

# Ανασκόπηση των κυριότερων εργαλείων για την αξιολόγηση των μεταπτυχιακών μαθημάτων

**Νεκταρία Σκανδαλάκη**

*Νοσηλεύτρια ΠΕ, MPH Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης,  
Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Αιματολογική-  
Ογκολογική Κλινική Βενιζελείου ΓΝ Ηρακλείου, Κρήτη*

**Βικτωρία Βιβιλάκη**

*Μαία RM MPH PhD, Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης,  
Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, ΚΥ Σπηλίου, Κρήτη*

**Χρήστος Λιονής**

*MD PhD Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο  
Κρήτης, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κρήτη*

Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ** Τα τελευταία χρόνια, η ραγδαία εξέλιξη των επιστημών αλλά και η τάση για εκπαίδευση νέων στελεχών συνέβαλε στην αναβάθμιση των μεταπτυχιακών σπουδών. Όμως σε κάθε εκπαιδευτική διαδικασία η συνεχής αξιολόγηση είναι απαραίτητη, προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης μάθησης, να εντοπιστούν και να διορθωθούν τα αδύνατα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να αναδειχθούν τα θετικά. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση εργαλείων που έχουν προ-

# Review of evaluation tools for postgraduate programs

**Nektaria Scandalaki**

*RN MPH Department of Social and Family Medicine,  
School of Medicine, University of Crete, Crete, Greece*

**Victoria Vivilaki**

*RM PgCert MPH PhD Department of Social and Family Medicine,  
School of Medicine, University of Crete, Crete, Greece*

**Christos Lionis**

*MD PhD Associate Professor Clinic of Social and Family Medicine,  
School of Medicine, University of Crete, Crete, Greece*

School of Medicine, University of Crete

**ABSTRACT** Recently, the rapid development of sciences and the tendency of training new executives have contributed to the improvement of postgraduate studies. As in every educational process, postgraduate programs should be continuously evaluated in order to ensure the quality and effectiveness of provided teaching. This has led educational institutions to the adoption of a variety of teaching approaches that combine proved traditional practices with innovative teaching methods. Continuous evaluation of postgraduate modules contributes to

ταθεί για την αξιολόγηση των μαθημάτων, με έμφαση αυτών των μεταπτυχιακών προγραμμάτων. Από τη βιβλιογραφία βρέθηκαν αρκετές μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες θα μπορούσαν να διακριθούν σε δύο σημαντικές ομάδες: στις διαμορφωτικές και τις αθροιστικές. Για την τελική επιλογή του κατάλληλου εργαλείου πρέπει να ληφθούν υπόψη μια σειρά από παράγοντες όπως: ο χρόνος που θα γίνει η εξέταση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτητών, η μορφή του εργαλείου και κατά πόσο πληροί τα κριτήρια της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας. Σήμερα, κάθε εν δυνάμει αξιολογητής έχει στη διάθεσή του μια πληθώρα εργαλείων με πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση είναι προϊόν χρήσης πολλαπλών μεθόδων και συνδέεται με τη γνώση αυτών από τον αξιολογητή καθώς και την ικανότητά του να αξιοποιεί τα ευρήματα.

#### Λέξεις-κλειδιά:

- Εκπαίδευση • Μεταπτυχιακό πρόγραμμα
- Εργαλείο • Αξιολόγηση • Σειρά μαθημάτων

#### Υπεύθυνος αλληλογραφίας

Νεκταρία Σκανδαλάκη  
 Σινά 11, 713 07 Πόρος Ηράκλειο Κρήτη  
 Τηλ. 2810-227 616, 2810-368 085  
 E-mail: dimtery@yahoo.com

an improvement of module's quality and to a fruitful collaboration between postgraduate students and educational staff. The aim of this paper is to present the tools that address course evaluation; emphasis is placed on postgraduate programs. These methods of evaluation could be distinguished in formative and summative. In order to choose the most appropriate tool, a number of additional factors are considered. These include exams schedule, individuality of student population, and tool reliability and validity. Each potential course evaluator has a choice of tools with advantages and disadvantages. Although the most valid and reliable choice is desired, this would result from a comprehensive evaluation of the utility of multiple methods and the evaluator's level of knowledge and ability to make sense of any findings.

