



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

‘Διερεύνηση της ποιότητας των παρεχόμενων
υπηρεσιών σε προγράμματα επιμόρφωσης για τους
εκπαιδευτικούς στη βάση του μοντέλου SERVQUAL’

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΤΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗ Κ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ

ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΤΟΥ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ

Στις Επιστήμες της Αγωγής

Με ειδίκευση «Παιδαγωγική και Νέες Τεχνολογίες»

ΦΛΩΡΙΝΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2018

Φύλο Εξέτασης

1. Επόπτης:..... Παπαδοπούλου Βασιλική (Καθηγήτρια).....

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

2. Δεύτερος Βαθμολογητής:..... Ιορδανίδης Γεώργιος (Αν. Καθηγητής)

Βαθμός:.....

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

3. Τρίτος Βαθμολογητής:..... Τσακνίδου Ελένη (Καθηγήτρια)

Βαθμός:

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Γενικός Βαθμός:.....

Οσυγγραφέας Αθανασιάδης Αναστάσιος του Κωνσταντίνου, βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στις εργασίες τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

Πίνακας περιεχομένων

A.	Εισαγωγή- Θεωρητική Θεμελίωση	- 13 -
1.	<i>Νέο Δημόσιο Management</i>	- 13 -
1.1.	<i>Η ποιότητα των υπηρεσιών στη δημόσια διοίκηση.</i>	- 18 -
1.2.	<i>Ποιότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης Εκπαιδευτικών και Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης</i>	- 24 -
2.	Μεθοδολογία Servqual	- 25 -
2.1.	<i>Το εργαλείο Servqual</i>	- 25 -
2.2.	<i>Κριτική του Μοντέλου Servqual</i>	- 34 -
2.3.	<i>Το Servqual στην Εκπαίδευση</i>	- 37 -
3.	Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών	- 43 -
3.1.	Αρχική Εκπαίδευση	- 43 -
3.2.	Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	- 45 -
3.2.1.	<i>Ιστορική Αναδρομή</i>	- 49 -
3.2.2.	<i>Πεδία Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών</i>	- 51 -
4.	<i>Παιδαγωγική Κατάρτιση Εκπαιδευτικών</i>	- 56 -
4.1.1.	<i>Αναγκαιότητα Παιδαγωγικής Κατάρτισης</i>	- 57 -
4.1.2.	<i>Θεσμικό Πλαίσιο Παιδαγωγικής Κατάρτισης</i>	- 60 -
4.1.3.	<i>Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ.</i>	- 65 -
B.	Εμπειρική Έρευνα	- 67 -
5.	Μεθοδολογία Έρευνας	- 67 -
5.1.	<i>Ερευνητικό Πρόβλημα</i>	- 67 -
5.2.	<i>Στόχοι της έρευνας:</i>	- 70 -
5.3.	<i>Είδος Έρευνας</i>	- 70 -
5.4.	<i>Συμμετέχοντες</i>	- 72 -
5.5.	<i>Εργαλείο Συλλογής Πληροφοριών</i>	- 74 -
5.6.	<i>Έλεγχος Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας</i>	- 75 -
5.6.1.	Αξιοπιστία	- 75 -
5.6.2.	Εγκυρότητα	- 77 -
5.7.	<i>Σχεδιασμός έρευνας και διαδικασίας συλλογής δεδομένων</i>	- 78 -
6.	Αποτελέσματα	79

6.1.	Διερεύνηση διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων και των προσδοκιών εκπαιδευτικών ...	79
6.2.	Έντοπισμός Προβληματικών – μη Προβληματικών Πεδίων Ποιότητας.....	83
6.3.	Σπουδαιότητα διαστάσεων ποιότητας.....	89 -
6.4.	Αντιλαμβανόμενη Ποιότητα-Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών.....	90 -
6.5.	Έλεγχος της πρόβλεψης των προθέσεων των εκπαιδευτικών από τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου μέτρησης.....	93 -
6.6.	Εκτίμηση της συσχέτισης μεταξύ της συνολικής αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών της ΑΣΠΑΙΤΕ και της μεταφοράς των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη.....	95 -
7.	Συμπεράσματα.....	96 -
7.1.	Διερεύνηση ύπαρξης διαφοράς ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις πραγματικές υπηρεσίες.....	96 -
7.2.	Σπουδαιότητα Διαστάσεων Ποιότητας.....	97 -
7.3.	Προβληματικά – Ικανοποιητικά πεδία ποιότητας ΑΣΠΑΙΤΕ.....	98 -
7.4.	Συνολική Ικανοποίηση Καταρτιζόμενων.....	103 -
7.5.	Διαστάσεις της ποιότητας και πρόβλεψη προθέσεων των εκπαιδευτικών.....	103 -
7.6.	Συνολική Ικανοποίηση και εφαρμογή δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη.....	104 -
8.	Διοικητικός Διάλογος.....	105 -
9.	Επίλογος.....	106 -
9.1.	Περιορισμοί έρευνας.....	108 -
9.2.	Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	108 -
	Παράρτημα.....	110 -
	Βιβλιογραφία.....	113
	Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	113
	Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία.....	118
	Νομοθεσία.....	120

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1:Μοντέλα Δημόσιας Διοίκησης προσανατολισμένα στην ποιότητα	- 17 -
Πίνακας 2. Servqual: Κενό 1	- 27 -
Πίνακας 3. Servqual: Κενό 2	- 27 -
Πίνακας 4. Servqual: Κενό 3	- 28 -
Πίνακας 5. Servqual: Κενό 4	- 28 -
Πίνακας 6: Servqual: κενό 5	- 28 -
Πίνακας 7. Αναθεωρημένη έκδοση του βασικού εργαλείου Servqual, προσαρμογή από (Parasuraman, Zeithaml&Berry,1991).....	- 33 -
Πίνακας 8 Ερευνητές και πεδία άσκησης κριτικής στο μοντέλο Servqual.....	- 35 -
Πίνακας 9.Σημαντικότερες διαστάσεις της ποιότητας στην Εκπαίδευση.....	- 42 -
Πίνακας 10: Χρονικοί Περίοδοι Λειτουργίας Θεσμοθετημένων Φορέων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα	- 51 -
Πίνακας 11: Τα σημαντικότερα θεματικά πεδία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΕΕ 28.....	- 53 -
Πίνακας 12.: Πρόγραμμα Σπουδών Τμημάτων Μη Καθηγητικών Σχολών με μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας	- 59 -
Πίνακας 13. Αυτοτελή Προγράμματος Παιδαγωγικής Επάρκειας	- 60 -
Πίνακας 14. Αιτούμενες-Προσφερόμενες θέσεις ΕΠΠΑΙΚ.....	- 65 -
Πίνακας 15.: Αναλυτικό Πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ	- 66 -
Πίνακας 16.Στατιστικά Εργαλεία Ανάλυσης των Δεδομένων	- 72 -
Πίνακας 17.: Πόλεις Υλοποίησης και Εισακτέοι Εκπαιδευτικοί του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ.....	- 72 -
Πίνακας 18.:Κλάδοι Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ΕΠΠΑΙΚ 2016-17	- 73 -
Πίνακας 19. Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων	- 74 -
Πίνακας 20.: Επταβάθμια κλίμακα απαντήσεων.....	- 74 -
Πίνακας 21.: Συντελεστές Αξιοπιστίας Cronbach a	- 75 -
Πίνακας 22.: Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων του Servqual.....	- 76 -
Πίνακας 23. Φορτίσεις Παραγοντικής Ανάλυσης.....	- 76 -
Πίνακας 24.: Επεξήγηση Συνολικής Διακύμανσης.....	- 77 -
Πίνακας 25.: Ζευγαρωτές Αναλύσεις T-Test.....	82
Πίνακας 26.: Μέσοι Όροι Προσδοκιών και Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ	- 86 -
Πίνακας 27.Αριθμός δηλώσεων ανά διάσταση ποιότητας του εργαλείου Servqual.....	- 87 -
Πίνακας 28.: Ανάλυση Χασμάτων χωρίς συντελεστές βαρύτητας.....	- 87 -
Πίνακας 29. Έλεγχος Σημαντικότητας των διαφορών ανά διάσταση ποιότητας.....	- 88 -
Πίνακας 30.: Κατάταξη διαστάσεων ποιότητας χωρίς βαρύτητα.....	- 89 -
Πίνακας 31.: Συντελεστές Βαρύτητας διαστάσεων του μοντέλου Servqual.....	- 89 -
Πίνακας 32.: Βαθμολογία Χασμάτων με ενσωματωμένους του συντελεστές βαρύτητας	- 90 -
Πίνακας 33.: Τελική κατάταξη χασμάτων ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης	- 90 -
Πίνακας 34.: Βασικό μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης.....	- 94 -
Πίνακας 35.:Σημαντικότητα μοντέλου παλινδρόμησης	- 94 -
Πίνακας 36.: Πολλαπλή Παλινδρόμηση Συνολικής Ικανοποίησης	- 94 -
Πίνακας 37.: Πίνακας Συσχέτισης Συνολικής Ικανοποίησης με Εκπαιδευτική Πρακτική (N=101).....	- 95 -
Πίνακας 38. Συσχετίσεις Διαστάσεων ποιότητας με Προθέσεις Εκπαιδευτικών (N=101).....	- 96 -

Πίνακας 39.: Σύγκριση της Σπουδαιότητας των Διαστάσεων Ποιότητας στην ΑΣΠΑΙΤΕ με ερευνητικά δεδομένα	- 98 -
Πίνακας 40. Σταθμισμένη Βαθμολογία Διαστάσεων Ποιότητας Servqual.....	- 98 -
Πίνακας 41.: Προβληματικά πεδία ποιότητας ΕΠΠΑΙΚ, Κοζάνης.....	- 99 -
Πίνακας 42. Προβληματικά πεδία που απαιτούν Διοικητική Παρέμβαση.....	- 101 -
Πίνακας 43.: Θετικά Πεδία ποιότητας ΕΠΠΑΙΚ, Κοζάνης	- 102 -

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Βασικές πτυχές του ΝΔΜ	- 13 -
Σχήμα 2 Αρχές Δ.Ο.Π.....	- 15 -
Σχήμα 3:Βασικό Πακέτο Υπηρεσίας.....	- 18 -
Σχήμα 4:Ποιότητα στο Δημόσιο Τομέα.....	- 19 -
Σχήμα 5: Χαρακτηριστικά των Υπηρεσιών.....	- 20 -
Σχήμα 6:Διάκριση Πελατών ενός Οργανισμού.....	- 21 -
Σχήμα 7: Απεικόνιση των σχέσεων πελάτη- χρήστη των επιμορφωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών της ΑΣΠΑΙΤΕ προς τους εκπαιδευτικούς.....	- 23 -
Σχήμα 8: Μοντέλο Servqual, προσαρμοσμένο στο Δημόσιο Τομέα. Προσαρμογή από Parasuraman et al.,1985.	- 29 -
Σχήμα 14.: Αναλυτική Παρουσίαση των σχέσεων μεταξύ των Κενών του Μοντέλου Servqual. Προσαρμογή από Zeithaml,Valarie.A,Parasuraman.A,Berry,Leonard.L,(1990),Delivering Quality Service, New York, Free Press, σελ.131.	- 30 -
Σχήμα_7: Βασικές Λειτουργίες - Σκοποί Επιμόρφωσης.....	- 47 -
Σχήμα 8: Μοντέλα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.....	- 48 -
Σχήμα_9: Μορφές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών.....	- 48 -
Σχήμα 10. Περιεχόμενο Παιδαγωγικών Σπουδών. (Λιακοπούλου,2010, σελ.52).....	- 60 -
Σχήμα 11.: Ελάχιστη επαγγελματική κατάρτιση σε χώρες της ΕΕ (συμπεριλαμβανομένων των τοποθετήσεων σε σχολεία (σε ECTS). Πηγή: Δίκτυο Ευρυδίκη.....	- 64 -
Σχήμα 15: Σχηματική απεικόνιση βασικής ερευνητικής υπόθεσης.....	- 69 -
Σχήμα 16.: Ανάλυση Χασμάτων σε επίπεδο διαστάσεων του Εργαλείου Servqual για τους εκπαιδευτικούς του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης.....	- 88 -
Σχήμα 17.: Σύγκριση Απλής – Σταθμισμένης Ικανοποίησης Εκπαιδευομένων ΕΠΠΑΙΚ Κοζάνης.....	- 92 -
Σχήμα 18. Πολύγωνο Ανάλυσης Χασμάτων ανά δήλωση ποιότητας.....	- 93 -

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΟΡΟΛΟΓΙΑΣ/ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΩΝ ΚΑΙ ΑΚΡΩΝΥΜΩΝ.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ	ΑΓΓΛΙΚΗ ΟΡΟΛΟΓΙΑ	ΑΚΡΩΝΥΜΟ
Απτότητα	Tangible	-
Διασφάλιση	Assurance	-
Αξιοπιστία	Reliability	-
Ανταπόκριση	Responsiveness	-
Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ	New Public Management	ΝΔΜ
Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών	-	ΑΣΠΑΙΤΕ
Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης	-	ΕΠΠΑΙΚ
Πιστωτικές Μονάδες		ECTS
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	Total Quality Management	ΔΟΠ
Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης	-	ΚΠΑ
Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο	-	ΠΕΚ
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής	-	ΙΕΠ
Αντιλαμβανόμενη Ποιότητα ΕΠΠΑΙΚ	-	EppaikQual
Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης		ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α
Υπουργείο Εσωτερικών		ΥΠΕΣ

Περίληψη

Οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί οργανισμοί υπό το πρίσμα των εξελίξεων στο ευρύτερο οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο, υιοθετούν όλο και περισσότερο τεχνικές που συνάδουν με τη φιλοσοφία του νέου δημόσιου μάνατζμεντ. Η αξιολόγησή τους με βάση τα αποτελέσματα οδηγεί στην ανάγκη χρησιμοποίησης εργαλείων διοίκησης του ιδιωτικού τομέα τα οποία προσεγγίζουν τον πολίτη ως πελάτη. Παράλληλα το θέμα της ποιότητας της εκπαίδευσης διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στην συζήτηση για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Η τελευταία κατά κύριο λόγο επαφίεται στην ύπαρξη υψηλής ποιότητας καταρτιζόμενου διδακτικού προσωπικού. Οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αναβαθμίσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου απαιτείται να λαμβάνουν αντίστοιχα υψηλής ποιότητας επιμορφωτικές υπηρεσίες. Επομένως η ποιότητα της εκπαίδευσης-κατάρτισης που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί, επηρεάζει την ποιότητα της διδασκαλίας τους και κατ' επέκταση συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο σχολείο.

Ένα ευρέως αποδεκτό εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών είναι το SERVQUAL, του οποίου η αξιοπιστία και η εγκυρότητα έχει δοκιμαστεί και στον χώρο της εκπαίδευσης. Η ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται στο Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης, αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας της παρούσας εργασίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 101 καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί. Από την ανάλυση χασμάτων προέκυψε πως οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων, σε σχέση με τις αρχικές τους προσδοκίες, αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ, υστερούσαν σε όλες τις διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου μέτρησης, με αυτήν της «Διασφάλισης» (Μ.Ο. χάσματος= -0,18) και της «Ανταπόκρισης» (Μ.Ο. χάσματος=-0,16) να παρουσιάζουν τις υψηλότερες αποκλίσεις. Ωστόσο συνολικά οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν σχετικά ικανοποιημένοι από τις παρεχόμενες υπηρεσίες καθώς ο σταθμισμένος δείκτης $ErpaikQual$ (-0,12) ήταν οριακά αρνητικός. Από τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου SERVQUAL μόνο η διάσταση της «Διασφάλισης» ($\beta=0.648, p<0.01$) προβλέπει στατιστικά σημαντικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή των γνώσεων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν από την κατάρτισή τους, στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής των αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων από το ΕΠΠΑΙΚ, στην εκπαιδευτική πράξη ($r(101) =.348, p <.001$). Στη βάση των αποτελεσμάτων της έρευνας προτείνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις προς τη Διοίκηση του επιμορφωτικού οργανισμού. Τέλος, τα ευρήματα συνηγορούν στην ανάγκη εστίασης των δημόσιων οργανισμών στις προσδοκίες των πολιτών – πελατών τους, προκειμένου να τους παρέχουν υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις πραγματικές τους ανάγκες, εξυπηρετώντας αποτελεσματικά τη βασική τους αποστολή.

Λέξεις Κλειδιά: Ποιότητα Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών, SERVQUAL, ΑΣΠΑΙΤΕ,

Abstract

Nowadays public educational organizations in the light of sweeping changes in the economic and social context, are increasingly adopting techniques that are consistent with the philosophy of the new public management. Results-based monitoring leads to the need for private sector management tools which treat citizens as customers. Furthermore the issue of educational quality plays a dominant role in the debate about school effectiveness. The latter primarily relies on the existence of high quality well educated teaching staff. Teachers in order to upgrade the quality of their educational work require respectively to receive high-quality training services. Therefore, the quality of teachers training affects the quality of their teaching and thus contribute in improving the quality of education at school.

A widely accepted tool for measuring the quality of service is Servqual , whose reliability and validity has been tested in the area of education. The quality of the services offered at the ASPETE annual Program of Pedagogical Training in Kozani, was the targeted research field of this paper. The survey was attended by a total of 101 students teachers. From gap analysis revealed that perceptions of teachers in accordance to their expectations, regarding to the quality of services in EPPAIK, failed in all dimensions of quality with that of "Assurance" (Average gap=-0.18) and of "Responsiveness" (Average gap =-0.16) showing higher divergence. Teachers seemed relatively satisfied from the services provided as the weighted index EppaikQual (-0.12) was marginally negative. From the five dimensions of quality in Servqual tool only the dimension of "Assurance" ($\beta=0.648, p<0.01$) forecasts statistically significant the teachers intention to apply the knowledge and skills that had acquired from their training into school practice. Furthermore, there was a statistically significant positive correlation between the total Satisfaction of teachers and the application of acquired knowledge and skills from EPPAIK, into educational practice ($r(101) = .348, <p. 001$). Based on research results we proposed specific actions for the administration of the Educational organization. Finally, the findings suggest that Public Institutions, need to focus on customers' expectations , in order to provide services that meet their real needs and to respond effectively to their core mission.

Keywords: QualityOfEducationalServices, SERVQUAL , ASPETE,

Πρόλογος

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι το αποκορύφωμα μιας διετούς πορείας στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Το θέμα της εργασίας αναδείχθηκε μέσα από τον γόνιμο διάλογο που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των παραδόσεων του μαθήματος του β' εξαμήνου των σπουδών μου, με αντικείμενο την Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να ευχαριστήσω την κα Παπαδοπούλου Βασιλική, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, η οποία αποδέχθηκε την πρότασή μου για τη σύζευξη του βασικού γνωστικού μου αντικειμένου με το πεδίο των δικών της ενδιαφερόντων. Από τη σύζευξη αυτή προέκυψε η επιθυμία για τη διερεύνηση της ποιότητας των υπηρεσιών σε ένα τυπικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με θέμα την παιδαγωγική τους κατάρτιση.

Η εργασία αποτελείται από δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα η οποία περιλαμβάνει τρεις επιμέρους υποενότητες, αναπτύσσεται το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας. Ειδικότερα στην πρώτη υποενότητα, γίνεται αναφορά στο Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ ως ο σύγχρονος τρόπος διοίκησης ο οποίος έχει υιοθετηθεί από την πολιτεία και βρίσκει εφαρμογή σε όλες τις δημόσιες υπηρεσίες στη χώρα μας. Στην ίδια υποενότητα γίνεται αναφορά στον κυρίαρχο ρόλο που διαδραματίζει το θέμα της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, προκειμένου το σημερινό σχολείο, να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της εποχής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σύνδεση της ποιότητας της εκπαίδευσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών με την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Στη δεύτερη υποενότητα περιγράφεται διεξοδικά η μεθοδολογία Serqual και ο τρόπος ανάλυσης της. Παράλληλα επιχειρείται μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της τελευταίας 10ετίας (2008-2017) όπου η μέτρηση της εκπαιδευτικής ποιότητας προσεγγίζεται μέσα από την παραπάνω μεθοδολογία. Η τρίτη υποενότητα πραγματεύεται θέματα επιμόρφωσης-κατάρτισης εκπαιδευτικών, όπου μετά από μία σύντομη ιστορική αναδρομή για το θεσμό της επιμόρφωσης στην Ελλάδα, την παρουσίαση των διαφόρων τύπων και μορφών επιμόρφωσης, αλλά και τη σπουδαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καταλήγει στην παρουσίαση του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης που υλοποιεί η ΑΣΠΑΙΤΕ σε ολόκληρη την Ελληνική επικράτεια και το οποίο αποτελεί το αντικείμενο έρευνας της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης.

Η δεύτερη ενότητα της εργασίας περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας μελέτης, τα αποτελέσματα και την ερμηνεία τους. Συγκεκριμένα, περιγράφεται το κύριο ερευνητικό πρόβλημα, οι στόχοι της έρευνας, οι συμμετέχοντες σε αυτήν, το εργαλείο συλλογής των δεδομένων αλλά και ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας που πραγματοποιήθηκε. Στη συνέχεια αποτυπώνονται τα αποτελέσματα της ερευνητικής πρότασης ενώ στην έκτη υποενότητα επιχειρείται ο συνδυασμός και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο. Παράλληλα προτείνονται στα

πλαίσια ενός διοικητικού διαλόγου προτάσεις διαχείρισης των ευρημάτων της έρευνας. Ο επίλογος περιλαμβάνει τους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κλείνοντας, θα πρέπει να ευχαριστήσω την κα Κασιμάτη Αικατερίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ και επιστημονική υπεύθυνη του ΕΠΠΑΙΚ, για την υποστήριξη της πρότασής μου στη Διοικούσα Επιτροπή της ΑΣΠΑΙΤΕ και τον κ. Ιορδανίδη Γιώργο, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και διευθυντή του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη για τη διευκόλυνση διεξαγωγής της έρευνας στο παράρτημα.

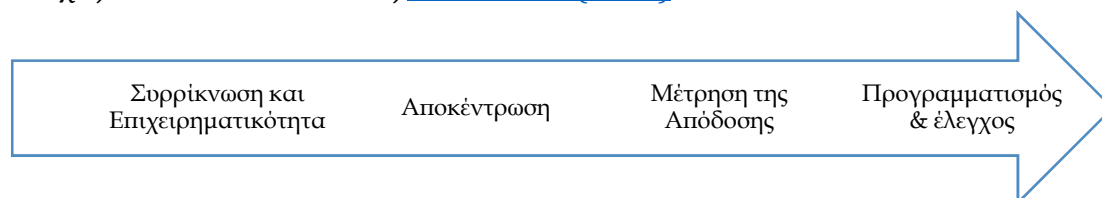
Τέλος, εάν έπρεπε να αφιερώσω την εργασία αυτή σε κάποιον θα ήταν σίγουρα ο 7χρόνος γιός μου, ο οποίος μου πρόσφερε απλόχερα το χρόνο που χρειάστηκα για να εκπονήσω την εργασία και που σε αντίθετη περίπτωση θα περνούσα μαζί του.

«Η ποιότητα δεν είναι ποτέ τυχαία
Είναι πάντα το αποτέλεσμα μια ευφυούς προσπάθειας»
“Quality is never an accident.
It is always the result of intelligent effort”
John Ruskin

A. Εισαγωγή- Θεωρητική Θεμελίωση

1. Νέο Δημόσιο Management

Στο χρονικό διάστημα από το 2009 μέχρι και σήμερα, η Ελλάδα βρίσκεται βιώνει μία χρονοοικονομική κρίση οποία έχει δοκιμάσει τις αντοχές όλων των μεταβλητών του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα. Σε μια αντίστοιχη με την σημερινή περίοδο της ιστορίας, με διαφορετικές ωστόσο συνθήκες, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής στις αρχές της δεκαετίας του 1970, εμφανίστηκε στο προσκήνιο ένα νέο πρότυπο οργάνωσης και διοίκησης του δημόσιου τομέα, το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (NDM) [\(Μιχαλόπουλος,2001\)](#). Το πρότυπο αυτό επιδιώκει την επιτυχία μιας οργάνωσης μέσω ενός μακροπρόθεσμου προγραμματισμού και μιας δυναμικής στοχοθεσίας, δίνοντας έμφαση στα αποτελέσματα και εκχωρώντας αρμοδιότητες στους εργαζομένους [\(Μιχαλόπουλος,2003\)](#). Αποτελεί μία προσπάθεια της δημόσιας διοίκησης να βελτιώσει τις υπηρεσίες της, μέσω τεχνικών του ιδιωτικού - επιχειρηματικού τομέα [\(Denhardt&Denhardt,2000\)](#), οι οποίες εδράζονται στη βάση των θεωριών για διοίκηση προσανατολισμένη στην αγορά (πολίτες), καθώς μία τέτοια προσέγγιση διαφαίνεται πως οδηγεί στη βελτίωση της απόδοσης του δημοσίου [\(Walker,Brewer,Boyne,&Avellaneda,2015\)](#). Διοίκηση προσανατολισμένη στην αγορά σημαίνει μία στρατηγική προσπάθεια διασύνδεσης ενός οργανισμού με το εξωτερικό του περιβάλλον [\(Harris,2001 οπ. αναφ. στο Walkeretal.,2015\)](#), μέσω ενός νέου τρόπου προσέγγισης των πολιτών [\(Hartley,2005\)](#). Οι βασικές πτυχές του Ν.Δ.Μ. κατά τους [Kolthoffetal.\(2007\)](#) είναι:



Σχήμα 1: Βασικές πτυχές του ΝDM

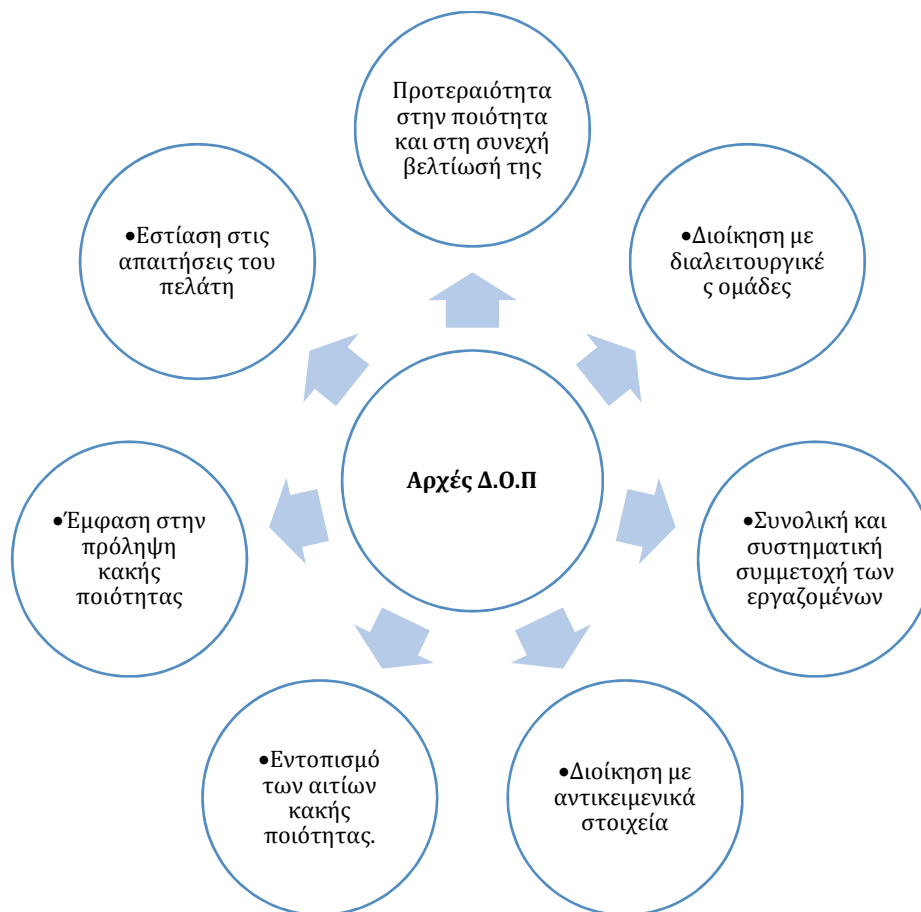
Ηπαγκοσμιοποίηση, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών των κρατών, οδήγησαν στην υιοθέτηση ενός τέτοιου τρόπου δημόσιας διοίκησης καθώς σε περιόδους οικονομικής κρίσης όπου υφίσταται συρρίκνωση των διαθέσιμων πόρων και προκύπτει ανάγκη για ορθή και αποτελεσματική κατανομή τους, μοντέλα διοίκησης που εστιάζουν στα αποτελέσματα προτάσσονται ως τα πιο αποτελεσματικά [\(Anderson&Herr,2015\)](#).

Ωστόσο τα συστήματα και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται στο ιδιωτικό τομέα δεν μπορούν να μεταφερθούν απευθείας στο δημόσιο. Απαιτούνται συνδυασμένες προσεγγίσεις και προσαρμογές προκειμένου να συμβάλουν στην αύξηση της αποδοτικότητάς του και στη παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας [\(Walther,2015·Walkeretal.,2015\)](#). Παράλληλα με την υιοθέτηση των μεθόδων αυτών οι δημόσιοι οργανισμοί θα πρέπει να υιοθετούν και τις αξίες της

επιχειρηματικότητας ([Kolthoffetal.οπ.π.](#)) όπως είναι οι έννοιες της απόδοσης, της αποτελεσματικότητας, της αποδοτικότητας και τέλος της παραγωγικότητας. Στην προσπάθεια ερμηνείας των παραπάνω όρων στα πλαίσια του δημοσίου θα λέγαμε πως η απόδοση, η οποία αποτελεί βασικό σκοπό των συστημάτων του Ν.Δ.Μ., θα πρέπει να έχει την έννοια της επίτευξης αποδεκτών επιπέδων επίδοσης έναντι των απαιτήσεων των βασικών «μετόχων του», δηλαδή των πολιτών, των εμποτών της κυβερνητικής πολιτικής και τέλος του ίδιου του προσωπικού του δημοσίου ([Walkeretal.οπ.π.](#)). Από την άλλη, ο όρος «αποτελεσματικότητα» ερμηνεύεται ως βαθμός στον οποίο ένας οργανισμός πετυχαίνει τους στόχους του. Παράλληλα η αποδοτικότητα αφορά κυρίως την εσωτερική λειτουργία ενός οργανισμού και εκφράζει τις θυσίες- (κόστη) που γίνονται προκειμένου να επιτευχθεί ένα αποτέλεσμα. Τέλος οι [Bermankαι Wart\(1999\)](#) όρισαν την παραγωγικότητα ως ένα σύνολο από διοικητικές πρακτικές και αναλυτικές τεχνικές που σκοπό έχουν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα της χρήσης των διαθέσιμων πόρων για την παραγωγή συγκεκριμένων εκροών.

Στον Ελλαδικό χώρο μέχρι πρόσφατα η δημόσια διοίκηση ήταν προσανατολισμένη στην εφαρμογή κανόνων δικαίου στη βάση ενός ιεραρχικού μοντέλου διοίκησης ([Λαδή,2015](#)) και όχι στην επίτευξη αποτελεσμάτων. Μία τέτοια όμως προσέγγιση, στα πλαίσια τόσο των οικονομικών συγκυριών αλλά και της ανταγωνιστικότητας του ευρύτερου περιβάλλοντος στο οποίο καλείται να λειτουργήσει η δημόσια διοίκηση σήμερα, δεν μπορούν να την καταστήσουν ικανή ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της βασικής της αποστολής. Επομένως η υιοθέτηση και η εισαγωγή μοντέλων και συστημάτων μέτρησης της απόδοσης και ο μετασχηματισμός της σε διοίκηση προσανατολισμένη στα αποτελέσματα θεωρούνται αναγκαία ([Μιχαλόπουλος,όπ.π.](#)). Η ανάγκη εκσυγχρονισμού στη λειτουργία της δημόσιας διοίκησης, η εφαρμογή καλύτερου δημόσιου management, η αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς της και τέλος ο προσανατολισμός προς τον πολίτη – πελάτη, αποτέλεσαν τους λόγους της χρησιμοποίησης συστημάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στον Ελληνικό δημόσιο τομέα.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί μία φιλοσοφία διοίκησης η οποία προσεγγίζει έναν οργανισμό ολιστικά, ώστε η κάθε μία από τις διαδικασίες που υλοποιούνται μέσα σε αυτόν να δεσμεύονται για την εξασφάλιση υψηλής ποιότητας στις υπηρεσίες που παρέχονται προς τους πελάτες-πολίτες, με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεών τους. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς επιδίωξης για βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών σε κάθε στάδιο. Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η ΔΟΠ, παρουσιάζονται στο σχήμα 1 ([Δερβιτσιώτης,2005](#)), βάση του οποίου είναι εμφανής η σφαιρική αντίληψη της ποιότητας και η πελατοκεντρική προσέγγισή της.



Σχήμα 2 Αρχές Δ.Ο.Π

Η φιλοσοφία της διοίκησης ολικής ποιότητας εφαρμόζεται με την ίδια επιτυχία τόσο σε επιχειρήσεις παραγωγής αγαθών όσο και σε οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, με τις κατάλληλες όμως προσαρμογές ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες των υπηρεσιών αυτών (Δερβιτσιώτης, ο.π.π.). Υπάρχουν αρκετά μοντέλα διοίκησης προσανατολισμένα στην ποιότητα, από τα οποία στο δημόσιο τομέα συχνότερα χρησιμοποιούνται, το Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας του EFQM (European Foundation for Quality Management), το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), η Μήτρα Εξισορροπημένης Απόδοσης (Balancedscorecard) το σύστημα Διοίκησης μέσω Στόχων (M.B.O.), το ISO 9004 και το Servqual για τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, εργαλείο που αποτελεί και το κύριο μέσο που υιοθετείται στα πλαίσια της παρούσας εργασίας για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης που υλοποιείται από την Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Στον πίνακα που ακολουθεί περιγράφονται συνοπτικά τα κύρια χαρακτηριστικά των παραπάνω μοντέλων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Μοντέλο	Περιγραφή
Μοντέλου Επιχειρηματικής Αριστείας European Foundation for Quality Management (EFQM)	Το EFQM είναι ένα πρακτικό εργαλείο που βοηθά όλες τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς (του ιδιωτικού ή του δημόσιου

	<p>τομέα) να εντοπίσουν τα ισχυρά τους σημεία και τις περιοχές που επιδέχονται βελτίωση ώστε να διατηρήσουν την ανταγωνιστικότητά τους και να εξελιχθούν. Το Μοντέλο μπορεί να λειτουργήσει ως:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Εργαλείο αυτοαξιολόγησης και αυτοβελτίωσης. • Οδηγός για τον εντοπισμό περιοχών που επιδέχονται βελτίωση. • Μέσο συγκριτικής αξιολόγησης με άλλες συγκρίσιμες υπηρεσίες.
<p>Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης Common Assessment Framework (CAF)</p>	<p>Το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης είναι ένα εργαλείο διοίκησης ολικής ποιότητας σύμφωνα με το οποίο τα άριστα αποτελέσματα ως προς την οργανωτική απόδοση, τους πελάτες/πολίτες και την κοινωνία, εξαρτώνται από την ηγεσία, τη στρατηγική και τον προγραμματισμό, το ανθρώπινο δυναμικό, τις συνεργασίες, τους πόρους και τις διοικητικές διαδικασίες (ΥΠΕΣΔΑ, 2004). Η εφαρμογή του ΚΠΑ στο δημόσιο τομέα αποσκοπεί στην εισαγωγή των αρχών της Δ.Ο.Π., στο τρόπο λειτουργίας των δομών του, στην διευκόλυνση της αυτό-αξιολόγησης ώστε να αποτυπωθεί επαρκώς η υφιστάμενη κατάσταση και να σχεδιαστούν δράσεις βελτίωσης και τέλος μέσω αυτού διευκολύνεται η συγκριτική μάθηση μεταξύ των οργανισμών του δημοσίου τομέα.</p>
<p>Μήτρα Εξισορροπημένης απόδοσης Balanced Scorecard (B.Sc.)</p>	<p>Η Μήτρα αποτελεί ένα σύστημα διοίκησης της απόδοσης προσανατολισμένο στα αποτελέσματα, με βασική επιδίωξη τη σύνδεση των βραχυπρόθεσμων και των μακροπρόθεσμων δραστηριοτήτων μιας Δημόσιας Υπηρεσίας, με το Όραμα, την Αποστολή και τη Στρατηγική της, μέσω του καθορισμού μετρήσιμων και συναινετικών στόχων. Η τεχνική Balanced Scorecard προσεγγίζει την απόδοση μιας Δημόσιας Υπηρεσίας μέσα από τέσσερις πτυχές, τους πολίτες, τις εσωτερικές διαδικασίες, τη μάθηση-συνεχή βελτίωση και τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους.</p>
<p>Διοίκηση Μέσω Στόχων Management By Objectives (MBO)</p>	<p>Η Διοίκηση μέσω Στόχων αποτελεί ένα εργαλείο στρατηγικού προγραμματισμού, το οποίο περιλαμβάνει κρίσιμες λειτουργίες, όπως</p>

	<p>τον προγραμματισμό και τη στοχοθεσία (planning), τη κατανομή ευθυνών και αρμοδιοτήτων μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της οργάνωσης (organizing), τη ευρύτερη δυνατή αξιοποίηση, προαγωγή και ανάπτυξη του στελεχιακού δυναμικού (staffing), την επικοινωνία, υποκίνηση και διεύθυνση του προσωπικού (directing) και τέλος, τον έλεγχο της αξιολόγησης της συμπεριφοράς και την ανάληψη διορθωτικών μέτρων (controlling). Η ιδιαιτερότητά του έγκειται στον συμμετοχικό τρόπο προσδιορισμού των στόχων της οργάνωσης που εδράζεται στη θεληματική συνεργασία και την αυτοδέσμευση στη θέσπιση, υλοποίηση και αξιολόγηση των στόχων και των αποτελεσμάτων που επιτυγχάνονται κάθε φορά.</p>
<p>Διεθνές Πρότυπο Ποιότητας International Organization for Standardization (ISO 9000 series)</p>	<p>Είναι ένα διεθνές πρότυπο διασφάλισης της ποιότητας. Ασχολείται με τη συνεχή βελτίωση μέσω της προληπτικής δράσης. Βασικά του στοιχεία αποτελούν: η παρεχόμενη ποιότητα προς τους πελάτες/πολίτες, οι κανονιστικές απαιτήσεις, καθώς και προσπάθειες για βελτίωση της ικανοποίησης του πελάτη/πολίτη μέσω της επίτευξης συνεχούς βελτίωσης.</p>
<p>Ποιότητα Υπηρεσιών Service Quality (SERVQUAL)</p>	<p>Αποτελεί ένα εργαλείο μέτρησης των ποιότητας των υπηρεσιών μέσα από τη διερεύνηση ύπαρξης χάσματος μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των πελατών στις πέντε κύριες διαστάσεις μιας υπηρεσίας: Αξιοπιστία, Απτότητα, Ανταπόκριση, Διασφάλιση και Ενσυναίσθηση.</p>

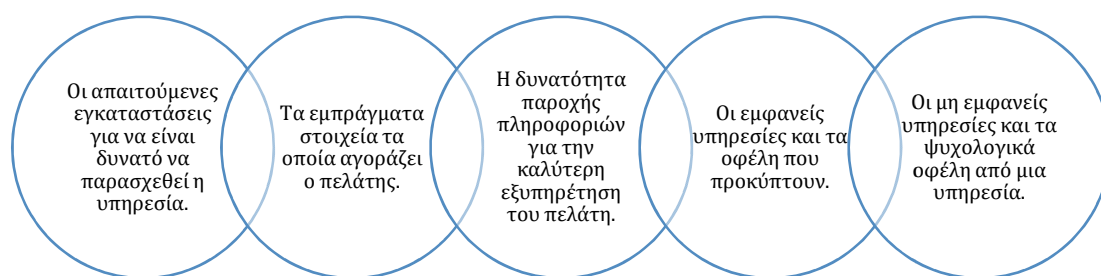
Πίνακας 1: Μοντέλα Δημόσιας Διοίκησης προσανατολισμένα στην ποιότητα

Η βούληση της Ελληνικής Πολιτείας για μετάβαση στο ΝΔΜ, όπου επιτάσσεται η αύξηση της διοικητικής αποτελεσματικότητας και τίθεται ο προσανατολισμός στα αποτελέσματα, με τον πολίτη στο επίκεντρο της διοικητικής δράσης ([Μπουνταλής&Μεντζέλος,2010](#)), επιβεβαιώνεται με τη θεσμοθέτηση σειράς νομοσχεδίων, όπως οι νόμοι 2839/2000, 2880/2001, το πρόγραμμα «Πολιτεία», ο νόμος 3230/2004 με τον οποίο προβλέπεται η εφαρμογή συστήματος «Διοίκησης μέσω Στόχων» στις οργανώσεις του δημοσίου και πρόσφατα ο νόμος 4369/2016 άρθρο 22 παραγ.1 βάσει του οποίου ορίζεται πως με τη στοχοθεσία επιδιώκεται η βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της συλλογικής δράσης της διοίκησης, η πληρέστερη

εκπλήρωση της αποστολής των υπηρεσιών του δημοσίου και η ανταπόκρισή τους στις ανάγκες της κοινωνίας. Τα νομοσχέδια αυτά καθώς και όλες οι ερμηνευτικές εγκύκλιοι για την εφαρμογή συστημάτων Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ εδράζονται στις αποφάσεις της συνθήκης της Λισαβόνας του 2000, για σύγκλιση μεταξύ των δημοσίων υπηρεσιών των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) [\(ΥΠ.ΕΣ.Δ.Δ.Α.,2008\)](#). Τέτοιες στρατηγικές αποσκοπούν στην αύξηση των επιπέδων ποιότητας καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών παροχής υπηρεσιών των δημοσίων οργανισμών [\(Denhardt&Denhardt,2000\)](#).

