

# ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑ: Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

*Γεωργία Στεφάνου & Αργύρης Κυρίδης*  
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα*

**Περίληψη:** Η παρούσα έρευνα διερεύνησε (α) τις αντιλήψεις φοιτητριών για την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων, (β) τη σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα και στην ακαδημαϊκή επίδοση, και (γ) την καταλληλότητα της κλίμακας “Αντιλαμβανόμενη από τους Σπουδαστές Αποτελεσματικότητα του Διδάσκοντα” (ΑΣΑΔ) για χρήση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην έρευνα πήραν μέρος 400 δευτεροετείς, τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτήτριες Τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι (α) η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα είναι μια σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια, (β) οι αντιλαμβανόμενοι ως αποτελεσματικοί διδάσκοντες εκτιμήθηκαν πιο θετικά από ό,τι οι αναποτελεσματικοί ως προς ποικίλα χαρακτηριστικά (π.χ., σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος, προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών), ενώ η συνεισφορά του κάθε χαρακτηριστικού στη σφαιρική αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα διέφερε μεταξύ των δύο τύπων διδασκόντων, (γ) οι εκτιμήσεις των φοιτητριών ως προς την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα συσχετιζόνταν θετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αφού όσο υψηλότερη κρίθηκε η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα τόσο υψηλότερη ήταν και η ακαδημαϊκή τους επίδοση, και (δ) η κλίμακα ΑΣΑΔ δεν έχει σαφή και σταθερή δομή αλλά οι προτάσεις που περιέχει μπορούν να προσφέρουν ένα ερευνητικό εργαλείο για χρήση στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Ακαδημαϊκή επίδοση, Αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα, Χαρακτηριστικά διδασκόντων.

**Λιεύθυνση:** Γεωργία Στεφάνου, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τ.Θ. 21, 531 00 Φλώρινα. Τηλ.: 23850-55107, E-mail: gstephanou@uowm.gr, egokesy1@otenet.gr

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Την τελευταία δεκαετία παρατηρείται ένα ολοένα αυξανόμενο ενδιαφέρον στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με το 'πώς' επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθηση και η κατάρκτηση της γνώσης (Hacker & Niederhauser, 2000. Karagiannopoulou, 2006. Stephanou, 2006b. Waterring & Rijt, 2006). Απόρροια αυτού του ενδιαφέροντος είναι και η αναζήτηση ενός λειτουργικού ορισμού για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα (Hativa, Barak, & Simhi, 2001. Κυρίδης, Ντίνας, Ιωαννίτου, Λαμπροπούλου, & Βλαχαΐτη, 2002. Marsh & Hattie, 2002), η οποία έχει βρεθεί ότι επηρεάζει τόσο τη μάθηση όσο και τη γενικότερη ακαδημαϊκή εξέλιξη των σπουδαστών (Åkerlind & Jenkins, 1998. Biggs, 2003. Radmacher & Martin, 2001). Παρά το ενδιαφέρον αυτό, ερωτήματα όπως "πώς και από ποιον ορίζεται η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα", "ποια είναι η σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση", και "πώς μπορεί να μετρηθεί" εξακολουθούν να μένουν αναπάντητα. Στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση μάλιστα οι σχετικές με το θέμα έρευνες είναι εξαιρετικά περιορισμένες (Κυρίδης et al., 2002. Stephanou, 2006b). Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν ακριβώς η διερεύνηση αυτών των ερωτημάτων.

### *Ορισμός και συστατικά της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα*

Κατά το παρελθόν, μια σειρά από έρευνες εξέτασαν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα καθώς και ποια είναι τα κυρίαρχα συστατικά της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του. Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών αυτών, ο αποτελεσματικός διδάσκων είναι αυτός/ή που:

(α) ενισχύει τα κίνητρα μάθησης των σπουδαστών του (Murray 1999. Rodger, Murray, & Cummings 2007. Sallinen-Kuparinen, 1992. Young & Shaw, 1999),

(β) ενδιαφέρεται για τη μάθηση των φοιτητών και διευκολύνει την πρόοδό τους (Åkerlind, 2004. Bangert, 2004. Hativa, 2000a. Martin, Prosser, Trigwell, Ramsden, & Benjamin, 2000. Prosser & Trigwell, 1999),

(γ) καλλιεργεί στους σπουδαστές το αίσθημα της υψηλής αξίας του μαθήματος (Young & Shaw, 1999),

(δ) κατέχει το γνωστικό του αντικείμενο, και ενδιαφέρεται για τις ανάγκες των σπουδαστών (Nasser & Fresco, 2006. Ory, 2001),

(ε) διαμορφώνει ζεστό μαθησιακό κλίμα και θετικές σχέσεις με τους σπουδαστές (Christophel & Gorham, 1995. Κυριδης et al., 2002),

(στ) είναι προσιτός, διαθέσιμος για συζήτηση και διδάσκει με ενθουσιασμό (Forrester-Jones, 2003),

(ζ) διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή των σπουδαστών κατά τη διδασκαλία (Braxton, Milen, & Sullivan, 2000. Cabrera, Colbeck, & Terenzini, 1999. Crombie, Pyke, Silverthorn, Jones, & Piccinin, 2003. Tinto, 1997),

(η) παρουσιάζει με σαφήνεια το μαθησιακό υλικό (Frymier & Weser, 2001. Murray, 2001),

(θ) οργανώνει καλά το μάθημα, και η οργάνωση, σύμφωνα με τους Rodger et al. (2007), είναι παράμετρος της σαφήνειας, και, τέλος,

(ι) ενσωματώνει την αξιολόγηση της μάθησης των σπουδαστών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Biggs, 1999. Elwood & Klenowski, 2002. Hawe, 2007. Kember & Wong, 2000. Orsmond, Merry, & Reiling, 2002).

Ωστόσο, οι παραπάνω έρευνες έδειξαν επίσης ότι η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα είναι μια έννοια σύνθετη, η οποία είναι σχεδόν αδύνατον να προσδιοριστεί με ακρίβεια (βλ. Zabaleta, 2007). Ειδικότερα, τα χαρακτηριστικά, ο αριθμός τους και η συμβολή του καθενός στη διαμόρφωση της συνολικής αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των ερευνών (Marsh & Hattie, 2002. Marsh & Roche, 1997). Για παράδειγμα, η έρευνα των Young και Shaw (1999) ανέδειξε έξι κύρια χαρακτηριστικά του απολύτως αποτελεσματικού διδάσκοντα από τη σκοπιά των σπουδαστών: Αποτελεσματική επικοινωνία διδάσκοντα-σπουδαστών, άνετο (χαλαρό) μαθησιακό κλίμα, ενδιαφέρον του διδάσκοντα για τη μάθηση των σπουδαστών, ενίσχυση των κινήτρων επίτευξης των σπουδαστών, καλή οργάνωση του μαθήματος, υψηλή αξία του μαθήματος. Όμως, το μαθησιακό κλίμα και το ενδιαφέρον του διδάσκοντα για την πρόοδο των σπουδαστών δε φάνηκε να διαφοροποιεί σημαντικά τον αποτελεσματικό από τον αναποτελεσματικό διδάσκοντα. Δηλαδή, αποτελεσματικο κρίνονταν και διδάσκοντες οι οποίοι είτε δεν επικοινωνούσαν αποτελεσματικά με τους σπουδαστές είτε δε διαμόρφωναν ζεστό μαθησιακό κλίμα. Επίσης, ενώ η καλή οργάνωση του μαθήματος θεωρείται από τους σπουδαστές σημαντικό χαρακτηριστικό της υψηλής αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα, ένα μάθημα ενδέχεται να είναι καλά οργανωμένο αλλά ο διδάσκων να είναι αναποτελεσματικός και αντιστρόφως (Hativa et al., 2001. Young & Shaw, 1999).

Ο Murray (1997), κάνοντας επισκόπηση μιας σειράς ερευνών παρατήρησης οι οποίες εξέταζαν τη συμπεριφορά του διδάσκοντα μέσα στην τάξη, βρήκε σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στην εκτίμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας και (α) στον υψηλό ενθουσιασμό του διδάσκοντα, (β) τη σαφήνεια του παρουσιαζόμενου υλικού, (γ) την έμφαση στην πρόοδο των σπουδαστών, (δ) το καλά οργανωμένο μάθημα, (ε) τη θετική αλληλεπίδραση διδάσκοντα και σπουδαστών, και (στ) την ενθαρρυντική επανατροφοδότηση των προσπαθειών των σπουδαστών. Επιπλέον, κάνοντας επισκόπηση μιας σειράς πειραματικών ερευνών, ο Murray (1997) έδειξε ότι η καλή οργάνωση του μαθήματος και ο ενθουσιασμός του διδάσκοντα κατά τη διδασκαλία επηρεάζουν τη διαμόρφωση άλλων συστατικών της υψηλής αποτελεσματικότητάς του, όπως ενίσχυση του ενδιαφέροντος των σπουδαστών για το μαθησιακό αντικείμενο και το ζεστό μαθησιακό κλίμα. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι κυρίαρχα χαρακτηριστικά με βάση τα οποία οι σπουδαστές αξιολογούν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα είναι η μεταδοτικότητα κατά τη διδασκαλία (Entwistle & Tait, 1990), το χιούμορ (Wazner, 1999), η γοητεία (Delucchi, 2000) ή/και οι επικοινωνιακές δεξιότητες (Rickards, Newby, & Fisher, 2001).

Τα ερευνητικά δεδομένα για την οργάνωση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα σε παράγοντες (ή διαστάσεις) είναι, επίσης, αντικρουόμενα μεταξύ τους (Forrester-Jones, 2003. Hativa et al., 2001). Για παράδειγμα, εννέα διαστάσεις (παράγοντες) αναδείχθηκαν στην έρευνα του Marsh (1987), η οποία εξέτασε τις απόψεις σπουδαστών και διδασκόντων για την ποιότητα της διδασκαλίας: μάθηση/αξία, ενθουσιασμός, οργάνωση, αλληλεπίδραση στην ομάδα, επικοινωνία, εξετάσεις/σύστημα βαθμολόγησης των σπουδαστών, εργασίες, όγκος δουλειάς/επίπεδο δυσκολίας, και εύρος της ύλης. Αντιθέτως, η έρευνα του Lowman (1996), που εξέταζε τις απόψεις σπουδαστών μόνον, ανέδειξε δύο διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα: Δεξιότητες παρουσίασης, που αναφέρονται στο κατά πόσο ο διδάσκων παρουσιάζει το προς μάθηση υλικό με σαφή και ενδιαφέροντα τρόπο, και δεξιότητες διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης που αναφέρονται στο κατά πόσο ο διδάσκων κάνει τους σπουδαστές να προσπαθούν για το καλύτερο δυνατό και να ανταποκρίνονται στις ακαδημαϊκές προκλήσεις. Οι Hativa et al. (2001), από την άλλη πλευρά, πρότειναν τέσσερις κύριες διαστάσεις: οργάνωση μαθήματος, σαφήνεια, ενδιαφέρον/συμμετοχή των σπουδαστών, και θετικό μαθησιακό κλίμα. Μάλιστα βρήκαν ότι οι αποτελεσματικοί διδάσκοντες μπορεί να αξιολογούνται χαμηλά σε ορισμένες από αυτές. Οι Young

και Shaw (1999), από την άλλη πλευρά, ανέδειξαν έξι διαστάσεις που αντιστοιχούν στα έξι κύρια χαρακτηριστικά του απολύτως αποτελεσματικού διδάσκοντα που περιγράφηκαν παραπάνω.

Στην έρευνα των Cabrera et al. (1999), όπου οι σπουδαστές εκτίμησαν ποικίλες μορφές της συμπεριφοράς των διδασκόντων, αναδείχτηκαν τρεις παράγοντες: (α) συνεργατική μάθηση, (β) οργάνωση/σαφήνεια παρουσίας, και (γ) αλληλεπίδραση διδάσκοντα-σπουδαστών και επανατροφοδότηση των σπουδαστών. Τέλος, τα ευρήματα άλλων ερευνών δείχνουν ότι η εκτιμώμενη από τους σπουδαστές αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα συνδέεται, πρώτον, με το αίσθημα ότι έμαθαν, ακολούθως με τις ιδιότητες του διδάσκοντα ως προσώπου (π.χ., το εάν ενδιαφέρεται γι' αυτούς και επικοινωνεί θετικά μαζί τους) και, τέλος με τις διδακτικές μεθόδους και τεχνικές (Forrester-Jones, 2003. Wazner, 1999).