#### Key words:

- Education • Postgraduate program
- Tool • Evaluation • Course

#### Corresponding author

Nektaria Skandalaki  
 11 Sina Street, GR-713 07 Heraklion, Crete, Greece  
 Tel. +30 2810-227 616, +30 2810-368 085  
 E-mail: dimtery@yahoo.com

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το παραγόμενο αποτέλεσμα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τις ανάγκες και τη διαδικασία του προγράμματος σπουδών. Ένα σύγχρονο μεταπτυχιακό πρόγραμμα δεν είναι απλά ένα άθροισμα επιμέρους εκπαιδευτικών αντικειμένων, αλλά μία σύνθετη εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία το όλον είναι ευρύτερο από το άθροισμα των επιμέρους τμημάτων του.<sup>1</sup>

Η ανάγκη τροποποίησης των παραδοσιακών κλασικών μεθόδων διδασκαλίας προβάλλεται ως αίτημα τόσο από τους εκπαιδευόμενους, όσο και από τους εκπαιδευτές και έχει οδηγήσει την αληθινή επιστημονική έρευνα, ως προς τους τρόπους εφαρμογής νέων μεθόδων και στρατηγικών. Εκπαιδευτικές μέθοδοι, όπως η εκ-

μάθηση μέσω επίλυσης προβλημάτων (Problem Based Learning), η διδασκαλία σε μικρές ομάδες (small group teaching), η εκπαίδευση μέσω υπολογιστών (computer based learning) κ.ά., άρχισαν να εφαρμόζονται με επιτυχία στα εκπαιδευτικά προγράμματα πολλών πανεπιστημίων σε Ευρώπη και Αμερική.<sup>2</sup> Για τη σταδιακή μεταμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών χρησιμοποιήθηκαν η υιοθέτηση ενός «μικτού» συστήματος, με τη συνύπαρξη και συμπόρευση επιτυχών εκπαιδευτικών τακτικών με τις σύγχρονες και αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι έννοιες της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης μάθησης κατέχουν κυρίαρχη θέση και αποτελούν μέληματα των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Σύμφωνα

με τον Donabedian, η ποιότητα είναι προϊόν δύο συστατικών: της επιστήμης και της τεχνολογίας από τη μία και της εφαρμογής αυτών στην καθ' ημέρα πράξη από την άλλη.<sup>3</sup> Στις ιατρικές σχολές, έχει καθιερωθεί η διδασκαλία της τεκμηριωμένης ιατρικής πρακτικής με τη χρήση επιστημονικών αρχών και μεθόδων, που έχουν ευρύτατα συζητηθεί.<sup>4</sup> Η διδασκαλία όλων αυτών των μεθόδων σπανίως γίνεται με κατανοητό τρόπο για τους φοιτητές<sup>5</sup> και επίσης δεν φαίνεται να υπάρχουν μέσα αξιολόγησης για την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης των φοιτητών αναφορικά με τη μεθοδολογία της έρευνας.<sup>6</sup>

Η αξιολόγηση ενός μαθήματος είναι πολύ σημαντική στην εκπαίδευση, αφού μπορούμε:

- να εντοπίσουμε τα αδύνατα σημεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- να προβούμε στις απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις και
- να ενισχύσουμε και να διευρύνουμε τα θετικά σημεία.

Μέσα από τη διαδικασία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του μαθήματος μπορούν να αξιολογηθούν παράλληλα και άλλοι παράγοντες όπως είναι οι διδάσκοντες, η ύλη, τα συγγράμματα, τα εργαστήρια, το εποπτικό υλικό και οι χώροι διδασκαλίας.<sup>7</sup>

Στην παρούσα εργασία έγινε μία προσπάθεια παρουσίασης των εργαλείων/μέσων που έχουν προταθεί για την αξιολόγηση των μαθημάτων με έμφαση αυτών των μεταπτυχιακών προγραμμάτων.

## ΜΕΘΟΔΟΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ-ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, το σύνολο των μεθόδων αξιολόγησης μπορεί να διαιρεθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις διαμορφωτικές και τις αθροιστικές. Η διαμορφωτική αξιολόγηση γίνεται συνήθως στο μέσο του τριμήνου ή καθ' όλη τη διάρκεια του κύκλου σπουδών και στόχο έχει να παρέχει ανατροφοδότηση στους σπουδαστές και τους εκπαιδευτικούς. Η αθροιστική χρησιμοποιείται μετά την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και καθορίζει αν ο σπουδαστής πέρασε ή απέτυχε τη σειρά των μαθημάτων.<sup>8</sup> Οι διαφορές ανάμεσα στις δύο κατηγορίες συχνά δεν είναι ευδιάκριτες. Το συχνότερο πρόβλημα στη χρήση των διαμορφωτικών μεθόδων είναι η έλλειψη χρόνου. Η αθροιστική αξιολόγηση έχει περιορισμένες δυνατότητες μέτρησης