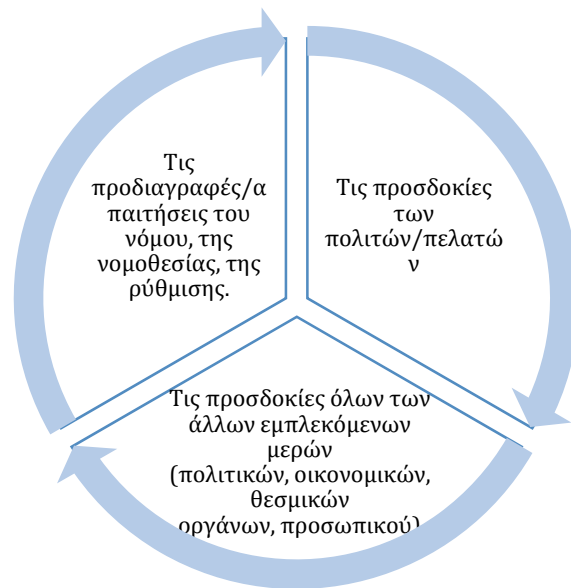
1.1. Η ποιότητα των υπηρεσιών στη δημόσια διοίκηση.

Το «προϊόν» του δημόσιου τομέα είναι η υπηρεσία, ως υπηρεσία ορίζεται «κάθε ενέργεια ή όφελος που μπορεί να προσφέρει κάποιος σε κάποιον άλλο, ή οποία είναι ουσιαστικά άυλη και δεν έχει ως στόχο την ιδιοκτησία οποιουδήποτε πράγματος» [\(Armstrong&Kotler,2009,σελ.313\)](#). Κατά την παροχή μίας υπηρεσίας, εκτός από την άυλη φύση της, εμπλέκονται διάφορες μεταβλητές οι οποίες συμβάλλουν στην αποτελεσματική μεταβίβασή της προς τους τελικούς αποδέκτες. Τέτοιες μεταβλητές είναι σύμφωνα με τους [Fitzsimmons, Fitzsimmons και Bordoloi\(2014\)](#):



Σχήμα 3:Βασικό Πακέτο Υπηρεσίας

Ο προσδιορισμός της ποιότητας των υπηρεσιών έχει απασχολήσει έντονα την επιστημονική κοινότητα, εξαιτίας των δυσκολιών που υπάρχουν τόσο στον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας όσο και στο τρόπο μέτρησής της [\(Wisniewski,2001\)](#). Ο Drucker ορίζει την ποιότητα ως την αντίληψη του πελάτη, πως η υπηρεσία που λαμβάνει ικανοποιεί τις ανάγκες του με βάση τα πρότυπά του και την τιμή την οποία πληρώνει [\(Drucker,1985\)](#). Η έννοια της ποιότητας στα πλαίσια του δημοσίου, όπως αποτυπώνεται στη σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών για το Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (ΚΠΑ), αφορά στην παροχή μιας υπηρεσίας με ένα σύνολο χαρακτηριστικών/ιδιοτήτων που ανταποκρίνονται και ικανοποιούν, με βιώσιμο τρόπο τις προσδοκίες των πολιτών/πελατών, τις προσδοκίες όλων των άλλων εμπλεκόμενων μερών και τέλος τις προδιαγραφές/απαιτήσεις του νόμου (σχήμα4) [\(ΥΠΕΣ,2008\)](#).



Σχήμα 4: Ποιότητα στο Δημόσιο Τομέα

Στην ίδια κατεύθυνση οι [Zeithaml, Parasuraman και Berry\(1991\)](#) όρισαν την ποιότητα των υπηρεσιών ως το βαθμό σύμπτωσης των προσδοκιών αυτού που λαμβάνει την υπηρεσία (πριν τη λάβει) και της αντίληψης που σχηματίζει γι' αυτήν (αφού τη λάβει). Συμπερασματικά, η ποιότητα αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της υπηρεσίας τα οποία καθορίζουν τη δυνατότητά της να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τις προσδοκίες για τις οποίες προσφέρεται. Αν επομένως η αντίληψη του πελάτη από την «κατανάλωση» μιας υπηρεσίας είναι μεγαλύτερη από την προσδοκία του, τότε ο παρέχων την υπηρεσία ικανοποιεί τον πελάτη και η επιχείρηση επιτυγχάνει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα ([Rosen, Karwan & Scribner, 2003](#)).

Οι υπηρεσίες σε αντίθεση με τα προϊόντα παρουσιάζουν τέσσερις βασικές ιδιότητες οι οποίες καθιστούν δύσκολη την αξιολόγηση της ποιότητάς τους. Οι ιδιότητες αυτές όπως αποτυπώνονται και στο σχήμα 5 είναι η αδιαιρετότητα, η αϋλότητα, η ετερογένεια και η αδυναμία αποθήκευσης. Ερμηνεύοντας τα χαρακτηριστικά των υπηρεσιών, μπορούμε να ορίσουμε την 'Αδιαιρετότητα' ως την αδυναμία διαχωρισμού μίας υπηρεσίας από το σημείο στο οποίο «καταναλώνεται» ([Wilson, Zeithaml, Bitner, & Gremler, 2012](#)).



Σχήμα 5: Χαρακτηριστικά των Υπηρεσιών

Η 'Αυλότητα' αφορά στην απουσία υλικής υπόστασης στην υπηρεσία. Επομένως η εμπειρία του κάθε αποδεκτή της υπηρεσίας, είναι μοναδική. Οτελευταίος προκειμένου να μειώσει την αβεβαιότητα αναζητά στοιχεία και ενδείξεις για την ποιότητα της υπηρεσίας και βγάζει συμπεράσματα ως προς αυτήν από μεταβλητές που λειτουργούν υποστηρικτικά στην παροχή της συγκεκριμένης υπηρεσίας όπως είναι το προσωπικό, το υποστηρικτικό υλικό, οι υποδομές, το επικοινωνιακό υλικό κ.α. Η 'Ετερογένεια' περιλαμβάνει την αδυναμία-δυσκολία του οργανισμού που παρέχει την υπηρεσία, να συστηματοποιήσει το επίπεδο των παρεχόμενων υπηρεσιών του, εξαιτίας του ότι οι υπηρεσίες παρέχονται από ανθρώπους και επομένως δεν δύναται να προσφέρεται με απόλυτη ακρίβεια το ίδιο επίπεδο υπηρεσίας κάθε φορά. Τέλος, το χαρακτηριστικό της 'Αδυναμίας Αποθήκευσης' των υπηρεσιών περιγράφει τα προβλήματα που μπορούν να προκύψουν όταν η ζήτηση για τη συγκεκριμένη υπηρεσία δεν είναι σταθερή αλλά παρουσιάζει διακυμάνσεις. Εξαιτίας της μη δυνατότητας αποθήκευσης έτοιμης υπηρεσίας, οι οργανισμοί καλούνται να ανταποκριθούν στις διακυμάνσεις αυτές λαμβάνοντας υπόψη τους θέματα δυναμικότητας.

Τα προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, αποτελούν εκπαιδευτικές υπηρεσίες οι οποίες ενσωματώνουν όλες τις ιδιότητες που απεικονίζονται στο παραπάνω σχήμα και ως τέτοιες εντάσσονται στο τριτογενή τομέα της οικονομίας, αυτόν δηλαδή της παροχής των υπηρεσιών. Στο τομέα αυτό η έμφαση δίνεται στην αναγνώριση και κατανόηση των προσδοκιών και αντιλήψεων των πελατών που είναι οι αποδέκτες των υπηρεσιών αυτών ([Jones&Shandizo,2015](#)), και που στη περίπτωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων το ρόλο αυτόν τον επιτελούν οι εκπαιδευτικοί-επιμορφούμενοι ως εκπαιδευόμενοι([Oliveira&Ferreira,2009](#)). Επομένως μπορούμε να θεωρήσουμε

τους εκπαιδευόμενους (επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί) ως τους «πελάτες» που υποβάλλονται στην εμπειρία των υπηρεσιών των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρέχονται από τους δημόσιους φορείς επιμόρφωσης.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η εφαρμογή ενός συστήματος προσανατολισμένου στην ποιότητα, στοχεύει κατά τον [Ζαβλάνο\(2003\)](#)

- ☒ Στην εκπλήρωση και υπέρβαση των προσδοκιών και των αναγκών του επιμορφούμενων.
- ☒ Στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών παροχής της επιμόρφωσης ως επακόλουθο των αλλαγών του ευρύτερου περιβάλλοντος.
- ☒ Στον ενεργητικό ρόλο των συμμετεχόντων.
- ☒ Στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση.
- ☒ Στην ενδυνάμωση των ατόμων και στην ομαδική εργασία.
- ☒ Στη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του φορέα επιμόρφωσης.

Προκειμένου λοιπόν, οι οργανισμοί να προσεγγίσουν τα θέματα της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πελάτες τους, καθίσταται κρίσιμη η γνώση των προσδοκιών των τελευταίων, αναφορικά με τις υπηρεσίες που ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Οι πελάτες ενός οργανισμού μπορούν να διακριθούν σε δυο κατηγορίες τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς (σχήμα 6).



Σχήμα 6: Διάκριση Πελατών ενός Οργανισμού

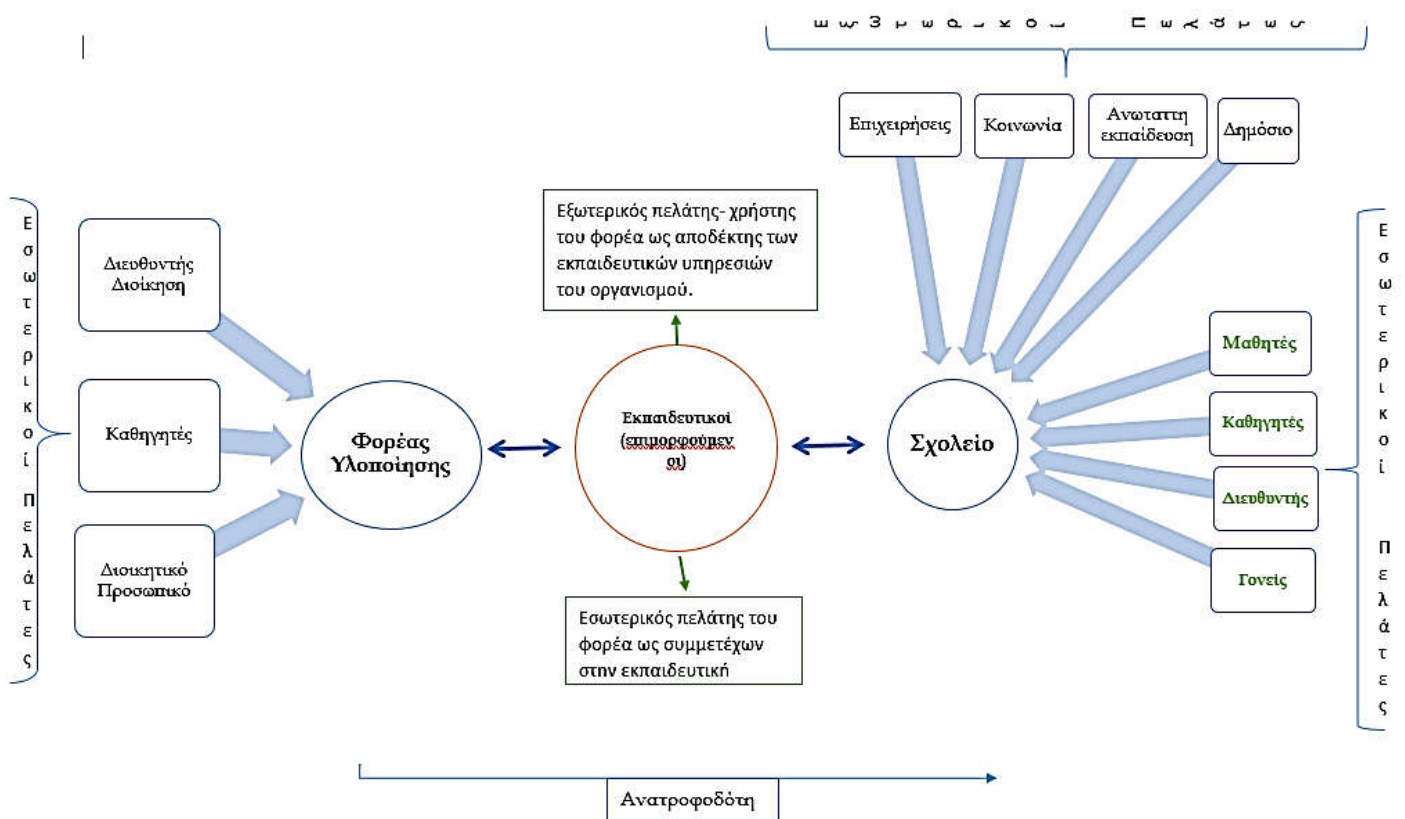
Προσαρμόζοντας την παραπάνω διάκριση στα πλαίσια ενός επιμορφωτικού οργανισμού για εκπαιδευτικούς, θα λέγαμε πως εξωτερικός πελάτης του είναι οι οργανισμοί που δέχονται τους επιμορφούμενους, δηλαδή τα σχολεία, ενώ οι εσωτερικοί πελάτες είναι όλοι οι εργαζόμενοι εντός του οργανισμού οι οποίοι συμβάλουν στην παραγωγή και παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενός επιμορφωτικού προγράμματος μπορεί να οριστεί με βάση τις προσδοκίες του εξωτερικού πελάτη, εξαιτίας του ότι όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίστανται συνυπεύθυνοι στην εκπλήρωση και ικανοποίηση των απαιτήσεων των εξωτερικών πελατών ([Fields, 1993](#)). Η γνώση του τι περιμένει ο κάθε πελάτης του οργανισμού

(εσωτερικός ή εξωτερικός) είναι βασική προϋπόθεση για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας.

Οι παραπάνω σχέσεις μπορούν να περιγράψουν παραδειγματικά στα πλαίσια της συνεργασίας ενός φορέα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών όπως η ΑΣΠΑΙΤΕ και ενός δημόσιου σχολείου (σχήμα 7). Ως εξωτερικοί πελάτες – χρήστες του σχολείου αλλά και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος θεωρούνται οι επιχειρήσεις καθώς είναι αυτές που απορροφούν τους αποφοίτους, τα ανώτερα – ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα για τη συνέχιση των σπουδών των μαθητών, το δημόσιο και τέλος η κοινωνία. Ενώ ως εσωτερικοί πελάτες εμφανίζονται οι καθηγητές, ο διευθυντής, οι γονείς των μαθητών και τέλος το διοικητικό προσωπικό. Οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί καθίσταται υπεύθυνοι για τη δική τους μόρφωση, διότι ως απόφοιτοι θα συμβάλλουν άμεσα στην εξυπηρέτηση των εξωτερικών πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος.

Στο σχήμα 7 οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν διττό ρόλο καθώς θεωρούνται εξωτερικοί πελάτες του φορέα επιμόρφωσης, αλλά ταυτόχρονα ως συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν και τους εσωτερικούς του πελάτες. Επομένως οι ρόλοι τους αυτοί, τους καθιστούν κρίσιμους κρίκους ώστε μέσω της διερεύνησης των προσδοκιών και των αντιλήψεών τους να καθίσταται δυνατή η αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών του φορέα επιμόρφωσης, εν προκειμένω της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Η λειτουργία της ανατροφοδότησης είναι κανονιστική καθώς μέσω αυτής ελέγχεται ο ορθός προγραμματισμός και διερευνάται η ανάγκη για επανασχεδιασμό των διαδικασιών οι οποίες οδηγούν στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο σχήμα 7 που ακολουθεί είναι εμφανές πως οι σχέσεις μεταξύ των επιμέρους συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Για παράδειγμα οι καθηγητές-συνεργάτες της ΑΣΠΑΙΤΕ εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς - επιμορφούμενους, αυτοί με τη σειρά τους εξυπηρετούν τους μαθητές του σχολείου και οι τελευταίοι την κοινωνία. Όσο πιο ισχυροί είναι οι παραπάνω δεσμοί τόσο ενισχύεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Ρούση, 2007).



Σχήμα 7: Απεικόνιση των σχέσεων πελάτη- χρήστη των επιμορφωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών της ΑΣΠΑΙΤΕ προς τους εκπαιδευτικούς

Εν κατακλείδι, οι φορείς παροχής επιμορφωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών που ανήκουν στο δημόσιο, όπως είναι και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), υπόκεινται στις αλλαγές που προτάσσει το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ. Έννοιες που αφορούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα αποτελούν τις βασικές θεμελιώδεις αρχές τους. Η ανάγκη για ανταπόκριση στο θεσμικό τους ρόλο, δεν δικαιολογείται πλέον μονοδιάστατα με αυστηρά κυρίως κοινωνικά κριτήρια στα πλαίσια μιας πολιτικής, αλλά με περισσότερο αντικειμενικά κριτήρια της διοικητικής επιστήμης. Με αυτό τον τρόπο εξυπηρετούνται τόσο οι ανάγκες της κοινωνίας όσο και η δυνατότητα της πολιτείας να μπορεί να υποστηρίξει την απρόσκοπτη παροχή ποιοτικών υπηρεσιών προς τους πολίτες. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως πολιτών-πελατών, αποδεκτών των προγραμμάτων επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, γίνεται πιο ενεργός και φαίνεται να λαμβάνει διαστάσεις, που θα παρατηρούσε κάποιος στα πλαίσια μιας σχέσης επιχείρησης-πελάτη. Οι δημόσιοι επιμορφωτικοί οργανισμοί προκειμένου να ανταπεξέλθουν στην αποστολή τους, καλούνται να λειτουργήσουν στα πλαίσια ενός στρατηγικού σχεδιασμού, όπου η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων τους, θα αποτελεί τη βάση του σχεδιασμού αυτού και όχι οι προτεραιότητες της διοίκησής τους. Διαφορετικά, η πράξη έχει δείξει πως η αναποτελεσματικότητά τους είναι προδιαγεγραμμένη (OECD, 2012).

Κρίσιμο σημείο για τον ορθό στρατηγικό σχεδιασμό, αποτελεί η μέτρηση και η κατανόηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ([Edvardsen et.al., 1994](#)), έτσι ώστε να μπορεί η διοίκηση στηριζόμενη σε αυτήν, να σχεδιάζει αποτελεσματικά την πορεία των εργασιών της. Στη τρέχουσα εργασία το κύριο ζητούμενο θα είναι η μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε έναν επιμορφωτικό οργανισμό όπως είναι η ΑΣΠΑΙΤΕ, μέτρηση η οποία ορίζεται ως «ένας τρόπος περιγραφής του πόσο καλά οι διαθέσιμες μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευομένων μπορούν να τους βοηθήσουν να πετύχουν τους στόχους τους» ([Eagle&Brennan,2007,σελ.47](#)). Επομένως, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να πληροί όλους τους ποιοτικούς όρους, ώστε να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική και να συμβάλει στην ικανοποίηση των προσδοκιών τους και κατ' επέκταση-μέσω των κεκτημένων γνώσεων και δεξιοτήτων-στην ικανοποίηση των απαιτήσεων της αποστολής του σύγχρονου σχολείου όπως αυτή ορίζεται στη σχετική νομοθεσία για την ποιότητα στην Πρωτοβάθμια-Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ([N.4142/2013, άρθρο 1](#)).

1.2. Ποιότητα εκπαίδευσης και κατάρτισης Εκπαιδευτικών και Ποιότητα σχολικής εκπαίδευσης.

Στην Ευρωπαϊκή έκθεση για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων σε εθνικό επίπεδο, προτάθηκε μια σειρά δεικτών για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Μεταξύ αυτών, στον άξονα Πόροι-Δομές εμφανίζεται ως δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος, η Εκπαίδευση και η Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών ([EUR-Lex- c11063- EL,2000](#)). Από την αναφορά αυτή γίνεται αντιληπτό πως μέσω της ποιοτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών αναμένεται η αναβάθμιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών των σχολικών μονάδων.

Η ποιοτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας η οποία έχει οριστεί ως «η διαδικασία που επιτρέπει τους μαθητές να μάθουν πραγματικά» και αποτελεί την πιο δυναμική σχολική μεταβλητή που μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών([Nye,Konstantopoulos&Hedges,2004](#)). Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο πεδίο κατέληξαν πως η επένδυση της πολιτείας στην ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη βελτίωση της σχολικής εκπαίδευσης([Darling-Hammond,2009](#)). Ωστόσο η συσχέτιση αυτή διαφαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που συνδέονται με τη γενικότερη οικολογία του εκπαιδευτικού όπως χαρακτηριστικά προσωπικότητας, εσωτερικά κίνητρα, συνθήκες εργασίας ([Mikami, etal.,2011](#)), από τη διάρκεια της κατάρτισης ([Hurd,S.,2008](#)), από το πόσο επικαιροποιημένη και προσαρμο-σμένη είναι στις πραγματικές ανάγκες των σχολείων που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί ([Vega,2013](#)) αλλά και από ευρύτερες κοινωνικό οικονομικές μεταβλητές που περιβάλλουν τη εκπαίδευση([Jacob&Lefgren,2004](#)). Παράλληλα έχει παρατηρηθεί πως όσο περισσότερες πιστοποιήσεις στο γνωστικό και παιδαγωγικό πεδίο έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο καλύτερα επιτελεί το έργο του και συμβάλει στην βελτίωση

της επίδοσης των μαθητών του ([Clotfelter,Ladd.&Vigdor,2010](#)).Τέλος, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως βασικό δείκτη της ποιότητάς τους([Guerriero,2014](#)).

Συμπερασματικά,η ποιότητα του εκπαιδευτικού είναι ένας σημαντικός παράγοντας που καθορίζει τις επιδόσεις των μαθητών στο σχολείο και συμβάλει συνολικά στη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του. Προάγγελος της ποιότητας του εκπαιδευτικού είναι μεταξύ άλλων η κατάρτιση που λαμβάνει πριν και κατά την άσκηση του επαγγέλματος([Nandamuri&Rao,2012](#)).Επομένως, εάν ο σκοπός της πολιτείας είναι να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης, τότε ένας πολύ σημαντικός επιμέρους στόχος της θα πρέπει να είναι η ποιοτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που απασχολούνται στα δημόσια σχολεία.Εξάλλου η προτεραιότητα για την ποιότητα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «έχει καταστεί ουσιώδης για την ανταγωνιστικότητα της Ευρωπαϊκής Οικονομίας» ([Λευκή Βίβλος,1996,σελ.53](#)), πολλά χρόνια νωρίτερα.

2. Μεθοδολογία Servqual.

2.1. Το εργαλείο Servqual

Μία μεθοδολογία η οποία εντάσσεται στη φιλοσοφία των εργαλείων του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών, αποτελεί το Servqual (Service-Υπηρεσία+Quality-Ποιότητα) που αναπτύχθηκε από τους Parasuraman, Zeithaml & Berry το 1988 και αναθεωρήθηκε το 1991. Είναι μια γενική μέθοδος για την μέτρηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας, ως διαφορά μεταξύ της προσδοκίας (Προσδοκία) που αναμένειοπελάτης από την υπηρεσία αυτή και της αντίληψής (Αντίληψη) που τελικά διαμορφώνει μετά τηνβίωση της εμπειρίας από την υπηρεσία. Από αυτή την διαφορά μετράται η ικανοποίηση των πελατών.Η μεθοδολογία Servqual είναι ένα ανεκτίμητο εργαλείο των οργανισμών, για να κατανοήσουν καλύτερα τι εκτιμούν οι πελάτες και πόσο καλά οι ήδη υπάρχουσες επιχειρήσεις (οργανισμοί) καλύπτουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών τους ([Mont&Pleypys,2003](#)).Ο προσδιορισμός των αναγκών και των προσδοκιών των πελατών είναι η αφετηρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ([Ζαβλανός,2003](#)).Οιοργανισμοί παροχής υπηρεσιών καλούνται να αναγνωρίσουν τις προσδοκίες των πελατών τους καθώς η χαμηλή ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών τους, εδράζεται στη μη γνώση των προσδοκιών αυτών ([Parasuraman,Zeithaml&Berry,1988](#)). Επομένως με τη χρήση του εργαλείου Servqual η ποιότητα των υπηρεσιών προσεγγίζεται μέσα από την οπτική του πελάτη ([Smith,1995](#)), οπτική που προτείνεται ως ο βέλτιστος τρόπος άσκησης της δημόσιας διοίκησης σήμερα.

Ο όρος «Προσδοκίες» εκφράζει το τι επιθυμούν ή θέλουν οι πελάτες από μία υπηρεσία. Κατά τους [Parasuraman, Zeithaml και Berry\(1991\)](#) ο όρος πλέον εστιάζει στο τι προσδοκούν οι πελάτες από τον οργανισμό συνολικά για την παροχή μιας άριστης υπηρεσίας και όχι μόνο από το τμήμα που προσφέρει την υπηρεσία. Αυτό στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σημαίνει πως οι

εκπαιδευτικοί ως πελάτες αναμένουν άριστες εκπαιδευτικές υπηρεσίες από τον φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης συνολικά και όχι από ένα μόνο στοιχείο του, όπως είναι οι εκπαιδευτές. Το παραπάνω επιβεβαιώνει τον ολιστικό τρόπο προσέγγισης της ποιότητας που αποτελεί βασική αρχή του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, όπως αναφέρθηκε στην πρώτη ενότητα της παρούσας εργασίας. Οι οργανισμοί του δημοσίου θα πρέπει να αντιληφθούν πως οι πολίτες-πελάτες αναμένουν από αυτούς την ίδια ποιότητα στις υπηρεσίες που προσφέρουν, όπως και στον ιδιωτικό τομέα ([ΥΠΕΣ,2008](#)). Θα πρέπει λοιπόν να αντιληφθούν πως όχι μόνο πρέπει να ενδιαφερθούν για τους πελάτες τους αλλά και να εκμεταλλευθούν την ευκαιρία ώστε να μάθουν για αυτούς μέσα από τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους για την υπηρεσία που προσφέρουν ([Jones&Shandiz,2015](#)). Για τους δημόσιους οργανισμούς πιθανά να προκύπτει σύγκριση αναφορικά με το ποιος είναι ο πελάτης τους καθώς υπηρετούν ένα σύνολο πελατών- συμφερόντων. Ένας δημόσιος επιμορφωτικός φορέας μπορεί να έχει ως «πελάτη» του, τους εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται, το φορέα χρηματοδότησης αλλά και το φορέα σχεδιασμού της συγκεκριμένης επιμορφωτικής ενέργειας. Στην παρούσα εργασία, ως πελάτης θα θεωρηθούν οι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί.

Ως 'Αντίληψη' μπορεί να θεωρηθεί «η διαδικασία που ακολουθούν τα άτομα όταν δέχονται ερεθίσματα από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, και εξάγουν κάποιο νόημα από αυτά»([Σιώμκος,2011,σ.91](#)). Η αντιληπτή ποιότητα είναι το αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ της προσδοκίας των πελατών-πολιτών για την υπηρεσία που προσφέρει ένας οργανισμός και της αντίληψή τους από την απόδοση της υπηρεσίας που τους παρασχέθηκε. Έτσι, η ποιότητα των υπηρεσιών θεωρείται να είναι η διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των πελατών ([Parasuraman, Zeithaml και Berry,1988](#)).

Οι σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων για μία υπηρεσία είναι οι ακόλουθες:

1. Εάν η **αναμενόμενη υπηρεσία > από την αντιλαμβανόμενη**, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα απέχει πολύ από την προσφερόμενη και υπονοεί ένα μη αποδεκτό επίπεδο ποιότητας.
2. Εάν η **αναμενόμενη υπηρεσία = με την αντιλαμβανόμενη**, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα θα είναι ικανοποιητική.
3. Εάν η **αναμενόμενη υπηρεσία < από την αντιλαμβανόμενη**, τότε η προσδοκώμενη ποιότητα θα είναι υπερ-ικανοποιητική και θα προσεγγίζει την ιδεατή παρεχόμενη ποιότητα.

Η ποιότητα των υπηρεσιών προσεγγίζεται μέσα από 5 αντιπροσωπευτικές διαστάσεις του μοντέλου Servqual, οι οποίες κατά τους [Hoffman και Bateson\(2001\)](#) περιγράφονται ως:

1. **Η Αξιοπιστία (Reliability)** - το να κάνουν αυτό που λένε ότι θα κάνουν, στην ώρα τους.

2. **Η Ανταπόκριση (Responsiveness)** - η θέληση για παροχή βοήθειας και η ανταπόκριση σε συγκεκριμένες απαιτήσεις.
3. **Η Διασφάλιση (Assurance)** - η κατοχή των απαιτούμενων ικανοτήτων για την παροχή της υπηρεσίας καθώς και η αίσθηση εμπιστοσύνης που εμπνέουν.
4. **Η Ενσυναίσθηση (Empathy)**-δείχνει την αληθινή κατανόηση των αναγκών των πελατών-πολιτών.
5. **Η Απτότητα (Tangibility)**-περιλαμβάνει τη φυσική εμφάνιση των ατόμων που παρέχουν την υπηρεσία και την εικόνα που έχουν οι εγκαταστάσεις του φορέα.

Στο μοντέλο Servqual υπάρχουν 4 κενά (gaps) που περιβάλλουν ένα γενικό κενό (Κενό 5), η ανάλυση των οποίων προσπαθεί να εξακριβώσει τα αίτια της μείωσης της ποιότητας των υπηρεσιών (βλέπε σχήμα 8). Οι [Satoloetal. \(2002,οπ. αναφ. στο Oliveira&Ferreira,2009\)](#) παρουσίασαν τα 5 αυτά κενά (Gaps) μαζί με τα αίτια δημιουργίας τους καθώς και τον προτεινόμενο τρόπο βελτίωσής του καθενός. Ειδικότερα για το κάθε κενό ισχύει:

Κενό 1 (Gap 1)
Τι είναι;
Το κενό 1 εκφράζει τη διαφορά που μπορεί να υπάρχει μεταξύ των αντιλήψεων των στελεχών ενός οργανισμού και των πραγματικών προσδοκιών των πελατών του.
Τι το προκαλεί
Η αποτυχία της διοίκησης να προσδιορίσει σωστά τις προσδοκίες του πελάτη.
Πως διορθώνεται;
Με τη δημιουργία τυπικών και άτυπων καναλιών επικοινωνίας μεταξύ των πελατών και της διοίκησης, διαμέσου των ανθρώπων που έρχονται σε επαφή μαζί τους.

Πίνακας 2. Servqual: Κενό 1

Κενό 2 (Gap 2)
Τι είναι;
Το κενό 2 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων της διοίκησης του οργανισμού και των ποιοτικών προδιαγραφών της παρεχόμενης υπηρεσίας.
Τι το προκαλεί
Οι περιορισμένοι πόροι, η έλλειψη επιχειρησιακών εργαλείων που συνδέουν τα θέλω των πελατών με τις προδιαγραφές των παρεχόμενων υπηρεσιών, αδιαφορία της διοίκησης και ταχείς μεταβολές στις συνθήκες του κλάδου.
Πως διορθώνεται;
Δέσμευση της Διοίκησης. Διαθεσιμότητα πόρων και χρήση εργαλείων για την μεταφορά των «θέλω» των πελατών στις ποιοτικές προδιαγραφές της υπηρεσίας.

Πίνακας 3. Servqual: Κενό 2

Κενό 3(Gap 3)
Τι είναι;
Το κενό 3 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των προδιαγραφών ποιότητας μιας

υπηρεσίας και αυτών της πραγματικής υπηρεσίας που προσφέρεται.
Τι το προκαλεί
Η έλλειψη γνώσεων σχετικά με τις προδιαγραφές, η απουσία της ικανότητας να προσφερθεί η προκαθορισμένη ποιότητα ή η έλλειψη δέσμευσης από τους συνεργάτες.
Πως διορθώνεται;
Γνωστοποίηση των προδιαγραφών, επιλογή κατάλληλων συνεργατών η εκπαίδευση – κατάρτιση των ήδη υπαρχόντων. Εκτίμηση της απόδοσης των συνεργατών μέσα από την μεγαλύτερη και καλύτερη επίβλεψη ή βελτίωση της ομαδικής εργασίας και του οργανωτικού κλίματος.

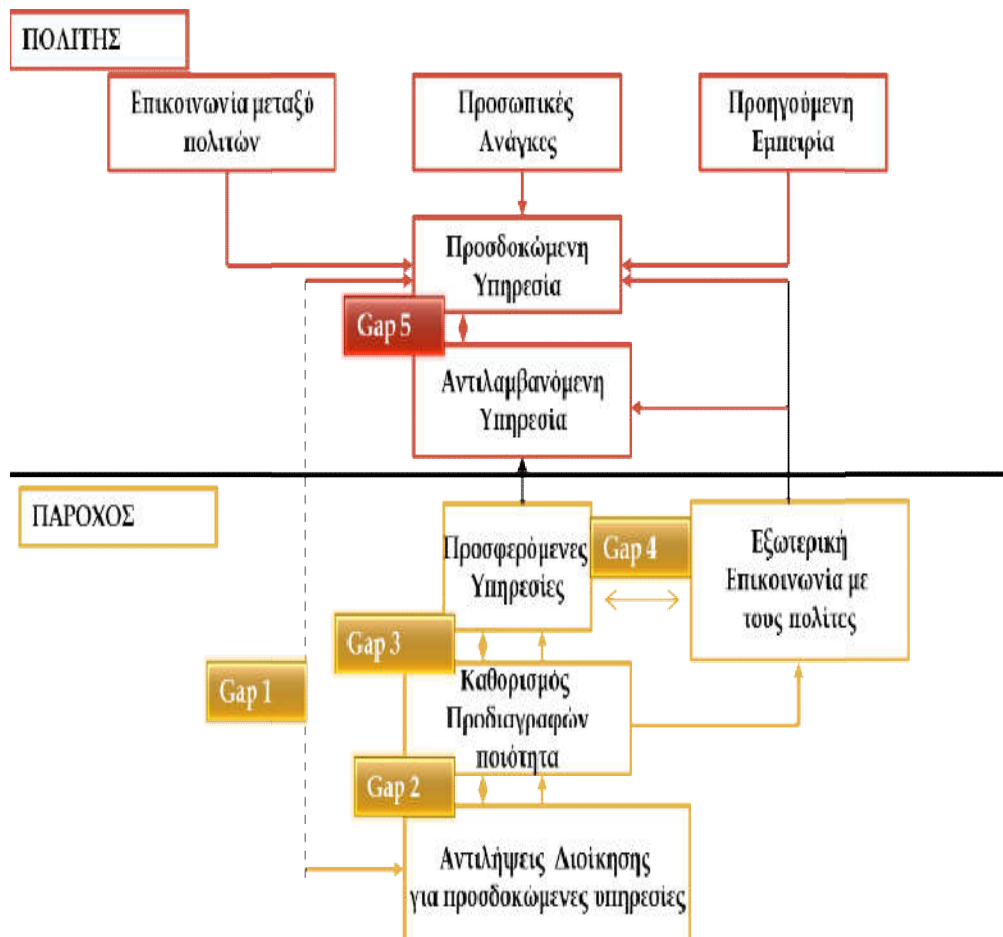
Πίνακας 4. Servqual: Κενό 3

Κενό 4 (Gap 4)
Τι είναι;
Το κενό 4 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των συγκεκριμένων προδιαγραφών ποιότητας και του τι ο οργανισμός επικοινωνεί προς τα κοινά του.
Τι το προκαλεί
Η έλλειψη επικοινωνίας που οδηγεί στη μη γνώση του πελάτη για το τι να περιμένει ή η προβολή υπερεκτιμημένης ποιότητας από την πραγματικά προσφερόμενη.
Πως διορθώνεται;
Βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών τομέων του οργανισμού, καθώς και μεταξύ αυτού και του κοινού που στοχεύει. Αντικειμενική επικοινωνία προς τα έξω.

Πίνακας 5. Servqual: Κενό 4

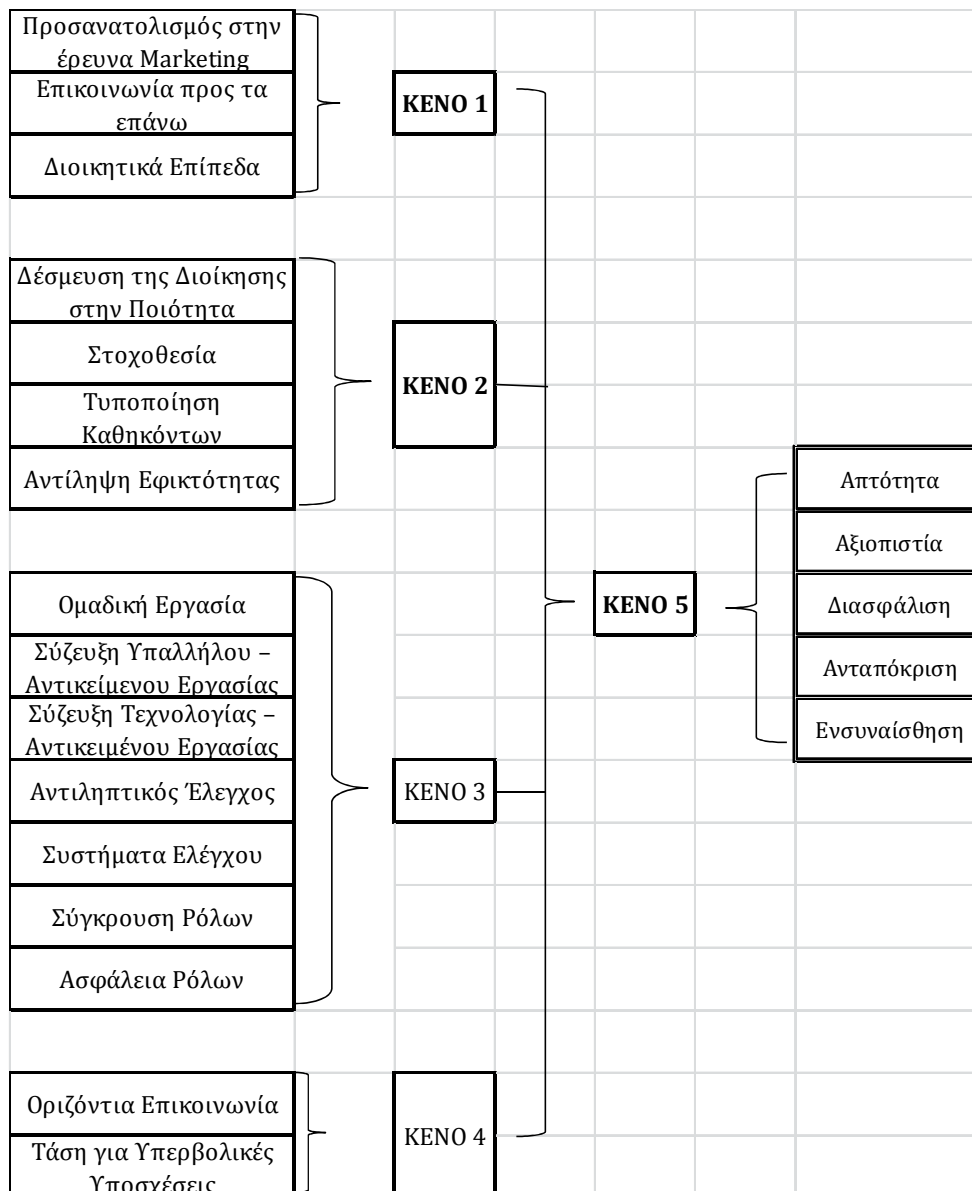
Κενό 5 (Gap 5)
Τι είναι;
Το κενό 5 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των προσδοκιών του πελάτη και της πραγματικής υπηρεσίας που προσφέρεται, μέσα όμως από το πρίσμα της δικής του αντίληψης.
Τι το προκαλεί
Η ύπαρξη των προηγούμενων κενών.
Πως διορθώνεται;
Η εξάλειψη - διόρθωση των παραπάνω κενών

Πίνακας 6: Servqual: κενό 5.



Σχήμα 8: Μοντέλο Servqual, προσαρμοσμένο στο Δημόσιο Τομέα. Προσαρμογή από Parasuraman et al.,1985.

Το Κενό 5 περιγράφει την οπτική του πελάτη και ως τέτοιο είναι το κύριο μέτρο αξιολόγησης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών ([Shahin,2010](#)). Αντίθετα τα Κενά 1 έως 4 αφορούν την επιχείρηση-οργανισμό για τις υπηρεσίες που προσφέρει. Η σχέση που συνδέει τα επιμέρους κενά (1-4) με το γενικό κενό (5), αποδίδεται στο σχήμα 14. Με τη μεθοδολογία SERVQUAL, η συνολική ποιότητα των υπηρεσιών καθορίζεται από το γενικό κενό μεταξύ αυτού που προσδοκούν οι πελάτες και αυτού που τελικά τους παρέχεται-Κενό (Gap) 5. Η αντιλαμβανόμενη αυτή ποιότητα της υπηρεσίας μεταφράζεται τελικά σε Ικανοποίηση ([Parker&Mathews,2001](#); [Getty&Getty,2003](#)). Η Ικανοποίηση του πελάτη είναι ένα προσωπικό αίσθημα ευχαρίστησης ή απογοήτευσης το οποίο προκύπτει ως αποτέλεσμα της αξιολόγησης των υπηρεσιών που παρέχει ένας οργανισμός σε ένα άτομο σε σχέση με τις προσδοκίες του ([Oliver,1980](#)). Στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση η Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θα προσεγγισθεί μέσω της συνολικά αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, μετά τον υπολογισμό της βαθμολογίας της ποιότητας του Ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης (ErpaikQual).