Τα διαφορετικά ή/και αντικρουόμενα μεταξύ τους ευρήματα των ερευνών αναφορικά με τις εκτιμήσεις των σπουδαστών για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα θα μπορούσαν μερικώς να ερμηνευτούν από το γεγονός ότι η αποτελεσματικότητα αυτή καθαυτή είναι συνάρτηση πολλών παραμέτρων και ποικίλων παραγόντων (Crombie et al., 2003. Marsh & Dunkin, 1997). Για παράδειγμα, ο αριθμός των εκπαιδευομένων (Marsh & Roche, 1997), οι μέθοδοι αξιολόγησης της ακαδημαϊκής επίτευξης των σπουδαστών (Greenwald & Gillmore, 1997. Waterring & Rijt, 2006), η φύση του προς εκμάθηση έργου (Kwan, 1999. Ory, 2001), ο τύπος και το γνωστικό αντικείμενο των σπουδών (File & Gullo, 2002. Nasser & Fresko, 2006), και τα ατομικά χαρακτηριστικά των σπουδαστών όπως ύψος μάθησης, ικανότητες και κίνητρα (Shelvin, Banyard, Davies, & Griffiths, 2000. Stephanou, 2006b).

Ειδικότερα, όσον αφορά την επίδραση του γνωστικού αντικειμένου και του τύπου σπουδών στην εκτιμώμενη αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα έχει βρεθεί, για παράδειγμα, ότι οι διδάσκοντες των θετικών και τεχνολογικών γνωστικών αντικειμένων, συγκρινόμενοι με τους διδάσκοντες των κοινωνικών και ανθρωπιστικών γνωστικών αντικειμένων, εκτιμώνται λιγότερο θετικά από τους σπουδαστές (Kwan, 1999. Ory, 2001. Watchel, 1998). Το εύρημα αυτό σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη δυσκολία των πρώτων γνωστικών αντικειμένων (Nasser & Fresko, 2006), καθώς, επίσης, με το γεγονός ότι οι σπουδαστές συμμετέχουν ή αισθάνονται ότι συμμετέχουν λιγότερο κατά τη διδασκαλία γνωστικών αντικειμένων στα οποία κυριαρχεί η διάλεξη (Constantinople, Cornelius, & Gray, 1988. Crombie et al., 2003. Makarova & Ryan, 1997). Ακόμη, έχει βρεθεί ότι οι φοιτητές

Τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης, συγκρινόμενοι με φοιτητές Τμημάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προτιμούν περισσότερο τη συμμετοχική διδασκαλία και τη γνώση που κατακτιέται από τους ίδιους (File & Gullo, 2002), και, συνεπώς, αξιολογούν αρνητικά το διδάσκοντα που δε διδάσκει με αυτό τον τρόπο (Stephanou, 2006b). Παρεμφερή προς το εύρημα αυτό είναι και τα ευρήματα ερευνών που έχουν δείξει ότι οι σπουδαστές Τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης προτιμούν το διδάσκοντα ο οποίος επικοινωνεί αποτελεσματικά μαζί τους από το διδάσκοντα ο οποίος εστιάζει στο γνωστικό αντικείμενο κατά τη διδασκαλία (Hativa & Birenbaum, 2000. Jarvis & Woodrow, 2001. Stephanou, 2006b).

Συνεπώς, απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση του ερωτήματος για το πώς ορίζεται ο αποτελεσματικός διδάσκων. Ακριβέστερα, εφόσον το εκπαιδευτικό πλαίσιο επηρεάζει τον ορισμό της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα, απαιτείται η διερεύνησή της σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια κάθε φορά. Η παρούσα εργασία εξέτασε τα χαρακτηριστικά και τις πιθανές διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα σε Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επιλέχθηκαν Τμήματα προσχολικής εκπαίδευσης διότι σε αυτά (α) περιορισμένος αριθμός ερευνών έχει εξετάσει το συγκεκριμένο θέμα, (β) η συντριπτική πλειοψηφία των σπουδαστών είναι κοπέλες, και το φύλο των σπουδαστών επηρεάζει την εκτιμώμενη αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα, και (γ) διδάσκονται ποικίλα γνωστικά αντικείμενα (File & Gullo, 2002. Jarvis & Woodrow, 2001. Κυρίδης et al., 2002. Martínez-Alemán, 1997. Nasser & Fresko, 2006). Μάλιστα, επειδή τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό διδάσκοντα διαφέρουν από εκείνα που προσδιορίζουν τον αναποτελεσματικό, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην κάθε ομάδα χαρακτηριστικών χωριστά αλλά ταυτοχρόνως επιχείρησε και τη μεταξύ τους σύγκριση.

### ***Ορισμός της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα από τους σπουδαστές***

Όπως είδαμε παραπάνω, άλλοι ερευνητές εξέτασαν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα από τη σκοπιά των ίδιων των διδασκόντων (Carnell, 2007. Chickering & Gamson, 1987. Feldman, 1988. Kember, 1997. Samuelowicz & Bain, 2001. Wood, 2000), άλλοι από τη σκοπιά των σπουδαστών (Forrester-Jones, 2003. Wazner, 1999), ενώ άλλοι επικεντρώθηκαν στις εκπαιδευτικές τεχνικές και πρακτικές της αποτελεσματικής διδασκαλίας που είναι αποδεκτές και από τους διδάσκοντες και τους σπουδα-

στές (Åkerlind & Jenkins, 1998. Feldman, 1989) (βλ. Åkerlind 2004. Cabrera & La Nasa, 2005. Moore & Kuol, 2005). Παρά τις διαφορετικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (βλ. Zabaleta, 2007), οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν ότι οι σπουδαστές είναι οι καταλληλότεροι αποτιμητές της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα (Crombie et al., 2003. Λεονταορή & Κυρίδης, 1999. Marsh, 1987. Wilson, Lizzo, & Ramsden, 1997). Στην παρούσα εργασία η θέση αυτή υιοθετείται για τους εξής λόγους:

(α) Οι σπουδαστές είναι οι άμεσοι αποδέκτες της διδασκαλίας (Κυρίδης et al., 2002. Marsh & Roche, 1997).

(β) Το αντιλαμβανόμενο από τους σπουδαστές μαθησιακό περιβάλλον, και όχι αυτό καθαυτό το περιβάλλον, επηρεάζει τη μάθηση και τη σχέση διδάσκοντα-σπουδαστή (Karagiannopoulou & Christodoulides, 2005. Lizzio, Wilson, & Simons, 2002. Stephanou, 2006b. Vermetten, Vermunt, & Lodewijks, 2002).

(γ) Η επιτυχημένη ακαδημαϊκή μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία, που προϋποθέτει το αυτο-αναλογιζόμενο, αυτο-ελεγχόμενο, και αυτενεργούν άτομο (Boekaerts & Corno, 2005. Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2005).

(δ) Η εγκυρότητα της εκτιμώμενης από τους σπουδαστές αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα έχει υποστηριχτεί από τα ευρήματα ποικίλων προηγούμενων ερευνών (Feldman, 1989. Hativa, 2000a. Hativa & Birenbaum, 2000. Marsh, 1982. Murray, 1999. Nasser & Fresko, 2006. Shiloach & Fresko, 2002).

(ε) Τα ευρήματα από την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων προσφέρουν επανατροφοδότηση στους ίδιους για τη διδασκαλία (Hativa, 2000a, 2000b. Radmacher & Martin, 2001. Watchel, 1998) και στους σπουδαστές για τις πεποιθήσεις τους για τη διδασκαλία και το διδάσκοντα (Kember & Wong, 2000).

Οι περισσότερες από τις έρευνες που έχουν μέχρι σήμερα εξετάσει την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα από τη σκοπιά των σπουδαστών ζητούν από αυτούς να αποτιμήσουν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα στο τέλος του ακαδημαϊκού εξαμήνου. Ωστόσο, αυτή η αποτίμηση επηρεάζεται από το θυμικό, τα κίνητρα, και τις προσδοκίες επίδοσης και βαθμολόγησης των σπουδαστών, και από τη βαθμολογία στις εργασίες του εξαμήνου (Nasser & Fresko, 2006. Worthington, 2002). Η παρούσα εργασία διερευνά τις απόψεις φοιτητριών Τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης για τον πιο αποτελεσματικό και τον πιο αναποτελεσματικό διδάσκοντα που είχαν κατά τη διάρκεια των μέχρι τότε σπουδών τους. Αποτιμώντας οι φοιτήτριες την αποτελεσματικότητα των 'μέχρι τότε' διδασκόντων, περιο-

ρίστηκαν οι επιδράσεις των συγκεκριμένων παραγόντων στον ορισμό της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα. Ακόμη, ελαχιστοποιήθηκαν οι πιθανότητες αγνόησης των διδασκόντων παρελθόντων εξαμήνων, αφού ο ορισμός του 'μέχρι τότε' απολύτως αποτελεσματικού και απολύτως αναποτελεσματικού διδάσκοντα προαπαιτούσε τη μεταξύ των διδασκόντων σύγκριση της αποτελεσματικότητας.

### ***Σχέση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα με την ακαδημαϊκή επίδοση***

Έρευνες έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα που οι φοιτητές αποδίδουν στους διδάσκοντες συσχετίζεται σημαντικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Greenwald & Gillmore, 1997. Eiszler, 2002. Marks, 2000. Marsh & Roche, 2000. Nasser & Fresko, 2006. Worthington, 2002). Ωστόσο, ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών εξαρτάται από το επίπεδο αυτής καθαυτής της επίδοσης, δηλαδή όσο πιο χαμηλή η επίδοση τόσο πιο στενή η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (βλ. Nasser & Fresko, 2006). Ακριβέστερα, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίζεται θετικά και μέτρια με την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα, ενώ η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίζεται χαμηλά (Sailor, Worthen, & Shin, 1997. Zabaleta, 2007).

Οι ερευνητές επισημαίνουν ότι είναι δύσκολο να εξηγηθεί η σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών (Cabrerá & La Nasa, 2005. Marsh, 1987). Συγκεκριμένα, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι σπουδαστές 'ανταμείβουν' το διδάσκοντα για την υψηλή επίδοσή τους (βαθμολογία) στα μαθήματα που διδάχτηκαν από αυτόν, αξιολογώντας τον ως αποτελεσματικό, ενώ άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η υψηλή επίδοση (βαθμολογία) των σπουδαστών στα μαθήματα που διδάχτηκαν από τον αποτελεσματικό διδάσκοντα είναι απόρροια της ενίσχυσης από αυτόν των κινήτρων μάθησης και των προσδοκιών επιτυχίας τους (Arthur, Trubem, Paul, & Edens, 2003. Young & Shaw, 1999).

Η παρούσα εργασία διερευνά τη σχέση της αντιλαμβανόμενης από τους σπουδαστές αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση για τους παρακάτω λόγους. (α) Η ακαδημαϊκή επίδοση των σπουδαστών συνεισφέρει σε μικρό ποσοστό στη διαμόρφωση της αντιλαμβανόμενης από τους ίδιους αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα (Marsh & Roche, 1997, 2000). Κατά συνέπεια, οι απόψεις των σπουδαστών για την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων αντανακλούν και άλ-



λα στοιχεία που αφορούν τον ίδιο το διδάσκοντα και τη διδασκαλία του. (β) Αντιστοίχως, έχει βρεθεί ότι τα επιμέρους χαρακτηριστικά και οι επιμέρους διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο την ακαδημαϊκή επίτευξη των σπουδαστών (βλ. Cabrera & La Nasa, 2005. Murray, 2001. Nasser & Fresko, 2006. Pintrich, 2003. Rodger et al., 2007). Κατά συνέπεια, έχει σημασία να γνωρίζει κάποιος πώς οι σπουδαστές ορίζουν την αποτελεσματικότητα των διδασκόντων, δηλαδή ποια χαρακτηριστικά θεωρούν σημαντικά, αν αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το αν ο διδάσκων κρίνεται ως αποτελεσματικός ή όχι, και αν αυτά τα χαρακτηριστικά συσχετίζονται με τις επιδόσεις των σπουδαστών.

### ***Μέτρηση της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα***

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα από τους σπουδαστές αποσκοπεί στην ακαδημαϊκή πρόοδο του σπουδαστή. Προκειμένου να ικανοποιηθεί ο σκοπός αυτός απαιτείται ένα αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο (Bangert, 2004. Marsh, 1997. Pratt, 1997).

