγησης. Το νέο σύστημα αμοιβών θα ισχύει για όλους τους νεοδιοριζόμενους καθώς και για την ανανέωση των συμβάσεων. Οι ήδη διορισμένοι θα έχουν τη δυνατότητα επιλογής.

5. Πρβλ. σχετικά τις νέες «προδιαγραφές αξιολόγησης» της Ελβετικής Εταιρείας Αξιολόγησης (SEVAL) από 20/3/2000, www.seval.ch.

6. «Σημαντική επιρροή στη συζήτηση περί αξιολόγησης στη Γερμανία είχε αναμφίβολα η πρώτη ranking-list του περιοδικού (πρβλ. Spiegel 1989) για την ελκυστικότητα των γερμανικών ΑΕΙ από τη σκοπιά των φοιτητών. Ωστόσο αυτό δεν συνέβαλε στην ανάπτυξη του ανταγωνισμού μεταξύ των ΑΕΙ, όπως ανέμεναν πολλοί, αλλά στην ανάπτυξη του ανταγωνισμού μεταξύ των περιοδικών. Τα περιοδικά «Stern» (1993), «Focus» (1993) και «Bild der Wissenschaften» (1993) ακολούθησαν με ranklists, που βασιζόνταν σε δημοσκοπήσεις μεταξύ καθηγητών (Stern) ή βιβλιομετρικές μετρήσεις (Bild der Wissenschaften)...» αναφέρει ο Werner Stangl, «Die Evaluation universitärer Veranstaltungen». Internet, <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at> στις 28/1/2000.

7. Η διεύθυνση της Γερμανικής Εταιρείας Αξιολόγησης στο Ίντερνετ (www.degeval.de) εισάγει τον ενδιαφερόμενο γρήγορα στη συζήτηση που διεξάγεται στη Γερμανία. Από την πολύ καλή ιστοσελίδα της Ελβετικής Εταιρείας Αξιολόγησης (www.seval.ch) ο ενδιαφερόμενος συνδέεται με την Ευρωπαϊκή Εταιρεία Αξιολόγησης και τις αντίστοιχες εταιρείες του Ηνωμένου Βασιλείου, των ΗΠΑ, της Ιταλίας, του Καναδά, της Αυστραλίας. Ενδιαφέροντα είναι και τα διάφορα news-groups και φόρα στα οποία μπορεί να συμμετάσχει κανείς. Άλλο ζήτημα είναι φυσικά, αν όλες αυτές οι πληροφορίες που παρέχονται εκεί έχουν κάποια χρησιμότητα.

8. Άλλωστε ούτε στην περίπτωση εργατών, υπαλλήλων και διευθυντικού προσωπικού είναι ευκολότερη η διαπίστωση της απόδοσης και της αντίστοιχης αμοιβής. Το εύρος της επιστημονικής συζήτησης στη θεωρία της διοίκησης επιχειρήσεων, τη θεωρία διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού, της εργασιολογίας όπως και της κοινωνιολογίας και ψυχολογίας των επιχειρήσεων, καθώς και οι τελείως διαφορετικές μέθοδοι στην πράξη, δείχνουν ότι και σε αυτή την περίπτωση απέχουμε ακόμη πολύ από ένα «one best way» ή «best practice».

9. HIS/CHE, «Εκθέσεις διδασκαλίας και αξιολόγησης ως εργαλείο για την βελτίωση της ποιότητας – καταγραφή της τρέχουσας πρακτικής, έκδοση 15/1/2000. www.evanet.de. Αυτή η σελίδα προσωρινά (στις 5/5/2000) δεν είναι προσβάσιμη.

10. στο ίδιο.

11. Στην Κάτω Σαξονία (και άλλα κρατίδια) αυτή η εξωτερική αξιολόγηση έχει γίνει επίσης σε ολόκληρα πανεπιστήμια.

12. Το αποτέλεσμα μιας αξιολόγησης αυτού του είδους μπορεί να έχει τη μορφή που περιγράφει ο τομέας της φυσικής του πανεπιστημίου του Αμβούργου, όπως δημοσιεύτηκε στην εβδομαδιαία εφημερίδα «Die Zeit», φύλλο 07/1997: «Η αγωνία στο αμφιθέατρο κορυφώνεται. «Στην πρώτη θέση της φρενιής αξιολόγησης των καθηγητών βρίσκονται» – ο φοιτητής-παρουσιαστής καθυστερεί δεξιοτεχνικά την ανακοίνωση– «δύο καθηγητές με άψογες σημειώσεις, παρουσίαση στον πίνακα και δομή της παράδοσης. Έναν καθηγητή, στην παράδοση του οποίου και τα δυσκολότερα γίνονται κατανοητά, και έναν ο οποίος διανθίζει παραδειγματικά την παρουσίαση της ύλης με παρεκβάσεις περί φιλοσοφίας, θεωρίας της πληροφορίας και της συμπεριφοράς της γυναίκας του.» Και επιτέλους, σαν να παρουσιάζονται οι νικητές τηλεοπτικού παιχνιδιού: «Με άριστα βραβεύονται οι καθηγητές που παραδίδουν τα μαθήματα “Ηλεκτρονική 2” και “Δομή της ύλης”, Γενς Χάνγκεν-Σμιτ και Γκέοργκ Τσίμερερ.» Υπό τις θυελλώδεις επευφημίες του ακροατηρίου η διεύθυνση του τομέα απονέμει στους δύο καθηγητές από ένα κρυσταλλίνο κύπελλο και την πρώτη δόση των χρημάτων για τα επόμενα κύπελλα και την πρώτη δόση των χρημάτων για τα επόμενα ερευνητικά τους προγράμματα.»