Σχήμα 9.: Αναλυτική Παρουσίαση των σχέσεων μεταξύ των Κενών του Μοντέλου Servqual. Προσαρμογή από Zeithaml, Valarie.A, Parasuraman.A, Berry, Leonard.L, (1990), Delivering Quality Service, New York, Free Press, σελ.131.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει μία διαμάχη μεταξύ αντιλαμβανόμενης ποιότητας και Ικανοποίησης καθώς η ικανοποίηση του πελάτη θεωρείται ανώτερη της ποιότητας, αφού η ποιότητα είναι μία μόνο από τις πολλές διαστάσεις της ικανοποίησης (Rust&Oliver,1993). Ωστόσο όμως η ικανοποίηση μπορεί να ενισχυθεί από την αντίληψη των καταναλωτών σχετικά με την ποιότητα εξαιτίας του ότι αυτή προκύπτει μέσα από συγκεκριμένες ενέργειες που υλοποιούνται κατά την παροχή της υπηρεσίας (Bitner,1990). Επομένως η ικανοποίηση του πελάτη είναι κύριος δείκτης προσδιορισμού της ποιότητας μιας υπηρεσίας (Zeithaml, Bitner & Gremler, 2013).

Το βασικό μοντέλο SERVQUAL περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις προκειμένου να μετρήσει τις 5 διαστάσεις της ποιότητας μιας υπηρεσίας. Για κάθε μία από τις

διαστάσεις αυτές, αντιστοιχούν συγκεκριμένες ερωτήσεις τόσο για τις προσδοκίες όσο και για τις αντιλήψεις των πελατών. Στον πίνακα που ακολουθεί αναπτύσσεται πλήρως το βασικό μοντέλο.

Στοιχείο		Προσδοκίες (π)	Αντιλήψεις (Α)
1	Απτότητα	Οι άριστοι Οργανισμοί θα πρέπει να έχουν μοντέρνο εξοπλισμό.	Ο «X» οργανισμός έχει μοντέρνο εξοπλισμό.
2		Οι φυσικές εγκαταστάσεις των άριστων οργανισμών θα πρέπει να είναι οπτικά ελκυστικές.	Οι φυσικές εγκαταστάσεις του «X» οργανισμού είναι οπτικά ελκυστικές.
3		Οι υπάλληλοι του άριστου οργανισμού θα πρέπει να είναι καλοντυμένοι και καθαροί.	Οι υπάλληλοι του «X» οργανισμού είναι καλοντυμένοι και καθαροί.
4		Η εικόνα των εγκαταστάσεων του άριστου οργανισμού θα πρέπει να συνάδει με τη φύση της παρεχόμενης υπηρεσίας	Η εικόνα των εγκαταστάσεων του οργανισμού συνάδει με τη φύση της παρεχόμενης υπηρεσίας
5	Αξιοπιστία	Όταν ο άριστος Οργανισμός υπόσχεται πως θα κάνει κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, θα πρέπει να το κάνει.	Όταν ο Οργανισμός υπόσχεται πως θα κάνει κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, το κάνει.
6		Όταν οι πελάτες έχουν κάποιο πρόβλημα με τον άριστο οργανισμό, αυτός θα πρέπει να δείξει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.	Όταν έχετε ένα πρόβλημα, με τον «X» Οργανισμό, παρουσιάζει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.
7		Ο άριστος οργανισμός θα ολοκληρώνει την παρεχόμενη υπηρεσία σε μία επίσκεψη.	Ο «X» Οργανισμός ολοκληρώνει την παρεχόμενη υπηρεσία σε μία επίσκεψη.
8		Ο άριστος Οργανισμός θα πρέπει να παρέχει την υπηρεσία στην ώρα που υποσχέθηκε.	Ο «X» Οργανισμός παρέχει τις υπηρεσίες στο χρόνο που υπόσχεται.
9		Ο άριστος οργανισμός θα τηρεί ακριβή αρχεία	Ο «X» Οργανισμός τηρεί ακριβή αρχεία των

		των πελατών του.	πελατών του.
10	Ανταπόκριση	Θα πρέπει να αναμένεται πως ο άριστος Οργανισμός θα ενημερώνει τους πελάτες του ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας.	Οι εργαζόμενοι του «X» ενημερώνουν με ακρίβεια για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας.
11		Οι Εργαζόμενοι του άριστου οργανισμού θα παρέχουν άμεση εξυπηρέτηση στους πελάτες.	Οι Εργαζόμενοι του «X» Οργανισμού παρέχουν άμεση εξυπηρέτηση στους πελάτες.
12		Οι Εργαζόμενοι του άριστου οργανισμού θα είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν τους πελάτες.	Οι Εργαζόμενοι του «X» Οργανισμού είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν τους πελάτες.
13		Οι Εργαζόμενοι του άριστου οργανισμού δεν θα είναι ποτέ τόσο απασχολημένοι ώστε να μην ανταποκρίνονται στα αιτήματα των πελατών.	Οι Εργαζόμενοι του «X» Οργανισμού δεν είναι ποτέ τόσο απασχολημένοι ώστε να μην ανταποκρίνονται στα αιτήματα των πελατών τους.
14		Διασφάλιση	Η συμπεριφορά των εργαζομένων ενός άριστου οργανισμού θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους πελάτες.
15	Οι Πελάτες των άριστων οργανισμών θα αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους.		Οι Πελάτες του «X» Οργανισμού αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους.
16	Οι Εργαζόμενοι του άριστου οργανισμού θα είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους πελάτες.		Οι Εργαζόμενοι του «X» Οργανισμού είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους πελάτες.
17	Οι Εργαζόμενοι του άριστου οργανισμού		Οι Εργαζόμενοι του «X» Οργανισμού έχουν

		θα έχουν τις γνώσεις για να απαντήσουν στις ερωτήσεις των πελατών.	τις γνώσεις για να απαντήσουν στις ερωτήσεις των πελατών.
18	Ενσυναίσθηση	Ο άριστος οργανισμός θα παρέχει στους πελάτες του προσωπική φροντίδα.	Ο «Χ» Οργανισμός παρέχει στους πελάτες του προσωπική φροντίδα.
19		Ο άριστος οργανισμός θα λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους πελάτες της.	Ο «Χ» Οργανισμός έχει βολικό για όλους τους πελάτες της ωράριο λειτουργίας.
20		Ο άριστος οργανισμός θα έχει εργαζόμενους οι οποίοι θα παρέχουν στους πελάτες τους εξατομικευμένες υπηρεσίες.	Ο «Χ» Οργανισμός έχει εργαζόμενους οι οποίοι παρέχουν στους πελάτες τους εξατομικευμένες υπηρεσίες.
21		Ο άριστος οργανισμός θα έχει ως βάση του τα συμφέροντα των πελατών του.	Ο «Χ» Οργανισμός έχει ως βάση του τα συμφέροντα των πελατών του.
22		Οι εργαζόμενοι του άριστου οργανισμού θα καταλαβαίνουν τις ειδικές ανάγκες των πελατών τους.	Οι εργαζόμενοι του «Χ» Οργανισμού καταλαβαίνουν τις ειδικές ανάγκες των πελατών τους.

Πίνακας 7. Αναθεωρημένη έκδοση του βασικού εργαλείου Servqual, προσαρμογή από (Parasuraman, Zeithaml&Berry,1991).

Το Servqual είναι ένα γενικό εργαλείο με καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα σε ένα μεγάλο εύρος εφαρμογών ([Parasuraman, Zeithaml&Berry,1991](#)). Ο σκοπός του εργαλείου είναι να λειτουργήσει ως διαγνωστική μέθοδος προκειμένου να αποκαλύψει ευρύτερες περιοχές των ισχυρών σημείων και των αδυναμιών της ποιότητας των υπηρεσιών μιας επιχείρησης-οργανισμού. Καθώς το Servqual αποτελεί το βασικό σκελετό της μέτρησης της ποιότητας θα πρέπει να επιδιώκεται, στο βαθμό που αυτό είναι δυνατό, η χρήση του στο σύνολό του. Αν και η προσαρμογή του τρόπου έκφρασης των θεμάτων του, προκειμένου να ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένο πεδίο έρευνας είναι θεμιτή, η διαγραφή τους όμως μπορεί να επηρεάσει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Παράλληλα, σε περίπτωση που προστεθεί σε κάθε διάσταση κάποιο επιπλέον υπόθεμα θα πρέπει να ακολουθεί τη λογική των υπολοίπων θεμάτων και να εντάσσεται κάτω από την κατάλληλη διάσταση. Η χρήση του Servqual μπορεί να υποστηριχθεί με επιπλέον ποσοτικά και ποιοτικά ερευνητικά

δεδομένα, ώστε να ανακαλυφθούν οι κύριοι λόγοι που κρύβονται κάτω από τις προβληματικές περιοχές τις οποίες υποδεικνύει το μοντέλο μέσω της ανάλυσης των Κενών. Το Servqual είναι περισσότερο χρήσιμο όταν εφαρμόζεται περιοδικά προκειμένου να εντοπίσει την «τάση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός οργανισμού και ειδικότερα όταν χρησιμοποιείται μαζί με άλλα εργαλεία μέτρησης της ποιότητας»(Parasuraman, Zeithaml&Berry,1988,σελ.31).

Η μέθοδος Servqual μέχρι σήμερα έχει εφαρμοστεί με επιτυχία σε πολλούς ιδιωτικούς και δημόσιους οργανισμούς σε διάφορους κλάδους και ειδικότερα στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μέτρηση της ικανοποίησης των σπουδαστών(Babakus&Boller,1992;Butler&Collins,1995;Wisniewski,1996;Orwig,Pearson&Cochran,1997;Oliveira&Ferreira,2009;Shapiro,2010;Bayraktaroglu&Atrek,2010;Akcadag,2012;Akhlaghi,Amini&Akhlaghi,2012;Dursun,Oskaybas,&Gökmen,2013;Casidy,2014;YaLan,Tainyi,Pin,&HisPeng,2015;Jones,&Shandiz,2015;Alhabeeb,2015;Donlagić,&Fazlić,2015;Yazdier.al.,2015;Galeeva,2016;Mbise,&Tuninga,2016;Datta,&Vardhan,2017;Mwiya.et.al.,2017).Στην Ελλάδα η χρήση της μεθόδου πραγματοποιήθηκε σε μία σειρά ερευνών στο τομέα της υγείας (Karassavidouetal, 2009),στο κοινωνικό σύστημα ασφάλειας (Papanikolaou&Zygiaris,2012), στις δημόσιες χρηματοοικονομικές υπηρεσίες (Kakouris&Meliou,2011),στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Zafiropoulos&Vrana,2008) και στην Ελληνική Αστυνομία (Boudourisetal,2007).Από τηβιβλιογρα-φική ανασκόπηση προκύπτει πως στο χώρο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από δημόσιους φορείς δεν έχει πραγματοποιηθεί κάποια ανάλογη προσέγγιση. Θα ήταν λοιπόν ενδιαφέρον να ερευνηθεί η δυνατότητα εφαρμογής του μοντέλου στο συγκεκριμένο χώρο.

2.2. Κριτική του Μοντέλου Servqual

Αν και η μεθοδολογίαSERVQUAL χρησιμοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών, υπήρξαν ωστόσο αρκετές κριτικές για τη δυνατότητα εφαρμογής του σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Atrek,2012). Ο πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τους βασικούς ερευνητές και τα πεδία άσκησης κριτικής στο μοντέλο των PARASURAMAN, ZEITHAML KAI BERRY.

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ

[Carman, 1990;](#)
[Finn& Lamb,1991;](#)
[Glynn,Mangold & Babakus,1991;](#)
[Babakus&Inhofe,1991;](#)
[Babakus&Boiler,1992;](#)
[Cronin&Taylor,1992;](#)
[Teas,1993;](#)
[Smith,1995;Nyeck,Morales,Ladhari&Pons,2002;](#)
[Coulthard,2004;](#)
[Torres,2014](#)

ΚΡΙΤΙΚΕΣ

1. Για την αρνητική διατύπωση των αρχικών ερωτημάτων του εργαλείου.
2. Για τη δυνατότητα γενικής εφαρμογής του εργαλείου.
3. Για την καταλληλότητα του προσδιορισμού της ποιότητας υπηρεσιών σαν βαθμολογία κενών.
4. Για την έλλειψη μεταβλητών οι οποίες επηρεάζουν την αξιολόγηση των

- καταναλωτών για την υπηρεσία όπως η διάσταση του κόστους.
5. Για την εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου.
 6. Για τη μεθοδολογία χρήσης του εργαλείου αναφορικά με το χρόνο συμπλήρωσης.
 7. Για την εστίαση του εργαλείου στις λειτουργικές διαδικασίες της παροχής μιας υπηρεσίας.
 8. Για την κοινωνική προκατάληψη στις απαντήσεις των ερωτώμενων.
 9. Για την ψυχομετρική εγκυρότητα.

Πίνακας 8 Ερευνητές και πεδία άσκησης κριτικής στο μοντέλο Servqual

Η βασικότερη κριτική αφορά τη δυνατότητα καθολικής ή μη χρησιμοποίησής του, καθώς παρουσιάζει αστάθεια στη βασική του δομή μεταξύ των διαφορετικών κλάδων παροχής υπηρεσιών ([Babakus&Boller,1992](#)). Στην κριτική αυτή δόθηκε η απάντηση πως το Servqual αποτελεί ένα γενικό όργανο μέτρησης της ποιότητας υπηρεσιών, του οποίου οι πέντε διαστάσεις έχουν εφαρμογή σε όλα τα περιβάλλοντα παροχής υπηρεσιών ([Parasuraman,Zeithaml&Berry,1993](#)). Η υπέρβαση των όποιων προβληματισμών στο θέμα της σταθερότητας του εργαλείου πραγματοποιήθηκε μετά από σχετική έρευνα στην οποία επιβεβαιώθηκε η δομή των πέντε διαστάσεων του μοντέλου ([Jones&Shandiz,2015](#)).

Αναφορικά με τη κριτική που έγινε για την έκταση του ερωτηματολογίου καθώς περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις στις οποίες υποβάλλονται οι συμμετέχοντες δυο φορές, μία φορά για τις προσδοκίες και μία για τις αντιλήψεις τους, οι [Parasuraman, Zeithaml και Berry\(1993\)](#) απάντησαν πως με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η συγκέντρωση ακριβέστερων και περισσότερο εμπλουτισμένων πληροφοριών.

Στην κριτική για τον προσδιορισμό των πέντε διαστάσεων του μοντέλου και της έλλειψης και άλλων διαστάσεων που αποτελούν κρίσιμες μεταβλητές για την αξιολόγηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας από τους πελάτες όπως το κόστος ([Cronin&Taylor,1992](#)), οι [Parasuraman, Zeithaml και Berry\(1993\)](#) τοποθετήθηκαν πως το εργαλείο αποτελεί έναν βασικό σκελετό ο οποίος επιδέχεται προσθήκες προκειμένου να προσαρμοστεί κατάλληλα στα διάφορα ερευνητικά περιβάλλοντα.

Οι [Nyeck, Morales, Ladhari και Pons\(2002\)](#) στην ερευνητική τους προσπάθεια για την επανεξέταση της χρήσης του εργαλείου Serqual μετά από 10 χρόνια χρήσης του, πραγματοποίησαν ανάλυση 40 ακαδημαϊκών άρθρων στα οποία χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο προκειμένου να μετρηθεί η ποιότητα των υπηρεσιών σε διάφορους κλάδους. Ο σκοπός της εργασίας τους, ήταν η διερεύνηση της αξιοπιστίας του εργαλείου κυρίως μέσω κριτηρίων όπως το μέγεθος του δείγματος, το εύρος της κλίμακας βαθμολόγησης και ο αριθμός των υπο-θεμάτων. Οι ερευνητές κατέληξαν πως στη βιβλιογραφία υπάρχει διακύμανση στη σταθερότητα της δομής του εργαλείου καθώς χρησιμοποιήθηκε διαφορετικός αριθμός διαστάσεων μεταξύ των ερευνητικών εργασιών που το χρησιμοποίησαν. Επιπλέον συμφώνησαν στη διαπίστωση των [Carman \(1990\)](#) και [Babakus και Boller \(1992\)](#), αναφορικά με την προβλεπτική ικανότητα των διαστάσεων του εργαλείου, για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών σε επιχειρήσεις ακόμη και του ίδιου κλάδου. Για την αξιοπιστία του εργαλείου παρατήρησαν πως σε ένα μεγάλο αριθμό εργασιών δεν δίνονταν καθόλου πληροφορίες για τις τρεις βασικές διαστάσεις της αξιοπιστίας, δηλαδή της συνέπειας, της επαναληπτικότητας και της αναπαραγωγισιμότητας. Τέλος δεν κατέληξαν σε κάποια σχέση μεταξύ του αριθμού των θεμάτων και της αξιοπιστίας τους εργαλείου. Εν κατακλείδι οι ερευνητές προτείνουν πως θα πρέπει στις προσεγγίσεις όπου υιοθετείται η συγκεκριμένη μεθοδολογία να λαμβάνετε μέριμνα για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του.

Γενικότερα οι [Parasuraman, Zeithaml και Berry\(1991\)](#) προέβησαν σε διαδοχικές αποσαφηνίσεις της θεωρίας τους και παρουσίασαν επιπρόσθετα στοιχεία για την επιβεβαίωση της ψυχομετρικής εγκυρότητας και πρακτικής αξίας του εργαλείου. Επισήμαναν τη χρησιμότητα του SERVQUAL στον ακριβή προσδιορισμό των 'προβλημάτων' κατά την παροχή μιας υπηρεσίας και τεκμηρίωσαν την πρακτική ευκολία της αξιολόγησης της ποιότητας των υπηρεσιών σαν τη διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των καταναλωτών.

Στην τελική τοποθέτηση της κριτικής της για το μοντέλο Servqual η [Smith\(1995\)](#) διατύπωσε πως

*«Το εύρος της έρευνας και της συζήτησης, που δημιουργήθηκε από τους συγγραφείς του SERVQUAL υπήρξε ένα φαινόμενο και οφείλεται κατά πάσα πιθανότητα στην υπερβολή των αρχικών ισχυρισμών του μοντέλου και στην φαινομενική απλότητα της λύσης που προτείνει»
(σ.272)*

Η τοποθέτηση αυτή αν και υπήρξε αρκετά αυστηρή δεν φαίνεται να επηρέασε την ακαδημαϊκή κοινότητα καθώς στα 26 έτη που μεσολάβησαν από τη περίοδο σχεδιασμού του αναμορφωμένου μοντέλου μέχρι σήμερα πολλές ήταν οι ερευνητικές προσεγγίσεις που υιοθέτησαν το Servqual για τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε διάφορους κλάδους. Σύμφωνα με τους [Wang, Luor, Luarn και Lu\(2015\)](#) μέχρι το 2013 έχουν γραφεί πολλά άρθρα στα οποία το κύριο εργαλείο διερεύνησης της ποιότητας των υπηρεσιών ήταν το

Servqual (>700). Μέσα στις 10 πρώτες χώρες προέλευσης των ερευνητικών άρθρων είναι και η Ελλάδα (10^η θέση) ενώ το δημοφιλέστερο πεδίο εφαρμογής του μοντέλου αφορά σε θέματα διοίκησης (42,5%) με τις εμπειρικές μελέτες να κυριαρχούν στην πλειοψηφία των ερευνητικών προσεγγίσεων. Οι ερευνητές καταλήγουν πως το μοντέλο Servqual είναι ένα από τα πιο δημοφιλή ερευνητικά θέματα στους ακαδημαϊκούς κύκλους και συνέβαλε σημαντικά στην διερεύνηση της ποιότητας των υπηρεσιών.

2.3. Το Servqual στην Εκπαίδευση

Στις τελευταίες δεκαετίες παρατηρούνται σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές αλλαγές. Ο τομέας της εκπαίδευσης στην Ευρώπη έχει μετασχηματιστεί στα πλαίσια όλων αυτών των αλλαγών επηρεάζοντας τον τρόπο λειτουργίας της ([Drucker,2007](#)). Στη Νέα Οικονομία, οι οργανισμοί και οι εργαζόμενοί τους, επικεντρώνονται στη γνώση και καθορίζονται από αυτήν. Η γνώση αποτελεί σήμερα κομβικό πόρο και κύριο περιουσιακό στοιχείο ενός οργανισμού([Marić,2013](#)). Η κοινωνία έχει μετασχηματιστεί σε κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας και απαιτεί οι πολίτες του 21^{ου} αιώνα να αναπτύξουν δεξιότητες όπως κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία και τέλος δημιουργικότητα([McKeown&Lindorff,2011](#)). Δεδομένου πως η εκπαίδευση συμβάλει στην μόρφωση όλων των δυνητικά ασκούμενων στον επαγγελματικό βίο, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες αξιολογούνται μεταξύ των πιο κρίσιμων στο τομέα των υπηρεσιών. Εξάλλου ο ρόλος της εκπαίδευσης στα χρόνια της οικονομικής κρίσης έχει αναχθεί σε σημαντικό πυλώνα για την οικονομική ανάπτυξη των κρατών και την αντιμετώπιση της ανεργίας([Haghshenas,Sadeghzadeh,Nassiriyar&Shahbazi,2015](#)). Επομένως η βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, εξυπηρετεί την εξατομικευμένη εκπαίδευση των ατόμων, ώστε αυτοί στη συνέχεια να προσφέρουν στην κοινωνία το μέγιστο των ωφελειών του επαγγελματικού τους πεδίου. Η βελτίωση αυτή καθίσταται εφικτή μέσω μιας πελατοκεντρικής προσέγγισης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, της οποίας σημείο αναφοράς αποτελούν οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων, των γονέων αλλά και της κοινωνίας γενικότερα([Marić,2013](#)). Υπό το πρίσμα αυτό, μπορούμε να αντιληφθούμε τις σχέσεις που αναπτύσσονται και στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Στη πρόσφατη βιβλιογραφία εντοπίστηκαν πολλές ερευνητικές εργασίες οι οποίες προκειμένου να μετρήσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στο χώρο της εκπαίδευσης, υιοθέτησαν ως μοντέλο μέτρησης το εργαλείο Servqual, παρά το γεγονός ότι η γλώσσα και μερικά από τα στοιχεία που εμπεριέχονται στο συγκεκριμένο εργαλείο, ενσαρκώνουν περισσότερο τη φιλοσοφία του επιχειρηματικού κόσμου ([Soutar&McNeil,1996](#)). Ωστόσο το μεγαλύτερο μέρος των ερευνητικών εργασιών αναφέρονται στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιχειρώντας μία σύντομη ανασκόπηση στα

επιστημονικά άρθρα της τελευταίας 10ετίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, συναντούμε τις ακόλουθες προσεγγίσεις με αύξουσα χρονική σειρά δημοσίευσης.

Οι [Zafiroopoulos και Vrana\(2008\)](#) επεδίωξαν με τη χρήση μιας προσαρμοσμένης εκδοχής του εργαλείου Servqual στον εκπαιδευτικό τομέα, να σκιαγραφήσουν την ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσα από τις απόψεις των φοιτητών και του διοικητικού προσωπικού του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος των Σερρών. Στην έρευνα ανταποκρίθηκαν 70 διοικητικοί υπάλληλοι και 305 φοιτητές. Από τα ευρήματα της έρευνας, αποδείχθηκε πως μέσω του εργαλείου Servqual, ήταν εφικτή η μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών του συγκεκριμένου ιδρύματος. Από τις διαστάσεις της ποιότητας του ερευνητικού εργαλείου, η διάσταση της «Διασφάλισης» ήταν αυτή που παρουσίασε τις μεγαλύτερες αποκλίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων της ομάδας των φοιτητών. Η μέτρηση αυτή αποδεικνύει προβλήματα που αφορούν το διοικητικό προσωπικό του ιδρύματος. Τα αποτελέσματα της έρευνας θεωρήθηκαν ιδιαίτερα σημαντικά για τη διοίκηση του ΤΕΙ Σερρών, προκειμένου να γεφυρώσει τις συμπεριφορές του προσωπικού και των φοιτητών, επιβεβαιώνοντας την αξία της διερεύνησης της ποιότητας των υπηρεσιών μέσω της συγκεκριμένης μεθοδολογίας.

Οι [Oliveira και Ferreira\(2009\)](#) προσάρμοσαν την κλίμακα του γενικού ερωτηματολογίου του Servqual στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνά τους πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 66 φοιτητών του τμήματος Βιομηχανικής Παραγωγής του κρατικού Πανεπιστημίου του Σάο Πάολο (UNESP) στη Βραζιλία. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις μοιρασμένες στις 5 βασικές διαστάσεις του μοντέλου το οποίο παρουσίασε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών βάσει των ερευνητικών υποθέσεων. Η διάσταση της «Απτότητας» ήταν αυτή όπου παρουσιάστηκε η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων αναφορικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στους φοιτητές του τμήματος.

Οι [Akhlaghi,Amini και Akhlaghi\(2012\)](#) στη μελέτη τους σε 328 φοιτητές ενός επαγγελματικού – τεχνικού κολεγίου στο Ιράν, επιχείρησαν να αξιολογήσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τη μεθοδολογία Servqual και απέδειξαν ότι αυτή παρουσιάζει υψηλή αξιοπιστία για την ανάλυση της ποιότητας των υπηρεσιών, ενώ κατέληξαν στο συμπέρασμα πως στην παραπάνω εκπαιδευτική δομή η πιο σημαντική απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των φοιτητών αφορά τη διάσταση της «Ανταπόκρισης».

Ο [Narang,R.\(2012\)](#) πραγματοποίησε έρευνα σε φοιτητές ηλικίας 21-25 ετών τριών πανεπιστημίων της Ινδίας με τη χρήση μιας τροποποιημένης έκδοσης του βασικού εργαλείου Servqual. Η έκδοση αυτή ονομάζεται EduQual, σχεδιάστηκε με σκοπό τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της τεχνικής εκπαίδευσης από τους [Mahapatra και Khan\(2007\)](#) από τους οποίους και

επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία της. Η έρευνα αποτέλεσε μια πολύτιμη συμβολή στη γνώση που αποκτήθηκε από τις προηγούμενες μελέτες, επεκτείνοντας την εφαρμογή του τροποποιημένου εργαλείου Servqual σε ένα διαπανεπιστημιακό περιβάλλον. Τα ευρήματα επεσήμαναν την ανάγκη εστίασης της προσοχής των υπευθύνων χάραξης πολιτικής στα αρνητικά κενά που κατέληξε η έρευνα προκειμένου να αναλάβουν άμεση δράση και να προτείνουν τρόπους και στρατηγικές αντιμετώπισης, μέσω της αποτελεσματικής διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Παράλληλα ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα πως η κεντρική ηγεσία θα πρέπει να δώσει τη δέουσα σημασία στο τόσο σοβαρό θέμα της διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και να αναθεωρήσει το ενδιαφέρον που δείχνει για την ποσοτική μόνο αύξηση του αριθμού των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην εργασία τους οι [Kogovsek και Kogovsvsek\(2013\)](#) κατέληξαν πως η ικανοποίηση των φοιτητών εμφανίζεται να επηρεάζεται κυρίως από την παιδαγωγική διάσταση του ακαδημαϊκού προσωπικού ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος η οποία περικλείεται στη διάσταση της «Ανταπόκρισης» του μοντέλου. Επιπλέον σημαντική είναι και η συμβολή της υποστήριξης των φοιτητών από το υπόλοιπο υποστηρικτικό προσωπικό. Η ικανοποίηση αυτή οδηγεί σε θετικά σχόλια προς την κοινωνία και επομένως με αυτό τον τρόπο εδραιώνεται η εικόνα και η φήμη του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η προσέγγιση αυτή έγινε στη βάση πως οι φοιτητές αποτελούν το πιο βασικό 'μέτοχο' ενός ιδρύματος, η ικανοποίηση του οποίου οδηγεί στην απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος και η οποία προκύπτει από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του.

Μία ακόμη ερευνητική προσέγγιση στην οποία χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Servqual ήταν αυτή των [Dursun,Oskayba,Gökmen\(2013\)](#) σε δείγμα 436 φοιτητών από διάφορα πανεπιστήμια της Τουρκίας τα οποία παρείχαν με τη μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το μεταπτυχιακό πρόγραμμα στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Η έρευνα στόχευε στον προσδιορισμό των προσδοκιών των φοιτητών, το βαθμό ικανοποίησής τους καθώς και τη μεταβλητότητα των ευρημάτων σε σχέση με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι προσδοκίες των φοιτητών δεν ικανοποιήθηκαν σε όλες τις μεταβλητές του εργαλείου Servqual, με τη διάσταση της 'Ανταπόκρισης' να εμφανίζει το μεγαλύτερο χάσμα. Η αξιολόγηση των μεταβλητών του εργαλείου, βάση της σπουδαιότητάς τους από τους συμμετέχοντες, οδήγησε στην ακόλουθη κατάταξη: 1^η Διασφάλιση, 2^η Αξιοπιστία, 3^η Ανταπόκριση, 4^η Απτότητα και 5^η Ενσυναίσθηση και τέλος η διαφορά στη διάσταση της 'Απτότητας' εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική μεταξύ των ανδρών και των γυναικών του δείγματος.

Μία ακόμη προσέγγιση που εστιάζει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσα από την οπτική των «ενδιαφερομένων μερών-μετόχων» ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πραγματοποιήθηκε από τους [Donlagic και Fazlic](#)

(2015). Η προσέγγιση μέσα από αυτή την οπτική, θεωρείται σημαντική στα πλαίσια της στρατηγικής διοίκησης των οργανισμών, καθώς οι «μέτοχοι» διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο κατά την αξιολόγησή τους (Εσωτερική-Εξωτερική) αλλά και κατά τη διασφάλιση της ποιότητας των υπηρεσιών που παρέχουν. Οι φοιτητές είναι βασικοί μέτοχοι των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Beaumont,2012). Μία τέτοια προσέγγιση στρατηγικής διοίκησης ουσιαστικά αφορά την προσπάθεια κατανόησης των αναγκών των φοιτητών προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι ανάπτυξης του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε τροποποιημένη κλίμακα του βασικού εργαλείου με 25 ερωτήσεις για την οποία επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται η διάσταση της 'Ένσυναίσθησης' και της 'Ανταπόκρισης' να έχουν το μεγαλύτερο χάσμα μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων.

Ο Alhabeeb(2015), στην έρευνά του επεδίωξε τη μέτρηση της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών προς τους φοιτητές στο παιδαγωγικό τμήμα του πανεπιστημίου KingSaud. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 199 σπουδαστές και τα ευρήματά της κατέδειξαν τη διάσταση της «Διασφάλισης» του μοντέλου Servqual, ως τη σπουδαιότερη μεταβλητή, ενώ τελευταία στην κατάταξη αξιολογήθηκε η διάσταση της «Ανταπόκρισης». Από την ανάλυση των διαφορών μεταξύ των προσδοκιών των φοιτητών και των αντιλήψεών τους για κάθε μια μεταβλητή του εργαλείου Servqual, βρέθηκε πως η «Αξιοπιστία» είχε την υψηλότερη απόκλιση, με το επίπεδο των προσδοκιών των φοιτητών να υπερβαίνει αυτό των αντιλήψεών τους.

ΟιVahidYazdi- Feyzabadi,et.al.(2015),πραγματοποίησανμιαδιατμηματικήέρευνασε 303 φοιτητέςιατρικής, διαφορετικώνέξαμήνων σε πανεπιστημιακά νοσοκομεία της πόλης Κερμάν στο Ιράν. ΣτηνέρευναχρησιμοποιήθηκεμιαπροσαρμογήτουβασικούεργαλείουServqual, ενώ τα αποτελέσματα κατέληξαν σε αρνητική βαθμολογία σε όλες τις διαστάσεις της ποιότηταςτων παρεχόμενων υπηρεσιών. Οι πληροφορίες που εξήχθησαν από τη έρευνα συνέβαλαν στη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών μέσω του σχεδιασμού συγκεκριμένων παρεμβάσεων τις οποίες συντόνισε η διοίκηση των ιδρυμάτων.

ΟιMbise καιTuninga(2016) συμπεριέλαβαν στο βασικό εργαλείο Servqual μία ακόμη διάσταση για τη μέτρηση της ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε 206 φοιτητές-απόφοιτους των σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων της Τανζανίας. Η διάσταση αυτή ονομάστηκε «Μαθησιακά Αποτελέσματα» και μετρά την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων μέσω των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έλαβαν από τους παρόχους εκπαιδευτικών υπηρεσιών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η προσθήκη της έκτης διάστασης υποστηρίζει την τοποθέτηση των Parasuraman,Zeithaml και Berry(1991) πως οι πέντε πρώτες διαστάσεις του εργαλείου αποτελούν την γενική δομή της ποιότητας των

υπηρεσιών ενώ μία έκτη διάσταση καλύπτει την προσαρμογή του εργαλείου στο συγκεκριμένο πεδίο έρευνας. Στα ευρήματα της έρευνας, το επίπεδο της ποιότητας των υπηρεσιών εμφανίστηκε να εξηγείται περισσότερο από τη διάσταση των 'Μαθησιακών Αποτελεσμάτων' καθώς και από τη διάσταση της 'Απτότητας'.

Οι [Datta και Vardhan\(2017\)](#), στην ερευνητική τους προσπάθεια διερεύνησαν την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε επτά εθνικές και διεθνής σχολές διοίκησης επιχειρήσεων στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 300 φοιτητές. Μεταξύ των βασικών ευρημάτων της έρευνας ήταν η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων τους αναφορικά με τις εκπαιδευτικές υπηρεσιών των σχολών και στις πέντε διαστάσεις ποιότητας του εργαλείου μέτρησης.

Οι μεγαλύτερες αποκλίσεις εμφανίστηκαν στη διάσταση της «Διασφάλισης» και της «Ανταπόκρισης».

Οι [Mwiya, et.al.\(2017\)](#) εξέτασαν την σχέση μεταξύ των πέντε διαστάσεων ποιότητας των εργαλείου Servqual και της συνολικής ικανοποίησης 656 τελειόφοιτων φοιτητών δημοσίων πανεπιστημίων της Ζάμπιας στην Αφρική. Τα ευρήματα έδειξαν θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πέντε διαστάσεων της ποιότητας και της συνολικής Ικανοποίησης των φοιτητών, η οποία στη συνέχεια επηρεάζει σημαντικά τις προθέσεις συμπεριφοράς των φοιτητών στο πεδίο της επαγγελματικής τους πορείας. Η διάσταση της Απτότητας αξιολογήθηκε ως ο σημαντικότερος δείκτης που επηρεάζει τη συνολική ικανοποίηση των φοιτητών. Για τις διοικήσεις και τους φορείς χάραξης πολιτικής, η μελέτη έδειξε πως το εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών που υιοθετήθηκε αποτελεί έναν έγκυρο και χρήσιμο τρόπο αξιολόγησης και παρακολούθησης του τρόπου με τον οποίο οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την ποιότητα των υπηρεσιών που λαμβάνουν από τα δημόσια πανεπιστήμια.

Εν κατακλείδι από τον πίνακα 9 που ακολουθεί και ο οποίος συγκεντρώνει τα πορίσματα των παραπάνω εμπειρικών ερευνών στο πεδίο της εκπαίδευσης απορρέει το συμπέρασμα πως οι διαστάσεις της Ανταπόκρισης, της Αξιοπιστίας και της Διασφάλισης είναι αυτές που εμφανίζουν τις υψηλότερες αποκλίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων στα διάφορα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ενώ παράλληλα αξιολογούνται από τους εκπαιδευόμενους ως οι πλέον σημαντικές. Οι διαστάσεις αυτές κατά τους [Mwiya, et.al.\(2017\)](#) ερμηνεύονται ως ακολούθως: Η διάσταση της Διασφάλισης συνεπάγεται την ευγένεια, την φιλικότητα και την ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να εξηγήσει με σαφήνεια τις πτυχές της υπηρεσίας που παρέχει ενώ η διάσταση της Αξιοπιστίας ερμηνεύει την ικανότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού να παρέχει την υπηρεσία στον προκαθορισμένο χρόνο χωρίς παραλήψεις και λάθη. Επιπλέον η διάσταση της Ανταπόκρισης αναφέρεται στην προθυμία του προσωπικού του εκπαιδευτικού οργανισμού να βοηθήσει τους μαθητές και να κατανοεί τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Ερευνητική Προσέγγιση	Πεδίο Εφαρμογής	Υψηλότερη Απόκλιση	Σπουδαιότερη Διάσταση
<u>Zafiropoulos&Vrana(2008)</u>	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Σερρών	Διάσταση της Διασφάλισης	Η διάσταση της Διασφάλισης, Ενσυναίσθησης και της Απτότητας
<u>Oliveira&Ferreira(2009)</u>	Πανεπιστημίου του Σάο Πάολο	Διάσταση της Απτότητας	Δεν διερευνήθηκε
<u>Akhlaghi,Amini&Akhlaghi(2012)</u>	Επαγγελματικό – ΤεχνικόΚολέγιο στο Ιράν	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Η διάσταση της Ανταπόκρισης και η Διασφάλισης
<u>Narang,R.(2012)</u>	Δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ινδίας	Διάσταση της Απτότητας	Δεν διερευνήθηκε
<u>Kogovsek&Kogovsek(2013)</u>	Πανεπιστήμιο Σλοβενία	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<u>Dursun,Oskayba,Gökmen(2013)</u>	Πανεπιστήμια της Τουρκίας	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<u>Donlagic&Fazlic(2015)</u>	Οικονομικό Πανεπιστήμιο στη Βοσνία Ερζεγοβίνη	Διάσταση της Ενσυναίσθησης και της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<u>Alhabeeb(2015)</u>	Πανεπιστήμιο KingSaud	Διάσταση της Αξιοπιστίας	διάσταση της Διασφάλισης.
<u>VahidYazdi-Feyzabadi,et.al.(2015)</u>	Πανεπιστημιακά νοσοκομεία της πόλης Κερμάν Ιράν	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<u>Mbise και Tuninga(2016)</u>	Σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων της Τανζανίας	Διάσταση της Αξιοπιστίας και της Ανταπόκρισης	Η διάσταση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και της Απτότητας συνδέεται περισσότερο με την ικανοποίηση των φοιτητών
<u>Datta και Vardhan(2017)</u>	Εθνικές και διεθνής σχολές διοίκησης επιχειρήσεων στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα	Διάσταση της Διασφάλισης και της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<u>Mwiya,et.al.(2017)</u>	Πανεπιστήμια της Ζάμπιας στην Αφρική		Η Απτότητα είναι ο σημαντικότερος δείκτης της ικανοποίησης των φοιτητών

Πίνακας 9.Σημαντικότερες διαστάσεις της ποιότητας στην Εκπαίδευση.

3. Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών

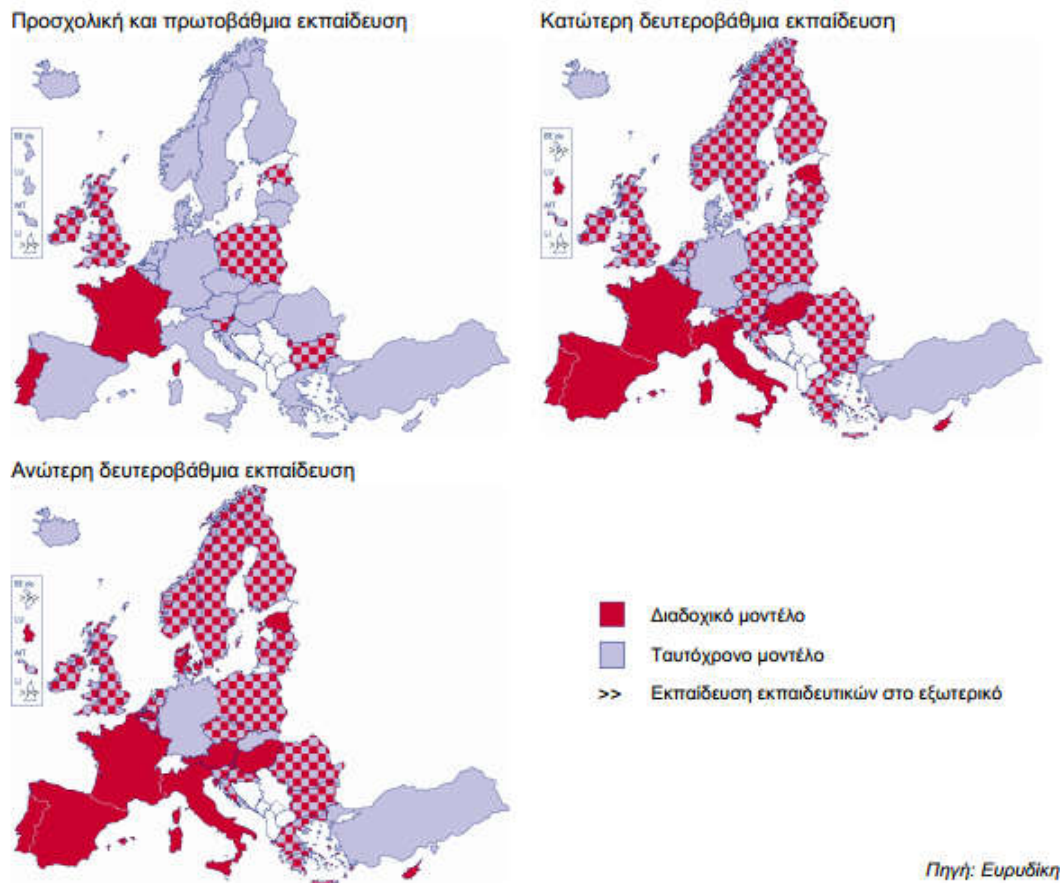
Με τον όρο Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών αναφερόμαστε σε δυο βασικές πτυχές της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Αρχικά αναφερόμαστε στη βασική-αρχική εκπαίδευση που παρέχει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τις ειδικές επιστημονικές γνώσεις, τις οποίες θα μεταδώσουν στους μαθητές αλλά και την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία θα τους επιτρέψει να βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση εύκολα και αποτελεσματικά ([Αργυροπούλου,2005](#)). Στην συνέχεια αναφερόμαστε στην εξέλιξη και στην διεύρυνση των βασικών εφοδίων των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφωτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της Δια βίου εκπαίδευσης αλλά και μέσω της αυτομόρφωσης (Δια βίου Μάθηση). Όλα τα παραπάνω θα πρέπει να αποσκοπούν στην προετοιμασία εκπαιδευτικών με ελεύθερη και δημιουργική σκέψη, ικανών να οργανώσουν συνθήκες και διαδικασίες μάθησης για να κοινωνικοποιήσουν τους μαθητές μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο ([Αργυροπούλου ό.π.,σελ.42](#)). Στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σήμερα είναι να δημιουργήσει(ανα)στοχαζόμενους επαγγελματίες, οι οποίοι προσπαθούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική συνθήκη με στόχο την ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών ([Butler&Schnellert,2008](#)).