Η κλίμακα “Αντιλαμβανόμενη από τους Σπουδαστές Αποτελεσματικότητα του Διδάσκοντα” (ΑΣΑΔ. [Students’ Perceived Teacher Effectiveness Scale, PTES]. Young & Shaw, 1999) αναγνωρίζεται ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο στη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος, και έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα για το σκοπό αυτό (βλ. Cabrera & La Nasa, 2005. Ghedin & Aquario, 2008. Marsh & Hattie, 2002. Young & Shaw, 1999). Η κατασκευή της κλίμακας ΑΣΑΔ βασίστηκε στη σχετική με το θέμα προϋπάρχουσα βιβλιογραφία, και οι περισσότερες από τις προτάσεις που περιλαμβάνει προήλθαν από προηγούμενες αξιόπιστες και έγκυρες κλίμακες, όπως η κλίμακα Αξιολόγηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης από τους Σπουδαστές (Students’ Evaluation of Educational Quality, SEEQ. Marsh, 1982) και το Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση του Μαθήματος/Διδάσκοντα της Arizona (Arizona Course/Instructor Evaluation Questionnaire, CIEQ. Aleamoni, 1999). Τα δύο αυτά εργαλεία έχουν ευρέως χρησιμοποιηθεί για την εξέταση της εκτιμώμενης από τους σπουδαστές αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα (βλ. Bangert, 2004. Murray, 2001).

Η κλίμακα ΑΣΑΔ μετρά ποικίλα χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τη σκοπιά των σπουδαστών, δίνει ωστόσο έμφαση σε έξι κύριες διαστάσεις: (α) αξία του

μαθήματος, (β) ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών, (γ) ενδιαφέρον του διδάσκοντα για τη μάθηση των σπουδαστών, (δ) οργάνωση του μαθήματος, (ε) μαθησιακό κλίμα, και (στ) επικοινωνία διδάσκοντα-σπουδαστών (βλ. και Μέθοδο και Παράρτημα Α της παρούσας εργασίας). Η παρούσα έρευνα εξετάζει εάν η κλίμακα ΑΣΑΔ είναι αξιόπιστο και έγκυρο ερευνητικό εργαλείο για την εξέταση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

### **Στόχοι – Υποθέσεις της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να δώσει απαντήσεις στα εξής ερωτήματα: (α) Η κλίμακα ΑΣΑΔ μπορεί να εφαρμοστεί στο χώρο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ποια είναι η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της; (β) Πώς οι φοιτήτριες Τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης ορίζουν την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα με βάση τα χαρακτηριστικά που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ΑΣΑΔ και τις διαστάσεις που αυτή διακρίνει; Δηλαδή, ποια χαρακτηριστικά από αυτά που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ΑΣΑΔ αποδίδονται κατεξοχήν στον αποτελεσματικό και ποια στον αναποτελεσματικό διδάσκοντα; (γ) Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας που οι φοιτήτριες αποδίδουν στο διδάσκοντα και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση;

Οι υποθέσεις της έρευνας διαμορφώθηκαν ως ακολούθως:

1. Οι Έλληνες φοιτητές αναμένεται να αντιλαμβάνονται την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα με τρόπους αντίστοιχους των φοιτητών στη χώρα απ' όπου προήλθε η κλίμακα ΑΣΑΔ και, κατά συνέπεια, η δομή της ελληνικής εκδοχής της ΑΣΑΔ θα αντανάκλα τις έξι θεωρητικά οριζόμενες διαστάσεις της πρωτότυπης κλίμακας (Υπόθεση 1).

2. Τα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ΑΣΑΔ και οι διαστάσεις στις οποίες αυτά ανάγονται δε θα έχουν την ίδια βαρύτητα στην εκτίμηση της αποτελεσματικότητας του αποτελεσματικού και του αναποτελεσματικού διδάσκοντα (Υπόθεση 2α). Ο αντιλαμβανόμενος ως αποτελεσματικός διδάσκων θα εκτιμηθεί πιο θετικά από ό,τι ο αναποτελεσματικός διδάσκων ως προς τα χαρακτηριστικά του διδάσκοντα που περιλαμβάνονται στην κλίμακα ΑΣΑΔ (Υπόθεση 2β).

3. Θα υπάρχει συνάφεια ανάμεσα στην αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα και στην επίδοση των φοιτητριών στο μάθημα του διδάσκοντα (Υπόθεση 3).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 400 φοιτήτριες οι οποίες προέρχονταν από τα Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Η συμμετοχή μόνο φοιτητριών οφείλεται στο είδος των σπουδών (προσχολική αγωγή) στο οποίο πάνω από 90% είναι κοπέλες. Ως προς το έτος σπουδών τους, 135 ήταν δευτεροετείς, 144 τριτοετείς, και 121 τεταρτοετείς φοιτήτριες. Η ηλικία των συμμετεχουσών κυμαινόταν από 19 έως 23 ετών ( $M.O.$  = 20.95 χρόνια,  $T.A.$  = 1.50).

### Όργανα – Μετρήσεις

**Αντιλαμβανόμενη από τους σπουδαστές αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα.** Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ΑΣΑΔ (Young & Shaw, 1999). Η κλίμακα ΑΣΑΔ αποτελείται από 25 προτάσεις, η καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε ένα επιμέρους χαρακτηριστικό του διδάσκοντα και της διδασκαλίας του (βλ. Παράρτημα Α). Η κάθε πρόταση βαθμολογείται σε εννιάβαθμη κλίμακα, από 1 (καθόλου, δηλαδή ο διδάσκων δε διαθέτει καθόλου το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό), έως 9 (πάρα πολύ, δηλαδή ο διδάσκων διαθέτει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό πάρα πολύ). Η μετάφραση και η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά έγινε από τους συγγραφείς, ακολούθησε αντίστροφη μετάφραση και ελέγχθηκε η πιστότητα του τελικού με το αρχικό κείμενο. Στη συνέχεια, το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 40 φοιτήτριες προσχολικής εκπαίδευσης για να αξιολογηθεί αν οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές. Η επανατροφοδότηση από τις φοιτήτριες ήταν θετική για το ερωτηματολόγιο.

**Σφαιρική αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα.** Αυτή μετρήθηκε με μια ερώτηση που περιλαμβάνεται στην κλίμακα ΑΣΑΔ, αλλά δίνεται στο τέλος της κλίμακας αμέσως μετά τις 25 προτάσεις. Η ερώτηση ζητούσε την άποψη των φοιτητριών για τη σφαιρική (συνολική) αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα. Η απάντηση δινόταν, επίσης, σε εννιάβαθμη κλίμακα από 1 (καθόλου αποτελεσματικός) έως 9 (απολύτως αποτελεσματικός).

Οι Young και Shaw (1999) αναλύοντας τις απαντήσεις 912 σπουδαστών και πτυχιούχων ποικίλων γνωστικών αντικειμένων και ειδικοτήτων, και των δύο φύλων, βρήκαν ότι όλες οι προτάσεις της κλίμακας ΑΣΑΔ, συν-

δυσαστικά, εξηγούσαν το 88% της διακύμανσης της εκτίμησης που αφορούσε τη σφαιρική αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα, και ότι το 99% από τους αποτελεσματικούς διδάσκοντες και το 97% από τους αναποτελεσματικούς διδάσκοντες ορθώς κατηγοριοποιήθηκαν στις αντίστοιχες ομάδες με βάση τις προτάσεις της κλίμακας ΑΣΑΔ.

**Ακαδημαϊκή επίδοση.** Ζητήθηκε από τις φοιτήτριες να καταγράψουν το μάθημα το οποίο διδάχτηκαν από τον αποτελεσματικό και από τον αναποτελεσματικό διδάσκοντα, καθώς και το βαθμό τους σε καθένα από αυτά. Επίσης, ζητήθηκε και ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους στα μαθήματα του διδάσκοντα, εφόσον ο διδάσκων δίδασκε περισσότερα του ενός μαθήματα.

**Δημογραφικά στοιχεία.** Οι φοιτήτριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, όπου περιλαμβάνονταν ερωτήσεις για την ηλικία, το φύλο, και το εξάμηνο σπουδών.

### *Σχέδιο έρευνας και διαδικασία*

Στην έρευνα ζητήθηκε από τις συμμετέχουσες να ανακαλέσουν από τη μνήμη τους δύο διδάσκοντες από τους οποίους είχαν διδαχτεί μαθήματα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο μέχρι τη χρονική στιγμή υλοποίησης της έρευνας. Συγκεκριμένα, τους ζητήθηκε να ανακαλέσουν ένα διδάσκοντα, ο οποίος κατά την άποψή τους ήταν απολύτως αποτελεσματικός, και ένα διδάσκοντα, ο οποίος κατά την άποψή τους ήταν απολύτως αναποτελεσματικός. Οι ερευνητές επισήμαναν στις συμμετέχουσες να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια για τους δύο διδάσκοντες μόνο στην περίπτωση που τους θυμούνταν πάρα πολύ καλά.

Ακολούθως, δόθηκαν στις συμμετέχουσες τα δύο ερωτηματολόγια που έπρεπε να συμπληρώσουν, ένα για τον αποτελεσματικό και ένα για τον αναποτελεσματικό διδάσκοντα. Τα ερωτηματολόγια ήταν ακριβώς τα ίδια για τους δύο διδάσκοντες με μόνη διαφορά ότι στην πρώτη σελίδα του ενός υπήρχε η φράση “αποτελεσματικός διδάσκων” και του δεύτερου η φράση “αναποτελεσματικός διδάσκων”.

Στις συμμετέχουσες εξηγήθηκε, γραπτώς και προφορικά, ο σκοπός της έρευνας και τονίστηκε ότι θα τηρηθεί η εχεμύθεια και η ανωνυμία. Προκειμένου να αναγνωριστούν τα δύο ερωτηματολόγια που συμπλήρωνε η κάθε συμμετέχουσα, οι φοιτήτριες χρησιμοποιούσαν έναν προσωπικό κωδικό, τον ίδιο, στα δύο ερωτηματολόγια. Οι φοιτήτριες συμπλήρωσαν τις κλίμακες ομαδικά, σε χώρο του Τμήματός τους, παρουσία φοιτητριών που συνεργάζονταν με τους ερευνητές της παρούσας έρευνας και οι οποίες εί-

χαν εκπαιδευτεί ειδικά για το σκοπό αυτό. Η συμπλήρωση και των δύο κλιμάκων διαρκούσε περίπου ένα τέταρτο της ώρας.

Η συλλογή των ερωτηματολογίων διήρκησε συνολικά δύο εβδομάδες, και πραγματοποιήθηκε στο μέσο του χειμερινού ακαδημαϊκού εξαμήνου, καθώς την περίοδο αυτή δεν έχουν ακόμη διαμορφωθεί οι βαθμολογίες των σπουδαστών στα μαθήματα του εξαμήνου αυτού, και έχει παρέλθει ικανοποιητικό χρονικό διάστημα από το τέλος του προηγούμενου εξαμήνου. Έτσι, περιορίστηκαν οι πιθανότητες ανάκλησης συγκεκριμένων διδασκόντων εξαιτίας των έντονων συναισθημάτων για την πρόσφατη βαθμολογία, ιδίως την απροσδόκητα αρνητική.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Προκαταρκτική ανάλυση*

Ως εξαιρετικά αποτελεσματικούς έκρινε το 26% των συμμετεχουσών τους διδάσκοντες των Καλλιτεχνικών, το 20% της Κινητικής και Ρυθμικής Αγωγής, το 13% των κοινωνικών επιστημών (Ψυχολογία και Κοινωνιολογία), το 10% των ανθρωπιστικών επιστημών (Ιστορία, Παιδαγωγικά, Λογοτεχνία, Φιλοσοφία), το 9% της Πληροφορικής, το 8% της Γλωσσολογίας<sup>1</sup>, το 6% της Φυσικής, το 4% των Μαθηματικών και Στατιστικής, και το 4% άλλων γνωστικών αντικειμένων. Αντιθέτως, από τις συμμετέχουσες το 28% εκτίμησαν ως εξαιρετικά αναποτελεσματικούς τους διδάσκοντες των Μαθηματικών και Στατιστικής, το 19% της Φυσικής, το 15% της Γλωσσολογίας, το 11% των ανθρωπιστικών επιστημών, το 8% της Πληροφορικής, το 8% των κοινωνικών επιστημών, το 3% των Καλλιτεχνικών, το 2% της Κινητικής και Ρυθμικής Αγωγής, και το 6% άλλων γνωστικών αντικειμένων.