του εκπαιδευτικού αποτελέσματος. Σκόπιμο λοιπόν είναι να υπάρχει συνδυασμός πολλών μεταβλητών κατά την αξιολόγηση, όπως είναι οι εξετάσεις και οι εκπαιδευτικές διαδικασίες και η αξιολόγηση να επικεντρώνεται και να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις δεξιότητες και τις ικανότητες του σπουδαστή.<sup>9</sup>

Μία δεύτερη σημαντική κατηγοριοποίηση αφορά στον τρόπο διεξαγωγής της αξιολόγησης και αναφέρεται στην κλασική γραπτή δοκιμασία ή την πιο μοντέρνα ηλεκτρονική μορφή. Η γραπτή δοκιμασία αναφέρεται στην εξέταση απόκτησης γνώσης που αφορά θέματα ψυχολογίας ή μεθόδους έρευνας. Οι εξετάσεις μπορούν να επαναληφθούν πολλές φορές κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και ένας μέσος όρος να αποτελέσει τον τελικό βαθμό.

Η ηλεκτρονική μορφή των τεστ φαίνεται να έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά σε σχέση με την παραδοσιακή «χαρτί και μολύβι». Απαιτείται λιγότερος χρόνος για τις διορθώσεις και εξασφαλίζεται η σταθερότητα των απαντήσεων και η διαφορετικότητα των θεμάτων για κάθε εξεταζόμενο. Γενικά, δίνεται η δυνατότητα για άμεση γνώση της απόδοσης και με αυτό τον τρόπο παρέχεται κίνητρο στον σπουδαστή για αύξηση και βελτίωση της απόδοσής του (υπάρχει ο συνειρμός αιτίας-αποτελέσματος στην εκπαιδευτική διαδικασία).

Εντούτοις, κάποιοι εξεταζόμενοι βρίσκουν τις ηλεκτρονικές εξετάσεις στρεσογόνες και δύσκολες διότι δεν τους αρέσει η χρήση Η/Υ ή δεν μπορούν να διαβάσουν από μια οθόνη, ενώ περιγράφονται μια σειρά από δυσκολίες όπως ότι απαιτούνται ικανότητες χρήσης Η/Υ, το υψηλό κόστος υποδομής, η πιθανότητα κατάρρευσης του συστήματος κατά τη διάρκεια των εξετάσεων κ.ά.<sup>10</sup> Τέλος, αναφέρονται μια σειρά από μεμονωμένες μεθόδους-εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούν στοιχεία από τις παραπάνω κατηγορίες.

Οι μελέτες που βασίζονται στις απόψεις των σπουδαστών, είναι η πιο συχνή μέθοδος για να αξιολογηθεί η διδασκαλία, αλλά στην πραγματικότητα υπάρχουν πολλές μέθοδοι αξιολόγησης, όπως έδειξε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε ένα σύνολο 600 πανεπιστημίων.<sup>11</sup>

Οι παραπάνω μέθοδοι μπορεί να εφαρμόζονται και σε συνδυασμό μεταξύ τους, προκειμένου η μία να καλύψει τις αδυναμίες της άλλης και να δώσουν όσο το

δυνατόν περισσότερα στοιχεία. Στην περίπτωση της τριγωνοποίησης, οι πηγές που χρησιμοποιούνται είναι οι φοιτητές, οι εξωτερικοί αξιολογητές (peer reviewers) και το εκπαιδευτικό προσωπικό.<sup>12</sup> Η μελέτη αυτή εντόπισε εννέα εργαλεία αξιολόγησης, τα οποία περιληπτικά παρουσιάζονται ακολούθως.