3.1.Αρχική Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει έναν γενικό και έναν επαγγελματικό άξονα. Ο γενικός άξονας αφορά σε γενικά εκπαιδευτικά μαθήματα και στην καλή γνώση της θεματολογίας την οποία θα κληθούν οι υποψήφιοι να διδάξουν μετά την απόκτηση των σχετικών προσόντων. Ο επαγγελματικός άξονας παρέχει στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς τις θεωρητικές και τις πρακτικές δεξιότητες τις απαραίτητες για τη διδασκαλία και εμπεριέχει και πρακτική άσκηση μέσα σε σχολική τάξη.

Σύμφωνα με την έκθεση Ευρυδίκη, στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών μπορούμε να ξεχωρίσουμε δυο βασικά μοντέλα σε σχέση με τον τρόπο συνδυασμού των δύο παραπάνω αξόνων. Ο επαγγελματικός εκπαιδευτικός άξονας μπορεί να παρέχεται είτε ταυτόχρονα με τη γενική εκπαίδευση οπότε αναφερόμαστε στο ταυτόχρονο μοντέλο εκπαίδευσης, είτε μετά από αυτή και άρα αναφερόμαστε στο διαδοχικό μοντέλο. Αυτό σημαίνει ότι στο ταυτόχρονο μοντέλο, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε διαδικασίες εξειδικευμένης εκπαίδευσης εκπαιδευτικών ήδη από την έναρξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσής τους, ενώ στο διαδοχικό μοντέλο αυτό λαμβάνει χώρα μετά την ολοκλήρωση των σπουδών. Για την κατάρτιση σύμφωνα με το ταυτόχρονο μοντέλο, απαραίτητα τυπικά προσόντα είναι το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ([Ευρωπαϊκή Επιτροπή,2013](#)). Κατά το διαδοχικό μοντέλο, οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση σε κάποιο συγκεκριμένο τομέα, συνεχίζουν με

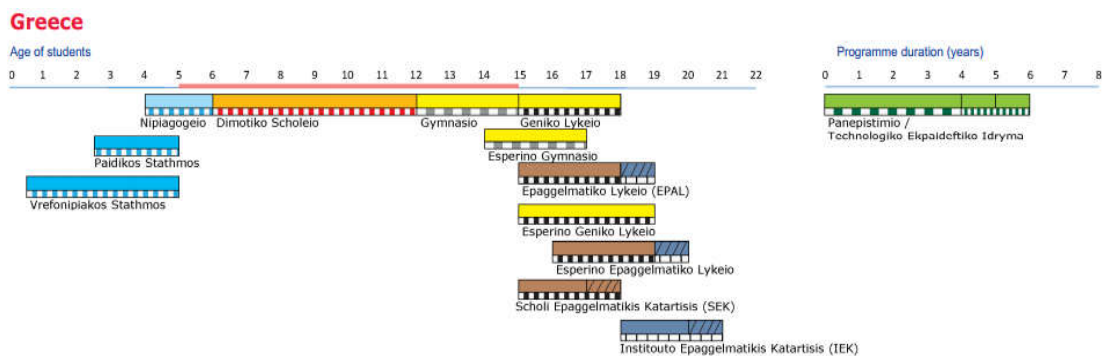
επαγγελματική κατάρτιση σε μεταγενέστερο στάδιο. Στον Ελλαδικό χώρο η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθεί το ταυτόχρονο μοντέλο ενώ της δευτεροβάθμιας το διαδοχικό μοντέλο.



Πηγή: Ευρυδική

Εικόνα 1. Δομή αρχικής εκπαίδευσης εκπαιδευτικών προσχολικής, πρωτοβάθμιας και γενικής (κατώτερης και ανώτερης) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πηγή: Ευρυδική, σελ.26.

Η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει εκπαιδευτικές διαδρομές που επιλέγουν να ακολουθήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εφόσον ολοκληρώσουν την δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι διαδρομές αυτές μετά το λύκειο οδηγούν σε ένα τριτοβάθμιο ίδρυμα το οποίο παρέχει τις βασικές γνώσεις που θα κληθούν να διδάξουν.



Εικόνα 2.Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πηγή: Ευρυδική, σελ.39.

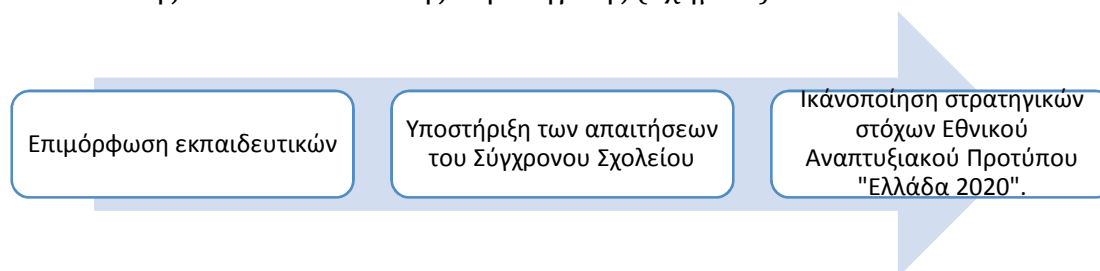
Για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης τα παιδαγωγικά τμήματα μέσω της τετραετούς φοίτησης, παρέχουν εκτός των βασικών γνώσεων και μαθήματα από την περιοχή των κοινωνικών επιστημών, της ψυχολογίας και της γλωσσολογίας. Παράλληλα σε όλα τα προγράμματα σπουδών δίνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την πρακτική άσκηση των υποψήφιων δασκάλων-νηπιαγωγών. Η παιδαγωγική κατάρτιση των αποφοίτων των παιδαγωγικών τμημάτων είναι διασφαλισμένη καθώς οι φοιτητές καλούνται να ολοκληρώσουν σειρά μαθημάτων στο πεδίο της διδακτικής και της παιδαγωγικής. Αντίθετα για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μόνη εξαίρεση τα τμήματα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής των Φιλοσοφικών σχολών, όλα τα υπόλοιπα τριτοβάθμια ιδρύματα δεν έχουν ως κύριο προσανατολισμό τους της εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλά την επιστημονική και επαγγελματική εκπαίδευση των φοιτητών τους σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Σήμερα στην πλειοψηφία τους τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν συνειδητοποιήσει την αναγκαιότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των αποφοίτων τους καθώς πολλοί από αυτούς επιλέγουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

3.2.Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η ποιότητα της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών εξαρτάται κυρίως από τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις συμπεριφορές που αυτοί υιοθετούν ([Rice,2003](#)). Οι ανάγκες τους αυξάνονται και αλλάζουν με ταχείς ρυθμούς, ενώ οι ίδιοι καλούνται να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην αποστολή του σύγχρονου σχολείου. Για να γίνει αυτό, πρέπει να επικαιροποιήσουν τις υπάρχουσες γνώσεις και να αναπτύξουν νέες δεξιότητες στη λογική μιας διαρκούς επιμόρφωσης που θα τους υποστηρίξει σε ολόκληρο τον επαγγελματικό τους βίο. Ο εκπαιδευτικός περισσότερο από ότι συμβαίνει σε κάθε άλλο επαγγελματικό χώρο «χάνει σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα τον ενεργό επιστημονικό και παιδαγωγικό του εξοπλισμό» ([Μαυροειδής και Τύπας,2001, σελ.147](#)), με αποτέλεσμα να απαιτείται η συνεχής επιμόρφωσή του. Ως επιμόρφωση ορίζεται «ένα σύνολο δραστηριοτήτων και τεχνικών που απαιτείται από τους εκπαιδευτικούς να δεσμευτούν για να επεκτείνουν τις γνώσεις τους, να τελειοποιήσουν τις ικανότητές τους, να αναλύσουν και να επιτύχουν την εξέλιξη της επαγγελματικής τους πρακτικής» ([Χατζηπαναγιώτου,2001,σελ.27](#)).

Στις σύγχρονες κοινωνίες οι οποίες είναι οργανωμένες σύμφωνα με το δυτικό πρότυπο, υποστηρίζεται πως η ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπινου δυναμικού των οργανισμών, επιτυγχάνεται μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης η οποία συντελεί στην ανάπτυξη γενικότερα του κοινωνικού γίνεσθαι ([Cedefop,2015](#)). Για το λόγο αυτό οι στόχοι της εκπαίδευσης και ειδικότερα της εκπαίδευσης ενηλίκων επικεντρώνονται στη δομικού τύπου ανάγκη να αναπτυχθούν οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού ([ΕΚΔΔΑ,2011](#)). Αναμφίβολα οι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον πιο σημαντικό πόρο (ανθρώπινο) του σχολείου και όπως είναι γνωστό ο ανθρώπινος παράγοντας στο τομέα τον

υπηρεσιών αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της αποτελεσματικότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ([Dessler,2011](#)). Το σχολείο καλείται να ανταποκριθεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις του περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται, παρέχοντας ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Η ανταπόκριση αυτή επιτυγχάνεται κυρίως όταν οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας μπορούν να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν, εξαιτίας των αλλαγών που συντελούνται στο κοινωνικό, οικονομικό και τεχνολογικό συγκείμενο. Απαιτείται, λοιπόν, να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις, να αναπτύξουν εκείνες τις δεξιότητες και να υιοθετήσουν εκείνες τις στάσεις, με τις οποίες θα συμβάλλουν στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης, αξιοποιώντας ποιοτικά το επιστημονικό και παιδαγωγικό τους υπόβαθρο. Παράλληλα η ορθή διαχείριση του ανθρωπίνου κεφαλαίου σε ένα οργανισμό και δη σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, αποτελεί λειτουργία στρατηγικής σημασίας η οποία οδηγεί στην αποτελεσματική επίτευξη των στόχων του. Επομένως η επένδυση στη βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την ανταπόκρισή τους στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού έργου, κινείται στα πλαίσια της βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης σε επίπεδο εθνικής στρατηγικής (Σχήμα 7).

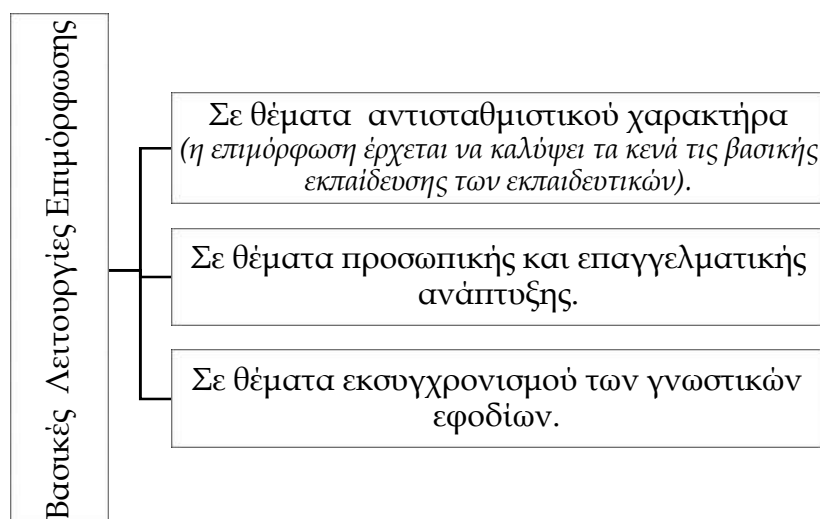


Σχήμα 7: Σχέση επιμόρφωσης εκπαιδευτικών με αποτελεσματικότητα εθνικής στρατηγικής

Στην τρέχουσα ελληνική πραγματικότητα, στο πλαίσιο της οικονομικής ύφεσης και της κρίσης χρέους, όπου οι μεταρρυθμίσεις στη δημόσια διοίκηση είναι υποχρεωτικές, η ενδεδειγμένη εξέταση των ζωτικής σημασίας ζητημάτων, που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό, αποτελεί μια σημαντική προτεραιότητα ([Liveris,2015](#)). Κεντρικό σημείο της Ευρωπαϊκής Στρατηγικής για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, είναι η Συνεχής Επαγγελματική Ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ([EE COM,2011](#)). Στα πλαίσια αυτής, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον Ελλαδικό χώρο αποτελεί ειδικό στόχο του 6^{ου} άξονα προτεραιότητας του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» για την περίοδο 2014-2020. Ο Άξονας αυτός θέτει ως προτεραιότητα, μεταξύ άλλων, τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μέσω της αναβάθμισης και του εκσυγχρονισμού των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Αυτό που αναδεικνύεται από τα παραπάνω είναι πως τόσο η ελληνική πολιτεία όσο και οι ευρωπαϊκοί θεσμοί αναμένουν, μέσω της επένδυσης στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ομαλή μετάβαση στο σχολείο του σήμερα και την αποτελεσματική ανταπόκριση της εκπαιδευτικής

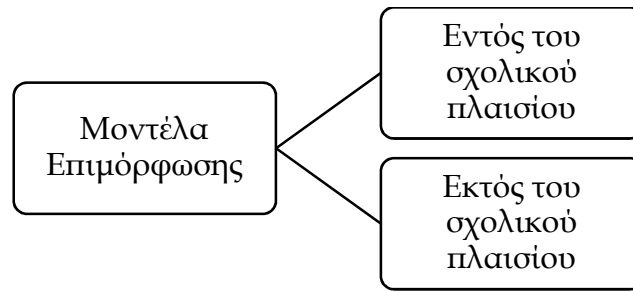
κοινότητας στις προκλήσεις που αυτό παρουσιάζει. Ως Σύγχρονο Σχολείο, εν έτει 2017, νοείται το σχολείο που εστιάζει στη συνεργατικότητα, είναι μαθητοκεντρικό, είναι ανοικτό στην κοινωνία, εστιάζει στην ποιότητα (παιδαγωγική αλλά και υποδομών), είναι διαθεματικό και διεπιστημονικό, ευέλικτο και αυτόνομο ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στις απαιτήσεις της κοινωνίας της γνώσης μέσα όμως από μία ολιστική προσέγγιση και όχι μονοδιάστατα καλύπτοντας μόνο τις ανάγκες της αγοράς εργασίας(Senge, et.al.,2012·N.4142/2013,άρθρο1).Αξιοποιεί σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις προκειμένου να ανταποκριθεί στις διαφοροποιημένες ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, καθώς και στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των σχολείων, προωθώντας την ψηφιακή επικοινωνία σε αρμονία με τις κλασικές μορφές της «προφορικότητας» και της «εγγραμματοσύνης»(ΥΠΕΠΘ,2017).

Μέχρι σήμερα η προσέγγιση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από την επιστημονική κοινότητα είχε ποικίλες διαστάσεις. Αφενός θεωρήθηκε ως συμπλήρωμα της βασικής εκπαίδευσης,(Εωχέλλης,2001),ως βελτίωση και επικαιροποίηση του περιεχομένου της αρχικής εκπαίδευσης και ως εμβάθυνση σε ένα γνωστικό πεδίο (Κασσωτάκης,1983). Αφετέρου σε άλλες έρευνες θεωρήθηκε ως ο κρίκος που συνδέει την επιστημονική έρευνα με την εκπαιδευτική πρακτική, υπηρετώντας με αυτό τον τρόπο τόσο τις προσωπικές ανάγκες των εκπαιδευτικών όσο και του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος (Υφαντή και Βοζαίτης,2011;Βεργίδης,2012β). Στο σχήμα 7 συνοψίζουμε τις βασικές λειτουργίες της επιμόρφωσης που αποτελούν συνάμα και τους σκοπούς της.



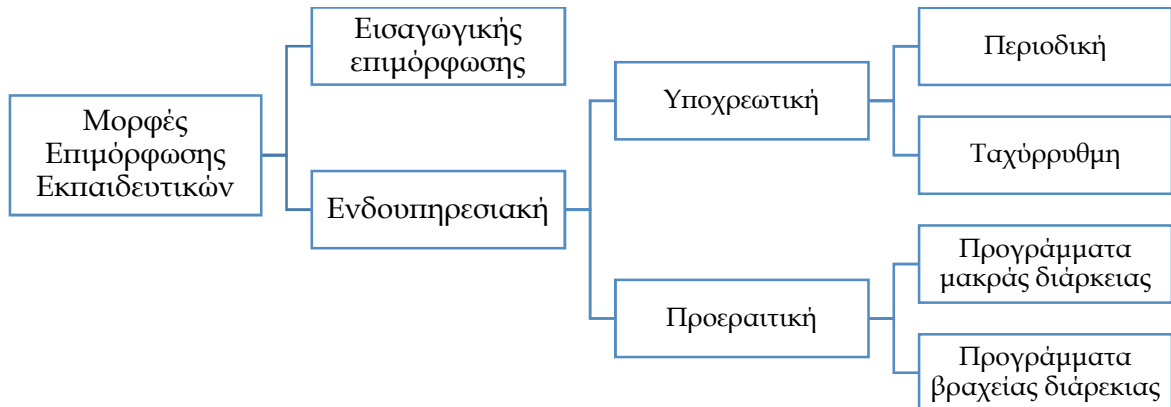
Σχήμα_10: Βασικές Λειτουργίες - Σκοποί Επιμόρφωσης

Αναφορικά με τα μοντέλα επιμόρφωσης, η βασική διάκρισή τους αφορά το χώρο στον οποίο αυτή επιχειρείται και έτσι έχουμε:



Σχήμα 11: Μοντέλα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να έχει τις μορφές που παρουσιάζονται στο σχήμα 9. Η βασική διάκριση είναι μεταξύ της Εισαγωγικής και της ενδοϋπηρεσιακής. Η πρώτη απευθύνεται σε νεοδιόριστους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ενώ η δεύτερη αφορά τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς.



Σχήμα_12: Μορφές Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Στην υποχρεωτική επιμόρφωση εντάσσονται και προγράμματα για την κάλυψη ειδικών αναγκών των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας που αφορούν στην επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο υλοποίησης διαφόρων Ευρωπαϊκών προγραμμάτων (Comenius, Lingua, Arion, E.Π.Ε.Α.Ε.Κ., Κοινωνία της Πληροφορίας). Στην προαιρετική επιμόρφωση συναντούμε διάφορα σεμινάρια, η θεματολογία των οποίων κυμαίνεται μεταξύ αντικειμένων της Αγωγής Υγείας και του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Π.Ι.,2009).

Κάθε επιμόρφωση πρέπει να έχει ως αφετηρία της, δύο βασικές παραμέτρους: αφενός τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής και αφετέρου τις διαπιστωμένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης,2005,σελ.127). Ωστόσο είναι πολλές φορές δύσκολο να υπάρχει συγκερασμός των δύο καθώς οι εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται και ως προσδοκίες και προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για συγκεκριμένες θεματικές ενότητες (Βεργίδης,2012β). Όμως, μέσω της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφούμενων γίνεται διασύνδεση αυτών με τις αντίστοιχες ανάγκες του φορέα στον οποίο πρόκειται να παρασχεθούν οι υπηρεσίες μετά

την επιμόρφωση, με στόχο να συμβάλουν στην αύξηση της αποτελεσματικότητάς του (Brookfield,1986·Κόκκος,2006·Καραλής,2012).

Εν κατακλείδι, εφόσον σκοπός της επιμόρφωσης είναι η ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου και κατά συνέπεια η βελτίωση των παρεχόμενων σχολικών υπηρεσιών, θα πρέπει η πολιτεία να επιδείξει μεγαλύτερη ευαισθησία ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα να αποκομίσει την εντύπωση ότι τα προγράμματα και οι επιμορφωτικές δράσεις που προτείνονται στοχεύουν σε μια οργανωμένη, σοβαρή και σταθερή στήριξη της δουλειάς της (Τσουκαλάς,2011) και δεν γίνονται απλώς και μόνο για να απορροφηθούν τα διαθέσιμα κονδύλια της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να προωθηθούν συγκεκριμένες επιλογές της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής.

3.2.1. Ιστορική Αναδρομή

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως θεσμός κάνει την εμφάνισή της το 1910 με την ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης στην Αθήνα και στη συνέχεια το 1922 στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης, με σκοπό την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσής (Μπαγάκης,2011). Το πρόγραμμα των μαθημάτων περιελάμβανε μαθήματα παιδαγωγικής και γενικής παιδείας. Σύμφωνα με τον Βεργίδη(1995) το πεδίο της επιμόρφωσης παρέμεινε σε αυτά τα πλαίσια μέχρι το 1977 όπου με τα Προεδρικά Διατάγματα (Π.Δ.) 127/1977, 459/1978 & 255/1979, αποφασίστηκε η ίδρυση των Σχολών Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης (ΣΕΛΜΕ) και Δημοτικής (ΣΕΛΔΕ) Εκπαίδευσης. Η φοίτηση στις σχολές αφορούσε σε επιμόρφωση στη διδακτική των γνωστικών αντικειμένων των εκπαιδευτικών. Η οριστική κατάργηση των Σχολών Επιμόρφωσης και η αντικατάστασή τους από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ) πραγματοποιήθηκε με το νόμο 1566/85. Οι Σχολές Επιμόρφωσης σταμάτησαν τη λειτουργία τους το 1992 έχοντας υλοποιήσει ετήσια επιμορφωτικά προγράμματα για περίπου 15.000 εκπαιδευτικούς. Στα νεοσύστατα ΠΕΚ, η επιμόρφωση από ετήσια που ήταν στις Σχολές Εκπαιδευτικών Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΣΕΛΜΕ) και στις Σχολές Επιμόρφωσης Λειτουργών Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΔΕ), αντικαταστάθηκε με περιοδική επιμόρφωση της οποίας πλέον το περιεχόμενο προσέγγιζε θέματα που αφορούσαν τα εργασιακά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους (Νάσαινας,2006). Στα 16 ΠΕΚ που λειτουργούν και σήμερα στην χώρα, με αισθητή όμως τη μείωση της δυναμικής τους, έχουν υλοποιηθεί σειρές ταχύρρυθμων προαιρετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Τ.Π.Ε.Π.), τα οποία επιλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, μέσω μιας σχέσης όπου οι εκπαιδευτικοί επέλεγαν ως «πελάτες» (Βεργίδης και Βαϊκούση,2003,σελ.20) τα προγράμματα που θεωρούσαν πως θα ανταποκρίνονταν στις απαιτήσεις τους. Η κύρια θεματολογία των παραπάνω προγραμμάτων επιμόρφωσης αφορούσε σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας, ψυχολογίας, γλωσσολογίας και εκμάθησης

της χρήσης Η/Υ. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στη δεκαετία του 1990, αναπτύσσεται σε σημαντικό βαθμό, τόσο από τα ΠΕΚ όσο και από άλλους φορείς όπως τα Πανεπιστήμια και τη ΣΕΛΕΤΕ (ΑΣΠΑΙΤΕ). Από το 1994 και έπειτα η χρηματοδότησή των προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών εντάχθηκε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση»(ΕΠΕΑΕΚ I & II) γεγονός που οδήγησε τόσο στην υλοποίηση πολλών προγραμμάτων από διάφορους φορείς όσο και στη διεύρυνση του αριθμού των συμμετεχόντων ([Βεργίδης, 2012α](#)). Την ίδια περίοδο αλλά και μέχρι πρόσφατα τα ΠΕΚ περιορίστηκαν στην υλοποίηση προγραμμάτων εισαγωγικής κυρίως επιμόρφωσης. Η Εισαγωγική Επιμόρφωση υλοποιούνταν κάθε σχολικό έτος και ήταν υποχρεωτική για όλους τους νεοδιοριζόμενους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω του Προγράμματος της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν την εκπαίδευση με βασικό άξονα την «ανθρωποκεντρική θεώρηση της παιδείας, την ψηφιακή σύγκλιση, τη διασύνδεση παιδείας και πολιτισμού, τη συσχέτιση παιδείας και περιβαλλοντικών δράσεων (αιεφόρος ανάπτυξη), καθώς και τη δημιουργική αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας»([ΥΠΟΙΚ,2015](#)).

Στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο επιτέλεσε και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Π.Ι.) το οποίο ιδρύθηκε το 1964, ως ανεξάρτητη δημόσια υπηρεσία. Την περίοδο της δικτατορίας, καταργήθηκε για να επανασυσταθεί στη Μεταπολίτευση, ως «Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμορφώσεως» (Κ.Ε.Μ.Ε), οι αρμοδιότητες του οποίου ήταν αντίστοιχες με αυτές του Π.Ι.. Το 1985 καταργήθηκε το Κ.Ε.Μ.Ε. και επανιδρύθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Οι αρμοδιότητες του Π.Ι μεταξύ άλλων αφορούσαν και σε θέματα σχεδιασμού για την εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών καθώς και στην αξιολόγησή τους. Ο ρόλος του σε θέματα επιμόρφωσης ήταν εποπτικός και είχε στενή συνεργασία με τα ΠΕΚ.

Το 2002 με τον νόμο 2986 ([αρθ.6-ΦΕΚ24, τ.Α'-13/2/02](#)), ιδρύθηκε ο Οργανισμός Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας Δια Βίου Μάθησης & Θρησκευμάτων, με σκοπό τον σχεδιασμό και τον συντονισμό όλων των μορφών και τύπων της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με την αριθμό [Φ.908/18254/Η \(ΦΕΚ 372Β'/20-02-2012\)](#) πράξη της Υπουργού Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έγινε παύση της λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και του ΟΕΠΕΚ και η έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Το Ι.Ε.Π. είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου και τελεί υπό την εποπτεία του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Λειτουργεί ως επιτελικός επιστημονικός Φορέας, που υποστηρίζει το Υπουργείο, με κύριο σκοπό την επιστημονική έρευνα και μελέτη θεμάτων τα οποία αφορούν την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,

τη μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και τη διαρκή και τεχνική υποστήριξη του σχεδιασμού και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής στα θέματα αυτά.

Σήμερα με τα θέματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι επιφορτισμένο στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) ενώ ως φορείς υλοποίησης εμφανίζονται ο ΙΤΥΕ, τα ΠΕΚ, τα ΑΕΙ καθώς και οι Σχολικοί Σύμβουλοι σε κάθε περιφέρεια. Ο πίνακας που ακολουθεί επιχειρεί να συνοψίσει τη λειτουργία των διαφόρων θεσμών της επιμόρφωσης από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και έπειτα.

Φορέας	Χρονική Περίοδος						
	1910-1965	1970	1980	1990	2000	2010	2020
ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΑ	[Blue bar]						
ΣΕΛΜΕ - ΣΕΛΔΕ		[Pink bar]					
ΠΕΚ				[Brown bar]			
ΠΙ		[Yellow bar]					
ΟΕΠΕΚ					[Green bar]		
ΙΕΠ							[Red bar]

Πίνακας 10: Χρονικοί Περίοδοι Λειτουργίας Θεσμοθετημένων Φορέων Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Οι συνεχείς μεταβολές των θεσμικών δομών σχεδιασμού και υλοποίησης των πολιτικών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οδήγησαν σε προβλήματα συντονισμού εξαιτίας κυρίως της έλλειψης ενός σταθερού στρατηγικού σχεδιασμού ο οποίος θα υλοποιείται στη βάση των πραγματικών αναγκών των εκπαιδευτικών και θα υιοθετείται από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία ([Βεργίδης,2012α](#)), χωρίς να γίνεται εργαλείο άσκησης πολιτικών συμφερόντων. Οι εκπαιδευτικοί που αποτελούν τους κύριους αποδέκτες αυτής της μορφής εκπαιδευτικής υπηρεσίας ενώ θα έπρεπε να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό και την οργάνωσή της, φαίνεται να μην έχουν ενεργό ρόλο, παρόλο που ο σχεδιασμός της επιμόρφωσης θα έπρεπε να δομείται σύμφωνα με τις πεποιθήσεις, την εμπειρία, την κριτική και τη δημιουργική τους σκέψη ([Ματσαγγούρας,2005](#)).

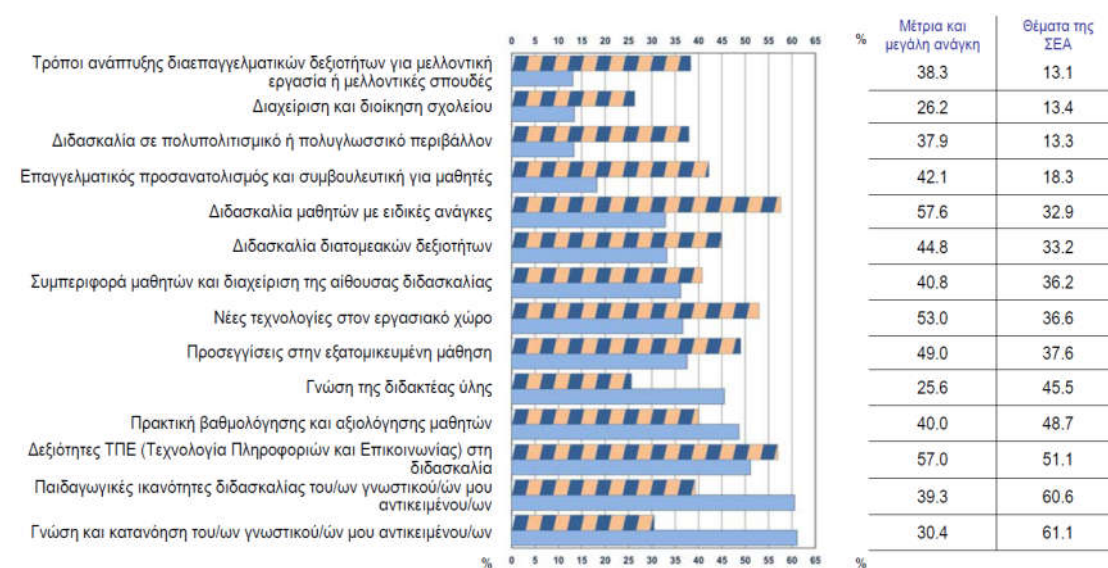
3.2.2. Πεδία Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Οι κύριες αλλαγές που έχουν συντελεστεί στο παγκόσμιο σκηνικό και οι οποίες οδηγούν στην αναθεώρηση του παραδοσιακού ρόλου των εκπαιδευτών και κατ' επέκταση οδηγούν σε συγκεκριμένες επιμορφωτικές ανάγκες, μπορούν να καταταχθούν σε τέσσερις βασικές κατηγορίες:

1. Αλλαγές στην Οικονομία,
2. Αλλαγές στην Τεχνολογία σε σχέση με τη γνώση,
3. Δημογραφικές Αλλαγές και
4. Μετανάστευση

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον ο εκπαιδευτικός καλείται να υπηρετήσει ένα σίγουρα διαφορετικό ρόλο. Είναι προφανές ότι θα αντιμετωπίζεται όλο και περισσότερο ως σημείο και πρότυπο αναφοράς. Ως τέτοιο, απαιτείται να αποτελεί παράδειγμα και μαρτυρία μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης της γνώσης και της ζωής (Bertagna,2015). Θα πρέπει να αναζητά την αλήθεια, να παράγει έργα που μπορούν να αποδειχθούν μέσω της επιστήμης και τέλος να έχει αντικειμενική λογική και καλή κρίση. Σύμφωνα με την Bertagna(οπ.π.),ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που σύμφωνα με τον ιταλικό ορισμό του δασκάλου, αφήνει ένα σημάδι σε κάποιον. Στη συνέχεια, αφήνει ένα σημάδι, στο μυαλό του, στη ψυχή και στο σώμα του. Αυτός λοιπόν ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει τις καλύτερη δυνατή ποιότητα υπηρεσιών στα πλαίσια της επιμόρφωσής του, ώστε το σημάδι αυτό να «διακοσμή» τους μαθητές και όχι να τους στιγματίζει.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης του Δικτύου Ευρυδίκη που πραγματοποιήθηκε στις 28 χώρες μέλη της ΕΕ με θέμα «Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές, οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε πεδία που τους επιτρέπουν να είναι πιο αποτελεσματικοί και καινοτόμοι κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου καθώς και σε τομείς που τους βοηθούν να ενισχύσουν τις δυνατότητες των μαθητών (EC,2015).



Πηγή: Ευρυδίκη, βάσει δεδομένων του ΟΟΣΑ, TALIS 2013,

<http://enimerosi.moec.gov.cy/ypp2511>

Τα πιο σημαντικά πεδία επιμόρφωσης, σύμφωνα με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αποτυπώνεται στο σχήμα 8 είναι:

Θεματικό Πεδίο Επιμόρφωσης **Απόκλιση μεταξύ ζήτησης και προσφοράς.**

1. Διδασκαλία μαθητών με ειδικές ανάγκες

-24,7%

2. Δεξιότητες ΤΠΕ στη διδασκαλία	-5,9%
3. Νέες Τεχνολογίες στον εργασιακό χώρο	-16,4%
4. Προσεγγίσεις στην εξατομικευμένη μάθηση	-11,4%
5. Διδασκαλία διατομεακών δεξιοτήτων.	-11,6%
6. Παιδαγωγικές ικανότητες διδασκαλίας τομέων γνωστικού μου αντικειμένου.	21,3%

Πίνακας 11: Τα σημαντικότερα θεματικά πεδία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της ΕΕ 28.

Η απόκλιση μεταξύ της ζήτησης (ανάγκες εκπαιδευτικών) και της προσφοράς (παροχή επιμόρφωσης από τους επίσημους φορείς) εμφανίζεται αρνητική στα πρώτα πέντε πεδία δείχνοντας πως κανένα από αυτά δεν προσφέρεται από τους φορείς επιμόρφωσης των χωρών μελών της ΕΕ στο ποσοστό που ζητείται από τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη μη ύπαρξη σύνδεσης μεταξύ του σχεδιασμού σε εθνικό επίπεδο με τις πραγματικές ανάγκες της ομάδας στόχου και οδηγεί σε ένα πρώτο επίπεδο στη μη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το μόνο πεδίο, όπου υπερκαλύπτεται η ζήτηση κατά 21,3% είναι το πεδίο που αφορά στις παιδαγωγικές ικανότητες διδασκαλίας τομέων του γνωστικού αντικειμένου των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση αυτή δεν ταυτίζεται με την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών που αποκτούν κατά τη βασική τους εκπαίδευση αλλά με την επικαιροποίηση των γνώσεών τους σε θέματα διδακτικής και παιδαγωγικής.

Στη Ελλάδα, την περίοδο από το 2010 μέχρι και σήμερα, μετά τη ψήφιση του νόμου Ν.3848/2010 - (ΦΕΚ 71/2010) «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση», ο οποίος θεωρήθηκε ως το νομοθέτημα που άλλαξε ριζικά το πεδίο στην εκπαίδευση, τα κύρια προγράμματα επιμόρφωσης που απευθύνονταν στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφορούσαν την ακόλουθη θεματολογία:

1. Εισαγωγική Επιμόρφωση.
2. Τεχνολογικός Εγγραμματισμός.
3. Διαπολιτισμικότητα.
4. Σχολική Βία και Εκφοβισμός.
5. Εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης.
6. Ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

7. Νέο Σχολείο -Σχολείο 21ου αιώνα.
8. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών Λυκείων στο αντικείμενο: Ερευνητικές Εργασίες (Projects).
9. Ισότητας των φύλων και έμφυλων διακρίσεων.

Οι παραπάνω θεματικές περιοχές επιμόρφωσης καλύπτονταν με επιμόρφωση κυρίως εκτός σχολικού πλαισίου χωρίς να απουσιάζουν ωστόσο και οι ενδοσχολικές επιμορφωτικές ενέργειες.

Το πρόγραμμα της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης αφορούσε τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς και τους αναπληρωτές οι οποίοι δεν είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν αντίστοιχο πρόγραμμα επιμόρφωσης, ενώ είχε υποχρεωτικό χαρακτήρα. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος για τους νεοδιοριστούς ήταν 100 ώρες και υλοποιούνταν στα 16 Π.Ε.Κ. της επικράτειας σε τρεις φάσεις. Η Α' φάση είχε διάρκεια 45 ώρες. Οι φάσεις Β' και Γ' είχαν συνολική διάρκεια 55 ώρες. Η επιμορφωτική διαδικασία του Προγράμματος στα Π.Ε.Κ. για τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς διαρκούσε 30 επιμορφωτικές ώρες, όλες της Α' φάσης.

Ο όρος Τεχνολογικός Εγγραμματισμός περιγράφει την ικανότητα των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν τις σύγχρονες ψηφιακές τεχνολογίες, τα εργαλεία επικοινωνίας και τις δικτυακές υπηρεσίες για την προσπέλαση, διαχείριση, ενσωμάτωση, αξιολόγηση, δημιουργία και επικοινωνία πληροφοριών, με στόχο την επίλυση προβλημάτων και, τελικά, τη συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης ([Μπράτιτσης,2103,σελ.112](#)). Επιπλέον η αυξανόμενη χρήση των νέων τεχνολογιών όπως οι κινητές συσκευές (ταμπλέτες, φορητοί υπολογιστές, έξυπνα κινητά) προσφέρει νέες ευκαιρίες στο πεδίο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών αλλά και της σχολικής τάξης. Στην Ελλάδα, το Υπουργείο Παιδείας, μέσω του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και του προγράμματος με τίτλο “Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία”, επιδιώκει να επιμορφώσει και να πιστοποιήσει τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, με στόχο τη διδακτική αξιοποίηση των ΤΠΕ στην τάξη ([Γκλαβάς και συν.,2010 οπ. αναφ. στο Σέργης και Κουτρομάνος,2013](#)). Το πρόγραμμα παρέχονταν τόσο με τον παραδοσιακό τρόπο επιμόρφωσης όσο και με το μοντέλο της μεικτής μάθησης (Δια ζώσης και εξ' αποστάσεως με τη χρήση Η/Υ). Το περιεχόμενό του εστίαζε στις αρχές παιδαγωγικής αξιοποίησης των ΤΠΕ και στην απόκτηση δεξιοτήτων, ανά κλάδο εκπαιδευτικών, για την παιδαγωγική αξιοποίηση εκπαιδευτικού λογισμικού και εργαλείων γενικής χρήσης.

Τα τελευταία χρόνια με τη συνεχόμενη είσοδο ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ειδικότερα μετά τις πρόσφατες προσφυγικές ροές μεταναστών ως αποτέλεσμα των εχθροπραξιών που λαμβάνουν χώρα

παγκοσμίως, παρατηρείται αλλαγή στη σύνθεση της Ελληνικής κοινωνίας και κατ' επέκταση και στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού των σχολείων στην Ελληνική επικράτεια ([Δαμανάκης,2002](#)). Το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, η γλώσσα, η νοοτροπία, και ο τρόπος διαβίωσης των αλλοδαπών μαθητών δημιουργεί την ανάγκη προσαρμογών τόσο των αντικειμένων όσο και των μεθόδων της διδασκαλίας.

Το γεγονός αυτό οδηγεί στην υπόθεση πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες οι οποίες θα τους καταστήσουν ικανούς ώστε να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος μάθησης. Η επιμόρφωση τους σε θέματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται αναγκαία με σκοπό την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, των εκπαιδευτικών ([Μπίκος και Τζιφόπουλος,2016](#)). Στο διάστημα που μεσολάβησε μέχρι πρόσφατα έχουν υλοποιηθεί αρκετά προγράμματα με τη σύμπραξη τόσο των Πανεπιστημίων και Δήμων της χώρας όσο και διαφόρων ιδρυμάτων που ασχολούνται με θέματα μετανάστευσης. Αρκετά από αυτά υλοποιήθηκαν μέσα στο σχολικό περιβάλλον καθώς η κριτική που έγινε στις μορφές επιμόρφωσης εκτός σχολικό χώρου κατέδειξε πως στην ενδοσχολική επιμόρφωση η ανάλυση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, προσεγγίζεται στη βάση του κάθε σχολείου χωριστά ([Ζησιμοπούλου,2001](#)).

Η επιμόρφωση σε θέματα ισότητας των φύλων και έμφυλων διακρίσεων πραγματοποιείται μέχρι και σήμερα από το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) στο πλαίσιο υλοποίησης του Συμφώνου Συνεργασίας του Υπουργείου Παιδείας με το ΕΚΔΔΑ, τη Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων και το Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Η επιμόρφωση σε θέματα έμφυλων διακρίσεων αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση και στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μέσω της απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν στην προώθηση της ισότητας των φύλων, στην ένταξη της διάστασης του φύλου, στις παιδαγωγικές πρακτικές και στην υλοποίηση εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σχετικά με τα φύλα και τις διακρίσεις ([Μαυρογιώργος και συν.,2011](#)).

Ένας ακόμη τομέας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποιήθηκε την τελευταία βετία αφορούσε σε φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού. Η δράση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο υλοποίησης των Πράξεων «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού». Απώτερος στόχος ήταν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας σε όλη την επικράτεια να αποκτήσουν γνώσεις απαραίτητες για την πρόληψη, διαχείριση και αντιμετώπιση περιστατικών σχετικών με την Σχολική βία και τον Εκφοβισμό καθώς αυτός συνδέεται τόσο με την ψυχική και σωματική υγεία των μαθητών όσο και των μαθησιακών τους αποτελεσμάτων ([Graham,2016](#)).