### *Δομή και αξιοπιστία της κλίμακας ΑΣΑΑ*

Εφαρμόστηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων τύπου varimax για να εκτιμηθεί η δομή της κλίμακας ΑΣΑΑ. Πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις, μία για την κάθε ομάδα των διδασκόντων, δηλαδή τους αποτελεσματικούς και

<sup>1</sup> Η γλωσσολογία, ενώ ανήκει στις ανθρωπιστικές επιστήμες, εδώ αναφέρεται ως ξεχωριστό αντικείμενο λόγω της ιδιαίτερης σπουδαιότητας που έχει στις πανεπιστημιακές σπουδές προσχολικής αγωγής.

αναποτελεσματικούς διδάσκοντες. Δεν εφαρμόστηκε επιβεβαιωτική ανάλυση παραγόντων κατά την οποία ορίζονται συγκεκριμένες προτάσεις που φορτίζουν συγκεκριμένους παράγοντες ώστε να ελεγχθεί η θεωρία για την υπάρχουσα σχέση μεταξύ των προτάσεων ενός ερωτηματολογίου (Coolican, 1999. Nunnally & Bernstein, 1994. Zeller, 1997), παρόλο που αναφέρονται έξι διαστάσεις από τους κατασκευαστές της κλίμακας<sup>2</sup>, διότι η κλίμακα ΑΣΑΔ χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά σε ελληνικό δείγμα και η σχετική με την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα έρευνα, στην οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ΑΣΑΔ, δεν προτείνει ένα αυστηρώς δομημένο σχήμα των συστατικών της. Στην έρευνά μας εφαρμόστηκαν, μάλιστα, οι συγκεκριμένοι τύποι παραγοντικής ανάλυσης και περιστροφής διότι, συγκρινόμενοι με άλλους τύπους, οδηγούν στην απλούστερη και πιο ερμηνεύσιμη λύση (Αλεξόπουλος, 2004. Tabachnick & Fidell, 2001).

Υπολογίστηκαν οι φορτίσεις των προτάσεων στους παράγοντες και έγιναν αποδεκτές εκείνες με τιμή μεγαλύτερη ή ίση με .45 (Tabachnick & Fidell, 2001). Εφαρμόστηκε, επίσης, ο έλεγχος της Σφαιρικότητας (Bartlett's test of Sphericity) του Bartlett (1954) και ο έλεγχος K.M.O. (Kaiser-Mayer-Olkin) που αξιολογεί την επάρκεια της δειγματοληψίας (Kaiser's measure of sampling adequacy. Kaiser, 1974). Οι δείκτες δείχνουν αν οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι τέτοιες ώστε να είναι δυνατόν να εξαχθούν παράγοντες στην παραγοντική ανάλυση. Ο πρώτος έλεγχος, του οποίου το αποτέλεσμα εξαρτάται και από τον αριθμό των υποκειμένων, ελέγχει το αν οι υποκλίμακες μιας κλίμακας είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, ενώ ο δεύτερος έλεγχος, ο οποίος είναι πιο ακριβής σε σχέση με τον πρώτο και το αποτέλεσμά του δεν εξαρτάται από το μέγεθος του δείγματος, φανερώνει το επίπεδο των συσχετίσεων των μεταβλητών και, συνεπώς, την επάρκειά τους στο να δημιουργήσουν παράγοντες. Τιμές > .60 στο δείκτη K.M.O. αποτελούν προϋπόθεση για να θεωρηθεί το μοντέλο της παραγοντικής ανάλυσης κατάλληλο για την ανάλυση των δεδομένων (Tabachnick & Fidell, 2001). Τέλος, υπολογίστηκε το ποσοστό της διακύμανσης των τιμών που εξηγείται από τον κάθε παράγοντα και συνολικά από τους παράγοντες, αφού αυτό φανερώνει τη σημαντικότητα του συγκεκριμένου παράγοντα και του ερευνητικού εργαλείου (της κλίμα-

<sup>2</sup> Οι έξι διαστάσεις της αποτελεσματικότητας που κατά τους κατασκευαστές της κλίμακας ΑΣΑΔ μετρούνται από αυτήν είναι (α) αξία του μαθήματος, (β) ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών, (γ) ενδιαφέρον του διδάσκοντα για τη μάθηση των σπουδαστών, (δ) οργάνωση του μαθήματος, (ε) μαθησιακό κλίμα, και (στ) επικοινωνία διδάσκοντα-σπουδαστών.

κας) αντίστοιχα στη διερεύνηση του αντικειμένου αυτού.

Τα αποτελέσματα των δύο παραγοντικών αναλύσεων ανέδειξαν επτά παράγοντες (ιδιοτιμή  $\geq 1.48$ ) στους δύο τύπους διδασκόντων. Ωστόσο, ενώ η τιμή της σφαιρικότητας του Bartlett ήταν στατιστικώς σημαντική, η μέτρηση επάρκειας της δειγματοληψίας του Kaiser ήταν μη αποδεκτή και στις δύο αναλύσεις. Αυτό δείχνει ότι η μορφή των συναφειών δεν ήταν τέτοια που να μας δώσει αξιόπιστους παράγοντες. Στον αντιλαμβανόμενο από τις φοιτήτριες ως αναποτελεσματικό διδάσκοντα, αυτό οφειλόταν κυρίως στο ότι στον 7ο παράγοντα φόρτιζε μόνο η πρόταση “Καταλληλότητα εργασιών ως προς δυσκολία και όγκο”, ενώ απαιτούνται τρεις μεταβλητές με σημαντικές φορτίσεις σε έναν παράγοντα ή δύο υπό ορισμένες προϋποθέσεις (Tabachnick & Fidell, 2001). Ομοίως, στον αντιλαμβανόμενο από τις φοιτήτριες ως αποτελεσματικό διδάσκοντα, η πρόταση “Καταλληλότητα παραδειγμάτων για την επεξήγηση του θέματος” φόρτιζε σε δύο παράγοντες. Μετά την απομάκρυνση των συγκεκριμένων προτάσεων, αναδείχτηκαν επτά παράγοντες (ιδιοτιμή  $\geq 1.95$ ) στον τύπο του αποτελεσματικού διδάσκοντα, που εξηγούσαν το 84% της διακύμανσης, και έξι παράγοντες (ιδιοτιμή  $\geq 1.96$ ) στον αναποτελεσματικό διδάσκοντα, που εξηγούσαν το 79% της διακύμανσης (βλ. Πίνακας 1).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δομή των παραγόντων δεν ήταν κοινή στους δύο τύπους διδασκόντων στους οποίους εφαρμόστηκε η ανάλυση, δηλαδή δεν υπήρχε δομική σταθερότητα, και ότι η συνεισφορά του κάθε παράγοντα στην εξήγηση της συνολικής διακύμανσης της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα διέφερε μεταξύ των δύο τύπων. Παρόλο που υπάρχει δυσκολία στον ακριβή καθορισμό του περιεχομένου των παραγόντων, λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις που έχουν τις υψηλότερες φορτίσεις, οι παράγοντες δύνανται να ονομαστούν ως ακολούθως:

Αποτελεσματικός διδάσκων: Παράγοντας 1: Αξιολόγηση/Ενίσχυση κινήτρων των σπουδαστών. Παράγοντας 2: Αξία μαθήματος. Παράγοντας 3: Σαφήνεια παρουσίασης του προς μάθηση υλικού. Παράγοντας 4: Μαθησιακό κλίμα/Ενθουσιασμός. Παράγοντας 5: Σεβασμός σπουδαστών/Αυτοπεποίθηση. Παράγοντας 6: Επικοινωνία/Μάθηση, και Παράγοντας 7: Διάθεση για διδασκαλία/Οργάνωση.

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων, όπως μετρήθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha ήταν:  $\alpha = .87$  για τον Παράγοντα 1,  $\alpha = .80$  για τον Παράγοντα 2,  $\alpha = .79$  για τον Παράγοντα 3,  $\alpha = .78$  για τον Παράγοντα 4,  $\alpha = .72$  για τον Παράγοντα 5,  $\alpha = .70$  για τον Παράγοντα 6 και  $\alpha = .59$  για τον Παράγοντα 7.

**Πίνακας 1. Διερευνητική ανάλυση παραγόντων της κλίμακας "Αντιλαμβανόμενη από τους Σπουδαστές Αποτελεσματικότητα του Διδάκοντα" ως συνάρτηση του τύπου του διδάκοντα (αποτελεσματικός, αναποτελεσματικός), μετά την αφαίρεση των προτάσεων που φέρτιζαν περισσότερο τον ενός παρόντες**

	Αποτελεσματικός διδάσκων										Αναποτελεσματικός διδάσκων					
	Παρόντες					Παρόντες					Παρόντες			Παρόντες		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	1	2	3	4	5	6
Προτάσεις	.01	.05	.33	.32	.12	.61	.33	.05	.09	.11	.00	.90	.14			
Γνώση του θέματος	.06	.12	.22	.14	.13	.80	.16	.01	.75	.07	.24	.34	.25			
Αποτελεσματική επικοινωνία	.10	.23	.17	.70	.38	.04	.15	.41	.39	.52	.13	.41	.00			
Ενθουσιασμός για διδασκαλία	.10	.40	.31	.24	.48	.35	.16	.27	.18	.42	.33	.66	.19			
Προετοιμασία για το μάθημα	.25	.12	.28	.57	.11	.59	.11	.13	.89	.17	.15	.02	.10			
Άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα	.11	.67	.24	.36	.20	.12	.13	.00	.39	.68	.11	.00	.26			
Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών	.26	.05	.59	.37	.14	.01	.36	.04	.17	.08	.14	.05	.88			
Αποδοχή των ιδεών των άλλων	.17	.02	.18	.11	.80	.09	.19	.42	.26	.10	.01	.32	.59			
Σεβασμός προς τους σπουδαστές	.32	.20	.18	.58	.00	.19	.09	.28	.81	.14	.13	.16	.19			
Ζεστασιά και φιλικότητα	.09	.04	.14	.92	.04	.04	.13	.27	.76	.30	.12	.00	.07			
Αίσθηση του χιούμορ	.86	.31	.07	.10	.17	.00	.12	.37	.20	.55	.01	.43	.11			
Ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών για το καλύτερο δυνατό	.32	.26	.19	.14	.78	.22	.05	.36	.06	.06	.06	.18	.04			
Αυτοπεποίθηση	.09	.18	.21	.22	.20	.15	.81	.25	.25	.84	.04	.05	.01			
Ενθαρτισση κατά τη διδασκαλία	.64	.00	.36	.03	.28	.18	.01	.01	.21	.63	.37	.31	.23			
Ενδιαφέρον για να μάθουν οι σπουδαστές	.05	.22	.86	.03	.21	.05	.04	.12	.22	.07	.87	.11	.07			
Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος	.10	.25	.88	.31	.02	.00	.19	.40	.02	.19	.52	.24	.08			
Επισήμανση των σημαντικών σημείων θέματος								.12	.12	.23	.55	.10	.52			
Κατάλληλότητα παραδειγμάτων για την επεξήγηση του θέματος	.69	.22	.15	.08	.19	.05	.08	.00	.70	.26	.07	.27	.17			
Προσπάτος εκτός τάξης	.82	.22	.31	.00	.01	.11	.14									
Κατάλληλότητα εργασιών ως προς δυσκολία και όγκο	.86	.32	.21	.02	.25	.06	.06	.78	.01	.25	.03	.06	.00			
Κατάλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης των σπουδαστών	.69	.32	.20	.26	.12	.17	.20	.42	.06	.18	.68	.20	.14			
Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο	.28	.28	.2	.15	.12	.16	.58	.70	.11	.06	.29	.26	.32			
Οργάνωση του μαθήματος κατά το εξάμηνο	.12	.77	.07	.04	.29	.01	.06	.84	.09	.04	.23	.24	.04			
Αξία του περιεχομένου του μαθήματος	.22	.31	.19	.41	.24	.68	.09	.60	.05	.43	.39	.10	.18			
Πρόσδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου	.09	.86	.06	.22	.06	.02	.05	.87	.14	.04	.08	.00	.11			
Αξία του μαθήματος	4.50	2.89	2.76	2.62	2.60	2.12	1.95	4.26	3.85	3.76	2.48	2.35	1.96			
Ιδιότητα	19.90	12.75	12.20	11.62	11.47	9.32	6.77	18.75	16.28	15.60	10.44	9.80	8.13			
Ποσοστό εξηγημένης διακύμανσης (%)	84					79										
Ποσοστό συνολικής εξηγημένης διακύμανσης (%)	$\chi^2(300) = 10000$	$p < .01$				$\chi^2(300) = 11.200$	$p < .01$									
Έλεγχος Bartlett	.62					.65										
Δείκτης K.M.O.																