### **Αξιολόγηση με χρήση ειδικευμένων εξωτερικών αξιολογητών (peer evaluation)**

Η συστηματική αξιολόγηση με εξωτερικούς συνεργάτες (peer review evaluation) εφαρμόζεται σε πολλά πανεπιστήμια σύμφωνα με έρευνα του Seldin.<sup>13</sup> Ως μέθοδος μπορεί να δώσει πολύτιμα ποιοτικά κυρίως δεδομένα που αφορούν στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Η διαβούλευση με εξωτερικούς αξιολογητές αποτελεί συχνή μέθοδο τέτοιας αξιολόγησης και μπορεί να πραγματοποιηθεί με τρεις διαφορετικές διαδικασίες που υποστηρίζονται από ειδικευμένο συνεργάτη,<sup>14</sup> οι οποίες είναι:

- Η παρατήρηση στην αίθουσα, συχνά συνοδευόμενη από εικονοληψία (video). Σύμφωνα με τον Millis<sup>14</sup> αλλά και παλιότερους συγγραφείς, η παρατήρηση στην τάξη αποτελεί έναν ισχυρό καταλύτη για την προώθηση της αλλαγής. Παρόλα αυτά, είναι αποτελεσματικότερη όταν αποτελεί μέρος μιας σειράς μεθόδων αξιολόγησης και βασίζεται στην αμοιβαία προσέγγιση όλων των ενδιαφερόμενων, συμπεριλαμβανομένων και των σπουδαστών, οι οποίοι είναι οι βασικοί φορείς της διαδικασίας
- Η ομάδα στόχος (focus group) και η μικρή ομάδα διδακτικής διάγνωσης (SGID). Πρόκειται για δυο διαδικασίες που αποτελούν εναλλακτικούς τύπους δομημένων συνεντεύξεων των σπουδαστών.<sup>16</sup> Η μικρή ομάδα διδακτικής διάγνωσης παρέχει πολύτιμα στοιχεία σε μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, ώστε να βελτιώσουν τη διδασκαλία τους, καθώς πραγματοποιείται στην τάξη κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής περιόδου. Έτσι υπάρχει η πιθανότητα ένας μεγάλος αριθμός σπουδαστών να συμμετάσχει, δίνοντας ένα ικανό και αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Αντίθετα, η ομάδα στόχος στηρίζεται συνήθως σε εθελοντές που έρχονται εκτός ωρών διδασκαλίας. Το δείγμα είναι πιθανό να μην είναι αντιπροσωπευτικό, περιλαμβάνοντας σπουδαστές που συμπαθούν ή όχι το μάθημα. Για να περιοριστεί η πιθανότητα σφάλμα-

τος προτείνεται η πραγματοποίηση των Focus Group βάσει ειδικών πρωτοκόλλων.<sup>15</sup>

Παρά τα προβλήματα αξιοπιστίας και ισχύος που κάποιιοι μελετητές αναφέρουν, η μέθοδος αξιολόγησης με εξωτερικούς αξιολογητές φαίνεται να αναπτύσσεται και να εφαρμόζεται όλο και περισσότερο<sup>36</sup> καθώς είναι μια πολύτιμη πηγή συλλογής πληροφοριών οι οποίες είναι δύσκολο να συλλεχθούν με άλλες μεθόδους.<sup>14</sup>

### **Βαθμολόγηση του προσωπικού από τους φοιτητές**

Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται πιο συχνά. Εδώ, οι σπουδαστές, καθώς περνάνε πολλές ώρες με το εκπαιδευτικό προσωπικό, φαίνεται να είναι σε θέση να εκτιμήσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να αποτελέσουν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών.<sup>17</sup> Για να είναι όμως αξιόπιστα τα δεδομένα που θα συλλεχθούν, πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις, όπως ο αριθμός των σπουδαστών να είναι μεγαλύτερος από 30, να υπάρχουν επαναλαμβανόμενες εκτιμήσεις από 2 ή και περισσότερα έτη, να υπάρχει συνδυασμός με άλλες μορφές αξιολόγησης όπως η εκπαιδευτική εξέλιξη των σπουδαστών κ.ά.<sup>37</sup>

Επίσης, γίνεται ιδιαίτερη συζήτηση για τη σχέση βαθμολογίας και αξιολόγησης, θεωρώντας τη συμβολή της πρώτης ένα σημαντικό παράγοντα μεροληψίας στην αξιοπιστία αυτής της μεθόδου.

### **Αυτοαξιολόγηση**

Σύμφωνα με τις έρευνες πρόκειται για μια πολύ συχνή μέθοδο αξιολόγησης, αλλά και πολύ σημαντική πηγή πληροφοριών για την εκπαιδευτική διαδικασία,<sup>18</sup> καθώς παρέχει το πλαίσιο πληροφοριών που θα συλλέξουμε από τους σπουδαστές. Παράλληλα, περιγράφει με μεγάλη σαφήνεια τους στόχους που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός για την εκπαιδευτική διάδραση στην τάξη. Τέλος αποτελεί μέρος της ανακλαστικής πρακτικής, η οποία θεωρείται γενικά ως καλύτερη πρακτική, δεδομένου ότι η αλλαγή επιτυγχάνεται καλύτερα όταν το άτομο αναγνωρίζει τη θέση του και τη σημασία της πορείας του σε νέες κατευθύνσεις.