Το 2014 υλοποιήθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια στο πλαίσιο του Α΄ Κύκλου επιμόρφωσης των στελεχών της εκπαίδευσης για τις ανάγκες της Πράξης «Προκαταρκτικές ενέργειες για την εφαρμογή συστήματος αξιολόγησης». Η συμμετοχή στα παραπάνω επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν υποχρεωτική ενώ η διοργάνωση έγινε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και η υλοποίηση από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η συγκεκριμένη θεματική αξιολογείται σημαντική καθώς συνδέεται με την αποτελεσματική διαχείριση, από την πλευρά των στελεχών της εκπαίδευσης, των πόρων ενός σχολείου ώστε να επιτυγχάνεται η αποδοτικότερη αξιοποίησή τους ([Ανδρέου,2005](#)), αλλά και λόγω της ανάγκης για διεύρυνση της αυτονομίας των σχολικών μονάδων, την αποκέντρωση των εκπαιδευτικών συστημάτων και για το πέρασμα από τη γραφειοκρατία στο Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ ([Παπαϊωάννου και συν.,2013](#)).

Το 2012 του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων συντόνισε την υλοποίηση της Α΄ και Β΄ φάσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών των Πράξεων «Πρόγραμμα εξειδικευμένης εκπαιδευτικής υποστήριξης για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η Α΄ και Β΄ φάση επιμόρφωσης υλοποιήθηκε από τα ΠΕΚ. Υποχρέωση συμμετοχής στο επιμορφωτικό πρόγραμμα είχαν μόνο οι εκπαιδευτικοί που είχαν προσληφθεί να απασχοληθούν σε εκπαιδευτικές δομές ειδικής αγωγής. Ένα χρόνο νωρίτερα το 2011 στα πλαίσια της Πράξης «Σχολείο 21ου αιώνα», υλοποιήθηκε στοχευμένη επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Η επιμόρφωση αφορούσε κυρίως το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, δηλαδή τα καινοτόμα στοιχεία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών και του Νέου Σχολείου καθώς και την ένταξή τους στη διδακτική πράξη και τη σχολική ζωή. Την ίδια χρονιά το ΥΠΕΠΘ απεύθυνε πρόσκληση στους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να επιμορφωθούν σχετικά με τις Ερευνητικές Εργασίες της Α΄ τάξης του Γενικού Ενιαίου Λυκείου. Το πρόγραμμα στόχευε στην επιμόρφωση ενός έως δύο εκπαιδευτικών από κάθε σχολική μονάδα. Η επιμορφωτική διαδικασία του Προγράμματος πραγματοποιήθηκε στα 16 Π.Ε.Κ. της χώρας. Τέλος, σημαντική θέση στο επιμορφωτικό πεδίο των εκπαιδευτικών διαδραμάτισε το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα συνδέεται με τη φιλοσοφία του Νέου Σχολείου καθώς και με τον γενικότερο σχεδιασμό για τη συνεχιζόμενη Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, που θα τους δώσει τη δυνατότητα να συγχρονίζονται με τις κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις, αναστοχαζόμενοι κριτικά πάνω στην ίδια την εκπαιδευτική πρακτική με στόχο τον μετασχηματισμό του περιβάλλοντος μάθησης και της σχολικής διδασκαλίας ([Αναστασιάδης,2016](#)).

4. Παιδαγωγική Κατάρτιση Εκπαιδευτικών

Για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα όλων των τεχνικών ειδικοτήτων, παρατηρείται το οξύμωρο σχήμα βάσει του οποίου, δεν περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών των τριτοβάθμιων σχολών της αρχικής τους εκπαίδευσης, μαθημάτων παιδαγωγικής και

διδασκαλίας, με αποτέλεσμα οι απόφοιτοί τους για να μπορούν να απασχολούνται ως εκπαιδευτικοί σε κλάδους της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας, αναγκάζονται να λάβουν την παιδαγωγική τους κατάρτιση, ως επιμόρφωση, μετά την ολοκλήρωση της βασικής τους εκπαίδευσης.

4.1.1. Αναγκαιότητα Παιδαγωγικής Κατάρτισης

Η ανάγκη για την ύπαρξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών απαιτεί οι τελευταίοι όχι μόνο να κατέχουν τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν αλλά να κατέχουν και τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και διδακτικές δεξιότητες καθώς και μία διαμορφωμένη παιδαγωγική σκέψη η οποία θα κατευθύνει τις επιλογές τους στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο ([Λιακοπούλου,2012](#)). Μία ακόμη πτυχή της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προκειμένου αυτοί να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις που απορρέουν από τους σύνθετους ρόλους που καλούνται να υπηρετήσουν, αφορά την παιδαγωγική τους επάρκεια. Οι [König et al.\(2011\)](#) προσδιορίζουν την παιδαγωγική επάρκεια ως τη γνώση και την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού:

- Να μπορεί να «διοικεί» μία σχολική αίθουσα
- Να εφαρμόζει τις κατάλληλες τεχνικές διδασκαλίας
- Να επιλέγει και να χρησιμοποιεί μεθόδους αξιολόγησης που να ανταποκρίνονται σε διαφορετικά πλαίσια αναφοράς.
- Να σχεδιάζει τη δομή των μαθησιακών στόχων και την μεθόδευση της διδασκαλίας και τέλος
- Να προσαρμόζει τη διδασκαλία στη βάση ετερογενών μαθητικών ομάδων μέσα στην τάξη.

Ωστόσο θα πρέπει να αναφερθεί πως δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια ο όρος “επάρκεια” καθώς πρόκειται για μία έννοια η οποία μπορεί να θεωρηθεί τόσο ως κανονιστική (βασίζεται δηλαδή σε ποσοτικά κριτήρια) όσο και περιγραφική (να βασίζεται σε ποιοτικά κριτήρια) ανάλογα με τη χρήση της ([Carr,1993 οπ. αναφ. στο Φωτοπούλου,2013](#)).

Σε μία απόπειρα κωδικοποίησης των μεταβλητών που μπορούν να εγγυηθούν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την [Παπαναούμ \(2003\)](#) παρατηρούμε πως εκτός από μεταβλητές που αφορούν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, σημαντική θέση κατέχουν οι παιδαγωγικές και διδακτικές τους δεξιότητες. Η έννοια του καλού εκπαιδευτικού περιλαμβάνει εφόδια όπως:

- ∩ Στοιχεία της προσωπικότητας, τα οποία συνδέονται με τον επαγγελματικό ρόλο του εκπαιδευτικού τα οποία καλλιεργούνται και αναπτύσσονται μέσω της επιμόρφωσης και της κατάρτισής του.
- ∩ Διδακτικές και Παιδαγωγικές δεξιότητες οι οποίες συνδυάζουν τη γνώση θεωρητικών αρχών και ερευνητικών δεδομένων με την εκμάθηση και τη χρήση τεχνικών και στρατηγικών προσαρμοσμένες ανάλογα με τις περιστάσεις.

Σ Συγκροτημένο σώμα παιδαγωγικών γνώσεων το οποίο εφόσον αξιοποιεί ορθά μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης.

Σ Στάσεις και απόψεις για τη διδασκαλία, τη μάθηση, τον ρόλο του οι οποίες καθοδηγούν τις αποφάσεις που λαμβάνει κατά την εκτέλεση του διδακτικού του έργου.

Η επιστημονική έρευνα έχει καταδείξει πως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, της οποίας βασική μεταβλητή αποτελεί η παιδαγωγική επάρκεια, επηρεάζει πολύ περισσότερο τις επιδόσεις των μαθητών παρά παράγοντες όπως ο αριθμός τους ανά τμήμα, η σύνθεση των εκπαιδευτικών τάξεων κ.α. ([Stahan,2003](#)). Παράλληλα οι παιδαγωγικές γνώσεις είναι αυτές που έχουν τη μεγαλύτερη επίδραση στα αποτελέσματα των μαθητών παρά οι γνώσεις του επιστημονικού πεδίου του κάθε εκπαιδευτικού ([Monk,1994](#)). Επιπροσθέτως σύμφωνα με τον [Guerriero\(2014\)](#),μόνο η παιδαγωγική επάρκεια είναι αυτή που έχει αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας. Επομένως, συνυπολογίζοντας την επικράτηση στο πεδίο της κυβερνητικής πολιτικής ενός οικονομικού ορθολογισμού βασιζόμενου στα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος που έχει ως αποτέλεσμα τη διάδοση πολιτικών όπως η λογοδοσία, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, ο έλεγχος της ποιότητας βάσει προκαθορισμένων στόχων αλλά και ο έλεγχος της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου ([Rowe&Ingvarson,2007](#)), συνεπάγεται πως το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ενσωματώνεται στις βασικές προτεραιότητες της πολιτείας ως βασικό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Η απόκτηση της παιδαγωγικής επάρκειας στη Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες μεταξύ των δυο βασικών βαθμίδων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ειδικότερα, για τους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η κατάκτηση των παιδαγωγικών και διδακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων ενσωματώνεται στα προγράμματα σπουδών των αντίστοιχων παιδαγωγικών σχολών. Δεν παρατηρείται όμως το ίδιο σε όλες τις σχολές των οποίων οι απόφοιτοι έχουν δικαίωμα να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με εξαίρεση τις ονομαζόμενες κλασικές καθηγητικές σχολές όπως τα Τμήματα της Φιλοσοφικής Σχολής που είναι είτε Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής είτε Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, τα προγράμματα των οποίων περιλαμβάνουν σειρά παιδαγωγικών και διδακτικών μαθημάτων, στις υπόλοιπες σχολές παρατηρούνται ελλείψεις είτε στον αριθμό τους είτε στον χαρακτηρισμό τους ως κύρια ή επιλεγόμενα μαθήματα. Το πρόβλημα εντείνεται κυρίως στις μη καθηγητικές σχολές των οποίων όμως τα γνωστικά αντικείμενα έχουν εισέλθει στα αναλυτικά προγράμματα της τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Στις περιπτώσεις αυτές η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια,μέχρι και σήμερα, επαφίεται στην προσωπική βούληση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της συνεχιζόμενης επιμόρφωσής τους.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται παραδειγματικά τα παιδαγωγικά μαθήματα από τα προγράμματα σπουδών τεσσάρων βασικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών. Τυπικές μη καθηγητικές ειδικότητες είναι οι Μηχανολόγοι-Μηχανικοί (ΠΕ12.04), οι Οικονομολόγοι (ΠΕ09), οι Πληροφορικοί (ΠΕ19/20) και οι Γεωπόνοι (ΠΕ14.04).

Μαθήματα	Μηχανολόγοι-Μηχανικοί (ΠΕ12.04)	Οικονομολόγοι (ΠΕ09)	Πληροφορικοί (ΠΕ19)	Γεωπόνοι (ΠΕ14.04)
	ΑΠΘ	ΠΑΜΑΚ	ΑΠΘ	ΑΠΘ
Παιδαγωγικής Κατάρτισης	-	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική (Ε)	Σχεδίαση & αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού (Κ) Εισαγωγή στη χρήση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (Κ)	Γεωργική Εκπαίδευση (Ε)
Διδακτικής Κατάρτισης	-	Ειδική Διδακτική (Ε)	Διδακτική της πληροφορικής (Υ)	-
Πρακτική Άσκηση	-	-	-	-

(Ε) Επιλεγόμενο Μάθημα

(Υ) Υποχρεωτικό Μάθημα,

(Κ) Μάθημα Κατεύθυνσης

Πίνακας 12.: Πρόγραμμα Σπουδών Τμημάτων Μη Καθηγητικών Σχολών με μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας

Ο πίνακας 12 είναι παραδειγματικός της συνολικής εικόνας που παρουσιάζουν τα προγράμματα σπουδών των συγκεκριμένων ειδικοτήτων σε όλες τις αντίστοιχες σχολές στην Ελληνική επικράτεια. Τα μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής στην πλειοψηφία τους είναι μαθήματα επιλογής και περιορίζονται σε δύο ή το πολύ τρεις τίτλους, όταν ένας βασικός κορμός μαθημάτων παιδαγωγικής κατάρτισης θα πρέπει να περιλαμβάνει τις περιοχές που απεικονίζει το σχήμα 10.



Σχήμα 13. Περιεχόμενο Παιδαγωγικών Σπουδών. (Λιακοπούλου,2010, σελ.52)

Ωστόσο σήμερα πολλές σχολές στη βάση του νέου θεσμικού πλαισίου για την υποχρεωτική κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας από όλους τους εκπαιδευτικούς (Ν3848/2010), έχουν προβεί στην οργάνωση αυτοτελών προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης, τα οποία προσφέρουν στους φοιτητές τους και όχι μόνο, μετά την ολοκλήρωση των βασικών τους σπουδών. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων κατάρτισης αναφέρονται στον πίνακα 5.

Εκπαιδευτικό Ίδρυμα	Τίτλος Προγράμματος	Διάρκεια
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.)	Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας (Π.Π.Δ.Ε).	1 έτος
Πανεπιστήμιο Κρήτης	Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας	1 έτος
ΑΣΠΑΙΤΕ	ΕΠΠΑΙΚ	1 έτος
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας	1 έτος

Πίνακας 13. Αυτοτελή Προγράμματος Παιδαγωγικής Επάρκειας

4.1.2. Θεσμικό Πλαίσιο Παιδαγωγικής Κατάρτισης

Το θεσμικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη θεσμοθέτηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας ως προαπαιτούμενο προσόν των υποψήφιων εκπαιδευτικών στον Ελλαδικό χώρο βασίζεται σε δύο κύρια νομοθετήματα (Ν.3848/2010 και Ν.4186/2013) και σε τουλάχιστον 12 Υπουργικές αποφάσεις που έχουν εκδοθεί και αφορούν την πιστοποίηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας με την κατοχή πτυχίου ΑΕΙ. Πριν τη θεσμοθέτηση της παραπάνω νομοθεσίας η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών βεβαιώνονταν με την κατοχή των ακόλουθων τίτλων σπουδών:

α) Των Τμημάτων Α.Ε.Ι.:

→ Παιδαγωγικού Νηπιαγωγών (και Ειδικής Αγωγής)

- Δημοτικής Εκπαίδευσης (και Ειδικής Αγωγής)
- Επιστημών της Αγωγής ή Επιστημών Αγωγής Προδημοτικής Εκπαίδευσης ή Επιστημών της Αγωγής Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Κύπρου
- Φιλοσοφίας
- Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας
- Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Σπουδών

β) Σχολής Νηπιαγωγών

γ) Παιδαγωγικής Ακαδημίας

δ) Διδακτορικό δίπλωμα ή μεταπτυχιακός τίτλος στις επιστήμες της Αγωγής και

ε) Καθηγητικών Σχολών

Οικαθηγητικές σχολές κατά την έννοια των διατάξεων του άρθρου 2, παρ. 5 του ν. 1894/1990 (ΦΕΚ 110 Α'), νοούνται τα πανεπιστημιακά τμήματα, των οποίων οι πτυχιούχοι διορίζονται στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση χωρίς την απαίτηση πρόσθετου πτυχίου ή πιστοποιητικού παιδαγωγικής κατάρτισης, σε θέσεις εκπαιδευτικών των κλάδων ΠΕ60 Νηπιαγωγών, ΠΕ61 Νηπιαγωγών ΕΑΕ, ΠΕ70 Δασκάλων, ΠΕ71 Δασκάλων ΕΑΕ, και των κλάδων ΠΕ01 Θεολόγων, ΠΕ02 Φιλολόγων, ΠΕ03 Μαθηματικών, ΠΕ04 Φυσικών, ΠΕ05 Γαλλικής Γλώσσας, ΠΕ06 Αγγλικής Γλώσσας, ΠΕ07 Γερμανικής Γλώσσας, ΠΕ08 Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας, ΠΕ16 Μουσικής (ΠΕ16.01, ΠΕ16.02 πτυχιούχων Πανεπιστημίων), ΠΕ32 Θεατρικών Σπουδών, ΠΕ33 Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης (ΜΙΘΕ), ΠΕ34 Ιταλικής Γλώσσας, ΠΕ40 Ισπανικής Γλώσσας και ΠΕ19 Πληροφορικής Πανεπιστημίων, οι πτυχιούχοι του Τμήματος Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς, καθώς και η Ανώτερη Σχολή Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) για διορισμό εκπαιδευτικών στον κλάδο ΠΕ17.

Σήμερα το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας αποτελεί πλέον εξειδίκευση μετά τη λήψη του βασικού τίτλου σπουδών για υποψήφιους εκπαιδευτικούς. Το σκεπτικό για την απόκτηση του πιστοποιητικού ως εξειδίκευση βασίζεται στη ακόλουθη συλλογιστική όπως διατυπώθηκε από τον Υπουργό Παιδείας κο Γαβρόγλου στην τοποθέτησή του κατά την κατάθεση της πρότασης για την αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης τον Μάιο του 2016 στη Βουλή των Ελλήνων.

«Είναι σκόπιμο το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας να λαμβάνεται μετά την ολοκλήρωση του βασικού πτυχίου και όχι κατά τη διάρκεια των σπουδών, ώστε να αποτελεί μια συνειδητή επιλογή κάθε πτυχιούχου που επιθυμεί να εργασθεί ως

εκπαιδευτικός. Συνεπώς, η βασική επιστημονική επάρκεια που λαμβάνει κάθε πτυχιούχος με το πέρας των βασικών σπουδών (πτυχίο) παραμένει όχι απλώς αναλλοίωτη αλλά και περισσότερο ενισχυμένη, δεδομένου ότι επικεντρώνεται στην επιστήμη ολοκληρωτικά και σε μεγαλύτερο βάθος κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης του βασικού πτυχίου και στη συνέχεια, εφόσον το επιθυμεί, εξειδικεύει τις προσανατολισμένες στην εκπαίδευση πλέον γνώσεις και δεξιότητες της/του με ένα εξειδικευμένο γι' αυτόν το σκοπό ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Πρακτικά της Βουλής, Γαβρόγλου, 2016)

Σύμφωνα με την παρ. 2 και 3 του άρθρου 2 του Ν. 3848/2010, προκειμένου να συμμετάσχει κάποιος στον διαγωνισμό ΑΣΕΠ προς διορισμό στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, θα πρέπει απαραίτητα να κατέχει πιστοποιημένη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια. Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, σύμφωνα με τους Ν.3848/201 και 4186/2013, πιστοποιείται με:

α) Με βεβαίωση περί επιτυχούς παρακολούθησης ειδικού προγράμματος σπουδών τουλάχιστον εξαμηνιαίας διάρκειας, το οποίο παρέχεται από τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους τμημάτων που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Το πρόγραμμα αυτό καταρτίζεται με απόφαση της Συγκλήτου του οικείου Α.Ε.Ι., εγκρίνεται από τον Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), και αξιολογείται μετά το πρώτο έτος λειτουργίας του.

β) Με την κατοχή πτυχίου τμήματος Α.Ε.Ι., το πρόγραμμα σπουδών του οποίου εξασφαλίζει την προς τούτο αναγκαία θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση και οι απόφοιτοι του οποίου έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη μέσα στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος διδακτικών αντικειμένων που εμπίπτουν στις ακόλουθες θεματικές περιοχές:

- ☒ Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής
- ☒ Θέματα μάθησης και διδασκαλίας
- ☒ Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση

Για την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας από το εν λόγω πτυχίο, εκδίδεται διαπιστωτική απόφαση του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από πρόταση της Συγκλήτου του οικείου Α.Ε.Ι. και γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Η διαπιστωτική πράξη διατηρεί την ισχύ της και δεν χρήζει ανανέωσης, εκτός αν μεταβληθεί, ως προς

την παρεχόμενη παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, το πρόγραμμα σπουδών με βάση το οποίο η διαπιστωτική πράξη εκδόθηκε.

γ) Με την κατοχή πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.

- ☒ Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης,
- ☒ Τμημάτων Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
- ☒ Τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας,
- ☒ Τμημάτων Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής

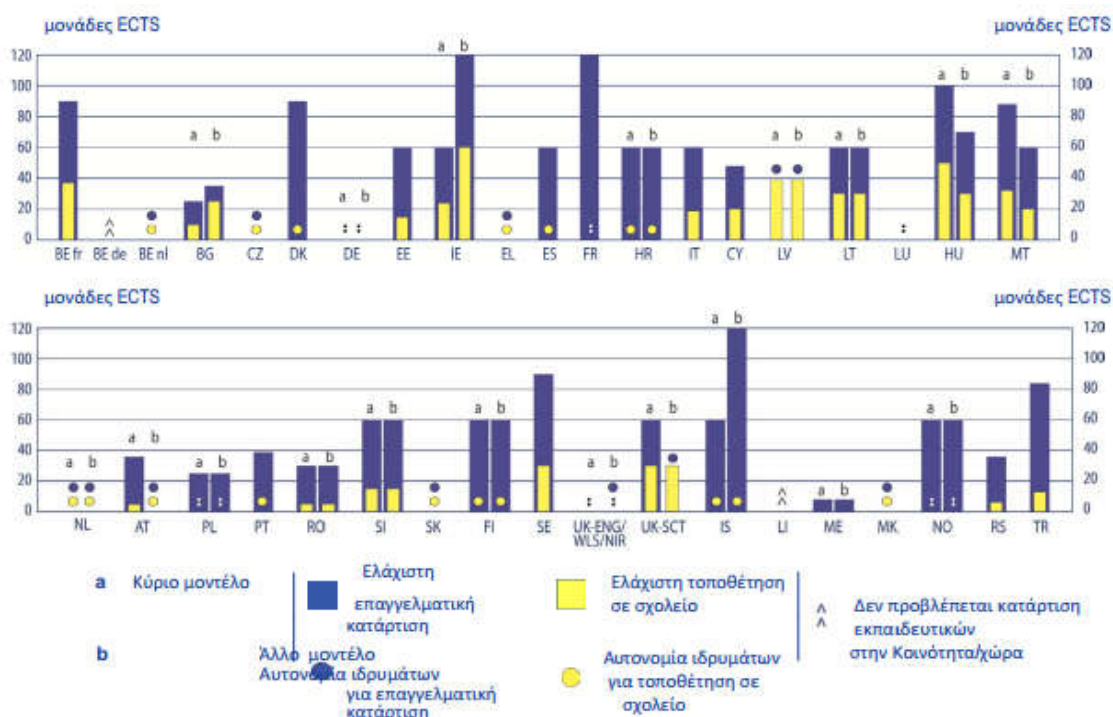
δ) Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής.

ε) Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑΤΕ.Σ.) ή της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) της πρώην Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) ή της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).

Ο κύκλος σπουδών δύναται να είναι μονοετής και το Πρόγραμμα Σπουδών να αποτελείται από τις τρεις βασικές Θεματικές Περιοχές/Ενότητες, όπως αυτές ορίζονται από το Ν. 4186/2013 και είναι οι ακόλουθες: α) Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής, β) Θέματα μάθησης και διδασκαλίας, γ) Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση. Η πρακτική άσκηση είναι κοινώς αποδεκτό ότι θεωρείται βασική προϋπόθεση επιτυχίας του προγράμματος. Οι «φοιτήτριες/φοιτητές» χρειάζεται να πραγματοποιήσουν πρακτική διδακτική άσκηση σε αυθεντικές συνθήκες τάξης με στόχο τη διαμόρφωση των επιστημονικών εκείνων κριτηρίων που θα αποτελέσουν αρωγό ανάπτυξης επαγγελματικών δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να συνδέουν κριτικά τις θεωρητικές θέσεις για τη μάθηση με την πράξη της διδασκαλίας. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η εν λόγω διάταξη εφαρμόζεται σε όσους εισήχθησαν σε τμήματα Α.Ε.Ι. από το ακαδημαϊκό έτος 2013- 2014 και εφεξής ενώ για όσους είχαν εισαχθεί σε προηγούμενα ακαδημαϊκά έτη ισχύουν οι κείμενες, πριν την ισχύ του ν. 3848/2010 και κατά τη δημοσίευση του ν. 4186/2013, διατάξεις. Για τις περιπτώσεις αυτές οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί μπορούσαν και μπορούν να αποκτήσουν παιδαγωγική επάρκεια είτε μετά την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις επιστήμες της αγωγής είτε μέσω της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. η οποία ετησίως σήμερα δέχεται περίπου 2.000 πτυχιούχους σε 12 πόλεις της Ελλάδας για το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ), κατατάσσοντάς το ως το δημοφιλέστερο πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας

Κλείνοντας θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε συνοπτικά σε δεδομένα της Ευρωπαϊκής Ένωσης αναφορικά με το θέμα της παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, το οποίο προσεγγίζεται ως στοιχείο επαγγελματικής κατάρτισης των τελευταίων ([Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015](#)). Η επαγγελματική τους κατάρτιση περιλαμβάνει τόσο θεωρητικές σπουδές (θεωρία της

διδασκαλίας, ψυχολογία, κλπ) όσο και πρακτική εξάσκηση στα σχολεία, – παρατήρηση της διδασκαλίας στην πράξη και, πιθανώς, κάποιο χρονικό διάστημα για την ανάληψη άμεσης ευθύνης για αυτή. Σύμφωνα με την έκθεση Ευρυδική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013), οι περισσότερες χώρες έχουν θεσπίσει ένα πλαίσιο ελάχιστης διάρκειας για την επαγγελματική κατάρτιση, που αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε 60 μονάδες ECTS, δηλαδή περίπου έναν χρόνο κατάρτισης πλήρους παρακολούθησης. Στις χώρες όπου τηρούν το ταυτόχρονο-μονοφασικό-μοντέλο αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση παρέχεται ταυτόχρονα με τη γενική εκπαίδευση. Απαιτούμενος τίτλος για τη συμμετοχή σε τέτοιο πρόγραμμα κατάρτισης είναι το απολυτήριο ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και, σε κάποιες περιπτώσεις, το πιστοποιητικό ικανότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εισαγωγή μπορεί να πραγματοποιείται και μέσω άλλων εφαρμοζόμενων διαδικασιών επιλογής. Ενώ στις χώρες που τηρούν το διαδοχικό μοντέλο, η θεωρητική και πρακτική επαγγελματική κατάρτιση έπεται της γενικής εκπαίδευσης. Οι φοιτητές που παρακολουθούν πρόγραμμα ανώτατης εκπαίδευσης για συγκεκριμένο πεδίο σπουδών προχωρούν, σε επόμενο στάδιο, στην επαγγελματική κατάρτιση, ξεκινούν δηλαδή τις ακαδημαϊκές σπουδές στο αντικείμενό τους και στη συνέχεια εξειδικεύονται ως εκπαιδευτικοί. Η ελάχιστη συνολική διάρκεια της αρχικής κατάρτισης για εργασία στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνεται συνήθως από 4 έως 6 χρόνια.



Σχήμα 14.: Ελάχιστη επαγγελματική κατάρτιση σε χώρες της ΕΕ (συμπεριλαμβανομένων των τοποθετήσεων σε σχολεία (σε ECTS)). Πηγή: Δίκτυο Ευρυδική

4.1.3. Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) αποτελεί για πολλά χρόνια, μία εκπαιδευτική επιλογή, για την απόκτηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το ΕΠΠΑΙΚ υλοποιείται σε δώδεκα πόλεις της Ελλάδας προσφέροντας τη δυνατότητα παρακολούθησης και κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς & υποψήφιους εκπαιδευτικούς, κατόχους τίτλου σπουδών ανώτατης εκπαίδευσης ανεξαρτήτου ειδικότητας. Οι σπουδαστές του ΕΠΠΑΙΚ, προκειμένου η φοίτησή τους να πιστοποιηθεί, ώστε να τους απονεμηθεί το προβλεπόμενο Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, αξιολογούνται: στα Θεωρητικά Μαθήματα, στις Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας και στην Πτυχιακή Εργασία.

Η ένταξη των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα από το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 γίνεται μετά από διαδικασία κλήρωσης σε συνέχεια δημοσίευσης συγκριμένης πρόσκλησης ενδιαφέροντος. Οι προσφερόμενες θέσεις υπερκαλύπτονται από τους αιτούντες εκπαιδευτικούς κατά μέσο όρο 2,76 φορές μεταξύ των ετών 2013-2017 (βλέπε πίνακα 14).

ΑΚΑΔΗΜΑΙΚΟ ΕΤΟΣ	ΑΙΤΟΥΜΕΝΕΣ ΘΕΣΕΙΣ	ΠΡΟΣΦΕΡΟΜΕΝΕΣ ΘΕΣΕΙΣ	Υπερκόλυψη
2013-14	3814	1625	2,34
2014-15	5144	1950	2,64
2015-16	6146	1745	3,52
2016-17	5287	2050	2,57
2017-18	5050	2020	2,50

Πίνακας 14. Αιτούμενες-Προσφερόμενες θέσεις ΕΠΠΑΙΚ

Οι υποψήφιοι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να συμμετέχουν στο κόστος υλοποίησης του προγράμματος με την καταβολή διδάκτρων ύψους 600€.

Το διδακτικό έτος για τους σπουδαστές ΕΠΠΑΙΚ περιλαμβάνει δύο (2) αυτοτελείς διδακτικές περιόδους: το πρώτο (Α') εξάμηνο και το δεύτερο (Β') εξάμηνο. Τα μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων των εξετάσεων, κάθε διδακτικού εξαμήνου, διαρκούν δεκατρείς (13) εβδομάδες εκ των οποίων έντεκα (11) εβδομάδες διδασκαλίας θεωρητικών μαθημάτων και Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας και δύο (2) εβδομάδες εξεταστικής περιόδου. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει ως ακολούθως:

Α' ΕΞΑΜΗΝΟ					
α/α	ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΟΣ	ΩΡΕΣ	ΦΕ	ΠΜ
1.	Παιδαγωγική & Φιλοσοφία της Παιδείας	Υ	2Θ	8	4
2.	Αναπτυξιακή Ψυχολογία	Υ	2Θ	7	4
3.	Διδακτική Μεθοδολογία	Υ	2Θ	7	4
4.	Εκπαιδευτική Τεχνολογία Πολυμέσα	Υ	1Θ+1Ε	8	4
5.	Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας	Υ	2Θ	7	4

6.	Εκπαιδευτική Αξιολόγηση	Υ	2Θ	7	4
7.	Πρακτική Άσκηση στη Διδασκαλία (ΠΑΔ Ι)	Υ	...	5	4
	Σύνολο		12	49	28

Β' ΕΞΑΜΗΝΟ					
α/α	ΜΑΘΗΜΑ	ΕΙΔΟΣ	ΩΡΕΣ	ΦΕ	ΠΜ
1.	Εκπαιδευτική Ψυχολογία	Υ	2Θ	7	4
2.	Συμβουλευτική Ψυχολογία & Προσανατολισμός	Υ	2Θ	7	4
3.	Οργάνωση, Διοίκηση & Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	Υ	2Θ	7	4
4.	Διδακτική Μαθημάτων Ειδικότητας	Υ	2Θ	7	4
5.	Παιδαγωγικές εφαρμογές Η/Υ	Υ	1Θ+1Ε	7	4
6.	Πρακτική Άσκηση στη Διδασκαλία (ΠΑΔ ΙΙ)	Υ	...	5	4
7.	Πτυχιακή Εργασία	Υ	...	10	8
	Σύνολο		10	50	32

Επεξήγηση Συντομογραφιών:

Ε: Εργαστήριο/ώρες ανά εβδομάδα, **Θ:** Θεωρία/ώρες ανά εβδομάδα,

ΦΕ: Φόρτος Εργασίας ανά εβδομάδα, **ΠΜ:** Πιστωτικές Μονάδες ανά εξάμηνο

Πίνακας 15.: Αναλυτικό Πρόγραμμα ΕΠΠΑΙΚ

Η εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία κάθε μαθήματος περιλαμβάνει αυτόνομα ή σε συνδυασμό, μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικές τεχνικές, που συμβάλλουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, προάγουν την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων και συντελούν στην αυθεντική μάθηση. Τέλος, στη διδασκαλία, τόσο των θεωρητικών όσο και των εργαστηριακών μαθημάτων, αξιοποιείται η μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων ([Γεωργιάδης, Οικονόμου και Μενεξές, 2011](#)).

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας θα επιχειρηθεί η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ ως μια τυπική μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα αυτής που παρέχεται από δημόσιους εκπαιδευτικούς φορείς εκτός του σχολικού πλαισίου. Η παιδαγωγική κατάρτιση ενώ θα έπρεπε να εντάσσεται στον πυρήνα της επαγγελματικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών είτε ως μέρος της βασικής τους εκπαίδευσης είτε συνεχόμενα με αυτήν, παρατηρούμε να παρέχεται ως μία μορφή επιμόρφωσης. Ως τυπική επιμόρφωση ορίζεται «κάθε μορφή επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται στο πλήρως θεσμοθετημένο και ιεραρχικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα και στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς» ([Τσουκαλάς, 2011, σ.8](#)).

B. Εμπειρική Έρευνα

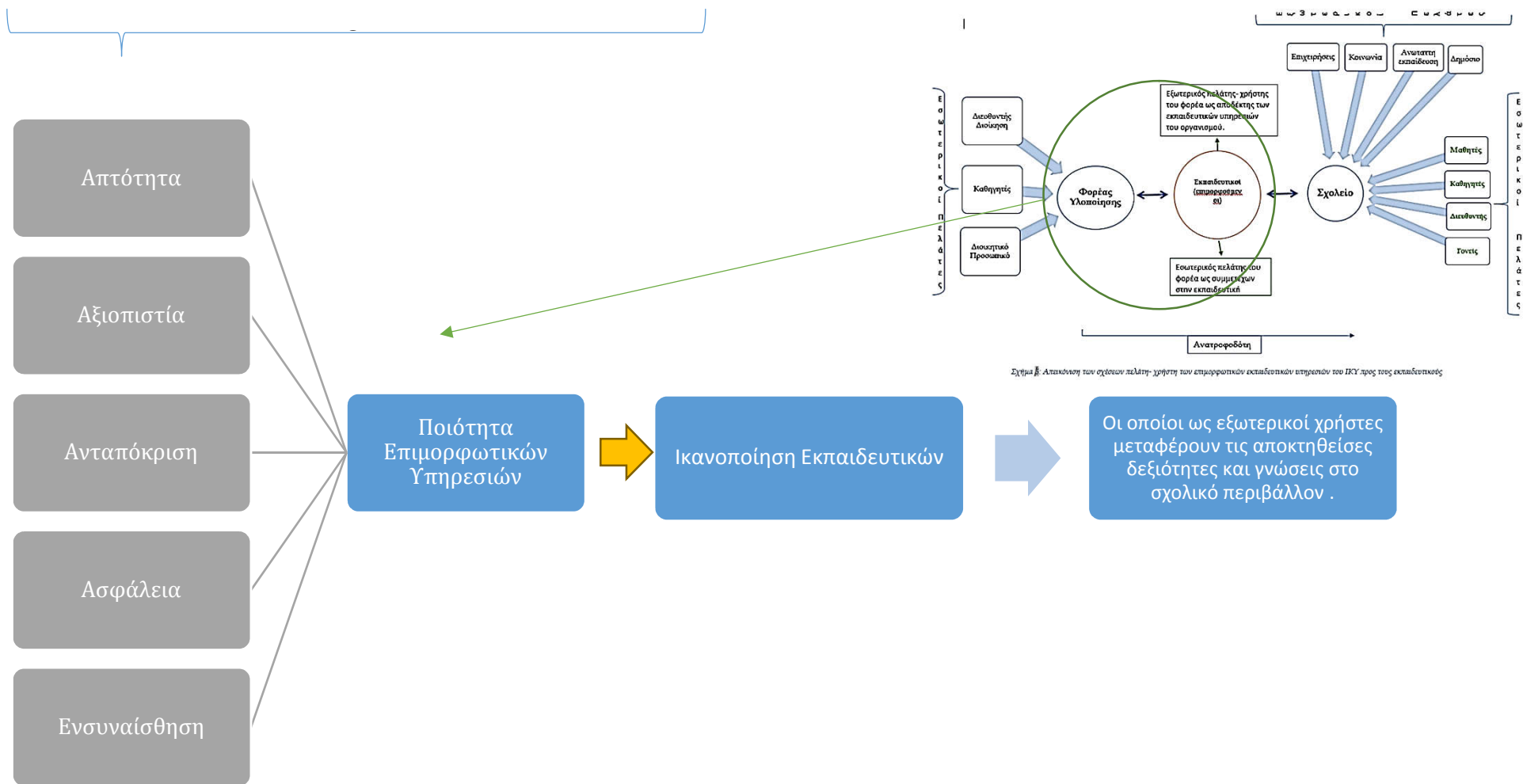
5. Μεθοδολογία Έρευνας

5.1. Ερευνητικό Πρόβλημα

Τα τελευταία χρόνια και μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα, έχουν επιτελεσθεί τόσο μεγάλες αλλαγές στο οικονομικό, κοινωνικό και τεχνολογικό συγκείμενο μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται και αλληλενεργεί η σχολική κοινότητα, ώστε οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πως δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που έχουν ανακύψει, με αποτέλεσμα να προτάσσουν την ανάγκη για επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν([Βεργίδης,2012α](#)). Επιπρόσθετα οι νέες θεωρητικές προσεγγίσεις και οπτικές, αναφορικά με το έργο του εκπαιδευτικού (φύση της γνώσης, μάθηση, διδασκαλία, εκπαιδευτικός ρόλος), επιβάλλουν την ανανέωση της διδακτικής πράξης μέσω του επαναπροσδιορισμού της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, κυρίως της παιδαγωγικής και διδακτικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παράλληλα οι δημόσιοι εκπαιδευτικοί λειτουργοί επιβάλλεται σήμερα να ενεργούν υπό το πρίσμα εννοιών όπως η «παραγωγικότητα» η οποία έχει πλέον εισαχθεί στα πλαίσια του νέου δημόσιου management σε οργανισμούς μη κερδοσκοπικούς με κοινωνικό ρόλο, όπως είναι το σχολείο και η οποία ήταν ξένη στους τομείς αυτούς μέχρι πριν από μερικά χρόνια([Wildemeersch,2014](#)). Επομένως γίνεται αντιληπτό πως η αξιολόγηση και η μέτρηση της ποιότητας και των αποτελεσμάτων της εργασίας των εκπαιδευτικών αποτελούν όρους πάνω στους οποίους δομείται ο σχεδιασμός και οι στρατηγικές της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως τμήμα της εθνικής πολιτικής.

Ως επακόλουθο των παραπάνω, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών εμφανίζεται να διαδραματίζει καίριο ρόλο στην επιτυχία της σχολικής μονάδας και κατ' επέκταση στην ικανοποίηση των στόχων που τίθενται σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς μέσω αυτής οι εκπαιδευτικοί καθίστανται περισσότερο έτοιμοι ώστε να ανταποκριθούν στις όποιες αλλαγές συντελούνται. Η ποιότητα των επιμορφωτικών υπηρεσιών προς τους εκπαιδευτικούς, ως πρόδρομος της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θα προσφέρουν μέσα στην σχολική μονάδα, θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για τη επίτευξη της πολυπόθητης ανάπτυξης της οικονομίας των αναπτυσσόμενων χωρών ([Oliviera&Ferreira,2009](#)). Προτάσσεται επομένως η αναγκαιότητα της διερεύνησης της ποιότητας των επιμορφωτικών υπηρεσιών που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της δημόσιας τυπικής επιμόρφωσης-κατάρτισής τους, με μια μεθοδολογία όπως το Servqual, η οποία, όπως και το νέο δημόσιο management αναδείχθηκαν μέσα στους κόλπους του νεοφιλελευθερισμού και τυγχάνουν σήμερα γενικής αποδοχής από τις δυτικές κοινωνίες([Ward,2011](#)).

Η έρευνα που διενεργήθηκε βασίστηκε στην εξής υπόθεση: Οι πέντε διαστάσεις που προτείνει το μοντέλο Servqual, δηλαδή «Απτότητα», η «Ανταπόκριση», η «Αξιοπιστία», η «Διασφάλιση» και η «Ενσυναίσθηση» μετρούν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης (ΕΠΠΑΙΚ) στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ του Νομού Κοζάνης. Η ποιότητα αυτή οδηγεί στην αποτύπωση της Ικανοποίησης των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο παραπάνω πρόγραμμα εκπαίδευσης. Στη συνέχεια η Ικανοποίηση, συμβάλει στη μεταφορά και εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πρακτική μέσα στο σχολείο, εξυπηρετώντας αποτελεσματικά τους στόχους του τελευταίου. Η παραπάνω υπόθεση αποδίδεται στο σχήμα 15 το οποίο προκύπτει ως μεγέθυνση μίας πτυχής του σχήματος 6 που παρουσιάστηκε στην ενότητα 1.1 της παρούσας μελέτης και προσεγγίζει τα πεδία της ποιότητας στη δημόσια εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της σχέσης πελάτης - προμηθευτής στη βάση της πελατοκεντρικής φιλοσοφίας του νέου τρόπου Διοίκησης του Δημόσιου Τομέα στην Ελλάδα.