Σημείωση: Οι τιμές με έντονη γραφή δείχνουν τις υψηλότερες φορτίσεις σε κάθε παράγοντα.



Αναποτελεσματικός διδάσκων: Παράγοντας 1: Αξία μαθήματος/Αξιολόγηση σπουδαστών. Παράγοντας 2: Μαθησιακό κλίμα/Επικοινωνία. Παράγοντας 3: Διάθεση για διδασκαλία/Υποστήριξη σπουδαστών. Παράγοντας 4: Σαφήνεια παρουσίασης/Ενίσχυση ενδιαφέροντος. Παράγοντας 5: Γνώση αντικειμένου, και Παράγοντας 6: Αποδοχή απόψεων.

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων, όπως μετρήθηκε με το συντελεστή Cronbach's alpha ήταν:  $\alpha = .88$  για τον Παράγοντα 1,  $\alpha = .88$  για τον Παράγοντα 2,  $\alpha = .87$  για τον Παράγοντα 3,  $\alpha = .80$  για τον Παράγοντα 4,  $\alpha = .79$  για τον Παράγοντα 5, και  $\alpha = .72$  για τον Παράγοντα 6.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν μερικώς την Υπόθεση 1.

### *Σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα*

Επειδή το περιεχόμενο των παραγόντων της κλίμακας ΑΣΑΔ δεν αντιστοιχεί πλήρως στη θεωρητική δομή της πρωτότυπης κλίμακας, ούτε συμπίπτει στους δύο τύπους διδασκόντων, στη συνέχεια, εφαρμόστηκαν αναλύσεις παρόμοιες με αυτές των κατασκευαστών της κλίμακας ΑΣΑΔ (Young & Shaw, 1999), δηλαδή αναλύσεις στο επίπεδο των επιμέρους προτάσεων (χαρακτηριστικών), και όχι των παραγόντων. Οι δύο προτάσεις που απομακρύνθηκαν στην παραγοντική ανάλυση θεωρήθηκε σκόπιμο να διατηρηθούν στις περαιτέρω αναλύσεις διότι αντανακλούν σημαντικά χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα. Η αναλυτική αυτή προσέγγιση είναι σύμφωνη με τα έως τώρα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία δεν προτείνουν ένα αυστηρώς δομημένο σχήμα των συστατικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα. Επιπλέον ο κύριος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση, και πώς αυτά συνδυάζονται για την περιγραφή του αποτελεσματικού και αναποτελεσματικού διδάσκοντα.

Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις Pearson  $r$  που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν θετική συσχέτιση μεταξύ των τιμών στις επιμέρους προτάσεις (χαρακτηριστικά) και της συνολικής εκτίμησης για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα και στους δύο τύπους διδασκόντων (βλ. Πίνακας 2). Όπως δείχνει ο Πίνακας 2 σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά είχαν υψηλή συσχέτιση με τη σφαιρική αποτελεσματικότητα στον αποτελεσματικό διδάσκοντα, ενώ πολύ λιγότερα είχαν υψηλή συσχέτιση με τη σφαιρική αποτελεσματικότητα στον αναποτελεσματικό διδάσκοντα.

Ακολούθως, έγιναν δύο αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης με τη μέ-

**Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα και της σφαιρικής αποτελεσματικότητας ως συνάρτηση του τύπου του διδάσκοντα (αποτελεσματικός, αναποτελεσματικός)**

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα	Αποτελεσματικός	Αναποτελεσματικός
Γνώση του θέματος	.55	.27
Αποτελεσματική επικοινωνία	.26	.50
Ενθουσιασμός για διδασκαλία	.35	.26
Προετοιμασία για το μάθημα	.37	.17
Άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα	.33	.57
Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών	.50	.33
Αποδοχή των ιδεών των άλλων	.52	.26
Σεβασμός προς τους σπουδαστές	.55	.26
Ζεστασιά και φιλικότητα	.61	.24
Αίσθηση του χιούμορ	.36	.38
Ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών για το καλύτερο δυνατό	.68	.18
Αυτοπεποίθηση	.62	.16
Ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία	.22	.20
Ενδιαφέρον για να μάθουν οι σπουδαστές	.56	.50
Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος	.50	.72
Επισημάνση των σημαντικών σημείων θέματος	.54	.38
Καταλληλότητα παραδειγμάτων για επεξήγηση του θέματος	.39	.65
Προσιτός εκτός τάξης	.57	.38
Καταλληλότητα εργασιών ως προς δυσκολία, όγκο	.70	.23
Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης των σπουδαστών	.65	.16
Ενίσχυση ενδιαφέροντος σπουδαστών για γνωστικό αντικείμενο	.52	.71
Οργάνωση του μαθήματος κατά το εξάμηνο	.52	.38
Αξία του περιεχομένου του μαθήματος	.61	.35
Πρόοδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου	.62	.57
Αξία του μαθήματος	.50	.28

**Σημείωση:** Όλες οι συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας .01.

θοδο Enter, μία για τον κάθε τύπο διδάσκοντα, προκειμένου να διερευνηθεί η συνεισφορά των επιμέρους χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα στη διαμόρφωση της σφαιρικής αποτελεσματικότητάς του.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με τον αποτελεσματικό διδάσκοντα έδειξαν (βλ. Πίνακα 3) ότι υπήρχαν οκτώ χαρακτηριστικά που προέβλεπαν τη σφαιρική αποτελεσματικότητα. Από αυτά, τα πιο σημαντικά ήταν η "Γνώ-

**Πίνακας 3. Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των χαρακτηριστικών στη σφαιρική αποτελεσματικότητα του αποτελεσματικού και αναποτελεσματικού διδάσκοντα**

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα	beta	t(399)
Αποτελεσματικός διδάσκων		
Καταλληλότητα εργασιών ως προς δυσκολία και όγκο	.33	19.63**
Γνώση του θέματος	.35	27.27**
Ενίσχυση κινήτρων σπουδαστών για το καλύτερο δυνατό	.28	15.90**
Πρόοδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου	.26	21.60**
Αποδοχή των ιδεών των άλλων	.17	13.62**
Αξία του περιεχομένου του μαθήματος	.14	9.65**
Ζεστασιά και φιλικότητα	.10	5.25**
Ενθουσιασμός για διδασκαλία	.08	3.65**
$R^2 = .92$		
$F(25, 374) = 996.80$		
Αναποτελεσματικός διδάσκων		
Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος	.29	10.05**
Άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα	.33	15.90**
Ενίσχυση ενδιαφέροντος σπουδαστών για γνωστικό αντικείμενο	.36	14.25**
Καταλληλότητα παραδειγμάτων για επεξήγηση θέματος	.26	10.30**
Πρόοδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου	.18	8.90**
Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών	.13	6.40**
Αποτελεσματική επικοινωνία	.12	5.70**
Οργάνωση του μαθήματος κατά το εξάμηνο	.10	3.20**
$R^2 = .88$		
$F(25, 374) = 785.50$		

**Σημείωση:** Όλες οι τιμές  $F$  είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας .01.  
\*\*  $p < .01$ .

ση του θέματος” ( $\beta = .35$ ), η “Καταλληλότητα εργασιών ως προς δυσκολία και όγκο” ( $\beta = .33$ ), και η “Ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών για το καλύτερο δυνατόν” ( $\beta = .28$ ). Τα οκτώ συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, προσθετικά, με τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά εξηγούσαν το 92% της διακύμανσης της σφαιρικής αποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα αναφορικά με τον αναποτελεσματικό διδάσκοντα έδειξαν ότι και σε αυτή την περίπτωση υπήρχαν (βλ. Πίνακα 3) οκτώ στατιστικά που προέβλεπαν τη σφαιρική αποτελεσματικότητα τα οποία, όμως, δεν ταυτίζονταν με αυτά του αποτελεσματικού διδάσκοντα. Από αυτά, τα πιο σημαντικά ήταν η “Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο” ( $\beta = .36$ ), η “Άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα” ( $\beta = .33$ ), και η “Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος” ( $\beta = .29$ ). Όλα τα χαρακτηριστικά, προσθετικά, εξηγούσαν το 88% της διακύμανσης της σφαιρικής της αποτελεσματικότητας.

### *Διαφορές μεταξύ των δύο τύπων διδασκόντων*

Πραγματοποιήθηκε μια σειρά αναλύσεων διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (ANOVA) προκειμένου να αποσαφηνιστούν περαιτέρω οι διαφορές μεταξύ των δύο τύπων διδασκόντων (αποτελεσματικός vs. αναποτελεσματικός) ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά της κλίμακας ΑΣΑΔ. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε μια ανάλυση διακρίνουσας συνάρτησης, με την κατά βήμα μέθοδο, με τα 25 χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας ως προβλεπτικές μεταβλητές και την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα ως μεταβλητή ομάδας. Η διακρίνουσα ανάλυση, η οποία ουσιαστικά είναι η αντίστροφη της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης, εφαρμόστηκε διότι επιτρέπει την εκτίμηση της σχετικής ισχύος των προβλεπτικών μεταβλητών στη διαφοροποίηση των τύπων και στην εκτίμηση της ορθότητας της ομαδοποίησης των συμμετεχόντων (Tabachnick & Fidell, 2001).

Τα ευρήματα από αυτές τις αναλύσεις (βλ. Πίνακα 4) αποκάλυψαν ότι οι φοιτήτριες θεωρούσαν ότι ο αποτελεσματικός διδάσκων διέθετε σε μεγαλύτερο βαθμό το καθένα από τα 25 χαρακτηριστικά σε σχέση με τον αναποτελεσματικό. Η διαφορά ήταν πολύ σημαντική όπως δείχνει ο δείκτης Cohen's *d* για το μέγεθος του αποτελέσματος.

Η διακρίνουσα ανάλυση, επιπροσθέτως, έδειξε ότι η “Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος” (.65), ακολουθούμενη από την “Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών” (.57), την “Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο” (.55), το “Ενδιαφέρον για να μάθουν οι σπουδαστές” (.52), την “Πρόοδο στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικείμενου” (.50), την “Επισήμανση των σημαντικών σημείων θέματος” (.50), και την “Ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών για το καλύτερο δυνατό” (.48), ήταν τα πιο ισχυρά χαρακτηριστικά στο διαχωρισμό των δύο τύπων διδασκόντων. Αντιθέτως, έξι συστατικά της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα αποδείχτηκαν ότι δεν είχαν στατιστικώς σημαντική συνεισφορά στο διαχωρισμό των δύο τύπων. Τα συστατικά αυτά ήταν τα εξής: “Γνώση του θέματος”, “Αίσθηση του χιούμορ”, “Αυτοπεποίθηση”, “Ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία”, “Καταλληλότητα παραδειγμάτων για την επεξήγηση θέματος”, “Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης των σπουδαστών”. Η διακρίνουσα ανάλυση, επίσης, έδειξε ότι 99% από τους διδάσκοντες κατηγοριοποιήθηκαν ορθώς στους δύο τύπους.