### **Ημερολόγια φοιτητών**

Τα ημερολόγια ή τα αρχεία των σπουδαστών μπορεί να δώσουν βασικές πληροφορίες για θέματα, όπως ο φόρτος εργασίας των σπουδαστών, ενώ μέσα από πε-

ριοδικά (reflective journal) των σπουδαστών δίνεται η δυνατότητα για μεγαλύτερες και εις βάθος αναλύσεις. Βέβαια, η μέθοδος αυτή καλό είναι να μην αποτελεί μόνη πηγή αξιολόγησης, λόγω του μεγάλου χρόνου ανάλυσης που χρειάζεται. Στη βιβλιογραφία υπάρχει εκτεταμένη αναφορά, για ποικίλα πλεονέκτηματά τους όπως η αμεσότητα, η ακρίβεια και η σφαιρικότητα σε αυτά που περιγράφουν. Είναι, επίσης, γεγονός ότι όσα γράφονται δεν αναφέρονται για ένα συγκεκριμένο συντονιστή ή εκπαιδευτικό και έτσι δεν επηρεάζονται από μία θετική ή αρνητική στάση του σπουδαστή. Τέλος, πρόκειται για ένα απλό μέτρο, που με την κατάλληλη μεθοδολογία μπορεί να μας δώσει εύκολα σημαντικά στοιχεία.<sup>19</sup>

Δυστυχώς όμως παρά τα πλεονεκτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι ερευνητές αναφέρουν κάποια μειονεκτήματα που αφορούν στην εγκυρότητα και την αποτελεσματικότητα της μεθόδου. Γενικά, θεωρείται ότι η μέθοδος αυτή αξιολόγησης έχει παρόμοιους περιορισμούς με όλα τα εργαλεία αυτο-αξιολόγησης και γενικά τις ποιοτικές μεθόδους. Γι' αυτό και προτείνεται συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, με κίνδυνο όμως σε ένα μικρό ποσοστό τα αποτελέσματα να είναι αντιφατικά.

### Φάκελος προόδου

Η σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνει την ενσωμάτωση του φακέλου προόδου στα εκπαιδευτικά προγράμματα, διότι συμβάλλει στην έκφραση της μάθησης, στην αυτο-αξιολόγηση, στην κριτική σκέψη και βοηθά τον εκπαιδευόμενο να ανταποκριθεί στο απαιτητικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ακόμα και μετά την αποφοίτησή του από τον χώρο εκπαίδευσης.<sup>21</sup> Ήδη από το 1997 αποτελεί επίσημο αρχείο καταγραφής επιτευγμάτων στην Ανώτατη Εκπαίδευση της Αγγλίας.<sup>20</sup>

Γενικά είναι δύσκολο να ενταχθούν οι φάκελοι προόδου σε κάποια από τις μεθόδους αξιολόγησης (διαπλαστική ή συνοπτική αξιολόγηση) καθώς προϋποθέτει μία αντίστοιχη εκπαιδευτική κουλτούρα, που να μπορεί να ανταμείψει το στοχασμό και την κριτική σκέψη.<sup>22</sup> Σημαντική όμως, είναι η συμβολή του διδάσκοντα στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και υποστήριξης, μέσα στο οποίο οι φοιτητές θα αισθανθούν αρκετά ασφαλείς για να συζητήσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες.<sup>23</sup>

Τελικά όμως, συχνά ο ρόλος τους περιορίζεται στην ενθάρρυνση των φοιτητών και στην κάλυψη των μαθησιακών αναγκών τους και όχι στη χρήση τους ως ένα επιπλέον μέτρο αξιολόγησης με βαθμολογικά κριτήρια.

### Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια είναι η συχνότερα χρησιμοποιημένη μέθοδος για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Τα ποσοστά χρήσης τους στα πανεπιστήμια κυμαίνεται από 86–98%. Σύμφωνα με πρόσφατες μελέτες στις φόρμες αυτές αξιολόγησης σπουδαστών βαθμολογούνται μια σειρά από παράγοντες, όπως είναι η οργάνωση της σειράς μαθημάτων και ο βαθμός δυσκολίας των μαθημάτων.