Σχήμα 8. Απεικόνιση του σχεδίου πελάτη- χρήστη των επιμορφωτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ΙΚΥ προς τους εκπαιδευτικούς

Σχήμα 15: Σχηματική απεικόνιση βασικής ερευνητικής υπόθεσης

5.2. Στόχοι της έρευνας:

Οι κύριοι στόχοι της συγκεκριμένης ερευνητικής προσέγγισης είναι:

1. Η μέτρηση του επιπέδου της ποιότητας των υπηρεσιών που προφέρονται στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Ν. Κοζάνης δια μέσω της ανάλυσης χασμάτων μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών.
2. Η κατάταξη της σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας βάσει των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών.
3. Ο υπολογισμός της συνολικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης.
4. Ο έλεγχος της πρόβλεψης των προθέσεων των εκπαιδευτικών από τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου μέτρησης.
5. Ο έλεγχος της σύνδεσης μεταξύ της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ποιότητα των επιμορφωτικών υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Ν. Κοζάνης, με τη εφαρμογή των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

Οι παραπάνω στοχοθεσία οδηγεί στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις:

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο ΕΠΠΑΙΚ από το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης;
2. Ποια είναι η κατάταξη της σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρονται από το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Νομό Κοζάνης, βάσει των προτιμήσεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών;
3. Ποια είναι τα ικανοποιητικά πεδία και ποια τα προβληματικά πεδία των υπηρεσιών που προσφέρονται από παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Νομό Κοζάνης;
4. Ποια είναι η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βάσει της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών που έλαβαν στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη;
5. Ποιες διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου Servqual είναι ικανές να προβλέψουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν κατά την κατάρτισή τους στην σχολική πράξη;
6. Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ και της μεταφοράς των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη;

5.3. Είδος Έρευνας

Σε συνέχεια του καθορισμού των ερευνητικών ερωτημάτων που δηλώνουν τον προβληματισμό της έρευνας, το μέλημα κάθε ερευνητή είναι ο

σχεδιασμός της ερευνητική μεθοδολογίας που θα ακολουθήσει προκειμένου να εκπονήσει την έρευνά του. Υπάρχουν δύο μεγάλες κατηγορίες ερευνών, οι ποσοτικές και οι ποιοτικές οι οποίες προκύπτουν από το είδος των δεδομένων που συγκεντρώνουν(Creswell,2011). Η ποσοτική μέθοδος, η οποία και αποτελεί την ερευνητική μέθοδο που υιοθετεί η παρούσα εργασία αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα. Τα εμπειρικά δεδομένα αντιπαρατίθενται σε προκαθορισμένη θεωρία, με απώτερο στόχο την επιβεβαίωση ή τη διάψυσή της. Μέσω της ποσοτικής μεθόδου δίνεται η δυνατότητα σύνδεσης δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών του υπό διερεύνηση ζητήματος, εν προκειμένω τις ποιότητας των υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ με τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για ένταξη των αποκτηθεισών γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη. Τέλος, χρησιμοποιεί συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

Τα στατιστικά εργαλεία που υιοθετήθηκαν για την διερεύνηση των υποθέσεων της έρευνας συνοψίζονται στον ακόλουθο πίνακα, ενώ οι επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του SPSS.Vol.22,καθώς και με τη χρήση τουMicrosoftExcel.

Ερευνητικό Ερώτημα	Στατιστικό Εργαλείο
Συμμετέχοντες	Κατανομή Συχνοτήτων
Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί στο ΕΠΠΑΙΚ από το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης;	Ζευγαρωτές Αναλύσεις T-Test
Ποια είναι τα ικανοποιητικά πεδία και ποια τα προβληματικά πεδία των υπηρεσιών που προσφέρονται από παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Νομό Κοζάνης;	Ανάλυση Χασμάτων
Ποια είναι η κατάταξη της σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρονται από το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στο Νομό Κοζάνης, βάσει των προτιμήσεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών;	Περιγραφική Στατιστική: Κατανομή Συχνοτήτων
Ποια είναι η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βάσει της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών που έλαβαν στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη;	Περιγραφική Στατιστική: Κατανομή Συχνοτήτων

Ποιες διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου Servqual είναι ικανές να προβλέψουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών για εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν κατά την κατάρτισή τους στην σχολική πράξη;	Πολλαπλή Παλινδρόμηση
Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τη ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ και της μεταφοράς των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη;	Συντελεστής Συσχέτισης Spearman's rho

Πίνακας 16. Στατιστικά Εργαλεία Ανάλυσης των Δεδομένων

5.4. Συμμετέχοντες

Το ΕΠΠΑΙΚ υλοποιείται σε δώδεκα πόλεις της Ελλάδας, ως ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής, θεωρητικής και πρακτικής, κατάρτισης. Οι πόλεις που λειτούργησε το πρόγραμμα την εκπαιδευτική περίοδο 2016-2017 και ο συγκεκριμένος αριθμός θέσεων σπουδαστών/στριών φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πόλη Υλοποίησης	Εισακτέοι
Αθήνα	250
Άργος	160
Βόλος	160
Ηράκλειο Κρήτης	160
Θεσσαλονίκη	200
Ιωάννινα	120
Κοζάνη	160
Λιβαδειά	120
Μυτιλήνη	160
Ρόδος	160
Πάτρα	200
Σάπες	200
Σύνολο	2050

Πίνακας 17.: Πόλεις Υλοποίησης και Εισακτέοι Εκπαιδευτικοί του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ

Ως περιοχή ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας αποτελεί ο Νομός Κοζάνης. Η επιλογή του συγκεκριμένου νομού θεμελιώνεται στα πλαίσια της δειγματοληψίας ευκολίας- δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες, βάση της οποίας ως συμμετέχοντες σε μία ερευνητική προσέγγιση επιλέγεται το τμήμα εκείνο του πληθυσμού στόχος, στο οποίο υπάρχει άμεση και εύκολη πρόσβαση του ερευνητή ([Πασχαλούδης&Ζαφειρόπουλος,2002](#)) αλλά και εξαιτίας της πιλοτικής φύσης της έρευνας ([VanTeijlingen.&Hundley,2001](#)).

Στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Νομού Κοζάνης οι εκπαιδευτικοί ταξινομήθηκαν σε τέσσερα τμήματα με κριτήριο τη συνάφεια του βασικού τίτλου σπουδών τους. Οι τέσσερις (4) «συστάδες» κλάδων εκπαιδευτικών που δημιουργήθηκαν εμφανίζονται στον ακόλουθο πίνακα:

Τμήματα	Κλάδοι-ειδικότητες επιμορφούμενων	Αριθμός συμμετεχόντων ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης
Τμήμα 1	Οικονομολόγοι ΠΕ/ΤΕ (Διοίκηση Επιχειρήσεων- Λογιστές) - Πληροφορικοί.	43
Τμήμα 2	Δάσκαλοι – Ψυχολόγοι- Κοινωνιολόγοι	42
Τμήμα 3	Μηχανικοί- Μηχανολόγοι (ΠΕ/ΤΕ)	42
Τμήμα 4	Γεωπόνοι – Καλλιτεχνικά – Διάφορες Ειδικότητες	42

Πίνακας 18.:Κλάδοι Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ΕΠΠΑΙΚ 2016-17

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 101 εκπαιδευτικοί (59,76%) του συνόλου των εκπαιδευτικών του παραρτήματος) και το 5% του συνόλου των εισακτέων στο πρόγραμμα κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ για την εκπαιδευτική περίοδο 2016-17 σε ολόκληρη την Ελλάδα, επιβεβαιώνοντας την προϋπόθεση πως στις κοινωνικές έρευνες ένα δείγματηςτάξεως του 5% θεωρείται σημαντικά αξιόπιστο από άποψη μεγέθους ([Donlagic&Fazlic,2015](#)). Στον Πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

	ΠΡΟΦΙΛ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ (F)	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
ΦΥΛΟ	Άνδρας	34	33,7%
	Γυναίκα	67	66,3%
ΗΛΙΚΙΑ	25-35	56	55,4%
	36-45	25	24,8%
	46-55	20	19,8%
ΒΑΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΤΕΙ	47	46,5%
	ΑΕΙ	15	14,9%
	Μεταπτυχιακό	34	33,7%
	Διδακτορικό	5	5,0%
ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	Οικονομολόγοι	15	14,9%
	Πληροφορικοί	14	13,9%
	Γεωπόνοι	15	14,9%
	Μηχανολόγοι- Μηχανικοί	28	27,7%
	Διαιτολόγοι	4	4,0%
	Δασοπόνοι	2	2,0%
	Σχεδιασμού & Παραγωγής Ενδυμάτων	1	1,0%

	Δάσκαλοι	5	5,0%
	Βρεφονηπιοκόμοι	2	2,0%
	Κοινωνιολόγοι	5	5,0%
	Αρχαιολόγοι	1	1,0%
	Τουριστικών Επιχειρήσεων	1	1,0%
	Νοσηλεύτες	5	5,0%
	Μαθηματικοί	1	1,0%

Πίνακας 19. Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήλθαν στο 66,3%, με τους άνδρες συναδέλφους τους να καλύπτουν το υπόλοιπο 33,7%. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ανήκουν στο ηλικιακό εύρος των 25-35 ετών (55,4%). Το 46,5% των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι απόφοιτοι ανώτατων τεχνολογικών ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), ενώ το 33,7% εμφανίζονται να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Τέλος το γνωστικό αντικείμενο των περισσότερων εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στις ειδικότητες του Μηχανικού-Μηχανολόγου που είναι και η πολυπληθέστερη ομάδα (27,7%), των Γεωπόνων και Οικονομολόγων με ποσοστό 14,9% αντίστοιχα και τέλος των Πληροφορικών με ποσοστό 13,9%.

5.5. Εργαλείο Συλλογής Πληροφοριών

Ως μέσο συλλογής των πληροφοριών υιοθετήθηκε το ερωτηματολόγιο του οργάνου Servqual, των Parasuraman, Zeithaml και Berry (1985). Το ερωτηματολόγιο είχε ως σκοπό τη διερεύνηση **των προσδοκιών και των αντιλήψεων** των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης, μέσω των οποίων επιδιώκεται η αποτύπωση της ικανοποίησής τους από την ποιότητα των παρεχόμενων επιμορφωτικών υπηρεσιών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 44 καταφατικές δηλώσεις (22 για κάθε ερωτηματολόγιο) οι οποίες απαντώνται μέσω επταβάθμιας κλίμακας Likert η διαβάθμιση της οποίας είναι η ακόλουθη:

ΚΛΙΜΑΚΑ	1	2	3	4	5	6	7
ΔΙΑΒΑΘΜΙΣΗ	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε	Συμφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ
Η	απόλυτα	πολύ	λίγο	συμφωνώ	λίγο	πολύ	απόλυτα
				ούτε			
				ούτε			
				διαφωνώ			

Πίνακας 20.: Επταβάθμια κλίμακα απαντήσεων

Η διατύπωση των ερωτήσεων ακολούθησε το βασικό υπόδειγμα του μοντέλου, ενώ έγιναν μικρές προσαρμογές κυρίως αναφορικά με τη διατύπωση των ερωτημάτων (Βλέπε παράρτημα 1). Για τη διερεύνηση του βαθμού σπουδαιότητας της κάθε διάστασης του εργαλείου Servqual μέσω των οποίων μετράται η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κατανεύουν ένα σύνολο 100 πόντων ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις της ποιότητας, βάσει των προσωπικών τους προτιμήσεων (όσο πιο σημαντική θεωρούσαν τη διάσταση, τόσο περισσότερους πόντους έπρεπε να της

αποδώσουν). Το σύνολο των πόντων έπρεπε να έχει άθροισμα 100. Τέλος η σύνδεση της συνολικής ικανοποίησής των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών από τις υπηρεσίες που έλαβαν με την πιθανότητα εφαρμογής των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων στην εκπαιδευτική πρακτική εξετάσθηκε με ανεξάρτητο ερώτημα η απάντηση του οποίου έγινε μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1=Απόλυτα απίθανο έως 5=Απόλυτα Πιθανό).

5.6. Έλεγχος Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας

5.6.1. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία ενός στατιστικού εργαλείου αφορά το κατά πόσο τα ευρήματά του χαρακτηρίζονται από επαναληψιμότητα, δηλαδή το κατά πόσο τα εξαγόμενα αποτελέσματα παραμένουν σταθερά αν η έρευνα γίνει σε επόμενη χρονική στιγμή ή αν οι απαντήσεις παραμένουν σταθερές ακόμη κι αν αλλάξει η διατύπωση των ερωτήσεων. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη διερεύνηση της εσωτερικής συνάφειας του εργαλείου συλλογής δεδομένων (Litwin,&Fink,1995). Η αξιοπιστία της εσωτερικής συνάφειας εκφράζει εάν οι διαφορετικές ερωτήσεις μιας κλίμακας εμφανίζουν συνολικά υψηλές συσχετίσεις και μετρούν προς την ίδια κατεύθυνση πτυχές του ίδιου θέματος. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιείται ο συντελεστής α του Cronbach, ο οποίος μετρά κατά πόσο μια ομάδα ερωτήσεων παρουσιάζει εσωτερική ομοιογένεια, όταν συνδυαστούν για να σχηματίσουν μια κλίμακα. Στις καταστάσεις που συνήθως θεωρούνται ικανοποιητικές ο συντελεστής παρουσιάζει τιμή ίση ή μεγαλύτερη του 0,70 (Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006; Nakip, 2006). Η εσωτερική συνάφεια καλό είναι να ελέγχεται σε κάθε περίπτωση εφαρμογής μιας κλίμακας, ακόμη κι αν αυτή θεωρείται διεθνώς αξιόπιστη. Στην παρούσα εμπειρική προσέγγιση ο συντελεστής α ήταν πολύ υψηλός τόσο για το συνολικό εργαλείο (Cronbacha=0.886) όσο και για κάθε μία από τις επιμέρους διαστάσεις του (Προσδοκίες, Cronbacha=0.821- Αντιλήψεις, Cronbacha=0.933)

Διάσταση	Αντιλήψεις
	Cronbach's (alpha)
Απτότητα	0.734
Αξιοπιστία	0.730
Ανταπόκριση	0.888
Διασφάλιση	0.784
Ενσυναίσθηση	0.846
Συνολική Αξιοπιστία Αντιλήψεων	0.933
Συνολική Αξιοπιστία Προσδοκιών	0.821
Συνολική Αξιοπιστία Εργαλείου	0.886

Πίνακας 21.: Συντελεστές Αξιοπιστίας Cronbach α

Παράλληλα όπως διαφαίνεται από τον πίνακα 21, όλες οι διαστάσεις της ποιότητας αλληλοσυνδέονται μεταξύ τους όχι μόνο με υψηλούς αλλά κι στατιστικά σημαντικούς συντελεστές συσχέτισης (βλέπε πίνακα 21).

	Ανταπόκριση	Ενσυναίσθηση	Αξιοπιστία	Διασφάλιση
Απτότητα	,411**	,433**	,495**	,403**
Ανταπόκριση		,661**	,712**	,823**
Ενσυναίσθηση			,504**	,648**
Αξιοπιστία				,600**
Διασφάλιση				

** Η Συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο 0.01 (2-Tailed).

Πίνακας 22.: Συντελεστές συσχέτισης Pearson μεταξύ των διαστάσεων του Servqual

Για την περαιτέρω διερεύνηση της αξιοπιστίας του εργαλείου που χρησιμοποιήσαμε και ειδικότερα για τη δομική του εγκυρότητα, προβήκαμε σε ανάλυση παραγόντων προκειμένου να επιβεβαιώσουμε τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας των επιμορφωτικών υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη. Η παραγοντική ανάλυση στο ερωτηματολόγιο των αντιλήψεων και των προσδοκιών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ Ν. Κοζάνης, έδωσε τις ακόλουθες φορτίσεις σε κάθε μία από τις 22 δηλώσεις (πίνακας 22).

Διάσταση	Δήλωση	Φορτίσεις Αντιλήψεων	Φορτίσεις Προσδοκιών
Απτότητα	Ερώτημα 1	,771	,627
	Ερώτημα 2	,771	,591
	Ερώτημα 3	,619	,720
	Ερώτημα 4	,706	,645
Αξιοπιστία	Ερώτημα 5	,656	,635
	Ερώτημα 6	,661	,565
	Ερώτημα 7	,797	,894
	Ερώτημα 8	,757	,874
	Ερώτημα 9	,742	,673
Ανταπόκριση	Ερώτημα 10	,809	,777
	Ερώτημα 11	,724	,666
	Ερώτημα 12	,778	,655
	Ερώτημα 13	,795	,730
Διασφάλιση	Ερώτημα 14	,757	,716
	Ερώτημα 15	,558	,696
	Ερώτημα 16	,643	,389
	Ερώτημα 17	,657	,802
Ενσυναίσθηση	Ερώτημα 18	,809	,625
	Ερώτημα 19	,501	,815
	Ερώτημα 20	,672	,671
	Ερώτημα 21	,791	,730
	Ερώτημα 22	,765	,688

Πίνακας 23. Φορτίσεις Παραγοντικής Ανάλυσης

Όλες οι φορτίσεις των δηλώσεων ήταν πολύ υψηλές και για το λόγο αυτό συμπεριελήφθησαν στη διαμόρφωση των βασικών διαστάσεων της ποιότητας του μοντέλου

καθώς σύμφωνα με τον [Stevens\(2002\)](#), ένας παράγοντας θεωρείται αξιόπιστος όταν έχει 4 ή περισσότερες μεταβλητές με φορτίσεις άνω του 0.6 για η αριθμό παρατηρήσεων. Ημόνηδήλωσηηοποίααπαρουσιάζει χαμηλό βαθμό φόρτισης είναι η δήλωση 16 στο ερωτηματολόγιο των προσδοκιών. Επιλέχθηκε τελικά να συμπεριληφθεί στον προσδιορισμό της διάστασης της Ανταπόκρισης καθώς η φόρτισή της προσεγγίζει οριακά το όριο του 0,4 το οποίο θεωρείται ως ικανοποιητικό προκειμένου μια μεταβλητή να συμβάλειαποτελεσματικά στηνερμηνείατου υπό διαμόρφωση παράγοντα ([Hairet. al.,2006](#)). Από την παραγοντική ανάλυση που πραγματοποιήσαμεπροέκυψαν 5 μεταβλητές με ιδιοτιμές μεγαλύτερες του 1, οι οποίες εξηγούν το 71,52% της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 23).Ο δείκτης BartlettTestofSphericityαποδεικνύει πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των απόψεων των εκπαιδευτικών ($\chi^2=1593,95$, $df=231$, $p<0.001$), γεγονός που επιβεβαιώνει την εγκυρότητα της υλοποίησης παραγοντικής ανάλυσης.Συμπληρωματικά ο δείκτης KMO (Kaiser_Meyer-Olkin) για την επικύρωση της επάρκειας της δειγματοληψίας που πραγματοποιήθηκε ανέρχεται σε 0,849, γεγονός που υποστηρίζει πως το δείγμα μας είναι επαρκές.

Παράγοντας	Αρχικές Ιδιοτιμές		
	Σύνολο	% της Διακύμανσης	Αθροιστικό %
1	9,672	43,963	43,963
2	2,013	9,149	53,112
3	1,719	7,813	60,925
4	1,203	5,469	66,394
5	1,128	5,128	71,522

Πίνακας 24.: Επεξήγηση Συνολικής Διακύμανσης

Ως αποτέλεσμα των παραπάνω μετρήσεων κρίθηκε πως το ερευνητικό εργαλείο είναι αξιόπιστο και επομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην διερεύνηση των ερευνητικών υποθέσεων.

5.6.2. Εγκυρότητα

Με τον όρο εγκυρότητα εννοούμε την ιδιότητα της κλίμακας να μετρά αυτό ακριβώς που ισχυρίζεται ότι μετρά. Η εγκυρότητα ελέγχεται με δύο τρόπους: με κριτήρια υποκειμενικά, όπου η γνώμη ειδικών ή με κριτήρια αντικειμενικά, όπου χρησιμοποιούνται στατιστικές τεχνικές. Ειδικότερα διακρίνονται οι εξής τύπους εγκυρότητας η φαινομενική, η περιεχομένου και τέλος η εγκυρότητα κριτηρίου.

Αναφορικά με τη εγκυρότητα περιεχομένου, εξαιτίας του ότι οι δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν στο ερευνητικό μας εργαλείο, προέρχονται από το βασικό εργαλείο στο οποίο έχει επιβεβαιωθεί η εγκυρότητά του, συμπεραίνουμε πως και το δικό μας εργαλείο ικανοποιεί τη συγκεκριμένη συνθήκη([Babakus&Boller, 1992](#);[Cronin&Taylor,1994](#)).

Τέλος στο πεδίο της φαινομενικής εγκυρότητας πραγματοποιήσαμε σύγκριση μεταξύ των βαθμολογιών που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί στην ανεξάρτητη ερώτηση του

πόσοπιθανό είναι να εφαρμόσετε στην πράξη τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες βάσει της συνολικής σας ικανοποίησης με τις μέσες τιμές των χασμάτων, ώστε να ελεγχθεί η συγκλίνουσα ισχύς του εργαλείου. Από την ανάλυση One-way ANOVA, προέκυψε πως οι εκπαιδευτικοί που αξιολόγησαν θετικά τη μεταφορά στην πράξη των αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων, είχαν μικρότερη αρνητική απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων τους. Ομοίως οι εκπαιδευτικοί που παρουσίαζαν υψηλότερη αρνητική απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και αντιλήψεων βαθμολόγησαν σχετικά χαμηλά τη μεταφορά των δεξιοτήτων που απέκτησαν κατά την κατάρτισή τους στο πρόγραμμα, στις σχολικές αίθουσες. Ο συνολικός μέσος όρος των χασμάτων κυμάνθηκε μεταξύ -0,2178 και -1,4059. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά σε επίπεδο $p=0.05$. Η αντιστοιχία μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης από την ανάλυση των χασμάτων και του επιπέδου μεταφοράς στην πράξη των αποκτηθεισών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, μας παρέιχε αποδεικτικά στοιχεία της συγκλίνουσας εγκυρότητας του εργαλείου.

5.7. Σχεδιασμός έρευνας και διαδικασίας συλλογής δεδομένων

Για την πραγματοποίηση της έρευνας απαιτήθηκε ειδική άδεια από τη Διοικούσα Επιτροπή της ΑΣΠΑΙΤΕ και η οποία μετά την θετική εισήγηση της επιστημονικά υπεύθυνης του προγράμματος ΕΠΠΑΙΚ, κα Κ.Α., έκανε δεκτό το αίτημα του συγγραφέα για την εκπόνηση έρευνας στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, στο πρώτο εξάμηνο της κατάρτισής τους (Φεβρουάριος 2016), δηλώνοντας τις προσδοκίες τους από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Σε δεύτερη φάση και ειδικότερα τον δεύτερο εξάμηνο της κατάρτισης (Μάιος, 2017) οι ίδιοι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ένα δεύτερο ερωτηματολόγιο το οποίο κατέγραφε τις αντιλήψεις (εμπειρίες) τους από τις ληφθείσες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ταύτιση του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου με τον ίδιο συμμετέχοντα ο/η κάθε εκπαιδευτικός είχε έναν μοναδικό αριθμό ο οποίος συνδέονταν με το τμήμα ένταξής του στο παράρτημα. Ο μέσος χρόνος που διατέθηκε για τη συμπλήρωσή του κάθε ερωτηματολογίου υπολογίζετε σε 20 λεπτά. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 222 ερωτηματολόγια, 116 ερωτηματολόγια προσδοκιών στην πρώτη φάση και 106 ερωτηματολόγια αντιλήψεων στη δεύτερη. Θα πρέπει να αναφερθεί πως το 24,75% αυτών συμπληρώθηκε ηλεκτρονικά καθώς και στις δυο φάσεις υπήρχε ένας αριθμός εκπαιδευτικών που απουσίαζε από την κατάρτιση την ημέρα συλλογής των δεδομένων. Από τα 222 ερωτηματολόγια χρειάστηκε να παραληφθούν 20 ερωτηματολόγια εξαιτίας του ότι δεν ικανοποιούνταν ο όρος της ταύτισης του ίδιου συμμετέχοντα μεταξύ του ερωτηματολογίου των προσδοκιών και του αντίστοιχου των αντιλήψεων του.

6. Αποτελέσματα

6.1. Διερεύνηση διαφορών μεταξύ των αντιλήψεων και των προσδοκιών εκπαιδευτικών

Στην προσπάθεια διερεύνησης της ύπαρξης διαφοράς μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών από τις επιμορφωτικές υπηρεσίες ενός ιδανικού φορέα επιμόρφωσης και των αντιλήψεών τους από την βιωμένη εμπειρία τους στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ, πραγματοποιήθηκε έλεγχος t-test για εξαρτημένα δείγματα. Από τον έλεγχο απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση πως «Η μέση εμπειρία των εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ είναι ίση με την μέση προσδοκία τους» σε 19 ζευγαρωτές αναλύσεις του μοντέλου ενώ επιβεβαιώθηκε σε 3 από αυτές. Τα τρία ζεύγη είναι:

Ζεύγος 1 :Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία. - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία($\chi^2=1,087,df=100,p>.005$),

Ζεύγος 4: Ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες -εργαστήρια υπολογιστών - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες -εργαστήρια ($\chi^2=1,547,df=100,p>.005$),

Ζεύγος 19: Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους($\chi^2=1,253,df=100,p>.005$).

Κατά συνέπεια στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των προσδοκιών και των εμπειριών τους.

Ο πίνακας 25 περιλαμβάνει όλες τις ζευγαρωτές αναλύσεις μεταξύ των δηλώσεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους καθώς και το βαθμό στατιστικής σημαντικότητάς τους.

Ζευγαρωτές Αναλύσεις									
		Διαφορές Ζευγαριών					t	df	Sig. (2-tailed)
		Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	Τυπικό Σφάλμα Μέσης Τιμής	95% Διάστημα εμπιστοσύνης των διαφορών				
					Χαμηλό	Υψηλό			
Ζεύγος 1	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία. - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία.	,30693	2,83811	,28240	-,25335	,86721	1,087	100	,280
Ζεύγος 2	Οι φυσικές εγκαταστάσεις ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι οπτικά ελκυστικές. - Οι φυσικές εγκαταστάσεις της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι οπτικά ελκυστικές.	,61386	1,92338	,19138	,23416	,99356	3,207	100	,002
Ζεύγος 3	Το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να είναι κατάλληλα ενδεδυμένοι και να τηρούν όλους τους κανόνες προσωπικής υγιεινής. - Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι κατάλληλα ενδεδυμένο και να τηρεί όλους τους κανόνες προσωπικής υγιεινής.	-,57426	1,80747	,17985	-,93107	-,21744	-3,193	100	,002
Ζεύγος 4	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες - εργαστήρια υπολογιστών - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες -εργαστήρια.	,26733	1,73719	,17286	-,07562	,61027	1,547	100	,125
Ζεύγος 5	Όταν ο εκπαιδευτικός οργανισμός υπόσχεται πως θα κάνει κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, θα πρέπει να το κάνει. - Όταν στην ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης υπόσχονται πως θα κάνουν κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, το κάνουν.	,62376	1,56749	,15597	,31432	,93320	3,999	100	,000
Ζεύγος 6	Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να δείξει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του. - Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα στην ΑΣΠΑΙΤΕ δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.	1,40594	1,49116	,14838	1,11157	1,70031	9,476	100	,000

Ζεύγος 7	Οι υπηρεσίες που παρέχονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι αξιόπιστες και σωστές από την πρώτη στιγμή - Οι υπηρεσίες που παρέχονται στα πλαίσια της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι αξιόπιστες και σωστές από την πρώτη στιγμή	,41584	1,19388	,11880	,18015	,65153	3,500	100	,001
Ζεύγος 8	Οι εργαζόμενοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να παρέχουν τις υπηρεσίες τους ακριβώς στο χρόνο που υπόσχονται - Οι εργαζόμενοι της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης παρέχουν τις υπηρεσίες τους ακριβώς στο χρόνο που υπόσχονται	,67327	1,70358	,16951	,33696	1,00958	3,972	100	,000
Ζεύγος 9	Θα πρέπει να αναμένεται πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα τηρεί ακριβή αρχεία για τους εκπαιδευόμενους του. - Θα πρέπει να αναμένεται πως η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης τηρεί ακριβή αρχεία για τους εκπαιδευόμενους της.	-,30693	1,26287	,12566	-,55624	-,05762	-2,443	100	,016
Ζεύγος 10	Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας - Το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας	-,43564	1,41008	,14031	-,71401	-,15728	-3,105	100	,002
Ζεύγος 11	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους - Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα παρέχουν άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους	-,75248	1,45881	,14516	- 1,04046	-,46449	-5,184	100	,000
Ζεύγος 12	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι πάντα πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους - Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους.	-,96040	1,43472	,14276	- 1,24363	-,67716	-6,727	100	,000
Ζεύγος 13	Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την ετοιμότητά τους - Το διοικητικό και εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από την ετοιμότητά του ώστε να ανταποκρίνεται στα προβλήματα των εκπαιδευομένων	,93069	1,62639	,16183	,60962	1,25176	5,751	100	,000
Ζεύγος 14	Η συμπεριφορά των εργαζομένων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους - Η συμπεριφορά του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους	1,17822	1,53880	,15312	,87444	1,48200	7,695	100	,000

Ζεύγος 15	Οι εκπαιδευόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με αυτούς. - Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με την ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης.	,84158	1,41938	,14123	,56138	1,12179	5,959	100	,000
Ζεύγος 16	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους - Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους.	1,29703	1,53326	,15257	1,59971	-,99434	-8,501	100	,000
Ζεύγος 17	Το προσωπικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να έχει τις γνώσεις ώστε να απαντήσει στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων. - Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να απαντήσει στα ερωτήματα των εκπαιδευομένων.	,35644	1,13652	,11309	,13207	,58080	3,152	100	,002
Ζεύγος 18	Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να παρέχουν εξατομικευμένες υπηρεσίες στους εκπαιδευομένους τους - Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης παρέχει εξατομικευμένες υπηρεσίες στους εκπαιδευομένους.	,76238	1,43630	,14292	,47883	1,04592	5,334	100	,000
Ζεύγος 19	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευομένους - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευομένους.	,21782	1,74702	,17383	-,12706	,56271	1,253	100	,213
Ζεύγος 20	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα έχει εργαζόμενους οι οποίοι θα παρέχουν στους εκπαιδευομένους προσωπική φροντίδα - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει προσωπικό που παρέχει στους εκπαιδευομένους προσωπική φροντίδα	,66337	2,16461	,21539	,23604	1,09069	3,080	100	,003
Ζεύγος 21	Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα έχει ως βάση του τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων του. - Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει ως βάση της τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων της.	,86139	2,15420	,21435	,43612	1,28665	4,019	100	,000
Ζεύγος 22	Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα καταλαβαίνουν τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευομένων - Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης καταλαβαίνει τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων	1,03960	1,73736	,17287	,69663	1,38258	6,014	100	,000

Πίνακας 25.: Ζευγαρωτές Αναλύσεις T-Test

6.2. Εντοπισμός Προβληματικών – μη Προβληματικών Πεδίων Ποιότητας.

Στην ανάλυση που ακολουθεί θα παρουσιαστούν οι διαφορές που προέκυψαν μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών-καταρτιζόμενων στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη και των αντίστοιχων αντιλήψεών τους αναφορικά με τις ληφθείσες υπηρεσίες όπως αποτυπώθηκαν μέσω των δηλώσεων που κλήθηκαν να αξιολογήσουν. Στις 22 προτάσεις του μοντέλου υπολογίστηκε ο μέσος όρος των απαντήσεών τους και οι διαφορές μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεών τους. Η μαθηματική σχέση που υποστηρίζει την ανάλυση των χασμάτων είναι

$$\text{Βαθμός Χάσματος}=(\Pi_i-A_i)$$

όπου Π_i και A_i αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα τις προσδοκίες και την αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στις 22 δηλώσεις του εργαλείου Servqual. Ο πίνακας 26 περιλαμβάνει τους μέσους όρους, την τυπική απόκλιση καθώς και τη βαθμολογία του χάσματος μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ	Μέση Τιμή	Τυπική Απόκλιση	ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ5 ΟΥΧΑΣΜΑΤΟΣ
Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία.	5,029	2,242	Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία.	4,722	1,600	-0,306
Οι φυσικές εγκαταστάσεις ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι οπτικά ελκυστικές.	5,881	1,125	Οι φυσικές εγκαταστάσεις της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι οπτικά ελκυστικές.	5,267	1,413	-0,613
Το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να είναι κατάλληλα ενδεδυμένοι και να τηρούν όλους τους κανόνες προσωπικής υγιεινής.	5,425	1,409	Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι κατάλληλα ενδεδυμένο και να τηρεί όλους τους κανόνες προσωπικής υγιεινής.	6,000	1,104	0,574
Ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες - εργαστήρια υπολογιστών	5,673	1,334	Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες -εργαστήρια.	5,405	1,226	-0,267
Όταν ο εκπαιδευτικός οργανισμός υπόσχεται πως θα κάνει κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, θα πρέπει να το κάνει.	6,247	,864	Όταν στην ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης υπόσχονται πως θα κάνουν κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, το κάνουν.	5,623	1,271	-0,623
Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να δείξει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.	6,613	,599	Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα στην ΑΣΠΑΙΤΕ δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.	5,207	1,478	-1,405
Οι υπηρεσίες που παρέχονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι αξιόπιστες και σωστές από την πρώτη στιγμή	6,326	,825	Οι υπηρεσίες που παρέχονται στα πλαίσια της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι αξιόπιστες και σωστές από την πρώτη στιγμή	5,910	,837	-0,415

Οι εργαζόμενοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να παρέχουν τις υπηρεσίες τους ακριβώς στο χρόνο που υπόσχονται	6,316	,882	Οι εργαζόμενοι της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης παρέχουν τις υπηρεσίες τους ακριβώς στο χρόνο που υπόσχονται	5,643	1,353	-0,673
Θα πρέπει να αναμένεται πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα τηρεί ακριβή αρχεία για τους εκπαιδευόμενους του.	5,643	,867	Θα πρέπει να αναμένεται πως η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης τηρεί ακριβή αρχεία για τους εκπαιδευόμενους της.	5,950	,817	0,306
Το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας	6,346	,740	Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας	5,910	1,167	-0,435
Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα παρέχουν άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους	6,366	,703	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους	5,613	1,264	-0,752
Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους.	6,514	,576	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι πάντα πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους	5,554	1,381	-0,960
Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την ετοιμότητά τους	6,306	,744	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από την ετοιμότητά του ώστε να ανταποκρίνεται στα προβλήματα των εκπαιδευομένων	5,376	1,468	-0,930
Η συμπεριφορά των εργαζομένων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους	6,425	,766	Η συμπεριφορά του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους	5,247	1,410	-1,178

Οι εκπαιδευόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με αυτούς.	6,485	,657	Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με την ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης.	5,643	1,331	-0,841
Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους.	6,604	,601	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους	5,306	1,440	-1,297
Το προσωπικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα έχει τις γνώσεις για να απαντήσει στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων.	6,267	,719	Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει τις γνώσεις για να απαντήσει στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων.	5,910	,837	-0,356
Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα παρέχουν εξατομικευμένες υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενούς τους.	6,386	,871	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης παρέχουν εξατομικευμένες υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενούς τους.	5,623	1,094	-0,762
Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους	5,910	1,114	Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους.	5,693	1,461	-0,217
Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα έχει εργαζόμενους οι οποίοι θα παρέχουν στους εκπαιδευόμενους προσωπική φροντίδα	5,326	1,400	Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει προσωπικό που παρέχει στους εκπαιδευόμενους προσωπική φροντίδα	4,663	1,762	-0,663
Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα έχει ως βάση του τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων του.	5,495	1,411	Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει ως βάση της τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων της.	4,633	1,798	-0,861
Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα καταλαβαίνουν τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευομένων	6,069	1,041	Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης καταλαβαίνει τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων	5,029	1,615	-1,039

Πίνακας 26.: Μέσοι Όροι Προσδοκιών και Αντιλήψεων των Εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ.

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο βαθμός χάσματος σε κάθε μία από τις διαστάσεις ποιότητας της μεθοδολογίας Servqual. Ο υπολογισμός αυτός έχει την εξής μορφή:

$$\text{Βαθμός Χάσματος ανά Διάσταση Ποιότητας} = \frac{(P_1 + P_2 + \dots + P_n) - (A_1 + A_2 + \dots + A_n)}{n}$$

όπου A1 μέχρι An και P1 μέχρι Pn, αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα το μέσο όρο των αντιλήψεων και των προσδοκιών των δηλώσεων που συνθέτουν μία διάσταση ποιότητας. Ο αριθμός των δηλώσεων ανά διάσταση ποιότητας, όπως παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας είναι:

Διάσταση Ποιότητας	Αριθμός Δήλωσης
Απτότητα	4
Αξιοπιστία	5
Ανταπόκριση	4
Διασφάλιση	4
Ενσυναίσθηση	5

Πίνακας 27. Αριθμός δηλώσεων ανά διάσταση ποιότητας του εργαλείου Servqual

Ο πίνακας 28, συγκεντρώνει την βαθμολογία των χασμάτων για όλες τις διαστάσεις της ποιότητας, χωρίς να ενσωματώνει ακόμα το ειδικό βάρος για κάθε διάσταση.

Διαστάσεις Servqual	Προσδοκίες		Αντιλήψεις		Βαθμολογία Κενού	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Απτότητα	5,502	1,528	5,349	1,336	-0,153	1,420
Αξιοπιστία	6,230	0,808	5,667	1,152	-0,562	1,040
Ανταπόκριση	6,384	0,691	5,614	1,321	-0,769	1,241
Διασφάλιση	6,446	0,686	5,527	1,255	-0,918	1,075
Ενσυναίσθηση	5,838	1,168	5,129	1,546	-0,709	1,339
Σύνολο Μ.Ο.	6,080		5,457			

Πίνακας 28.: Ανάλυση Χασμάτων χωρίς συντελεστές βαρύτητας.

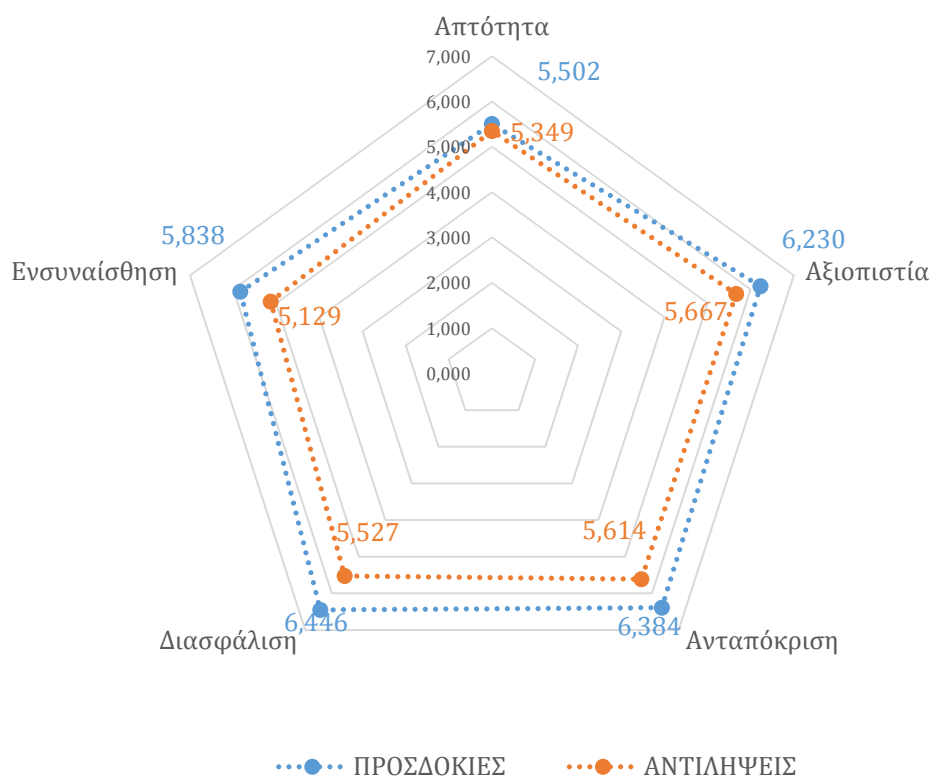
Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε πως υπάρχει αρνητικό σκορ για κάθε μία διάσταση του μοντέλου Servqual. Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων παρουσιάζεται στη διάσταση της «Διασφάλισης» (Μ.Ο. -0,918, Τ.Α. 1,0753), της «Ανταπόκρισης» (Μ.Ο. -0,769, Τ.Α. 1,241) και της «Ενσυναίσθησης» (Μ.Ο. -0,708, Τ.Α. 1,339). Τη μικρότερη διαφορά, χάσματος παρουσιάζουν η διάσταση της Απτότητας (Μ.Ο. -0,153, Τ.Α. 1,420). Οι διαφορές αυτές παρουσιάζουν στατιστική σημαντικότητα σε όλες τις διαστάσεις, εκτός από τη διάσταση της «Απτότητας» ($t = -1.086, df = 100, p > 0.05$). Συνολικά ο μέσος

όρος των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ανήλθε σε 6,080 ενώ αντίστοιχα μέσος όρος των αντιλήψεών τους σε 5,457.

	t	df	Sig. (2-tailed)	Διαφορά Μέσων	95% Βαθμός Εμπιστοσύνης	
					Χαμηλό	Υψηλό
Απτότητα	-1,086	100	,280	-,15347	-,4339	,1269
Ανταπόκριση	-6,232	100	,000	-,76980	-1,0149	-,5248
Ενσυναίσθηση	-5,318	100	,000	-,70891	-,9734	-,4444
Αξιοπιστία	-4,917	100	,000	-,56691	-,7143	-,3036
Διασφάλιση	-8,582	100	,000	-,91832	-1,1306	-,7060

Πίνακας 29. Έλεγχος Σημαντικότητας των διαφορών ανά διάσταση ποιότητας

Η διαφοροποίηση αυτή αποτυπώνεται σχηματικά στο πολύγωνο του σχήματος 16. Η οριακή σύμπτωση των σημείων στο πεδίο της «Απτότητας» επιβεβαιώνει την έλλειψη αποκλίσεων και την ικανοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών στη διάσταση αυτή. Αντίθετα η απόκλιση των σημείων στα άλλα πεδία και ειδικότερα στο πεδίο της «Διασφάλισης» επεξηγείται από τη μη ανταπόκριση του εκπαιδευτικού οργανισμού στις προσδοκίες των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών.