Εξετάστηκαν, επίσης, οι διαφορές μεταξύ των τιμών των συστατικών της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα με την πραγματοποίηση δύο αναλύσεων διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρή-

**Πίνακας 4. Αποτελέσματα της ανάλυσης διακρίνουσας συνάρτησης για τη συμβολή των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα στη διάκριση μεταξύ των δύο τύπων διδασκόντων (αποτελεσματικός, αναποτελεσματικός)**

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα	Αποτελεσματικός διδάσκων		Αναποτελεσματικός διδάσκων		ΔΙ <sup>α</sup>	d <sup>β</sup>	F(1, 399)
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Γνώση του θέματος	8.68	.90	6.55	2.30	.17 <sup>γ</sup>	1.06	334.83
Αποτελεσματική επικοινωνία	8.23	.87	3.99	2.06	.47	1.62	1510.70
Ενθουσιασμός για διδασκαλία	8.24	.74	4.75	2.18	.37	1.46	964.15
Προετοιμασία για το μάθημα	8.43	.76	5.50	2.32	.29	1.30	534.93
Άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα	8.23	.94	4.19	2.01	.44	1.57	1220.68
Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών	8.04	.85	3.64	1.69	.57	1.71	2258.60
Αποδοχή των ιδεών των άλλων	8.23	1.02	4.95	2.03	.35	1.43	890.09
Σεβασμός προς τους σπουδαστές	8.22	.79	5.15	2.29	.31	1.33	710.53
Ζεστασιά και φιλικότητα	8.01	1.33	3.99	2.05	.40	1.50	1052.81
Αίσθηση του χούμορ	7.70	1.27	4.06	2.37	.32 <sup>γ</sup>	1.38	780.02
Ενίσχυση κινήτρων των σπουδαστών για το καλύτερο δυνατό	8.32	1.05	3.74	2.05	.48	1.62	1824.66
Αυτοπεποίθηση	8.23	.88	5.95	2.35	.25 <sup>γ</sup>	1.05	310.56
Ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία	8.44	.78	5.07	2.33	.35 <sup>γ</sup>	1.40	820.82
Ενδιαφέρον για να μάθουν οι σπουδαστές	8.65	.98	4.15	2.05	.52	1.66	2400.25
Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος	8.57	.86	3.27	1.79	.65	1.76	2750.96
Επισήμανση των σημαντικών σημείων θέματος	8.26	1.02	4.00	1.80	.50	1.65	1300.58
Κατάλληλότητα παραδειγμάτων για την επεξήγηση θέματος	8.34	.86	3.95	2.29	.42 <sup>γ</sup>	1.57	1050.33
Προσιτός εκτός τάξης	7.84	1.07	4.07	2.15	.38	1.48	1168.78
Κατάλληλότητα εργασιών, δυσκολία και όγκο	7.65	1.44	4.56	1.82	.32	1.37	570.33
Κατάλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης των σπουδαστών	7.81	1.16	4.63	2.16	.32 <sup>γ</sup>	1.35	652.62
Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο	8.45	.89	3.57	1.95	.55	1.71	2467.49
Οργάνωση του μαθήματος κατά το εξάμηνο	8.15	.78	4.08	2.02	.46	1.60	1615.86
Αξία του περιεχομένου του μαθήματος	8.13	.91	4.31	2.20	.39	1.50	1314.00
Πρόσδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου	8.37	.80	4.05	1.97	.50	1.65	2106.50
Αξία του μαθήματος	8.20	.86	4.24	2.36	.38	1.50	1260.43

**Σημείωση:** <sup>α</sup> ΔΙ = Διακρίνουσα ισχύς, <sup>β</sup> Σύμφωνα με τον Cohen (1992), μικρό, μεσαίο, και μεγάλο μέγεθος του αποτελέσματος Cohen's *d* είναι < .20, ≥ .20 και < .50, και > .80, αντιστοίχως. <sup>γ</sup> Όχι στατιστικά σημαντική συνεισφορά στη διάκριση των δύο ομάδων. Όλες οι τιμές *F* είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας .01.

σεις (ANOVA), μία για τον κάθε τύπο διδάσκοντος, στην οποία τα 25 χαρακτηριστικά ήταν ο ενδοατομικός παράγοντας. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των τιμών των χαρακτηριστικών, τόσο στην περίπτωση του αποτελεσματικού,  $F(24, 376) = 176.30, p < .01$ , μερικό  $\eta^2 = .91$ , όσο και στην περίπτωση του αναποτελεσματικού διδάσκοντος,  $F(24, 376) = 1126, p < .01$ , μερικό  $\eta^2 = .92$ . Για την εκ των υστέρων σύγκριση μεταξύ των χαρακτηριστικών, ακολούθησαν πολλαπλές συγκρίσεις των τιμών των συστατικών ανά ζεύγη, με εφαρμογή του κριτηρίου Bonferroni, χωριστά στον κάθε τύπο διδασκόντων. Βρέθηκε ότι οι συμμετέχουσες βαθμολόγησαν πολύ υψηλά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διδάσκοντα σε σχέση με τα υπόλοιπα: “Γνώση του θέματος”, “Ενδιαφέρον για να μάθουν οι σπουδαστές”, “Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος”, “Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο”, “Ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία”, “Προετοιμασία για το μάθημα”, και “Πρόοδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικείμενου”. Αντιθέτως, οι συμμετέχουσες βαθμολόγησαν πολύ χαμηλά τα ακόλουθα χαρακτηριστικά του αναποτελεσματικού διδάσκοντα: “Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος”, “Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο”, “Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών”, “Ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών για το καλύτερο δυνατό”, “Καταλληλότητα παραδειγμάτων για την επεξήγηση του θέματος”, “Αποτελεσματική επικοινωνία” και “Ζεστασιά και φιλικότητα”.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τις Υποθέσεις 2α και 2β.

### ***Σχέση της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα με την ακαδημαϊκή επίδοση***

Οι συμμετέχουσες είχαν υψηλότερη επίδοση στα μαθήματα ( $M.O. = 8.15, T.A. = 1.25$ ) τα οποία διδάχτηκαν από τους διδάσκοντες που αντιλαμβάνονταν ως αποτελεσματικούς παρά στα μαθήματα ( $M.O. = 6.40, T.A. = 1.05$ ) τα οποία διδάχτηκαν από τους διδάσκοντες που αντιλαμβάνονταν ως αναποτελεσματικούς, όπως διαπιστώθηκε από το  $t$ -τεστ σε συζευγμένα δείγματα,  $t(399) = 134.00, p < .01$ , Cohen's  $d = 1.00$ .

Προκειμένου να εξεταστούν οι σχέσεις των συστατικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα με την ακαδημαϊκή επίδοση των συμμετεχουσών στα ίδια μαθήματα, έγιναν αναλύσεις, χωριστά για τον κάθε τύπο διδάσκοντος, με συσχέτιση Pearson  $r$  (βλ. Πίνακα 5) και πολλαπλή παλινδρόμηση (βλ. Πίνακα 6), με την μέθοδο Enter, με ανεξάρτητες μεταβλητές

**Πίνακας 5. Συσχετίσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα και της ακαδημαϊκής επίδοσης ως συνάρτηση του τύπου του διδάσκοντα**

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα	Αποτελεσματικός διδάσκων	Αναποτελεσματικός διδάσκων
Γνώση του θέματος	.14	<i>ns</i>
Αποτελεσματική επικοινωνία	<i>ns</i>	.24
Ενθουσιασμός για διδασκαλία	.14	.16
Άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα	<i>ns</i>	.30
Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών	.32	.32
Αποδοχή των ιδεών των άλλων	.14	.14
Ενίσχυση των κινήτρων των σπουδαστών για το καλύτερο δυνατό	.16	.25
Ενδιαφέρον για να μάθουν οι σπουδαστές	.20	.33
Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος	.35	.45
Επισήμανση των σημαντικών σημείων του θέματος	.18	.28
Καταλληλότητα παραδειγμάτων για την επεξήγηση του θέματος	.26	.42
Καταλληλότητα εργασιών ως προς δυσκολία και όγκο	.15	.15
Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο	<i>ns</i>	.58
Οργάνωση του μαθήματος κατά το εξάμηνο	.30	.45
Αξία του περιεχομένου του μαθήματος	.38	.40
Πρόοδος στην κατανόηση εννοιών γνωστικού αντικειμένου	.36	.41
Αξία του μαθήματος	.45	.38

**Σημείωση:** Για συσχετίσεις  $r > .14$ ,  $p < .01$ . Οι προτάσεις που δεν είχαν σημαντική συσχέτιση ούτε στον αποτελεσματικό ούτε στον αναποτελεσματικό διδάσκοντα δεν περιλαμβάνονται στον πίνακα.

τα χαρακτηριστικά τα οποία είχαν στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με την επίδοση, και εξαρτημένη την επίδοση.

Όσον αφορά τον αποτελεσματικό διδάσκοντα βρέθηκε ότι, πρώτον, όσο θετικότερα οι συμμετέχουσες αξιολογούσαν το διδάσκοντα σε πέντε χαρακτηριστικά και, ιδιαιτέρως, στην “Αξία του μαθήματος” ( $\beta = .46$ ), “Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος” ( $\beta = .21$ ), και “Πρόοδος στην κατανόηση των εννοιών του γνωστικού αντικειμένου” ( $\beta = .17$ ), τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοσή τους στα μαθήματα που διδάχτηκαν από αυτόν, και, δεύτερον, τα πέντε χαρακτηριστικά συνδυαστικά με τα υπόλοιπα εννέα χαρακτηριστικά εξήγησαν το 29% της διακύμανσης της επίδοσης στο μάθημα.

Για τον αναποτελεσματικό διδάσκοντα βρέθηκε ότι, πρώτον, όσο χαμη-

**Πίνακας 6. Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης για την επίδραση των χαρακτηριστικών της αποτελεσματικότητας στους δύο τύπους του διδάσκοντα στην ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητριών**

Χαρακτηριστικά της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα	beta	t(399)
Αποτελεσματικός διδάσκων		
Αξία του μαθήματος	.46	10.45**
Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος	.21	6.90**
Πρόοδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου	.17	4.75**
Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών	.13	3.60**
Αξία του περιεχομένου του μαθήματος	.10	2.75**
$R^2 = .29$		
$F(14, 385) = 12.45$		
Αναποτελεσματικός διδάσκων		
Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο	.40	8.90**
Καταλληλότητα παραδειγμάτων για την επεξήγηση θέματος	.15	2.60**
Αξία του περιεχομένου του μαθήματος	.20	5.10**
Πρόοδος στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου	.22	6.90**
Αξία του μαθήματος	.16	4.80**
Καταλληλότητα μεθόδων αξιολόγησης των σπουδαστών	.15	3.00**
Οργάνωση του μαθήματος κατά το εξάμηνο	.12	3.10**
Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών	.11	2.53*
Άνετη μαθησιακή ατμόσφαιρα	.10	2.33*
$R^2 = .47$		
$F(16, 383) = 23.80$		

**Σημείωση:** Όλες οι τιμές  $F$  είναι στατιστικά σημαντικές στο επίπεδο σημαντικότητας .01. \*\*  $p < .01$ . \*  $p < .05$ .

λότερα αξιολογούσαν οι συμμετέχουσες το διδάσκοντα σε εννέα χαρακτηριστικά και, ιδιαιτέρως, στην “Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο” ( $\beta = .40$ ), “Αξία του μαθήματος” ( $\beta = .20$ ), και “Πρόοδο στην κατανόηση εννοιών του γνωστικού αντικειμένου” ( $\beta = .22$ ), τόσο χαμηλότερη ήταν η επίδοσή τους στα μαθήματα που διδάχτηκαν από εκείνον, και, δεύτερον, τα εννέα χαρακτηριστικά, προσθετικά, με τα υπόλοιπα επτά χαρακτηριστικά εξήγησαν το 47% της διακύμανσης της επίδοσης στο μάθημα.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν μερικώς την Υπόθεση 3.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων που έγιναν αναδεικνύουν τη δυνατότητα της κλίμακας ΑΣΑΔ για τη διερεύνηση της εκτιμώμενης από τους σπουδαστές αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα στην ελληνική τριτοβάθμια



εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η κλίμακα ΑΣΑΔ ήταν κατανοητή από τις συμμετέχουσες, και τα 25 χαρακτηριστικά εξήγησαν υψηλό ποσοστό της διακύμανσης των συνολικών εκτιμήσεων των συμμετεχουσών για τους διδάσκοντες και των επιδόσεών τους στα σχετικά με τους διδάσκοντες μαθήματα. Επίσης, διέκριναν τον αποτελεσματικό από τον αναποτελεσματικό διδάσκοντα, επιβεβαιώνοντας τη βαρύνουσα σπουδαιότητα συγκεκριμένων χαρακτηριστικών. Ωστόσο, δεν αναδείχθηκε ενιαία εννοιολογική δομή της κλίμακας ΑΣΑΔ για τους δύο τύπους διδασκόντων, γεγονός που μειώνει την αξία της ως προς τη δυνατότητα σύγκρισης διάφορων τύπων διδασκόντων μεταξύ τους ως προς κάποιες βασικές διαστάσεις.

Η κλίμακα ΑΣΑΔ είναι και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο, αφού οι δείκτες αξιοπιστίας των επτά παραγόντων στον αποτελεσματικό διδάσκοντα και των έξι παραγόντων στον αναποτελεσματικό διδάσκοντα είναι μεγαλύτερες από τις ελάχιστες αποδεκτές τιμές εσωτερικής συνοχής.