13. Αυτή η έννοια χρησιμοποιείται πολύ τον τελευταίο καιρό από ψυχολόγους και κοινωνιολόγους της μάθησης. Την βρήκα στον Werner Stangl, «Die Evaluation universitärer Lernveranstaltungen» στο <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/paedpsych/evaluation> στις 28/1/2000. Εκεί υπάρχει πλήθος υλικού, άλλες βιβλιογραφικές παραπομπές και πολλά links.

14 Heinz Joachim Feuerstein στην ενημερωτική του έκθεση: «Pr monosήμαντ». Evaluation der Lehre an der Fachhochschule Kehl». στις 13/4/2000. Ακόμη πιο εύστοχη, ίσως εξ ίδιας πείρας, είναι η διατύπωση του Μη ύλης χωρίς αποτελέσματα της αξιολόγησης, λέει, δεν αντικατοπτρίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά τη δημοτικότητα του διδάσκοντος ή του θέματος. «Όσοι το παραβλέπουν κάνουν το ίδιο λάθος με εκείνους που πιστεύουν ότι πάντοτε η καλύτερη μουσική παίζεται όπου το κοινό χειροκροτεί περισσότερο. Εάν αξιολογούμε έτσι τότε η Φιλαρμονική του Βερολίνου δεν μπορεί να σταθεί μπροστά στον Ernst Mosch (δημοφιλής διευθυντής ορχήστρας ελαφράς μουσικής)» R. Μυείνους «Gefährden Lehrevaluationen die Freiheit der Wissenschaft?» Mitteilungen des Hochschullehrerverbandes, Nr. 4 1992, σελ. 253 κ.ε. παρατίθεται από το Heiner Rindermann, «Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungs-evaluationen: Eine Antwort auf die Kritik an der Lehrevaluation». *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10/1996, σελ. 135.

15 Η συζήτηση για τη διδακτική μέθοδο στα ΑΕΙ είχε κορυφωθεί ήδη στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και είχε οδηγήσει στη δημιουργία ινστιτούτων και πολλών ομάδων εργασίας. Στον τομέα των οικονομικών επιστημών δεν υπήρξε ποτέ γενικά αναγνωρισμένη διδακτική μέθοδος.

16. Ως απάντηση στο οπωσδήποτε ενδιαφέρον ερώτημα: «Πόσο ικανοποιημένοι είστε συνολικά με...». Στην τελευταία ranking-list του περιοδικού «Der Spiegel» το ερώτημα διατυπώθηκε ως εξής: «Πόσο ικανοποιημένοι είστε συνολικά με τις συνθήκες σπουδών του κλάδου σας σε αυτό το πανεπιστήμιο;» Πρβλ. Hans-Dieter Daniel: «Folgenschwere Urteile» στο «Unispiegel» 15/4/2000. Σε αυτό το άρθρο διερευνάται η επιρροή των αποτελεσμάτων αυτών των δημοσκοπήσεων στην επιλογή σχολής από τους νεοεισερχόμενους φοιτητές. Αποτέλεσμα: Η σχέση είναι στενή!

17. Πρβλ. Helmut Kromrey, «Qualitätsverbesserung in Lehre und Studium statt sogenannter Lehrevaluation. Ein Plädoyer für gute Lehre und gegen schlechte Sozialforschung.» *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10/1996, σελ. 153 κ.ε. Τα παραθέματα που ακολουθούν προέρχονται από αυτή την έρευνα. Πρβλ. επίσης Kromrey, «Studentenbefragung als Evaluation der Lehre? Anforderungen an Methodik und Design.» U. Engel (επιμ.), *Qualität von Lehre und Studium von Beurteilungsverfahren*. Υπό έκδοση. Ο Helmut Kromrey είναι καθηγητής στο ινστιτούτο κοινωνιολογίας της Freie Universität του Βερολίνου και ένας από τους περισσότερο αναφερόμενους και συζητούμενους συγγραφείς για το ζήτημα της αξιολόγησης στη Γερμανία.