Όμως, κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν πτυχές της διδασκαλίας τις οποίες οι φοιτητές δεν είναι ικανοί να αξιολογήσουν όπως: εάν η σειρά μαθημάτων είναι σύμφωνη με το πρόγραμμα σπουδών, εάν είναι αρκετά αυστηρή κ.ά. Επειδή αυτές οι περιοχές είναι ουσιαστικές πτυχές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, της στήριξης και της διατήρησης των ακαδημαϊκών προτύπων, οι αξιολογήσεις των φοιτητών πρέπει να συμπληρωθούν με κάποιο τρόπο.<sup>24</sup>

Παρόλα αυτά οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκτιμήσεις από τα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται ευρέως ως πηγή ανατροφοδότησης για το διδάσκοντα. Τα στοιχεία που δίνουν χρησιμεύουν ως ένα μέτρο της αποτελεσματικότητας, όπως γίνεται αντιληπτή από τους σπουδαστές, και παρά τις σοβαρές ανεπάρκειές τους, αποτελούν τη βάση για να υπάρξουν αλλαγές στη διδασκαλία.<sup>25</sup>

### Φάκελος σταδιοδρομίας

Ο φάκελος σταδιοδρομίας είναι ένας μηχανισμός που επιτρέπει σε διδάσκοντες και διδασκόμενους να σκεφτούν, να αναθεωρήσουν, να διευκρινίσουν ότι έμαθαν και ότι κατάλαβαν. Η αξιολόγηση, η αντανακλαστική σκέψη και η ουσιαστική συνομιλία είναι βασικά στοιχεία στην ανάπτυξη ενός χαρτοφυλακίου αξιών (portfolio).<sup>26</sup> Χρήσιμη, επίσης είναι η επιλογή τομέων που θα συμπληρωθούν από τους συμμετέχοντες στην αξιολόγηση. Οι τομείς αυτοί μπορεί να αφορούν συνεργασία, επικοινωνία, γνώση του μαθησιακού αντικειμένου, ικανότητα ελιγμών, τεχνογνωσία καθώς επίσης βιογραφικά στοιχεία και πληροφορίες από άλλες μεθόδους αξιολόγησης.<sup>27</sup>

Όμως η χρήση των χαρτοφυλακίων (portfolios) για αποφάσεις όπως η πιστοποίηση και η προαγωγή δεν είναι καθολικά εφαρμόσιμη. Αίτιο είναι η υποκειμενικότητα και η ποικιλότητα στο περιεχόμενο και τη δομή τους. Το μειονέκτημα αυτό μπορεί να παρακαμφθεί αν ζητηθεί από τους αξιολογούμενους να απαντήσουν σε προκαθορισμένες ενότητες, οι οποίες έχουν οριστεί από τους ίδιους πριν ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης και οι οποίες θα είναι κοινές για όλους. Για να γίνει ένα χαρτοφυλάκιο (portfolio) αξιόπιστο και ακριβές θα πρέπει να ενταχθούν οι πληροφορίες που περιέχει σε δομημένες φόρμες υπό μορφή ερωτήσεων και κατόπιν να βαθμολογηθούν με μια κλίμακα αξιολόγησης όπως π.χ. Likert scale.

Η χρήση των χαρτοφυλακίων (portfolios) είναι χρονοβόρα και οι εμπλεκόμενοι θα πρέπει να είναι σύμφωνοι με τη χρήση τους ως εργαλεία αξιολόγησης, ώστε η προσεκτική συλλογή εξειδικευμένων πληροφοριών από τους συμβαλλόμενους να γίνεται με το δέοντα τρόπο, σε τακτά χρονικά διαστήματα, σε όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας.<sup>28</sup>

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφονται αρκετά εργαλεία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην τελική επιλογή των κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης θα πρέπει ληφθούν υπόψη επιπρόσθετοι παράγοντες, όπως ο χρόνος που θα γίνει η αξιολόγηση και τυχόν ιδιαιτερότητες των φοιτητών. Ιδιαίτερη όμως προσοχή θα πρέπει να δοθεί στη φόρμα του εργαλείου. Για παράδειγμα ένας φοιτητής με δυσλεξία μπορεί να αποδώσει καλύτερα στις προφορικές εξετάσεις από ότι στις γραπτές, ενώ αυτό μπορεί να αποτελεί μειονέκτημα για κάποιους φοιτητές με ανεπάρκεια στον προφορικό λόγο.<sup>29</sup> Επίσης, σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση (αθροιστική-διαμορφωτική), κρίνεται σκόπιμο η μέθοδος αξιολόγησης να περιλαμβάνει και τις δύο υποκατηγορίες ώστε να επωφελομάστε των πλεονεκτημάτων και των δύο κατηγοριών.