Ανεξάρτητα από τα ποια χαρακτηριστικά βάρυναν στην εκτίμηση των συμμετεχουσών για τη σφαιρική αποτελεσματικότητα, οι συμμετέχουσες αξιολόγησαν πιο θετικά τον αποτελεσματικό από ότι τον αναποτελεσματικό διδάσκοντα ως προς όλα τα χαρακτηριστικά. Η διάκριση/διαφοροποίηση των δύο τύπων διδασκόντων (αποτελεσματικός, αναποτελεσματικός) έγινε κυρίως με βάση τη “Σαφήνεια στην επεξήγηση του θέματος”, την “Προσαρμογή στις ανάγκες των σπουδαστών”, την “Ενίσχυση του ενδιαφέροντος για το γνωστικό αντικείμενο”, και το “Ενδιαφέρον για να μάθουν οι σπουδαστές”. Αντιθέτως, έξι χαρακτηριστικά δεν είχαν σημαντική συνεισφορά στη διαφοροποίηση των δύο τύπων διδασκόντων. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνεται και η “Γνώση του θέματος”, η οποία βάρυνε στην εκτίμηση για τη σφαιρική αποτελεσματικότητα του αποτελεσματικού διδάσκοντα, και η “Ευχαρίστηση κατά τη διδασκαλία” που έλαβε υψηλή βαθμολογία στην περίπτωση του αποτελεσματικού διδάσκοντα, ενώ η “Καταλληλότητα των παραδειγμάτων για την επεξήγηση του θέματος” βαθμολογήθηκε χαμηλά στην περίπτωση του αναποτελεσματικού διδάσκοντα και βάρυνε στην εκτίμηση για τη σφαιρική αποτελεσματικότητα του αναποτελεσματικού διδάσκοντα. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα υποδηλώνουν την αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας για να αποσαφηνιστεί ποια είναι τα πλέον κρίσιμα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αντίληψη της αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα από τους σπουδαστές.

### **Σχέση της αντίληψης για την αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα με την ακαδημαϊκή επίδοση**

Το δεύτερο σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι υπάρχει σχέση της αντιλαμβανόμενης από τις συμμετέχουσες αποτελεσματικότητας του διδάσκοντα στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Βρέθηκε ότι η σαφήνεια στην επεξήγηση και η μαθησιακή πρόοδος είναι κρίσιμα χαρακτηριστικά που προβλέπουν την επίδοση στην περίπτωση του αποτελεσματικού διδάσκοντα μαζί με την αξία του μαθήματος. Το εύρημα αυτό είναι σε συμφωνία με προηγούμενες σχετικές μελέτες (Marks, 2000. Nasser & Fresko, 2006. Worthington, 2002). Αξίζει, όμως, να τονισθεί ότι ήταν η αναποτελεσματικότητα κυρίως, και όχι η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα, που αποδείχτηκε ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης των συμμετεχουσών. Το συγκεκριμένο εύρημα ενδεχομένως σχετίζεται με τη μεγάλη σημασία που αποδίδουν οι σπουδαστές στην επίδοση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και με το κίνητρο των σπουδαστών να προστατεύσουν τον εαυτό τους στην περίπτωση χαμηλής επίδοσης. Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι οι σπουδαστές έχουν την τάση να αποδίδουν τη χαμηλή τους επίδοση στους άλλους και συγκεκριμένα στο διδάσκοντα (Στεφάνου, 2003, 2005. Weiner, 2001).

Τα χαρακτηριστικά του αναποτελεσματικού διδάσκοντα τα οποία προέβλεπαν την ακαδημαϊκή επίδοση των φοιτητριών αφορούσαν τη χαμηλή πρόοδο στη μάθηση και τη μη ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για το γνωστικό αντικείμενο, διαδικαστικά στοιχεία (π.χ., οργάνωση του μαθήματος, μέθοδος αξιολόγησης), αλλά και τη μη αξία του μαθήματος. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα που φανερώνουν τη θετική επίδραση των συγκεκριμένων παραγόντων στην ακαδημαϊκή επίδοση (Bangert, 2004. Eccles & Wigfield, 2002. Hidi, 2006. Rodger et al., 2007. Stephanou, 2006a. Young & Shaw, 1999. Waterring & Rijt, 2006). Τα ευρήματα αυτά, επίσης, δείχνουν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά που συμβάλλουν στην αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα όπως, για παράδειγμα, η “αξία του μαθήματος”, χαρακτηριστικό που αφορά την ίδια τη φοιτήτρια και όχι το διδάσκοντα, ήταν από τους ισχυρότερους προβλεπτικούς παράγοντες της ακαδημαϊκής επίδοσης στα μαθήματα στην περίπτωση τόσο των αποτελεσματικών και αναποτελεσματικών διδασκόντων, αντιστοίχως.

**Περιορισμοί της έρευνας και επιπτώσεις των ευρημάτων για την εκπαίδευση**

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία είναι δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια. Ωστόσο, τα παρόντα ευρήματα επισημαίνουν ότι ορισμένα χαρακτηριστικά, όπως η σαφήνεια στη διδασκαλία, η πρόοδος στη μάθηση, και η αξία του μαθήματος έχουν ιδιαίτερη σημασία για τις φοιτήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα και προσδιορίζουν την αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να λάβει υπόψη αυτά τα κριτήρια, προκειμένου να διευκολυνθεί η ακαδημαϊκή εξέλιξη των σπουδαστών.

Τα παρόντα αποτελέσματα είναι φανερό ότι δεν μπορούν να γενικευτούν σε όλα τα επιστημονικά πεδία, αλλά ούτε στα δύο φύλα, μια και το δείγμα μας αποτελούνταν μόνο από φοιτήτριες Τμημάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Απαιτείται, επομένως, περαιτέρω έρευνα προκειμένου να διατυπωθούν έγκυρα και ασφαλή συμπεράσματα για όλους τους φοιτητές και φοιτήτριες. Επίσης, βρέθηκε ότι η αντιλαμβανόμενη αποτελεσματικότητα του διδάσκοντα συσχετίστηκε θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση. Αυτό που απαιτείται, όμως, είναι η διερεύνηση των διαμεσολαβητικών παραγόντων αυτής της σχέσης (βλ. Stephanou, 2006a. Stephanou & Kyridis, in preparation). Ακόμη, είναι αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των ψυχομετρικών ιδιοτήτων της κλίμακας ΑΣΑΔ με τη συμμετοχή φοιτητών/-τριών ποικίλων γνωστικών αντικειμένων, ειδικοτήτων και τύπων σπουδών ώστε να μπορούν να αναδειχθούν με ασφάλεια οι βασικές διαστάσεις της αντιλαμβανόμενης αποτελεσματικότητας των διδασκόντων.

**Παράρτημα Α****Η κλίμακα “Αντιλαμβανόμενη από τους Σπουδαστές Αποτελεσματικότητας του Διδάσκοντα” (ΑΣΑΔ)**

1. Ο διδάσκων είχε γνώση του αντικειμένου που δίδαξε
2. Ο διδάσκων επικοινωνούσε αποτελεσματικά
3. Ο διδάσκων δίδασκε με ενθουσιασμό
4. Ο διδάσκων ήταν καλά προετοιμασμένος για το κάθε μάθημα
5. Ο διδάσκων δημιουργούσε άνετη ατμόσφαιρα κατά τη διδασκαλία
6. Ο διδάσκων προσαρμοζόταν στις ανάγκες των σπουδαστών
7. Ο διδάσκων αποδεχόταν τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων
8. Ο διδάσκων σεβόταν τους σπουδαστές
9. Ο διδάσκων ήταν φιλικός και ζεστός
10. Ο διδάσκων είχε καλή αίσθηση του χιούμορ
11. Ο διδάσκων έκανε τους φοιτητές να προσπαθούν για το καλύτερο δυνατόν
12. Ο διδάσκων είχε αυτοπεποίθηση
13. Ο διδάσκων ευχαριστιόταν τη διδασκαλία
14. Ο διδάσκων ενδιαφερόταν για να μάθουν οι σπουδαστές
15. Ο διδάσκων εξηγούσε με σαφήνεια το θέμα που δίδασκε
16. Ο διδάσκων επισήμαινε τα κύρια σημεία του θέματος που δίδασκε
17. Ο διδάσκων χρησιμοποιούσε κατάλληλα παραδείγματα για να επεξηγήσει τις έννοιες
18. Ο διδάσκων ήταν προσιτός εκτός διδασκαλίας
19. Οι εργασίες ήταν κατάλληλες ως προς τον όγκο της ύλης και το επίπεδο δυσκολίας
20. Οι μέθοδοι αξιολόγησης ήταν κατάλληλες
21. Το μάθημα μου αύξησε το ενδιαφέρον μου για το συγκεκριμένο θέμα
22. Το μάθημα ήταν καλά οργανωμένο στο εξάμηνο
23. Το υλικό (περιεχόμενο, εγχειρίδια, κ.λπ.) του μαθήματος άξιζε πραγματικά
24. Το μάθημα με βοήθησε να κατανοήσω έννοιες γύρω από αυτό το γνωστικό αντικείμενο
25. Το μάθημα ήταν πολύτιμο για μένα

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Åkerlind, G. S. (2004). A new dimension to understanding university teaching. *Teaching in Higher Education*, 9(3), 363-375.
- Åkerlind, G. S., & Jenkins, S. (1998). Academics' views of the relative roles and responsibilities of teachers and learners in a first-year university course. *Higher Education Research and Development*, 17, 277-304.
- Aleamoni, L. M. (1999). Student rating myths versus research facts from 1924 to 1998. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 13(2), 153-166.
- Αλεξόπουλος, Σ. (2004). Έλεγχος αποτελεσμάτων στατιστικών αναλύσεων: Παραγοντική ανάλυση. Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης (Επιμ. Σύντ. και Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 2, σ. 227-247). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Arthur, Jr. W., Trubem, T., Paul, S. D., & Edens, S. P. (2003). Teaching effectiveness: The relationship between reaction and learning evaluation criteria. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 23(3), 275-285.
- Bangert, A. W. (2004). The Seven Principles of Good Practice: A framework for evaluating on-line teaching. *The Internet and Higher Education*, 7(3), 217-232.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16, 296-298.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research and Development*, 181, 57-75.
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university* (2nd ed.). Buckingham, UK: SRHE.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in classroom. *Applied Psychology*, 54, 199-231.
- Braxton, J. M., Milem, J., & Sullivan, A. S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. Toward a revision of Tinto's theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 567-590.
- Cabrera, A. F., Colbeck, C. L., & Terenzini, P. T. (1999). Desarrollo de indicadores de rendimiento para evaluar las practicas de enseñanza en el aula: El caso de ingeniería [Ανάπτυξη δεικτών για την αξιολόγηση της διδασκαλίας στην τάξη: Η περίπτωση της Μηχανικής]. In J. Vidal (Ed.), *Indicadores para la universidad: información y decisiones* (pp. 105-128). Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Cabrera, A. F., & La Nasa, S. (2005). Classroom teaching practice: Ten lessons learned. In W. de Vries (Ed.), *Calidad, eficiencia evaluación de la educación superior* (pp. 129-151). Madrid: Netbiblo.
- Carnell, E. (2007). Conceptions of effective teaching in higher education: Extending the boundaries. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 25-40.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven principles for good practice in undergraduate education. *AAHE Bulletin* 39(7), 3-7.
- Christophel, D., & Gorham, J. (1995). A test-retest analysis of student motivation, teacher immediacy, and perceived sources of motivation and demotivation in college classes. *Communication Education*, 44, 292-306.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112, 155-159.
- Constantinople, A., Cornelius, R., & Gray, J. (1988). The chilly climate: Fact or artefact?

- Journal of Higher Education*, 59, 527-559.
- Coolican, H. (1999). *Research methods and statistics in psychology*. London: Hodder & Stoughton.
- Cowie, B., & Bell, B. (1999). A model of formative assessment in science education. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 6(1), 101-116.
- Crombie, G., Pyke, S. W., Silverthorn, N., Jones, A., & Piccinin, S. (2003). Students' perceptions of their classroom participation and instructor as a function of gender and context. *The Journal of Higher Education*, 74(1), 51-76.
- Delucchi, M. (2000). Don't worry, be happy: Instructor likeability, student perceptions of learning, and teacher ratings in upper-level sociology courses. *Teaching Sociology*, 28(3), 220-231.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Eiszler, C. F. (2002) College student evaluations of teaching and grade inflation. *Research in Higher Education*, 43(4), 483-501.
- Elwood, J., & Klenowski, V. (2002). Creating communities of shared practice: The challenges of assessment use in learning and teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(3), 243-256.
- Entwistle, N., & Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. *Higher Education*, 19, 169-194.
- Feldman, K. (1988). Effective college teaching from the students' and faculty's view: Match or mismatched priorities? *Research in Higher Education*, 28(4), 291-344.
- Feldman, K. A. (1989). Instructional effectiveness of college instructors as judged by instructors themselves, current and former students, colleagues, administrators, and external (neutral) observers. *Research in Higher Education*, 30, 137-189.
- File, N., & Gullo, D. F. (2002). A comparison of early childhood and elementary education students' beliefs about primary classroom teaching practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 126-137.
- Forrester-Jones, R. (2003). Students' perceptions of teaching: The research is alive and well. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(1), 59-69.
- Frymier, A. B., & Weser, B. (2001). The role of student predispositions on student expectations for instructor communication behaviour. *Communication Education*, 50, 314-326.
- Ghedini, E., & Aquario, D. (2008). Moving towards multidimensional evaluation of teaching in higher education: A study across four faculties. *Higher Education*, 55(3), 583-597.
- Greenwald, A., & Gillmore, G. (1997) Grading leniency is a removable contaminant of student ratings. *American Psychologist*, 52(11), 1209-1217.
- Hacker, D. J., & Niederhauser, D. S. (2000). Promoting deep and durable learning in the online classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 84, 53-63.
- Hativa, N. (2000a). Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors. *Instructional Science*, 28(5-6), 491-523.
- Hativa, N. (2000b). Clarity in teaching in higher education: Dimensions and strategies. In D. Lieberman (Ed.), *To improve the academy* (pp. 131-148). Boston, MA: Anker.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *The Journal of Higher Education*, 72(6), 699-727.