18. Ο Kromrey στη σελ. 155 με αναφορές σε άλλες έρευνες, λ.χ. Schweer, M.K.W. και Rosemann, B. «Qualität der Lehre. Bedingungsvariablen des studentischen Urteils. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9/1995, σελ. 189 κ.ε.

19. Ο συνάδελφος καθηγητής Δρ. Μπόντο Σράαμπερ έκανε τέτοιες έρευνες στον τομέα των οικονομικών επιστημών και δημοσιοποίησε τα αποτελέσματα για εσωτερική πανεπιστημιακή χρήση. Πρβλ. τις έρευνες για τη διοίκηση επιχειρήσεων και διεθνές μάρκετινγκ (1998) καθώς και εμπορικό μάρκετινγκ (1999).

20. Πρβλ. Heiner Rindermann, «Zur Qualität studentischer Lehrveranstaltungs-evaluationen: eine Antwort auf Kritik an der Lehrevaluation» *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10/1996, σελ. 129 κ.ε.

21. Rindermann σελ. 139.

22. πρβλ. Rindermann σελ. 139.

23. Πρβλ. Andreas Gold, «Können Studierende die Qualität der Lehre beurteilen?» *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10/1996 σελ. 147 κ.ε, παράθεμα σελ. 150.

24. Πρβλ. Kromrey (σελ. 171), ο οποίος εξέτασε ως προς αυτό το ζήτημα 62 από τις αξιολογήσεις που αναφέρονται στην έκθεση των HIS/CHE (δες σημ. 10). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η πολεμική του Stangl. Θα έπρεπε, λέει, να μην παραβλέπουμε ότι «οι μετρήσεις δεν οδηγούν ούτε αυτομάτως ούτε αναγκαστικά σε βελτιώσεις: μια γνώση η οποία προφανώς λείπει από πολλούς (άγριους) καβαλάρηδες της σταυροφορίας των αξιολογήσεων, η οποία σήμερα θέλει να βάλει τάξη στα πανεπιστήμιά μας.» Εάν δεν υπάρξουν αποτελέσματα, λέει ο Stangl η αξιολόγηση θα καταντήσει μία απλώς γραφειοκρατική άσκηση, και «πιθανότατα σε λίγα χρόνια θα γίνεται λόγος για αξιολογικό κορεσμό.» Werner Stangl, Die Evaluation universitärer Veranstaltungen στις 28/1/2000. Stangl σελ. 2.

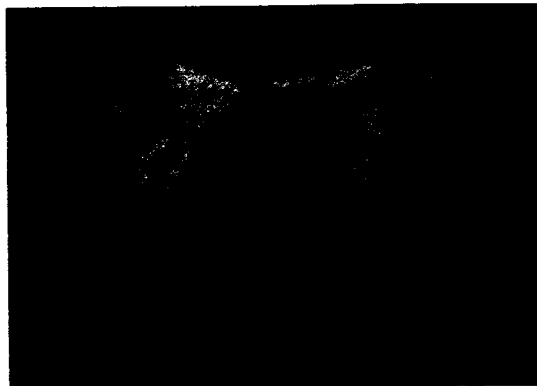
25. Η εμπειρική έρευνα των οργανώσεων μας δίνει πολύ διδακτικά συμπεράσματα. Πρβλ. λ.χ. την έκθεση της ομάδας εργασίας «Οργάνωση» της Schmalenbach-Gesellschaft/Deutsche Gesellschaft für Betriebswirtschaft, «Organisation im Umbruch: Was kann man aus der bisherigen Entwicklung lernen?» *Zeitschrift für betriebswirtschaftliche Forschung* 6/1996 σελ. 621 κ.ε. Στα δύο τελευταία ερευνητικά προγράμματα για την SAP R/3 το πιο δεδομένο λογισμικό της διοίκησης επιχειρήσεων («Betriebswirtschaftliche Anwendungen mit der Standardsoftware SAP R/3» 1997/98 και «Einführung in die ERP-Software am Beispiel des R/3-Systems» 1999/2000 έγινε σαφές ότι για την επιτυχία του λογισμικού η διαδικασία της εισαγωγής του είναι τουλάχιστον εξίσου σημαντική όσο και η λειτουργικότητά του.

26. Andreas Helmke, «Studentische Evaluation der Lehre – Sackgassen und Perspektiven.» *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 10/1996, σελ. 181 κ.ε παράθεμα σελ. 182 – 183. Από αυτό το άρθρο προέρχεται και το σχεδιάγραμμα.

27. CHE/HIS σελ. 62.

28. Πρβλ. «Entwurf eines Qualitätsmanagement-Systems für Fachbereiche unter besonderer Berücksichtigung der Messung der Lehrqualität – eine Projektskizze», Απρίλιος 2000. Το κόστος θα το μοιραστούν το πανεπιστήμιο της Βρέμης και το CHE.

29. Stangl σελ. 16.



Ο δρόμος, 1999