Είναι σημαντικό να υπογραμμιστεί ότι κάθε νέο εργαλείο αξιολόγησης θα πρέπει να ελεγχθεί κατά πόσο πληροί τα κριτήρια της αξιοπιστίας, της εγκυρότητας

και της χρησιμότητας.<sup>30,31</sup> Παρόλο που δεν υπάρχει μεγάλος αριθμός μελετών που να εξετάζουν τα προαναφερθέντα κριτήρια,<sup>32</sup> πολλοί ερευνητές εκτιμούν ότι η συμβολή όλων των πιθανών μεταβλητών αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.<sup>33</sup> Η κριτική αξιολόγηση ενός εργαλείου θα πρέπει να περιλαμβάνει και ερωτήσεις αναφορικά με την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την αμεροληψία του.<sup>34</sup>

Συμπερασματικά, ο αξιολογητής έχει στη διάθεσή του μια πληθώρα εργαλείων και θα πρέπει να γνωρίζει τις αδυναμίες και τα πλεονεκτήματά τους ώστε να καταλήξει στην πιο έγκυρη και αξιόπιστη επιλογή. Η ολοκληρωμένη αξιολόγηση είναι προϊόν χρήσης πολλαπλών μεθόδων και συνδέεται με τη γνώση αυτών από τον αξιολογητή καθώς και την ικανότητά του να αξιοποιεί τα ευρήματα.<sup>35</sup>

Η εργασία αυτή διεξάχθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος Μεθοδολογία της Έρευνας του μεταπτυχιακού προγράμματος «Δημόσια Υγεία και Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας» του τμήματος Ιατρικής του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στην εργασία αυτή συμμετείχαν και οι παρακάτω συγγραφείς:

- Κική Σαπουνά, Κοινωνική Λειτουργός MPH PhDc Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Δέσποινα Παχούμη, Νοσηλεύτρια TE MPH PhDc Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τομέας Οικογενειακής και Κοινωνικής Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Ιωάννα Καθαρού MPH Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τομέας Κοινωνικής Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Μαρία Αλατζόγλου, Επισκέπτρια Υγείας MPH Τμήμα Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τομέας Οικογενειακής και Κοινωνικής Ιατρικής, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Ευχαριστούμε την ομάδα των συμμετεχόντων και θα θέλαμε επίσης να εκφράσουμε τις ευχαριστίες μας σε όλους τους καθηγητές και συνεργάτες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος και ιδιαίτερα στο Διευθυντή του προγράμματος και Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Αναστάσιο Φιλαλήθη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Harden RM, Davies MH. Workshop on Medical Education, "Developing a core curriculum". Dundee, 1998
2. Shumack KA. Canada: medical curriculum changes in Ontario. *Lancet* 1992, 340:1152
3. Reuben E. Avedis Donabedian: An introduction to quality assurance in health care. *Croatian Med J* 2003, 44:655-657
4. Zier K, Stagnaro-Green A. A multifaceted programme to encourage medical students' research. *Acad Med* 2001, 76:743-747
5. Parkes J, Hyde C, Deeks J, Milne R. Teaching critical appraisal skills in health care settings. *Cochrane Database Syst Rev* 2001, 3:CD001270
6. Hren D, Lukić IK, Marusić A, Vodopivec I, Vujaklija A, Hrabak M et al. Teaching research methodology in medical schools: students' attitudes towards and knowledge about science. *Med Educ* 2004, 38:81-86
7. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΠΕ-ΑΕΚ 2000-1: *Προς την Κοινωνία των Πληροφοριών και την ευρεία χρήση των τεχνολογιών πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Διαμόρφωση Προγράμματος Σπουδών Τμήματος Πληροφορικής ΕΚΠΑ, προσπελάστηκε τη 12/5/2007, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.vertical.di.uoa.gr>
8. Klecker BM. Formative classroom assessment using cooperative groups: vygotsky and random assignment. *M J Instruct Psychol* 2003, 3:216-219
9. Bull J, Stephens D. The use of Question Mark software for formative and summative assessment in two universities. *Innovations Educ Training Int* 1999, 36:128-136
10. Ricetts C, Wilks SJ. Improving student performance through computer based assessment: insights from recent research. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 2002, 27:475-479
11. Glassick CE, Huber MT, Maeroff GI. *Scholarship assessed: Evaluation of the professoriate*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc, 1997
12. Zakrajsek T. *Evaluation of Teaching Effectiveness* (Longer Version), προσπελάστηκε την 12/5/2007 διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.provost.cmich.edu/fcae/resources/Teaching%20Effectiveness1.pdf>
13. Seldin P & Associates. *Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improved faculty performance and promotion/tenure decisions*. Bolton, MA: Anker publishing, 1999
14. Millis B. Three Practical Strategies for Peer Consultation. *New Direction for teaching and learning* 1999, 79: 19-28
15. Millis B. *Using interactive focus groups to access programmes and courses*. Presentation at the American Association of higher education National Conference, Atlanta, 1998
16. Eubanks P, Abbott C. Using Focus Groups to supplement the assessment of technical communication texts, programs and courses. *Technical Communication Quarterly* 2003, 12:25-45
17. Kerridge JR, Mathews BP. Student rating of courses in HE: further challenges and opportunities. *Assessment and Evaluation in Higher Education* 1998, 23:71-83
18. Tamir P. Self assessment: the use of self report knowledge and opportunity to learn inventories. *Int J Sci Educ* 1999, 21:401-411
19. Zita M. Using student journals for course evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 1999, 24:261-272
20. National Committee of Inquiry into Higher Education. *Higher Education in the Learning Society*. London HMSO: 1997
21. Clayton B. Education and the quality of care. *Br Dent J* 1994, 177:221-225
22. Boud D, Keogh R, Walker D (eds) *Reflection: Turning experience into learning*. London, Kogan Page, 1995
23. Barbel P, Woodman T, Fry H, Davenport E. Practice-based learning: views on the development of a reflective learning tool. *Med Educ* 2000, 34:754-761
24. Johnson R. The authority of the student evaluation questionnaire. *Teaching in Higher Educ* 2000, 5:419-435
25. Saroyan A, Amundsen C. Evaluating university teaching: time to take stock. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 2001, 26:341-353
26. Klenowski V. *Developing portfolio for learning and assessment: processes and principles*. Routledge/Falmer, London 2002
27. Davis MH, Freidman BDM, Harden RM, Howie P, Ker J, Mc Ghee C, Snadden D. Portfolio assessment in medical students final examinations. *Medical Teacher* 2001, 23:357-366
28. Johnson J, Kaplan J, Marsh SM. *Professional teaching portfolio: a catalyst for rethinking education*. Paper presented at the International Conference, Self-Study in Teacher Education: Empowering our Future, Herstmonceux Castle, East Sussex, England August 5-8, 1996
29. Crisp BR, Green-Lister P. Assessment methods in social work education: a review of the literature. *Social Work Education* 2002, 21:259-269
30. Central Michigan University, Faculty Center for Academic Excellence, προσπελάστηκε τη 12/5/2007, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα <http://www.provost.cmich.edu/fcae/resources/Teaching%20Effectiveness1.pdf>
31. Copeland HL, Hewson MG. Developing and testing an instrument to measure the effectiveness of clinical teaching in an academic medical centre. *Acad Med* 2000, 75:161-166

32. Hutchinson L, Aitken P, Hayes T. Are medical postgraduate certification processes valid? A systematic review of the published evidence. *Medical Education* 2002, 36:73–91
33. Downing SM. Validity: on meaningful interpretation of assessment data. *Med Educ* 2003, 37:830–837
34. Kreber C, Brook P. Impact evaluation of educational development programmes. *Int J Acad Devel* 2001, 6:96–108
35. Hoachlander G. Assessing assessment. *Techniques: Making education & career connections* 1998, 73:14–16
36. Bernstein DJ, Jonson J, Smith KL. An examination of the implementation of peer review of teaching. *New Directions for Teaching and Learning* 2000, 83:73–85
37. Cashin WE. Student ratings of teaching: *The research revisited*. Idea Paper #32. Center for Faculty Evaluation and Development, Kansas State University 1995. Προσπελάστηκε την 22/7/2007, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα [http://www.idea.ksu.edu/papers/Idea\\_Paper\\_32.pdf](http://www.idea.ksu.edu/papers/Idea_Paper_32.pdf)

Υποβλήθηκε: 26/06/2007

Επανυποβλήθηκε: 08/09/2008

Εγκρίθηκε: 15/09/2008