- Hativa, N., & Birenbaum, M. (2000). Who prefers what? Disciplinary differences in students' preferred approaches to teaching and learning styles. *Research in Higher Education, 41*(2), 209-236.
- Hidi, S. (2006). Interest: A unique motivational variable. *Educational Research Review, 1*(2), 69-82.
- Hawe, E. (2007). Student teachers' discourse on assessment: Form and substance. *Teaching in Higher Education, 12*(3), 323-335.
- Jarvis, J., & Woodrow, D. (2001). Learning preferences in relation to subjects of study of students in Higher Education. In A. Francis, S. Armstrong, M. Graff, J. Hill, S. Rayner, E. Sadler-Smith, & D. Spicer (Eds.), *Proceedings of the 6th Conference of ELSIN* (pp. 443-458). Glamorgan, UK: University of Glamorgan.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.
- Karagiannopoulou, E. (2006). The experience of revising for essay type examinations. Differences between first and fourth year university students. *Higher Education, 51*, 329-350.
- Karagiannopoulou, E., & Christodoulides, P. (2005). The impact of Greek university students' perceptions of their learning environment on approaches to studying and academic outcomes. *International Journal of Educational Research, 43*, 329-350.
- Kember, D. (1997). A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. *Learning and Instruction, 7*, 255-275.
- Kember, D., & Wong, A. (2000). Implications for evaluation from a study of students' perceptions of good and poor teaching. *Higher Education, 40*(1), 69-97.
- Κυρίδης, Α., Ντίνας, Κ., Ιωαννίτου, Ε., Λαμπροπούλου, Β., & Βλαχάιτη, Β. (2002). "Ο σωστός καθηγητής είναι ένας σωστός και ολοκληρωμένος άνθρωπος ... Μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα". Οι φοιτητές περιγράφουν τον "ιδανικό" πανεπιστημιακό δάσκαλο. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 122*, 78-87.
- Kwan, K. (1999). How fair are student ratings in assessing teaching performance of university teachers? *Assessment and Evaluation in Higher Education, 24*(2), 181-195.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α., & Κυρίδης, Α. (1999). Ποιος είναι ο καλός δάσκαλος; Ας αφήσουμε τους μαθητές να τον περιγράψουν. *Νέα Παιδεία, 92*, 159-181.
- Lizzio, A., Wilson, K., & Simons, R. (2002). University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education, 27*(1), 27-52.
- Lowman, J. (1996). Characteristics of exemplary teachers. *New Directions for Teaching and Learning, 65*, 33-40.
- Makarova, V., & Ryan, S. M. (1997). The language teacher through the students' looking glass and what you find there: Preliminary results. *Speech Communication Education, 10*, 132-154.
- Marks, R. B. (2000). Determinants of student evaluations of global measures of instructor and course value. *Journal of Marketing Education, 22*(2), 108-119.
- Marsh, H. W. (1982). Validity of students' evaluations of college teaching: A multitrait-multimethod analysis. *Journal of Educational Psychology, 74*(2), 264-279.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research, findings, methodological issues, and directions for future research. *International Journal of*

- Educational Research*, 11, 253-388.
- Marsh, H. W. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective: The critical issues of validity, bias, and utility. *American Psychologist*, 52(11), 1187-1197.
- Marsh, H. W., & Dunkin, M. J. (1997). Students' evaluation of university teaching: Multidimensional perspective. In R. P. Perry & J. C. Smart (Eds.), *Effective teaching in higher education* (pp. 241-320). New York: Agathon.
- Marsh, H. W., & Hatie, J. (2002). The relation between research productivity and teaching effectiveness. Complementary, antagonistic, or independent constructs? *The Journal of Higher Education*, 73(5), 603-641.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (1997). Making students' evaluations of teaching effectiveness effective. *American Psychologist*, 52, 1187-1197.
- Marsh, H. W., & Roche, L. A. (2000). Effects of grading leniency and low workload on students' evaluations of popular myth, bias, validity, or innocent bystanders? *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 202-228.
- Martin, E., Prosser, M., Trigwell, K., Ramsden, P., & Benjamin, J. (2000). What university teachers teach and how they teach it. *Instructional Science*, 28(5-6), 387-412.
- Martínez-Alemán, A. (1997). Understanding and investigating female friendship's educative value. *Journal of Higher Education*, 68(2), 119-159.
- Moore, S., & Kuol, N. (2005). Students evaluating teachers: Exploring the importance of faculty reaction to feedback on teaching. *Teaching in Higher Education*, 10(1), 57-73.
- Murray, H. G. (1997). Does evaluation of teaching lead to improvement of teaching? *International Journal for Academic Development*, 2(1), 8-23.
- Murray, H. G. (1999). Low-inference teaching behaviours and college teaching effectiveness: Recent developments and controversies. In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 15, pp. 239-272). New York: Agathon.
- Murray, H. G. (2001). *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon.
- Nasser, F., & Fresko, B. (2006). Predicting student ratings: The relationship between actual student ratings and instructors' predictions. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 1-18.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I., H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Orsmond, P., Merry, S., & Reiling, K. (2002). The use of exemplars and formative feedback when using student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(4), 309-323.
- Ory, J. C. (2001). Faculty thoughts and concerns about student ratings. *New Directions for Teaching and Learning*, 87, 3-15.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686.
- Pratt, D. D. (1997). Reconceptualizing the evaluation of teaching in higher education. *Higher Education*, 34, 23-44.
- Prosser, M., & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: The experience in higher education*. Buckingham, U.K: SRHE/Open University Press.
- Rodger, S., Murray, H. G., & Cummings, A. L. (2007). Effects of teacher clarity and student anxiety on student outcomes. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 91-104.
- Radmacher, S. A., & Martin, D. J. (2001). Identifying significant predictors of student



- evaluations of faculty through hierarchical regression analysis. *The Journal of Psychology* 135(3), 259-268.
- Rickards, T., Newby, M., & Fisher, D. (2001, December). *Teacher and student perceptions of classroom interactions: A multi-level model*. Paper presented at the Western Australian Institute for Educational Research (WAIER) Forum 2001, Perth, Western Australia.
- Sailor, P., Worthen, B., & Shin, E. (1997). Class level as a possible mediator of the relationship between grades and student ratings of teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 22, 261-269.
- Sallinen-Kuparinen, A. (1992). Teacher communication style. *Communication Education*, 41, 153-166.
- Samuelowicz, K., & Bain, J. (2001) Revisiting academics' beliefs about teaching and learning. *Higher Education*, 41, 299-395.
- Shelvin, M., Banyard, P., Davies, M., & Griffiths, M. (2000). The validity of student evaluation of teaching in higher education: Love me, love my lectures? *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25(4), 397-405.
- Shiloach, Y., & Fresko, B. (2002). Instructor educators and students evaluate college instruction: Do they agree? In B. Fresko & D. Kfir (Eds.), *An on-going dialogue: Instructor education and educational practice* (pp. 267-289). Tel Aviv, Israel: Mofet Institute.
- Stephanou, G. (2006a). Effects of cognitive factors and teacher effectiveness on students' academic emotions and performance. In R. G. Graven, J. Eccles, & M. Tr. Ha (Eds.), *Proceedings of the 4th SELF Research Conference: Self-concept, Motivation, Social and Personal Identity for the 21st Century* (CD form). Sydney, Australia: SELF Research Center, University of Western Sydney. Available at <http://self.uws.edu.au>
- Stephanou, G. (2006b). Students' learning style, preferences for teacher characteristics, perceived teacher effectiveness and academic performance. In L. Lassen, L. Bostrom, & C. Evans (Eds.), *Proceeding of the 11th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network: Enabling Lifelong learning in Education, Training and Development* (CD Form). Oslo, Norway: University of Oslo.
- Stephanou, G., & Kyridis, A. (in preparation). *Effects of students' cognitive factors on their perceptions of teacher effectiveness, academic performance, and on the impact of perceptions on academic performance*.
- Στεφάνου, Γ. (2003). Η επίδραση των προσδοκιών επίδοσης στη διαμόρφωση της απόδοσης ατίων και των συναισθημάτων για ακαδημαϊκή επίδοση σε πραγματικές συνθήκες επίτευξης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Ψυχολογία: Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 10(1), 160-179.
- Στεφάνου, Γ. (2005). Ακαδημαϊκή επίδοση και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο Φ. Βλάχος, Φ. Μπινιώτη, Π. Μεταλλίδου, Ι. Δερμιτζάκη, & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος* (Τόμος 3, σ. 201-228). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tabachnick, G. B., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623.
- Vermetten, Y. J., Vermunt, J. D., & Lodewijks, H. G. (2002). Powerful learning environments? How university students differ in their response to instructional measures. *Learning and Instruction*, 12, 263-284.

- Watchel, K. H. (1998). Student evaluation of college teaching effectiveness: A brief review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23, 191-211.
- Watering, G. van de, & Rijt, J. van der (2006). Teachers' and students' perceptions of assessments: A review and a study into the ability and accuracy of estimating the difficulty levels of assessment items. *Educational Research Review*, 1, 133-147.
- Wazner, M. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48(1), 48-62.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective. In F. Salili & C. Chi-yue (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning. Plenum series on human exceptionalality* (pp. 17-30). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Wilson, K., Lizzo, A., & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, 22(1), 33-54.
- Wood, K. (2000). The experience of learning to teach: Changing student teachers' ways of understanding teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 75-93.
- Worthington, A. C. (2002). The impact of student perceptions and characteristics on teaching evaluations: A case study in finance education. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 27(1), 49-64.
- Young, S., & Shaw, D. G. (1999). Profiles of effective college and university teachers. *The Journal of Higher Education*, 70(6), 670-680.
- Zabaleta, F. (2007). The use and misuse of student evaluations of teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55-76.
- Zeller, R. A. (1997). Validity. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook* (2nd ed., pp. 822-829). New York: Pergamon.

## PERCEPTIONS OF TEACHER EFFECTIVENESS: THEIR RELATIONSHIP WITH ACADEMIC PERFORMANCE

*Georgia Stephanou & Argyris Kyridis*

*University of Western Macedonia, Florina, Greece*

**Abstract:** The present study investigated (a) female university students' perceptions of teacher effectiveness, (b) the relationship of university students' ratings of teacher effectiveness with their academic performance, and (c) the appropriateness of the Perceived Teacher Effectiveness Scale (PTES) for use in the Greek tertiary education. The sample comprised 400 second, third, and fourth female university students of Early Childhood Education Departments. The results revealed that: (a) teacher effectiveness is a complex and multidimensional construct; (b) those perceived as effective teachers compared to those perceived as ineffective, were rated highly by the students on many characteristics (e.g., provided clear explanations when presenting a topic, adapted their teaching to the students' needs), while the prevalence of each of the characteristics to the global teacher effectiveness varied between the two types of teachers, (c) students' ratings of teacher effectiveness positively correlated with their academic performance, since the higher the perceived teacher effectiveness the higher the academic performance, and (d) PTES did not have a clear and invariant structure but the items included can offer an instrument for use in the Greek tertiary education.

**Key words:** Academic performance, Teacher characteristics, Teacher effectiveness.

**Address:** Georgia Stephanou, Department of Early Childhood Education, Florina School of Education, University of Western Macedonia, P.O. Box 21, 531 00 Florina, Greece. Phone: +30-23850-55107. E-mail: gstephanou@uowm.gr; egokesy1@otenet.gr