Σχήμα 16.: Ανάλυση Χασμάτων σε επίπεδο διαστάσεων του Εργαλείου Servqual για τους εκπαιδευτικούς του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης

Στηριζόμενοι στη βαθμολογία των χασμάτων, μπορούμε να συνθέσουμε τον πίνακα 30, ο οποίος κατατάσσει τις διαστάσεις της ποιότητας σύμφωνα με το βαθμό ανταπόκρισης της κάθε μίας στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών.

Διαστάσεις Servqual	Βαθμολογία Κενού	
	Μέσος Όρος	Κατάταξη
Απτότητα	-0,153	5
Αξιοπιστία	-0,562	4
Ανταπόκριση	-0,770	2
Διασφάλιση	-0,918	1
Ενσυναίσθηση	-0,709	3

Πίνακας 30.: Κατάταξη διαστάσεων ποιότητας χωρίς βαρύτητα.

Οι εκπαιδευτικοί του ΕΠΠΑΙΚ Κοζάνης αξιολόγησαν πως η διάσταση της «Διασφάλισης» είναι αυτή που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απόκλιση από την υποκειμενικά ιδεατή κατάσταση για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως είναι η ΑΣΠΑΙΤΕ, κατατάσσοντάς την πρώτη μεταξύ των προβληματικών πεδίων ποιότητας.

6.3. Σπουδαιότητα διαστάσεων ποιότητας.

Για να υπολογιστεί το ειδικό βάρος της κάθε διάστασης οι συμμετέχοντες έπρεπε να μοιράσουν 100 βαθμούς ανάμεσα στις 5 διαστάσεις της ποιότητας του μοντέλου: Απτότητα, Αξιοπιστία, Ανταπόκριση, Διασφάλιση και Ενσυναίσθηση. Ο πίνακας 31 περιλαμβάνει τους συντελεστές βαρύτητας των διαστάσεων της ποιότητας του Servqual, βάσει της αξιολόγησής τους από τους εκπαιδευτικούς του παραρτήματος.

Διαστάσεις Servqual	Συντελεστής Βαρύτητας
Απτότητα	18,71%
Αξιοπιστία	24,71%
Ανταπόκριση	20,56%
Διασφάλιση	19,62%
Ενσυναίσθηση	16,41%

Πίνακας 31.: Συντελεστές Βαρύτητας διαστάσεων του μοντέλου Servqual

Συνυπολογίζοντας στην ανάλυση των χασμάτων και το βαθμό σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του υποκαταστήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη, έτσι όπως αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, θα πρέπει να πολλαπλασιάσουμε το μέσο όρο κάθε διάστασης με το ειδικό βάρος της. Ο υπολογισμός αυτός έχει την εξής μορφή:

$$\text{Βαθμός Χάσματος ανά Διάσταση Ποιότητας} = [(P1+P2+...+Pn/v) * \text{Ειδικό βάρος της κάθε διάστασης} - (A1+A2+...+An/v) * \text{Ειδικό βάρος της κάθε διάστασης}]$$

όπου A1 μέχρι An και Π1 μέχρι Πn, αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα το μέσο όρο των αντιλήψεων και των προσδοκιών των ν δηλώσεων που συνθέτουν μία διάσταση ποιότητας.

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης χασμάτων, μετά την ενσωμάτωση του ειδικού συντελεστή βαρύτητας αποτυπώνονται στον πίνακα 32, όπου παρατηρείται ανακατανομή μεταξύ των διαστάσεων της ποιότητας. Συγκεκριμένα οι διαστάσεις της «Διασφάλισης» και της «Ανταπόκρισης» παραμένουν στην 1^η και 2^η θέση, αλλά η διάσταση της «Ενσυναίσθησης» καταλαμβάνει πλέον την 3^η θέση αφήνοντας τη διάσταση της «Αξιοπιστίας» στην 4^η θέση. Δεν παρατηρήθηκε καμία μεταβολή στη διάσταση της «Απτότητας» η οποία και στις δύο περιπτώσεις κατέλαβε την 5^η θέση.

Διαστάσεις Servqual	Βαθμολογία Κενού	Συντελεστής Βαρύτητας	Σταθμισμένη Βαθμολογία Κενού
	Μέσος Όρος		
Απτότητα	-0,153	18,71%	-0,03
Αξιοπιστία	-0,562	24,71%	-0,14
Ανταπόκριση	-0,770	20,56%	-0,16
Διασφάλιση	-0,938	19,62%	-0,18
Ενσυναίσθηση	-0,709	16,41%	-0,12

Πίνακας 32.: Βαθμολογία Χασμάτων με ενσωματωμένους του συντελεστές βαρύτητας.

Η τελική κατάταξη των διαστάσεων ποιότητας της εμπειρικής μας μελέτης μετά τον υπολογισμό των συντελεστών βαρύτητας αποδίδεται στον πίνακα 32.

Διαστάσεις Servqual	Βαθμολογία Κενού	
	Μέσος Όρος	Κατάταξη
Απτότητα	-0,03	5
Αξιοπιστία	-0,14	3
Ανταπόκριση	-0,16	2
Διασφάλιση	-0,18	1
Ενσυναίσθηση	-0,12	4

Πίνακας 33.: Τελική κατάταξη χασμάτων ΕΠΠΑΙΚ ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης.

6.4. Αντιλαμβανόμενη Ποιότητα-Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Το επόμενο βήμα στην ανάλυση των χασμάτων και με δεδομένο πως οι πέντε διαστάσεις του μοντέλου Servqual συνιστούν την αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρονται στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη, μπορούμε να υπολογίσουμε τη συνολικά αντιλαμβανόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών μέσω της ακόλουθης συνάρτησης:

$$EppaikQUAL =$$

$$[(M.T. Απτότητα + M.T. Αξιοπιστίας + M.T. Ανταπόκρισης + M.T. Διασφάλισης + M.T. Ενσυναίσθησης)]/5$$

Όπου:

$EppaikQUAL = H$ αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης

M.T.: Μέση τιμή της αντίστοιχης διάστασης

Από την παραπάνω σχέση, δηλαδή από τη διαφορά της βαθμολογίας των αντιλήψεων από τη βαθμολογία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες του εκπαιδευτικού φορέα, μπορεί να υπολογιστεί η αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών αυτών. Το αποτέλεσμα της σχέσης μπορεί να έχει τις ακόλουθες εκφάνσεις

1. **$EppaikQUAL > 0$** : Θετικό Αποτέλεσμα, το οποίο υποδηλώνει ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις υπηρεσίες που έλαβαν.
2. **$EppaikQUAL = 0$** : Μηδενικό Αποτέλεσμα, το οποίο υποδηλώνει πως οι εμπειρίες που βίωσαν κατά την παροχή της υπηρεσίας ανταποκρίνονταν πλήρως στις προσδοκίες τους.
3. **$EppaikQUAL < 0$** : Αρνητικό αποτέλεσμα, το οποίο υποδηλώνει πως δεν υπήρξε ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις ληφθείσες υπηρεσίες.

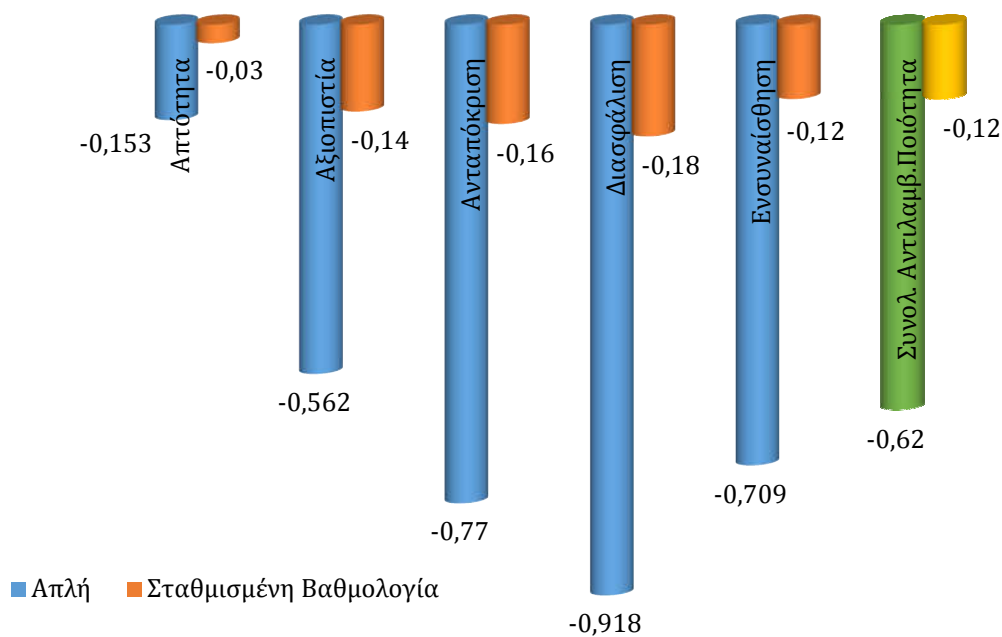
Η συνολικά αντιλαμβανόμενη ποιότητα, χωρίς τους συντελεστές βαρύτητας, υπολογίστηκε σε

$$EppaikQual = [(-0,153) + (-0,562) + (-0,770) + (-0,918) + (-0,709)]/5 = -0,62$$

Στην ίδια συνάρτηση ενσωματώνοντας τους συντελεστές βαρύτητας για την κάθε διάσταση της ποιότητας του βασικού εργαλείου μέτρησης, θα έχουμε:

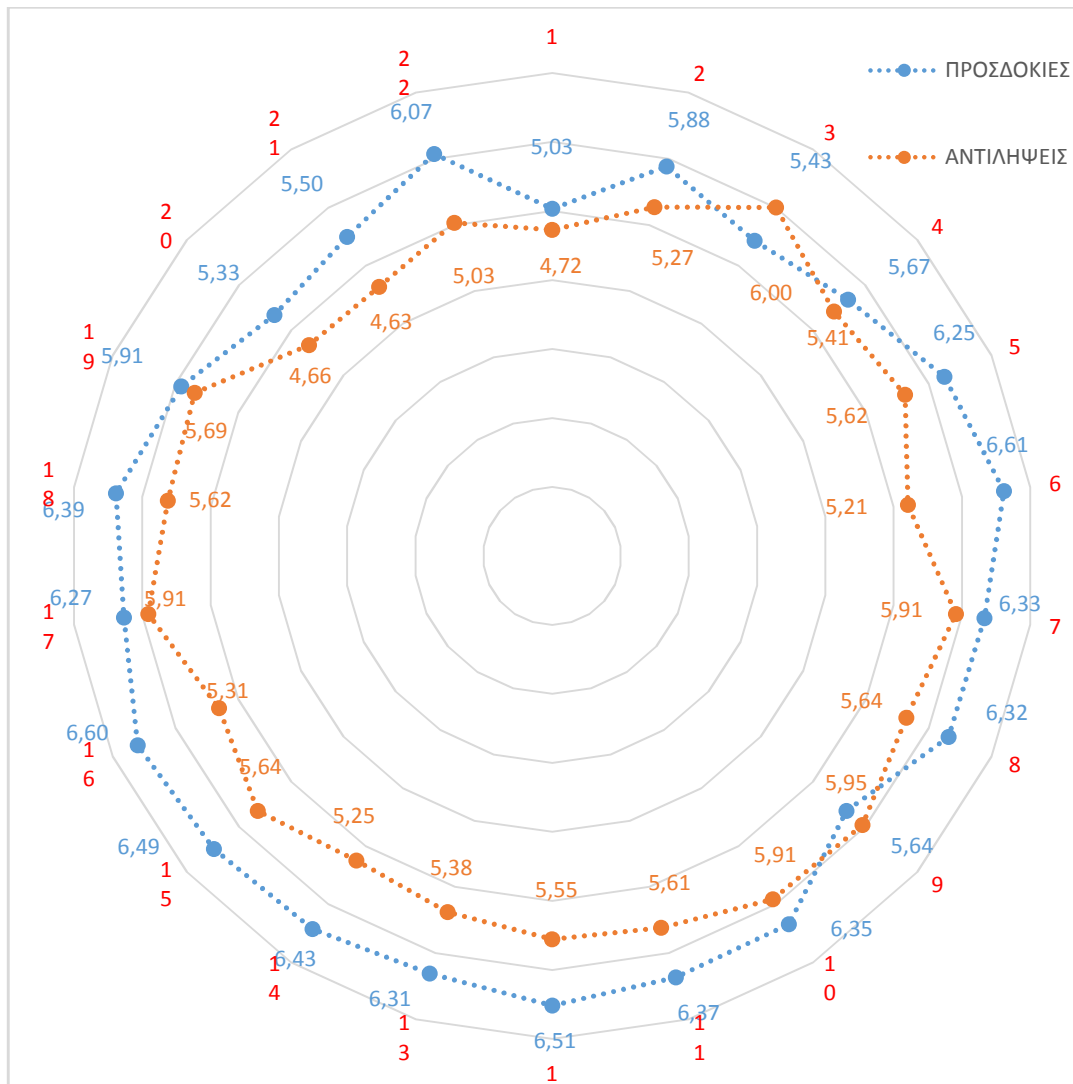
$$EppaikQual = [(-0,153 * 18,71\%) + (-0,562 * 24,71\%) + (-0,770 * 20,56\%) + (-0,918 * 19,62\%) + (-0,709 * 16,41\%)]/5 = -0,12$$

Στο σχήμα 17, παρατίθεται συγκριτικά το μέσο απλό και το μέσο σταθμισμένο επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευομένων. Από τη σύγκριση παρατηρείται πως το μέσο σταθμισμένο επίπεδο ικανοποίησης ανά διάσταση ποιότητας είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο απλό, γεγονός που αποδεικνύει πως στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης γίνεται εστίαση στους παράγοντες που οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι παρεχόμενες υπηρεσίες προς τους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς να προσεγγίζουν χωρίς όμως να εξισώνονται με τις προσδοκώμενες.



Σχήμα 17.: Σύγκριση Απλής – Σταθμισμένης Ικανοποίησης Εκπαιδευομένων ΕΠΠΑΙΚ Κοζάνης

Η [Galeeva\(2016\)](#) πρότεινε έναν διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης των χασμάτων μεταξύ των δηλώσεων ποιότητας του εργαλείου Servqual σε απάντηση της κριτικής που έχει δεχθεί το αρχικό μοντέλο αναφορικά με την προσέγγιση της ποιότητας μέσω της διαφοράς των βαθμολογιών μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων ([Babakus&Boller,1992](#); [Teas,1993](#); [Johnston,1995](#)). Πρότεινε τη χρήση γραφικών παραστάσεων για την αποτύπωση των χασμάτων μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων. Με αυτό τον τρόπο αποφεύγετε η παράλειψη εστίασης σε περιοχές που παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις, αλλά αποτελούν κρίσιμα σημεία ενδιαφέροντος για τη διοίκηση του οργανισμού. Η γραφική απεικόνιση γίνεται μέσω ενός πολυγώνου το οποίο όσο ομαλότερο είναι τόσο ο οργανισμός ακολουθεί μια στρατηγική ποιότητας η οποία βασίζεται στις προσδοκίες των σπουδαστών. Διαφορετικά οι βυθίσεις που παρατηρούνται στα εξωτερικά όρια του πολυγώνου, υποδηλώνουν προβληματικές περιοχές στις οποίες η διοίκηση θα πρέπει να επιδείξει ιδιαίτερη προσοχή ([Galeeva,ο.π.π. σελ.342](#)).



Σχήμα 18. Πολύγωνο Ανάλυσης Χασμάτωνανά δήλωση ποιότητας

Στην περίπτωση του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ το πολύγωνο που προέκυψε (Σχήμα 18) από την ανάλυση χασμάτων μεταξύ των 22 δηλώσεων του Servqual, αν και εμφανίζει σε αρκετά σημεία βυθίσεις οι οποίες απαιτούν την περαιτέρω διερεύνηση και παρέμβαση της διοίκησης για την εξομάλυνσή τους, μπορούμε να ισχυριστούμε πως παρουσιάζει μία σχετική ομαλότητα υποδεικνύοντας πως στο παράρτημα ακολουθείτε μία στρατηγική ποιότητας βασισμένη στις ανάγκες των «πελατών» (καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών) του. Από το πολύγωνο είναι ευκρινείς οι δηλώσεις ποιότητας στις οποίες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών υπερέβησαν των προσδοκιών τους (Σημεία 3,9), προσεγγίστηκαν μεταξύ τους (Σημεία 1,4,7,10,17) και αυτές που παρουσίασαν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις (Σημεία 6,12,13,14,16,22).

6.5. Έλεγχος της πρόβλεψης των προθέσεων των εκπαιδευτικών από τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου μέτρησης.

Επιπλέον προβήκαμε σε πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση, με εξαρτημένη μεταβλητή τη πρόσθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν στην πράξη τις

γνώσεις που απέκτησαν από την κατάρτιση (βάσει της ικανοποίησής τους από τις προσφερόμενες υπηρεσίες του προγράμματος) και ανεξάρτητες μεταβλητές τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας του εργαλείου Servqual, προκειμένου να εντοπίσουμε τις διαστάσεις της ποιότητας που προβλέπουν την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν τις γνώσεις που απέκτησαν από την επιμόρφωση στη διδακτική πρακτική κατά την εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου. Από τον πίνακα 34 γίνεται αντιληπτό πως το 19% της συνολικής διακύμανσης της πρόθεσης των εκπαιδευτικών οφείλεται στις ανεξάρτητες μεταβλητές της Ενσυναίσθησης, της Απτότητας, της Αξιοπιστίας, της Διασφάλισης και της Ανταπόκρισης.

Μοντέλο	R	R τετράγωνο	Προσαρμοσμένο R τετράγωνο	Τυπικό Σφάλμα της Πρόβλεψης
1	,480 ^a	,231	,190	,58421

Πίνακας 34.: Βασικό μοντέλο γραμμικής παλινδρόμησης.

Από τον πίνακα της ανάλυσης της διακύμανσης (ANOVA) φαίνεται ότι το μοντέλο της πολλαπλής παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό ($F=5,693, p<0.001$).

ANOVA ^a						
Μοντέλο		Άθροισμα τετραγώνων R	df	Μέση Τιμή τετραγώνων	F	Sig.
1	Παλινδρόμηση	9,715	5	1,943	5,693	,000 ^b
	Κατάλοιπα	32,424	95	,341		
	Σύνολο	42,139	100			

a. Εξαρτημένη Μεταβλητή: Πόσο πιθανό είναι να εφαρμόσετε τις αποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις στο σχολείο σας βάσει της ικανοποίησής σας

b. Ανεξάρτητες : (Σταθερά), Ενσυναίσθηση Αντίληψη, Απτότητα, Αξιοπιστία, Διασφάλιση, Ανταπόκριση.

Πίνακας 35.:Σημαντικότητα μοντέλου παλινδρόμησης

Η μόνη διάσταση που προβλέπει στατιστικά σημαντικά την πρόθεση των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απέκτησαν κατά την κατάρτισή τους στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ είναι η διάσταση της «Διασφάλισης» ($\beta=0.648, p<0.001$).

Συντελεστές ^a								
Μοντέλο		Μη κανονικοποιημένοι Συντελεστές		Κανονικοποιημένοι Συντελεστές	t	Sig.	95,0% Εσωτερική Αξιοπιστία για το Β	
		B	Τυπικό Σφάλμα				Κατώτερο όριο	Ανώτερο όριο
1	(Σταθερά)	4,444	,079		56,416	,000	4,287	4,600
	Απτότητα	-,031	,049	-,067	-,630	,530	-,128	,066
	Ανταπόκριση	-,098	,098	-,187	-1,005	,317	-,292	,096
	Ενσυναίσθηση	-,033	,061	-,068	-,534	,595	-,155	,089
	Αξιοπιστία	,038	,084	,062	,456	,650	-,129	,206
	Διασφάλιση	,391	,099	,648	3,958	,000	,195	,588

a. Εξαρτημένη Πόσο πιθανό είναι να εφαρμόσετε τις αποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις στο σχολείο σας βάσει της ικανοποίησής σας

Πίνακας 36.: Πολλαπλή Παλινδρόμηση Συνολικής Ικανοποίησης

6.6. Εκτίμηση της συσχέτισης μεταξύ της συνολικής αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών της ΑΣΠΑΙΤΕ και της μεταφοράς των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη.

Από τους σημαντικότερους ίσως σκοπούς της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, όπως προκύπτει από τη συνολικά αντιλαμβανόμενη ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, με την εφαρμογή των αποκτηθεισών γνώσεων και δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πρακτική. Η απαίτηση για ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών ως προαπαιτούμενη συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, είναι ο λόγος που μας οδήγησε στη διερεύνηση της παραπάνω συσχέτισης. Η βασική μας υπόθεση ήταν πως όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις επιμορφωτικές υπηρεσίες που έλαβαν στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ τόσο πιθανότερο είναι να εφαρμόσουν στην πράξη τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν κατά την παιδαγωγική τους κατάρτιση. Η υπόθεση μας πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις επιμορφωτικές υπηρεσίες με την εφαρμογή των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων στην εκπαιδευτική πράξη επιβεβαιώθηκε, καθώς από την ανάλυση συσχέτισης που πραγματοποιήθηκε (πίνακας 37), αποδεικνύεται πως υπάρχει ασθενής θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής αντιλαμβανόμενης ποιότητας των εκπαιδευτικών και της εφαρμογής των γνώσεων και των δεξιοτήτων που κατέκτησαν από την επιμόρφωσή τους στην εκπαιδευτική πρακτική ($r(101) = .348, p < .01$).

		ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
Πόσο πιθανό είναι να εφαρμόσετε τις αποκτηθείσες δεξιότητες και γνώσεις στο σχολείο σας βάσει της συνολικής ικανοποίησής σας	Συντελεστής Συσχέτισης Spearman's rho	,348**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	101
**. Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητα 0.01(2-tailed).		

Πίνακας 37.: Πίνακας Συσχέτισης Συνολικής Ικανοποίησης με Εκπαιδευτική Πρακτική (N=101)

Επιπλέον διερευνήσαμε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των προθέσεων των εκπαιδευτικών και των τεσσάρων διαστάσεων της ποιότητας της μεθοδολογίας Servqual (πίνακας 38). Από την ανάλυση προέκυψε πως υπάρχει ασθενής θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τις διαστάσεις της «Ανταπόκρισης» ($r(101) = .373p < .01$), της «Ενσυναίσθησης» ($r(101) = .214p < .05$) και της «Αξιοπιστίας» ($r(101) = .311p < .01$), ενώ εντοπίστηκε μέτρια θετική συσχέτιση με τη διάσταση της «Διασφάλισης» ($r(101) = .466p < .01$).

	Πρόθεση Εκπαιδευτικών
--	-----------------------

Απτότητα	Spearman's rho	,120
	Sig. (2-tailed)	,231
	N	101
Ανταπόκριση	Spearman's rho	,373**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	101
Ενσυναίσθηση	Spearman's rho	,214*
	Sig. (2-tailed)	,032
	N	101
Αξιοπιστία	Spearman's rho	,311**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	101
Διασφάλιση	Spearman's rho	,466**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	101

** Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < 0.01$ (2-tailed).

* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < 0.05$ (2-tailed).

Πίνακας 38. Συσχετίσεις Διαστάσεων ποιότητας με Προθέσεις Εκπαιδευτικών (N=101)

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποσκοπούσε στη διερεύνηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε προγράμματα επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς στη βάση του μοντέλου Servqual και ειδικότερα στο ΕΠΠΑΙΚ που υλοποιεί η ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης. Μετά την ανάλυση χασμάτων και τις απαραίτητες συσχετίσεις που υλοποιήσαμε καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα, τα οποία απαντούν στα βασικά ερευνητικά μας ερωτήματα.

7.1. Διερεύνηση ύπαρξης διαφοράς ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις πραγματικές υπηρεσίες.

Το 1^ο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά την ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που προσφέρει το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης. Από τα αποτελέσματα του ελέγχου *t*-test για εξαρτημένα δείγματα που πραγματοποιήσαμε, οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών της ΑΣΠΑΙΤΕ εμφανίστηκαν να αποκλίνουν από τις αντίστοιχες προσδοκίες τους αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρασχέθηκαν κατά την παιδαγωγική τους κατάρτιση, στο σύνολο των δηλώσεων του ερευνητικού εργαλείου. Οι αποκλίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές στις 19 από τις 22 δηλώσεις της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Οι 3 δηλώσεις στις οποίες δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά, μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων, ήταν δηλώσεις που ανήκουν στη διάσταση της «Απτότητας» (2 δηλώσεις) και της «Ενσυναίσθησης» (1 δήλωση). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως οι προσδοκίες τους επιβεβαιώθηκαν από τις αντίστοιχες εμπειρίες τους αναφορικά με τον εξοπλισμό, τις αίθουσες

διδασκαλίας και τα εργαστήρια του παραρτήματος, τόσο σε επίπεδο αισθητικής όσο και σε επίπεδο διαθεσιμότητας. Ένα ακόμη πεδίο που ικανοποίησε τους εκπαιδευτικούς, ώστε οι αντιλήψεις τους να μην παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τις αντίστοιχες προσδοκίες τους, είναι το ωράριο λειτουργίας του παραρτήματος, το οποίο θεωρήθηκε ως βολικό προς τους εκπαιδευόμενους. Η λειτουργία της ΑΣΠΑΙΤΕ και η παράδοση των μαθημάτων γίνεται κατά τις απογευματινές ώρες μεταξύ 16:00μμ–19:30μμ, ώστε ακόμη και οι ενεργοί εκπαιδευτικοί να μπορούν να παρακολουθούν απρόσκοπτα τα μαθήματα. Εκτός των παραπάνω πεδίων, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν στις 19 μεταβλητές της ποιότητας του μοντέλου Servqual, με 95% βεβαιότητα, στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των προσδοκιών και των εμπειριών τους. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των οποίων υπάρχει σχεδόν πάντα απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των ‘πελατών’ μιας υπηρεσίας. Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό, σύμφωνα με τους [Sahney, Banwet, Karunes\(2006\)](#), έγκειται στο γεγονός πως οι οργανισμοί παρόλο που προσπαθούν να ανταποκριθούν στις περιβαλλοντικές απαιτήσεις και ανάγκες των πελατών τους, δεν γίνεται αυτό πάντα εφικτό εξαιτίας της έλλειψης μιας πελατοκεντρικής προσέγγισης. Σε αυτήν την περίπτωση, οι προσδοκίες των “πελατών” δεν αποτελούν τη βάση λειτουργίας των οργανισμών και δεν λαμβάνονται υπόψη ως οι ουσιώδεις ποιοτικές προδιαγραφές των υπηρεσιών που προσφέρουν ([Nadi, et. al.2016](#)). Η παρατήρηση αυτή υποδεικνύει την ανάγκη να ενστερνιστεί η διοίκηση του προγράμματος τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων προκειμένου να μειώσει το χάσμα μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων.

7.2. Σπουδαιότητα Διαστάσεων Ποιότητας

Το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα εστιάζει στη διερεύνηση της σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας του Servqual από την οπτική των καταρτιζόμενων εκπαιδευτών. Οι εκπαιδευτικοί κατέταξαν με σειρά σπουδαιότητας της διαστάσεις της ποιότητας όπως εμφανίζονται στον πίνακα 32. Οι [Zeithaml&Bitner\(2000\)](#), παρατήρησαν πως η διάσταση της «Αξιοπιστίας» αποτελεί την πιο σημαντική διάσταση της ποιότητας των υπηρεσιών. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνονται και από τη δική μας ερευνητική προσέγγιση καθώς οι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης κατέταξαν την διάσταση της «Αξιοπιστίας» ως την πιο σημαντική με συντελεστή βαρύτητας 24,71%. Ωστόσο οι [Bergman&Klefsjo\(2003\)](#), υποστηρίζουν που η σπουδαιότητα των επιμέρους διαστάσεων εξαρτάται από το είδος και τον τύπο της παρεχόμενης υπηρεσίας.

Αξιοπιστία	24,71%	30%
Ανταπόκριση	20,56%	25%
Διασφάλιση	19,62%	20%

Ενσυναίσθηση	16,41%	16%
Απτότητα	18,71%	10%
	ΑΣΠΑΙΤΕ	Zeithaml et al. (1990)

Πίνακας 39.: Σύγκριση της Σπουδαιότητας των Διαστάσεων Ποιότητας στην ΑΣΠΑΙΤΕ με ερευνητικά δεδομένα.

Συγκρίνοντας την κατάταξη σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας για τους εκπαιδευόμενους της ΑΣΠΑΙΤΕ με την αντίστοιχη κατάταξη που πραγματοποίησαν οι [Zeithaml et al.\(1990\)](#), μετά από τη διερεύνηση της εφαρμογής των διαστάσεων της ποιότητας τους εργαλείου Servqualσε διάφορους τομείς, παρατηρούμε πως τα αποτελέσματα της προσέγγισής μας συμφωνούν με την πρόταξη ως σπουδαιότερων διαστάσεων ποιότητας όχι μόνο της «Αξιοπιστίας» αλλά και της «Ανταπόκρισης» και της «Διασφάλισης». Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν πολλές ερευνητικές προσεγγίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης([Zafiroopoulos&Vrana,2008](#)·[Akhlaghi,Amini&Akhlaghi,2012](#)·[Alhabee b,2015](#)). Επιπλέον από τον πίνακα 39, διαφαίνεται πως αν και υπάρχει διάκριση στο βαθμό σπουδαιότητας μεταξύ των διαστάσεων της ποιότητας, δεν υπάρχουν ωστόσο μεγάλες αποκλίσεις μεταξύ τους, γεγονός που καταδεικνύει τη σπουδαιότητα όλων των διαστάσεων στη διαμόρφωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών.

7.3. Προβληματικά – Ικανοποιητικά πεδία ποιότητας ΑΣΠΑΙΤΕ

Το τρίτο ερευνητικό μας ερώτημα απαντήθηκε μέσω της ανάλυσης χασμάτων που πραγματοποιήσαμε, όπου εντοπίστηκαν τα πεδία ποιότητας που παρουσιάζουν τις υψηλότερες αποκλίσεις μεταξύ των εμπειριών των εκπαιδευτικών και των προσδοκιών που αρχικά είχαν για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του παραρτήματος. Τα πεδία ποιότητας του Servqualγια το ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ μετά τη στάθμισή τους, με τους συντελεστές βαρύτητας που τους απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί, έλαβαν την ακόλουθη βαθμολογία (πίνακας 39)

Διαστάσεις Servqual	Βαθμολογία -Μέσος Όρος
Απτότητα	-0,03
Αξιοπιστία	-0,14
Ανταπόκριση	-0,16
Διασφάλιση	-0,18
Ενσυναίσθηση	-0,12

Πίνακας 40. Σταθμισμένη Βαθμολογία Διαστάσεων Ποιότητας Servqual

Συμπερασματικά το πεδία ποιότητας που παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών είναι αυτό της «Διασφάλισης» και της «Ανταπόκρισης». Στον πίνακα 41περιλαμβάνονται οι αποκλίνουσες δηλώσεις και οι διαστάσεις ποιότητας στις οποίες ανήκουν και απαιτούν τη διοικητική παρέμβαση της ΑΣΠΑΙΤΕ προκειμένου να διαπιστωθεί ο λόγος της ύπαρξής τους.

ΔΗΛΩΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	ΑΠΟΚΛΙΣΗ
-------------------------	----------------------------	-----------------

Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα στην ΑΣΠΑΙΤΕ δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.	Αξιοπιστία	-1,4059
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους	Διασφάλιση	-1,297
Η συμπεριφορά του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους	Διασφάλιση	-1,1782
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης καταλαβαίνει τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων	Ενσυναίσθηση	-1,0396
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι πάντα πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους	Ανταπόκριση	-0,9604
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από την ετοιμότητά του ώστε να ανταποκρίνεται στα προβλήματα των εκπαιδευομένων	Ανταπόκριση	-0,9307
Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει ως βάση της τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων της.	Ενσυναίσθηση	-0,8614
Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με την ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης.	Διασφάλιση	-0,8416
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης δίνει ατομική προσοχή στους εκπαιδευομένους.	Ενσυναίσθηση	-0,7624
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους	Ανταπόκριση	-0,7525

Πίνακας 41.: Προβληματικά πεδία ποιότητας ΕΠΠΑΙΚ, Κοζάνης

Πιο συγκεκριμένα, υψηλές αποκλίσεις (>0,75) εντοπίστηκαν κυρίως στις διαστάσεις της «Διασφάλισης» και της «Ανταπόκρισης» και λιγότερο στη διάσταση της «Ενσυναίσθησης». Η απόκλιση στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών στα πεδία αυτά υποδηλώνει αδυναμία αφενός στην ικανότητα του προσωπικού του παραρτήματος να κερδίσει την εμπιστοσύνη των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών και αφετέρου στην μειωμένη ικανότητα επικοινωνίας με εξατομικευμένη φροντίδα και κατανόηση. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι [Zafiropoulos και Vrana \(2008\)](#) και [Donlagic και Fazlic \(2015\)](#) στις ερευνητικές προσεγγίσεις των οποίων, σε φοιτητές της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι παραπάνω διαστάσεις εμφάνισαν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις. Το κοινό σημείο μεταξύ των παραπάνω ερευνών με τη δική μας έρευνα, τοποθετείται στην εστίαση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσα από την οπτική των «ενδιαφερομένων μερών-μετόχων» ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Η προσέγγιση μέσα από αυτή την οπτική, θεωρείται σημαντική στα πλαίσια της στρατηγικής διοίκησης των οργανισμών, καθώς οι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούνται βασικοί μέτοχοι του επιμορφωτικού οργανισμού ([Beaumont, 2012](#)) και κατά συνέπεια η ικανοποίηση των προσδοκιών τους συνδέεται άμεσα με την επίτευξη των στόχων ανάπτυξης του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η μεγαλύτερη απόκλιση (1,4) παρουσιάστηκε στη διάσταση της «Αξιοπιστίας» και ειδικότερα στη δήλωση: *Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα, στην ΑΣΠΑΙΤΕ δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του*, υπονοώντας πως υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν αντιμετωπίστηκαν με ειλικρίνεια τα προβλήματα των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών. Η διαφορά αυτή όμως, εξομαλύνθηκε καθώς στις υπόλοιπες δηλώσεις που συνθέτουν τη διάσταση της «Αξιοπιστίας» δεν υπήρξαν μεγάλες αποκλίσεις.

Αναλύοντας περισσότερο τις δυο πιο προβληματικές διαστάσεις της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, παρατηρούμε πως αυτές αφορούν την προθυμία του προσωπικού να παρέχει άμεση εξυπηρέτηση και βοήθεια προς τους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς (Ανταπόκριση) αλλά και να εμπνέει εμπιστοσύνη εξαιτίας της ευγένειας και της ετοιμότητάς του να ανταποκρίνεται στα ερωτήματα των εκπαιδευτικών (Διασφάλιση). Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν υψηλότερα (αρνητικά) τις δυο αυτές διαστάσεις της ποιότητας, τις οποίες θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικές (Βαθμός Σημαντικότητας Ανταπόκρισης, 20,56% και Διασφάλισης, 19,62%) για την συνολικά παρεχόμενη υπηρεσία που έλαβαν. Ειδικότερα, προβλήματα εντοπίζονται στα πεδία που περιλαμβάνονται στον πίνακα 42.

Δήλωση		Διαφορά (Α-Π)
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους	Διασφάλιση	-1,2970
Η συμπεριφορά του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικού της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους		-1,1782
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι πάντα πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους	Ανταπόκριση	-0,9604
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από την ετοιμότητά του ώστε να ανταποκρίνεται στα προβλήματα των εκπαιδευομένων		-0,9307
Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με την ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης.	Διασφάλιση	-0,8416
Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους	Ανταπόκριση	-0,7525
Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας		-0,4356

Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει τις γνώσεις για να απαντήσει στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων.	Διασφάλιση	-0,3564
---	------------	---------

Πίνακας 42. Προβληματικά πεδία που απαιτούν Διοικητική Παρέμβαση.

Σύμφωνα με τους [Donlagic και Fazlic\(2015\)](#), η διάσταση της «Διασφάλισης» και της «Αξιοπιστίας» σχετίζονται με την ποιότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού - τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους αλλά και την ικανότητά τους να παρέχουν αξιόπιστες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, ενώ η διάσταση της «Ανταπόκρισης» συνδέεται με το διοικητικό προσωπικό του οργανισμού, την ευαισθησία του προς τους σπουδαστές, την παροχή άμεσων υπηρεσιών και την ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Η Ανταπόκριση είναι ένας κρίσιμος καθοριστικός παράγοντας της ποιότητας καθώς αποτελεί, συχνά πηγή ικανοποίησης, ενώ η έλλειψή της οδηγεί σε δυσαρέσκεια ([Johnston,1995](#)).

Συμπερασματικά, υπό το πρίσμα αυτό, προβληματικές περιοχές στην ποιότητα των υπηρεσιών του παραρτήματος εντοπίζονται σε θέματα διοίκησης ανθρώπινου δυναμικού. Θα πρέπει να σημειωθεί πως η στελέχωση και η πρόσληψη του προσωπικού του παραρτήματος γίνεται από την κεντρική διοίκηση του οργανισμού, μετά από δημόσια πρόσκληση, ενώ οι συνεργάτες (Ακαδημαϊκό & Διοικητικό Προσωπικό) απασχολούνται με συμβάσεις έργου, ορισμένου χρόνου. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί πιθανά την παραπάνω παρατήρηση καθώς οι ελαστικές σχέσεις εργασίας οδηγούν σε ελλιπή δέσμευση των εργαζομένων με τον εκπαιδευτικό οργανισμό ([Keim, Landis, Pierce, & Earnest, 2014](#)), με επακόλουθο την παροχή υπηρεσιών χαμηλότερης ποιότητας ([Weiherl & Frost, 2016](#)).

Αντίθετα, τα πεδία ποιότητας στα οποία εμφανίζεται να συγκλίνουν οι προσδοκίες των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες αντιλήψεις τους, σκιαγραφώντας παράλληλα θετικά πεδία ποιότητας, στα οποία η διοίκηση της ΑΣΠΑΙΤΕ μπορεί να στηριχθεί προκειμένου να προωθήσει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, αποτυπώνονται στον πίνακα 43.

ΔΗΛΩΣΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	ΑΠΟΚΛΙΣΗ
Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι κατάλληλα ενδεδυμένο και να τηρεί όλους τους κανόνες προσωπικής υγιεινής.	Απτότητα	0,5743
Θα πρέπει να αναμένεται πως η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης τηρεί ακριβή αρχεία για τους εκπαιδευόμενους της.	Αξιοπιστία	0,3069
Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους.	Ενσυναίσθηση	-0,2178
Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες - εργαστήρια.	Απτότητα	-0,2673

Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία.	Απτότητα	-0,3069
--	----------	---------

Πίνακας 43.: Θετικά Πεδία ποιότητας ΕΠΠΑΙΚ, Κοζάνης

Ειδικότερα, θετικά πεδία εντοπίζονται στη διάσταση της «Απτότητας», γεγονός που δηλώνει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα υλικά στοιχεία που πλαισιώνουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες στο ΕΠΠΑΙΚ του παραρτήματος της Κοζάνης. Τα στοιχεία αυτά αφορούν τη διαθεσιμότητα, τον εξοπλισμό και την αισθητική τόσο των αιθουσών διδασκαλίας όσο και των εργαστηρίων. Η μικρότερη απόκλιση (Απόκλιση -0,217) εντοπίστηκε στη δήλωση για το ωράριο λειτουργίας, που σημαίνει πως το παράρτημα λειτουργεί σύμφωνα με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Απόλυτα ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί από την τήρηση των αρχείων του παραρτήματος καθώς στην αντίστοιχη δήλωση που ανήκει στη διάσταση της «Αξιοπιστίας» η απόκλιση μεταξύ προσδοκίας και αντίληψης ήταν θετική (Απόκλιση 0,3069).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε πως από την ανάλυση των μέσων, προέκυψε μία ενδιαφέρουσα παρατήρηση. Στη διάσταση της «Απτότητας» που είναι η μόνη διάσταση στην οποία οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών ταυτίζονται σχεδόν με τις αντιλήψεις τους (Απόκλιση=-0,03), η βαθμολογία που έλαβαν τόσο οι προσδοκίες όσο και οι αντιλήψεις, ήταν οι χαμηλότερες μεταξύ των άλλων διαστάσεων ποιότητας. Είναι σημαντικό να τονίσουμε πως σύμφωνα με την προσέγγιση των προσδοκιών, η υψηλή ικανοποίηση μπορεί να οφείλεται στις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευομένων παρά στην απόδοση των υπηρεσιών του δημοσίου και αντίστροφα ([James,2007](#)). Παρόμοιο εύρημα εντόπισαν και οι [Chatzoglou,Chatzoudes,Vraimaki και Diamantidis\(2013\)](#),στην δική τους ερευνητική προσέγγιση επισημαίνοντας πως σε μία τέτοια περίπτωση θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη ενδυνάμωση και αυτής της διάστασης ώστε να προσεγγίσει τη δυναμική των υπολοίπων.

Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών που έλαβαν βαθμολογία με μέσο όρο μεγαλύτερο του 6,αντιστοιχούν στο 64% των δηλώσεων ποιότητας του ερευνητικού εργαλείου, γεγονός που σημαίνει πως οι εκπαιδευτικοί του ΕΠΠΑΙΚ στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ αναζητούν υπηρεσίες υψηλών ποιοτικών προδιαγραφών. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών εμφανίζονται υψηλές κυρίως στις διαστάσεις της «Ανταπόκρισης» και της «Διασφάλισης» καθώς το 90% των δηλώσεων που ανήκουν σε αυτές τις διαστάσεις είχαν μέσο όρο μεγαλύτερο του 6,2. Συνδυάζοντας την παρατήρηση αυτή με το βαθμό σπουδαιότητας που απέδωσαν οι εκπαιδευτικοί στις διαστάσεις αυτές, συμπεραίνουμε πως οι τελευταίες αποτελούν κρίσιμα σημεία ποιότητας στα οποία η διοίκηση θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή της. Υπενθυμίζουμε πως οι δυο αυτές διαστάσεις αφορούν το ακαδημαϊκό και διοικητικό προσωπικό του οργανισμού και ως τέτοιες τυγχάνουν υψηλότερου ενδιαφέροντος. Αντίθετα ο χαμηλότερος μέσος όρος στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από τη βιωμένη υπηρεσία ανέρχεται στο 4,6 υποδεικνύοντας πως

δεν υπάρχουν πεδία ποιότητας με μεγάλα προβλήματα. Επιπρόσθετα ο μέσος όρος στο σύνολο των προσδοκιών των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών ανήλθε σε 6,08 ενώ ο αντίστοιχος των αντιλήψεων τους σε 5,45, οι δείκτες αυτοί επιβεβαιώνουν τη σχετική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την ποιότητα των υπηρεσιών του ΕΠΠΑΙΚ καθώς ο μέσος όρος των αντιλήψεων 5,45 είναι μεγαλύτερος του 4 που αποτελεί το μέσο όρο σε μια επτάβαθμη κλίμακα likert.

7.4. Συνολική Ικανοποίηση Καταρτιζόμενων

Όπως αναφέραμε στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας οι 22 δηλώσεις του SERVQUAL ομαδοποιούνται και συνθέτουν τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός οργανισμού. Τα αποτελέσματα της προσέγγισής μας κατέληξαν στην ύπαρξη αρνητικού σκορ σε κάθε μια από τις 5 αυτές διαστάσεις. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί σε ερευνητικές προσεγγίσεις στο πεδίο της τριτοβάθμιας τυπικής εκπαίδευσης ([Aghamolaei&Zare,2008](#);[Zafiroopoulos&Vrana,2008](#);[VahidYazdi-Feyzabadi,et.al.,2015](#);[Mbise&Tuninga,2016](#);[Datta&Vardhan,2017](#);[Mwiya,et.al.,2017](#)). Η παρατήρηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα πως στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη, η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών δεν ανταποκρίθηκε πλήρως στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών, με το μεγαλύτερο πρόβλημα να εντοπίζεται στη διάσταση της «Διασφάλισης» (Μ.Ο.-0,18) και της «Ανταπόκρισης» (Μ.Ο.-0,16) οι οποίες ακόμη και πριν τη στάθμισή τους, καταλάμβαναν τις υψηλότερες αρνητικές βαθμολογίες. Η αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη υπολογίστηκε σε **EppaikQUAL=-0,12** (Σταθμισμένη Ποιότητα) ή **EppaikQUAL=-0,62**(Αστάθμητη Ποιότητα). Η διαφορά μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών η οποία οδηγεί στον υπολογισμό του παραπάνω βαθμού της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ, συσχετίζεται με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών όπως υποστήριξαν και οι [Bigneet.al.\(2003\)](#) και [Mwiya et.al.\(2017\)](#). Ο δείκτης αυτός δεν αξιολογείται ως ιδιαίτερα προβληματικός καθώς προσεγγίζει το μηδέν (0), όριο στο οποίο η προσδοκώμενη ποιότητα υπηρεσιών ταυτίζεται με την αντιλαμβανόμενη([Zeithaml,Parasuraman,&Berry,1990](#)). Επιπλέον, παρόλο που οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων δεν ικανοποιήθηκαν σε όλες τις διαστάσεις της ποιότητας του SERVQUAL, η συνολική απόδοση της ποιότητας των υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ, είναι αρκετά υψηλότερη από τον μέσο όρο, επιτρέποντας έτσι να υποθέσουμε πως το παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη έχει επιτύχει τον αρχικό του σκοπό.

7.5. Διαστάσεις της ποιότητας και πρόβλεψη προθέσεων των εκπαιδευτικών

Το πέμπτο ερευνητικό μας ερώτημα αφορά τη διερεύνηση των διαστάσεων της ποιότητας που επεξηγούν σημαντικά τις προθέσεις των εκπαιδευτικών για εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν από την κατάρτιση, στην εκπαιδευτική πράξη. Από την γραμμική παλινδρόμηση που υλοποιήθηκε

προέκυψε πως η διάσταση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στην Κοζάνη, η οποία επεξηγεί στατιστικά σημαντικά τη πρόθεση των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή στην πράξη των αποκτηθεισών δεξιοτήτων και γνώσεων από το ΕΠΠΑΙΚ είναι η διάσταση της «Διασφάλισης» ($\beta = 0.648, p < 0.01$). Η διερεύνηση της πρόβλεψης των συμπεριφορικών προθέσεων των αποδεκτών μιας υπηρεσίας από τις διαστάσεις της ποιότητας του Service, προσεγγίστηκε από ερευνητές σε διάφορους τομείς του δημοσίου. Ειδικότερα οι [Headley και Miller \(1993\)](#) και [Sivakumar και Srinivasan \(2010\)](#) στις εργασίες τους για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών και της σχέσης της με τη μελλοντική συμπεριφορά των καταναλωτών σε δημόσια νοσοκομεία, κατέληξαν πως οι διαστάσεις της «Αξιοπιστίας», της «Διασφάλισης» και της «Ενσυναίσθησης», προβλέπουν στατιστικά σημαντικά τη μελλοντική συμπεριφορά των ασθενών. Τα ευρήματα τους συμφωνούν με τα αντίστοιχα των [Ware et al. \(1978 οπ. αναφ. στο Headley & Miller, οπ.π.\)](#), οι οποίες κατέληξαν πως οι παραπάνω διαστάσεις επηρεάζουν τη συμπεριφορά των καταναλωτών.

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η διάσταση της «Διασφάλισης» εντοπίστηκε να προβλέπει στατιστικά σημαντικά τις μελλοντικές συμπεριφορές των εκπαιδευομένων ([Alhabeeb, 2015](#)). Ωστόσο θα πρέπει να αναφέρουμε πως δεν εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της επιμόρφωσης – κατάρτισης των εκπαιδευτικών που να συγκλίνουν με τη παραπάνω οπτική προσέγγιση. Αποδεχόμενοι, τα ευρήματα από τους άλλους τομείς της οικονομίας, συμπεραίνουμε πως τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με αυτά και ειδικότερα με την πρόταξη της διάστασης της «Διασφάλισης», ως την κύρια διάσταση που προβλέπει τις προθέσεις των εκπαιδευτών. Εξαιτίας του ότι η διάσταση της «Διασφάλισης» είναι η διάσταση στην οποία καταγράφηκε η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων εκπαιδευτικών καθώς και λόγω της κατάταξής της ως μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της ποιότητας (3^η θέση), καθιστούν τη διάσταση αυτή ως κρίσιμο στοιχείο ποιότητας για την ΑΣΠΑΙΤΕ. Η διάσταση της «Διασφάλισης» είναι αυτή που συνδέεται με το διοικητικό προσωπικό ενός οργανισμού και επομένως υπονοείται πως η διοίκηση της ΑΣΠΑΙΤΕ, θα πρέπει να δώσει ιδιαίτερη μέριμνα για την αναβάθμιση του προσωπικού αυτού ώστε να βελτιώσει το επίπεδο της ποιότητας των επιμορφωτικών υπηρεσιών που παρέχει προς τους εκπαιδευτικούς εξυπηρετώντας με αυτόν τον τρόπο τη βασική της αποστολή.

7.6. Συνολική Ικανοποίηση και εφαρμογή δεξιοτήτων στην εκπαιδευτική πράξη.

Τέλος, το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορά τη σύνδεση της Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως απόρροια της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών της ΑΣΠΑΙΤΕ, με τις προθέσεις τους για εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν από την κατάρτιση, στην εκπαιδευτική πράξη. Από τη διερεύνηση της συσχέτισης μεταξύ της συνολικής Ικανοποίησης και της εφαρμογής των γνώσεων στην σχολική πρακτική, προέκυψε στατιστικά σημαντική θετική

συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών($r(101) = .344, p < .001$), που σημαίνει πως όσο πιο ικανοποιημένοι είναι οι εκπαιδευτικοί από την κατάρτισή τους τόσο πιθανότερο είναι να μεταφέρουν και να υιοθετήσουν στην εκπαιδευτική πρακτική τις αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες. Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με την ερευνητική προσέγγιση των [Mwiya,et.al.\(2017\)](#), οι οποίοι κατέληξαν σε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των φοιτητών δημόσιων πανεπιστημίων της Ζάμπιας και των προθέσεων της συμπεριφοράς τους στο πεδίο της επαγγελματικής τους πορείας. Σε συνέχεια του παραπάνω ευρήματος και σε συνδυασμό με το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν ποιοτική επιμόρφωση είναι αυτοί που υιοθετούν νέες και πιο αποτελεσματικές μεθόδους διδασκαλίας συμβάλλοντας στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στο σχολείο([OECD,2009](#)), γίνεται αντιληπτό πως η ποιότητα των επιμορφωτικών υπηρεσιών τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι οι κύριοι αποδέκτες, θα πρέπει να αποτελεί βασική μέριμνα των επιμορφωτικών οργανισμών, αλλά και τις πολιτείας γενικότερα.

8. Διοικητικός Διάλογος

Η παρούσα εργασία επιχείρησε τη χρήση του παραδοσιακού εργαλείου Servqual στο πεδίο της δημόσιας επιμόρφωσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Παρόλο που δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες στο πεδίο αυτό, η συμβολή της παρούσας έρευνας πιθανά να προτρέψει και άλλους ερευνητές, στη χρήση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας για τη μέτρηση του επιπέδου της ποιότητας των υπηρεσιών σε δημόσιους επιμορφωτικούς οργανισμούς.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων παρέχει στη Διοίκηση του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ χρήσιμες πληροφορίες. Με βάση τα ευρήματα, είναι προφανές ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα για τη βελτίωση των υπηρεσιών στους ακόλουθους τομείς:

- Επανεξέταση και εκτίμηση κατά πόσο η διάσταση με το σχεδόν μηδενικό κενό (Απτότητα) συγκεντρώνει υψηλούς πόρους. Σε μία τέτοια περίπτωση προτείνεται αναδιάταξη των πόρων σε διαστάσεις με υψηλή αρνητική βαθμολογία.
- Ενίσχυση με στόχο την επίτευξη ισοδύναμου επιπέδου απόδοσης με εκείνο των τριών άλλων διαστάσεων, για τις δύο διαστάσεις της ποιότητας και ειδικότερα της «Απτότητας» και της «Ενσυναίσθησης», που έχουν τη χαμηλότερη βαθμολογία στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων.
- Ενίσχυση των διαστάσεων της «Διασφάλισης» και της «Ανταπόκρισης». Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες διαστάσεις είχαν τις υψηλότερες προσδοκίες και το μεγαλύτερο αρνητικό κενό, προτείνεται να καταβληθεί σημαντική προσπάθεια για να μειωθεί το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, από την αποτελεσματικότερη κατανομή των πόρων και των στρατηγικών που υιοθετεί η διοίκηση σε επίπεδο ανθρώπινου δυναμικού, καθώς όπως

αναφέρθηκε πρωτίτερα οι διαστάσεις αυτές αφορούν κυρίως το ανθρώπινο δυναμικό του επιμορφωτικού οργανισμού. Ενέργειες όπως η παρακίνηση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υιοθέτησης συγκεκριμένων κινήτρων παραγωγικότητας, αλλά και η αποτελεσματικότερη αξιολόγηση των υποψήφιων εξωτερικών συνεργατών (προσωπική συνέντευξη) θα μπορούσαν ίσως να υιοθετηθούν από τη διοίκηση του ΕΠΠΑΙΚ, προς την κατεύθυνση αυτή.

→ Υιοθέτηση ενός συστήματος διοίκησης ολικής Ποιότητας (ISO) το οποίο θα υποστηρίζει όλες τις διαδικασίες που υλοποιούνται μέσα στον οργανισμό, είναι μία πρόταση που υποστηρίζεται σθεναρά από την παρούσα μελέτη και συνάδει με την φιλοσοφία του ΝΔΜ που διαπερνά το δημόσιο τομέα σήμερα ([Singh&Mansour-Nahra,2006](#)).

Το ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ μέχρι το 2013 ήταν ίσως το μοναδικό επιμορφωτικό πρόγραμμα κατάρτισης που οδηγούσε σε πιστοποίηση της παιδαγωγικής επάρκειας των καθηγητών που προέρχονταν από σχολές οι οποίες δεν οδηγούσαν απευθείας στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Σήμερα και βάση του νέου θεσμικού πλαισίου για την απόδειξη της παιδαγωγικής επάρκειας, υπάρχει πληθώρα προγραμμάτων (είτε αυτοτελών, είτε μεταπτυχιακών που δίνουν παιδαγωγική επάρκεια) τα οποία αυξάνουν τον ανταγωνισμό στο πεδίο της παιδαγωγικής κατάρτισης. Η ΑΣΠΑΙΤΕ όπως και άλλα δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, προσδοκά σε πόρους τους οποίους εισπράττει μέσω του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (ΕΛΚΕ) και επομένως θα πρέπει να μεριμνήσει για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρει προκειμένου να παραμείνει πρώτη μεταξύ των επιλογών των υποψήφιων «πελατών» της. Θα πρέπει βέβαια να αναφέρουμε πως τα δίδακτρα για τη συμμετοχή στο ΕΠΠΑΙΚ (600€), είναι ανταγωνιστά σε σύγκριση με τα υπόλοιπα αυτοτελή προγράμματα κατάρτισης.

9. Επίλογος

Η διερεύνηση της ποιότητας των υπηρεσιών του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ στο παράρτημα της Κοζάνης με τη χρήση του εργαλείου Servqual υποστηρίζει τη βασική φιλοσοφία του νέου δημόσιου Μάνατζμεντ για μία πελατοκεντρική προσέγγιση διοίκησης των δημόσιων οργανισμών. Η απαίτηση για αποτελεσματική διαχείριση των πόρων σε έναν οργανισμό όπως είναι η ΑΣΠΑΙΤΕ επιβεβαιώνει την ανάγκη υιοθέτησης συστημάτων διαχείρισης της ποιότητας όπως η μεθοδολογία που προτείνεται στην παρούσα εργασία. Μέσω αυτής τίθενται οι βάσεις για μια αποτελεσματική διοίκηση η οποία προσεγγίζει τον εκπαιδευτικό οργανισμό ολιστικά ώστε κάθε μία από τις διαδικασίες που υλοποιούνται μέσα σε αυτόν να οδηγεί στην παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στη συνέχεια καθίστανται ικανοί να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Η ποιότητα των επιμορφωτικών υπηρεσιών στο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης με τη χρήση του εργαλείου Servqualπροσεγγίστηκε μέσα από τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως εξωτερικών πελατών του οργανισμού, ικανοποιώντας τη βασική υπόθεση πως η ποιότητα τόσο στον ιδιωτικό όσο και στο δημόσιο τομέα δεν νοείται χωρίς την εστίαση στις προσδοκίες των πολιτών/ πελατών μιας υπηρεσίας. Ειδικότερα στο πεδίο της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, η αξία της διερεύνησης των προσδοκιών των εκπαιδευτικών είναι μεγάλη καθώς μπορεί να προεξοφλήσει την Ικανοποίησή τους και να υποστηρίξει τη βιωσιμότητα του προγράμματος επιμόρφωσης.

Στα πορίσματα του εθνικού και κοινωνικού διαλόγου για την παιδεία το Μάιο του 2016, η επιτροπή κατέληξε πως η ανάγκη για παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, ειδικότερα σε θέματα διδακτικής πρακτικής, θεωρείται καίρια και εμπεριέχεται μέσα στην στρατηγική του Υπουργείου Παιδείας για την αναβάθμιση του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τα δημόσια σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται κατάλληλα ώστε να αντιλαμβάνονται την τάξη, το παιδί αλλά και το σχολείο ως ένα κοινωνικό πλαίσιο που έχει διαμορφωθεί ιστορικά, στο οποίο να μπορούν να παρεμβαίνουν με αλλαγές που προωθούνται βάση του κεντρικού σχεδιασμού από την πολιτεία ([ΥΠΕΠΘ, 2106](#)).

Έρευνες έχουν αποδείξει πως η μείωση της χρηματοδότησης στην παιδεία που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, οδηγεί αντίστοιχα στην μείωση της ποιότητας στην εκπαίδευση ([Shepherd, 2011](#)). Σε μια τέτοια περίπτωση το ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης και ειδικότερα ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται με την ευθύνη να καλύψει όλα τα κενά που δημιουργούνται από την υποχρηματοδότηση. Ο Evans στο βιβλίο του «Παιδαγωγική και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών», υιοθετώντας τα λόγια του πρωθυπουργού της Αγγλίας θέτει το ερώτημα εάν οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το πιο πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο της κοινωνίας. Για να καταλήξει πως η υπέρβαση όλων των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το σημερινό σχολείο, εναποτίθεται στις ικανότητες των εκπαιδευτικών, για την επιμόρφωση και κατάρτιση των οποίων θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη μέριμνα και προσοχή ([Evans, 2012](#)). Στην ερευνητική μας προσέγγιση καταλήξαμε πως εάν η επιμόρφωση που προσφέρεται στους εκπαιδευτικούς ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους και επομένως οδηγεί στην συνολική τους Ικανοποίηση, τότε αυτοί μεταφέρουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έχουν κατακτήσει στην εκπαιδευτική πρακτική. Η εστίαση επομένως σε ποιοτικές επιμορφωτικές υπηρεσίες που θα βασίζονται στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να αποτελεί τη μοναδική στόχευση των κατά περίπτωση διοικητικών αρχών, για να ανταποκριθούν αποτελεσματικά οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις των ρόλων που υιοθετούν.

Ωστόσο η υιοθέτηση μιας μεθοδολογίας όπως αυτή που προτείνεται στην παρούσα εργασία στο δημόσιο τομέα δεν αποτελεί εύκολη υπόθεση καθώς σύμφωνα με τη [Ρούση \(2007\)](#) απαιτείται η διαχείριση και η αντιμετώπιση μιας

αντί μανάτζμεντ ιδεολογίας η οποία όμως σήμερα έχει ατονήσει εξαιτίας των αλλαγών που έχουν συντελεστεί στο ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται οι δημόσιοι οργανισμοί. Επομένως θεωρούμε πως η υιοθέτηση τεχνικών διοίκησης ολικής ποιότητας όπως είναι η μεθοδολογία Servqual από τη διοίκηση της ΑΣΠΑΙΤΕ μπορεί και θα πρέπει να υιοθετηθεί. Ωστόσο ο συνδυασμός της μεθοδολογίας Servqual με άλλες ποιοτικές μεθόδους έρευνας, οι οποίες δίνουν τη δυνατότητα για εμβάθυνση στους παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός επιμορφωτικού οργανισμού, κρίνουμε πως θα συμβάλει τόσο στην αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων, λόγω της τριγωνοποίησής τους, όσο και στην αποτελεσματικότητα της εφαρμογής των συμπερασμάτων της έρευνας από τη διοίκηση του οργανισμού.

9.1. Περιορισμοί έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και τεκμηριωμένα. Παρά την ύπαρξη ποικίλων παραγόντων, κυρίως εξωγενών, θεωρούμε ότι οι ανωτέρω στόχοι επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Ο προβληματισμός που τίθεται έγκειται κυρίως στην υποκειμενικότητα των απαντήσεων των εκπαιδευτικών. Για την επίτευξη μεγαλύτερης αντικειμενικότητας δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη του αισθήματος της σπουδαιότητας συμμετοχής στη συγκεκριμένη έρευνα αλλά και στην συμμετοχή στην ερευνητική διαδικασία όσο το δυνατό περισσότερων ατόμων. Καθώς όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα τόσο πιο εφικτός είναι ο περιορισμός της υποκειμενικότητας που ενέχεται στα αποτελέσματα και στα συμπεράσματά της. Επιπρόσθετα ένας ακόμη περιορισμός αφορά στη μη διακριτή διαφοροποίηση στις δηλώσεις ποιότητας του εργαλείου μεταξύ του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού. Μέρος των συμμετεχόντων εξέφρασε την ανάγκη διαχωρισμού των δυο κατηγοριών ανθρώπινου δυναμικού του παραρτήματος προκειμένου να μπορεί να εκφραστεί διαφορετικά. Η παρατήρηση αυτή μπορεί να ενσωματωθεί σε επόμενη ερευνητική προσέγγιση.

Τέλος, αναφορικά με τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού-επιμορφωτικού οργανισμού που προσέγγισε η παρούσα μελέτη.

9.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη διερεύνηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ένα μόνο παράρτημα της ΑΣΠΑΙΤΕ όπου υλοποιείται το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης. Θα ήταν σημαντικό να γενικευθεί η έρευνα στο σύνολο των 12 παραρτημάτων στα οποία παρέχεται το πρόγραμμα ώστε η Διοικούσα Επιτροπή του ΕΠΠΑΙΚ να διαμορφώσει ολιστική άποψη αναφορικά με την ικανοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών που επιλέγουν το συγκεκριμένο πρόγραμμα κατάρτισης, εξαιτίας του ότι σε κάθε ένα από τα παραρτήματα υπάρχει διαφορετικό πλαίσιο

μέσα στο οποίο προσφέρονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες, όπως είναι οι υποδομές (οι ΑΣΠΑΙΤΕ φιλοξενούνται κατά κύριο λόγο σε σχολικά συγκροτήματα), το Εκπαιδευτικό και Διοικητικό προσωπικό το οποίο στην πλειοψηφία του είναι έκτακτο (περιφερειακά τμήματα).

Επιπλέον από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτουν νέα πεδία στα οποία θα μπορούσε να εξελιχθεί η παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα:

1. Από τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις παρεχόμενες επιμορφωτικές υπηρεσίες και των προθέσεων τους για εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησαν στην εκπαιδευτική πράξη, προκύπτει το ενδιαφέρον για εμβάθυνση στην ανάλυση της συσχέτισης που παρατηρήθηκε μεταξύ των δυο αυτών μεταβλητών, στο χώρο της εκπαίδευσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
2. Σε συνέχεια της παραπάνω διερεύνησης, ανακύπτουν ερευνητικά ενδιαφέροντα για την σχέση μεταξύ της ποιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και την σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Παράρτημα

Ερωματολόγιο Προσδοκιών

1. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία.
2. Οι φυσικές εγκαταστάσεις ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι οπτικά ελκυστικές.
3. Το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να είναι κατάλληλα ενδεδυμένοι και να τηρούν όλους τους κανόνες προσωπικής υγιεινής.
4. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες -εργαστήρια υπολογιστών
5. Όταν ο εκπαιδευτικός οργανισμός υπόσχεται πως θα κάνει κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, θα πρέπει να το κάνει.
6. Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα, ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να δείξει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.
7. Οι υπηρεσίες που παρέχονται στα πλαίσια του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να είναι αξιόπιστες και σωστές από την πρώτη στιγμή
8. Οι εργαζόμενοι στον εκπαιδευτικό οργανισμό πρέπει να παρέχουν τις υπηρεσίες τους ακριβώς στο χρόνο που υπόσχονται
9. Θα πρέπει να αναμένεται πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα τηρεί ακριβή αρχεία για τους εκπαιδευόμενους του.
10. Το προσωπικό του εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας
11. Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα παρέχουν άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους
12. Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους.
13. Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από την ετοιμότητά τους
14. Η συμπεριφορά των εργαζομένων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους
15. Οι εκπαιδευόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με αυτούς.
16. Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους.
17. Το προσωπικό ενός εκπαιδευτικού οργανισμού πρέπει να έχει τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να απαντήσει στα ερωτήματα των εκπαιδευομένων.

18. Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα πρέπει να παρέχουν εξατομικευμένες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους.
19. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους
20. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα έχει εργαζόμενους οι οποίοι θα παρέχουν στους εκπαιδευόμενους προσωπική φροντίδα
21. Ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα έχει ως βάση του τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων του.
22. Οι εργαζόμενοι του εκπαιδευτικού οργανισμού θα καταλαβαίνουν τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευομένων

Ερωτηματολόγιο Αντιλήψεων

1. Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει μοντέρνο εξοπλισμό όπως αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια, τεχνολογία.
2. Οι φυσικές εγκαταστάσεις της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι οπτικά ελκυστικές.
3. Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι κατάλληλα ενδεδυμένο και να τηρεί όλους τους κανόνες προσωπικής υγιεινής.
4. Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης διαθέτει όλες τις απαραίτητες αίθουσες - εργαστήρια.
5. Όταν στην ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης υπόσχονται πως θα κάνουν κάτι σε συγκεκριμένο χρόνο, το κάνουν.
6. Όταν οι εκπαιδευόμενοι έχουν κάποιο πρόβλημα στην ΑΣΠΑΙΤΕ δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του.
7. Οι υπηρεσίες που παρέχονται στα πλαίσια της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι αξιόπιστες και σωστές από την πρώτη στιγμή
8. Οι εργαζόμενοι της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης παρέχουν τις υπηρεσίες τους ακριβώς στο χρόνο που υπόσχονται
9. Θα πρέπει να αναμένεται πως η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης τηρεί ακριβή αρχεία για τους εκπαιδευόμενους της.
10. Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ ενημερώνει τους εκπαιδευόμενους ακριβώς για το χρόνο πραγματοποίησης της υπηρεσίας
11. Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει άμεσα τις απαιτούμενες υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους
12. Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι πάντα πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους
13. Το διοικητικό και εκπαιδευτικό χαρακτηρίζεται από την ετοιμότητά του ώστε να ανταποκρίνεται στα προβλήματα των εκπαιδευομένων
14. Η συμπεριφορά του διοικητικού και εκπαιδευτικού προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους
15. Οι εκπαιδευόμενοι αισθάνονται ασφαλείς για τις συναλλαγές τους με την ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης.

16. Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης είναι με συνέπεια ευγενικοί με τους εκπαιδευόμενους
17. Το προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να απαντήσει στα ερωτήματα των εκπαιδευομένων.
18. Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης παρέχει εξατομικευμένες υπηρεσίες στους εκπαιδευόμενούς του.
19. Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους εκπαιδευόμενους.
20. Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει προσωπικό που παρέχει στους εκπαιδευόμενους προσωπική φροντίδα
21. Η ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης έχει ως βάση της τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων της.
22. Το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό της ΑΣΠΑΙΤΕ Κοζάνης καταλαβαίνει τις ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευομένων

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Aghamolaei, T., & Zare, S. (2008). Quality gap of educational services in viewpoints of students in Hormozgan University of medical sciences. *BMC Medical Education*, 8(1), 1-6.
- Akcağ, T. (2012). Teachers' Expectations from In-Service Training and the Project "No Limit to Teach(er)". *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (48), 193-212.
- Akhlaghi, E., Amini, S., & Akhlaghi, H. (2012). Evaluating Educational Service Quality in Technical and Vocational Colleges using SERVQUAL Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46(4th world conference on educational sciences (WCES-2012) 02-05 February 2012 Barcelona, Spain), 5285-5289. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.424
- Alhabeib, A. M. (2015). The Quality Assessment of the Services Offered to the Students of the College of Education at King Saud University Using (SERVQUAL) Method. *Journal of Education and Practice*, 6(30), 82-93.
- Anderson, G. & Herr, K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>.
- Angrist, J., & Lavy, V. (2002). New evidence on classroom computers and pupil learning. *The Economic Journal*, 112(482), 735-765.
- Armstrong, G. & Kotler, P. (2009). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*. 9^η έκδοση, Επίκεντρο, Αθήνα.
- Atrek, R. A. D. B. (2012). Is there a need to develop a separate service quality scale for every service sector? Verification of SERVQUAL in higher education services. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1).
- Babakus, E., & Boller, G. W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business research*, 24(3), 253-268.
- Babakus, E., & Inhofe, M. (1991). The role of expectations and attribute importance in the measurement of service quality. In *Proceedings of the Summer Educators' Conference, American Marketing Association, Chicago, IL* (pp. 142-144).
- Bayraktaroglu, G., & Atrek, B. (2010). Testing the superiority and dimensionality of SERVQUAL vs. SERVPERF in higher education. *The Quality Management Journal*, 17(1), 47-59. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/213591799?accountid=36196>
- Beaumont, D. J. (2012). Service quality in Higher Education: The students' viewpoint. *University of Manchester, Manchester Business School, Manchester, UK*.
- Bergman, B. and Klefsjö, B. (2003). *Quality from Customer Needs to Customer Satisfaction*, 2nd ed., Studentlitteratur, Lund.
- Bigne, E., Moliner, M. A., & Sánchez, J. (2003). Perceived quality and satisfaction in multiservice organisations: the case of Spanish public services. *Journal of Services Marketing*, 17(4), 420-442.
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *the Journal of Marketing*, 69-82.
- Boudouris, K., Tsotsolas, N., Bouranta, N., & Sarri, A. (2007). Measuring Greek Policemen Satisfaction. *Publications of the Police Institute for education and documentation/Panhellenic federation of Policemen, Athens*. Available from: <http://www.dss.dpem.tuc.gr/pdf/greek3.pdf>.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Butler, P., & Collins, N. (1995). Marketing public sector services: concepts and characteristics. *Journal of Marketing Management*, 11(1-3), 83-96.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2008). Bridging the research-to-practice divide: Improving outcomes for students. *Education Canada*, 48(5), 36-40.
- Carman, J. M. (1990). Consumer Perceptions Of Service Quality: An Assessment Of T. *Journal of retailing*, 66(1), 33-56.

- Casidy, R. (2014). Brand Orientation and Service Quality in Online and Offline Environments: Empirical Examination in Higher Education. *ServicesMarketingQuarterly*, 35(3), 236-254. doi:10.1080/15332969.2014.916143
- Chatzoglou, P., Chatzoudes, D., Vraimaki, E., & Diamantidis, A. (2013). Service quality in the public sector: the case of the Citizen's Service Centers (CSCs) of Greece. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 62(6), 583-605.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., & Vigdor, J. L. (2010). Teacher Credentials and Student Achievement in High School. *Journal Of Human Resources*, 45(3), 655-681.
- Coulthard, L. M. (2004). Measuring service quality: A review and critique of research using SERVQUAL. *International Journal Of Market Research*, 46(4), 479-497.
- Graham, S. (2016). Victims of Bullying in Schools. *Theory Into Practice*, 55(2), 136-144. doi:10.1080/00405841.2016.1148988.
- Cronin Jr., J. J., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125-131.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession. *Washington, DC: National Staff Development Council*.
- Datta, K. S., & Vardhan, J. (2017). A SERVQUAL-Based Framework for Assessing Quality of International Branch Campuses in UAE: A Management Students' Perspective. *SAGE Open*, 7(1), 2158244016676294.
- Denhardt, R. B., & Denhardt, J. V. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60(6), 549-559.
- Dessler, G. (2011). *Fundamentals of human resource management*. Pearson Higher Ed.
- Donlagić, S., & Fazlić, S. (2015). Quality Assessment in Higher Education Using the Servqual model. *Management: Journal of Contemporary Management Issues*, 20(1), 39-57.
- Drucker, P. F. (1985). Entrepreneurial strategies, innovation and entrepreneurship practice and principles.
- Drucker, P. F. (2007). *Management challenges for the 21st century*. Routledge.
- Dursun, T., Oskaybaş, K., & Gökmen, C. (2013). The Quality of Service of the Distance Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103(13th International Educational Technology Conference), 1133-1151. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.441
- Eagle, L., & Brennan, R. (2007). Are students' customers? TQM and marketing perspectives. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 44-60. [10.1108/09684880710723025](https://doi.org/10.1108/09684880710723025).
- Edwardsen, B., Tomasson, B. and Ovreteit, J. (1994), *Quality of Service: Making it Really Work*. New York: McGraw-Hill.
- EECOM (2011). Αντιμετώπιση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου: Μια βασική συμβολή στην ατζέντα Ευρώπη 2020. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11063>.
- EUR-Lex- c11063- EL (2000). Δείκτες για την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=LEGISSUM:c11063>.
- European Commission (2015). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές. Δίκτυο Ευρυδίκη. Ανακτήθηκε από <http://ec.europa.eu/eurydice>.
- Evans, M. (Ed.). (2012). *Teacher Education and Pedagogy: Theory, Policy and Practice*. Cambridge University Press.
- Fields, J. (1993). «Total Quality for Schools, a suggestion for American Education». American Society for Quality.
- Finn, D. W., & Lamb Jr, C. W. (1991). An Evaluation of the Servqual Scales in a Retailing Setting, in NA - Advances in Consumer Research Volume 18, (eds) Holman, R. and Solomon, M. Provo, UT : Association for Consumer Research, Pages: 483-490.
- Fitzsimmons, J.A., Fitzsimmons, M.J. & Bordoloi, S.K (2014). *Service management: Operations, strategy, information technology*. Eighth edition, NY: McGraw Hill.

- Galeeva, R. B. (2016). SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education. *Quality Assurance In Education: An International Perspective*, 24(3), 329-348. doi:10.1108/QAE-06-2015-0024
- Getty, J.M., & Getty, R.L. (2003). Lodging Quality Index (LQI): Assessing hotel guests' perceptions of quality delivery. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 15(2), 94-104.
- Glynn Mangold, W., & Babakus, E. (1991). Service quality: The front-stage vs. the back-stage perspective. *Journal of Services Marketing*, 5(4), 59-70.
- Guerriero, S. (2014). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education*, 2(1), 7.
- Haghshenas, M., Sadeghzadeh, A., Nassiriyar, M., & Shahbazi, R. (2015). Higher Education-Workforce Relationship and Higher Education Job Satisfaction. *IGI Global*.
- Hair, J.F. Jr., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis*. 6th ed., New Jersey, Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Headley, D. E., & Miller, S. J. (1993). Measuring service quality and its relationship to future consumer behavior. *Journal of Health Care Marketing*, 13(4).
- Hoffman, K. D., & Bateson, J. E. (2001). *Essentials of services marketing: Concepts, strategies and cases*. South-Western Pub.
- Hurd, S. (2008). Does school-based initial teacher training affect secondary school performance?. *British Educational Research Journal*, 34(1), 19-36. doi:10.1080/01411920701492035
- Jacob, B. A., & Lefgren, L. (2004). Remedial education and student achievement: A regression-discontinuity analysis. *The review of Economics and Statistics*, 86(1), 226-244.
- James, O. (2007). Evaluating the expectations disconfirmation and expectations anchoring approaches to citizen satisfaction with local public services. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 107-123.
- Johnston, R. (1995). The determinants of service quality: satisfiers and dissatisfiers. *International journal of service industry management*, 6(5), 53-71.
- Jones, J. L., & Shandiz, M. (2015). Service Quality Expectations: Exploring the Importance of SERVQUAL Dimensions from Different Nonprofit Constituent Groups. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 27(1), 48-69. doi:10.1080/10495142.2014.925762
- Kakouris, A. P., & Meliou, E. (2011). New public management: promote the public sector modernization through service quality. Current experiences and future challenges. *Public Organization Review*, 11(4), 351-369.
- Karassavidou, E., Glaveli, N., & Papadopoulos, C. T. (2009). Quality in NHS hospitals: no one knows better than patients. *Measuring Business Excellence*, 13(1), 34-46.
- Keim, A. C., Landis, R. S., Pierce, C. A., & Earnest, D. R. (2014). Why do employees worry about their jobs? A meta-analytic review of predictors of job insecurity. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(3), 269-290. <http://dx.doi.org/10.1037/a0036743>
- Kent, T.W., & McNergney, R.F. (1999). *Will Technology Really Change Education? From Blackboard to Web*. Corwin Press Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.
- Kogovsek, M., & Kogovsek, M. (2013). Perception of Service Quality: Student Oriented Model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 106, 2037-2043.
- Kolthoff, E., Huberts, L., & Van Den Heuvel, H. (2007). The ethics of new public management: is integrity at stake? *Public Administration Quarterly*, 30(4), 399-439.
- König, J., Blömeke, S., Paine, L., Schmidt, W. H., & Hsieh, F. J. (2011). General pedagogical knowledge of future middle school teachers: On the complex ecology of teacher education in the United States, Germany, and Taiwan. *Journal of Teacher Education*, 62(2), 188-201.
- Litwin, M. S., & Fink, A. (1995). *How to measure survey reliability and validity* (Vol. 7). Sage.
- Liveris, P. D. (2015). New public Management reforms, an empirical study of human resources critical factors, in the context of the Greek Public sector. (Doctoral dissertation. University of Derby. College of Business, Law and Social Sciences). Available from <http://hdl.handle.net/10545/576013>.

- Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007). A neural network approach for assessing quality in technical education: an empirical study. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 2(3), 287-306.
- Marić, I. (2013). Stakeholder analysis of higher education institutions. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 11(2), 217-226.
- Mbise E, Tuninga R. (2016). Measuring business schools' service quality in an emerging market using an extended SERVQUAL instrument. *South African Journal of Business Management* [serial online]. March 2016;47(1):61. Available from: Master FILE Premier, Ipswich, MA. Accessed July 5, 2016.
- McKeown, T., & Lindorff, M. (2011). The graduate job searches process-a lesson in persistence rather than good career management? *Education+ Training*, 53(4), 310-320.
- Mikami, A. Y., Gregory, A., Allen, J. P., Pianta, R. C., & Lun, J. (2011). Effects of a Teacher Professional Development Intervention on Peer Relationships in Secondary Classrooms. *School Psychology Review*, 40(3), 367-385.
- Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of education review*, 13(2), 125-145.
- Mont, O., & Plepys, A. (2003). Customer satisfaction: review of literature and application to the product-service systems. *International Institute for Industrial Environmental Economics at Lund University*. Ανακτήθηκε από <https://goo.gl/PZsYxI>.
- Mwiya, B., Bwalya, J., Siachinji, B., Sikombe, S., Chanda, H., & Chawala, M. (2017). Higher Education Quality and Student Satisfaction Nexus: Evidence from Zambia. *Creative Education*, 8(07), 1044-1068.
- Nadi, A., Shojaee, J., Abedi, G., Siamian, H., Abedini, E., & Rostami, F. (2016). Patients' expectations and perceptions of service quality in the selected hospitals. *Medical Archives*, 70(2), 135.
- Nakip, M. (2006). Marketing Research Techniques and (SPSS Aided) Applications. *Ankara, Turkey: Seckin Publishing*, 423.
- Nandamuri, P. P., & Rao, K. V. (2012). An Analysis of the Impact of Professional Training on the Performance of Teachers. *IUP Journal Of Soft Skills*, 6(3), 20-27.
- Narang, R. (2012). How do management students perceive the quality of education in public institutions? *Quality Assurance in Education*, 20(4), 357-371.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis*, 26(3), 237-257.
- Nyeck, S., Morales, M., Ladhari, R., & Pons, F. (2002). 10 years of service quality measurement: reviewing the use of the SERVQUAL instrument. *The bi-annual academic publication of Universidad ESAN*, 7(13), December-2002.
- OECD (2012), Better Regulation in Europe: Greece 2012, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264179288-en>
- Oliveira, O. J., & Ferreira, E. C. (2009). Adaptation and application of the SERVQUAL scale in higher education. In *Proceedings of POMS 20th Annual Conference Orlando, Florida USA*.
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of marketing research*, 460-469.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing.
- Orwig, R. A., Pearson, J., & Cochran, D. (1997). An empirical investigation into the validity of SERVQUAL in the public sector. *Public Administration Quarterly*, 54-68.
- Papanikolaou, V., & Zygiaris, S. (2014). Service quality perceptions in primary health care centers in Greece. *Health expectations*, 17(2), 197-207.
- Parasuraman, A. and Leonard L. Berry. (1991). *Marketing Services: Competing Through Quality*, (The Free Press). New York: Macmillan, Inc
- Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1993). Research Note: More on improving service quality measurement. *Journal of Retailing*, 69140-147. doi:10.1016/S0022-4359(05)80007-7

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. and Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64(1):12-40.
- Parker, C., & Mathews, B.P. (2001). Customer satisfaction: Contrasting academic and consumers' interpretations. *Marketing Intelligence & Planning*, 19(1), 38-44.
- Rice, J. K. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20035.
- Rosen, L. D., Karwan, K. R., & Scribner, L. L. (2003). Service quality measurement and the disconfirmation model: taking care in interpretation. *Total Quality Management and Business Excellence*, 14(1), 3-14.
- Rowe, K. J., & Ingvarson, L. (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. In *Proceedings of Workshop on Teacher Quality*. Canberra, ACT: Australian National University.
- Rust, R. T., & Oliver, R. L. (Eds.). (1993). *Service quality: New directions in theory and practice*. Sage Publications.
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM magazine*, 16(2), 145-159.
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools That Learn (Updated and Revised): A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. Crown Business.
- Shahin, A. (2004). SERVQUAL and Model of Service Quality Gaps: A Framework for Determining and Prioritizing Critical Factors in.
- Shapiro, S. L. (2010). Does service matter? An examination of donor perceptions of service quality in college athletics. *Sport Marketing Quarterly*, 19(3), 154.
- Shepherd, D. L. (2011). Constraints to school effectiveness: What prevents poor schools from delivering results. *Programme to support pro poor policy development programme*. Department of Economics, Stellenbosch University. PSPPD Project-April.
- Singh, P. J., & Mansour-Nahra, P. (2006). ISO 9000 in the public sector: a successful case from Australia. *The TQM Magazine*, 18(2), 131-142.
- Sivakumar, C. P., & Srinivasan, P. T. (2010). Relationship between Service Quality and Behavioural Outcomes of Hospital Consumers. *Vilakshan: The XIMB Journal Of Management*, 7(2), 63-80.
- Smith, A. M. (1995). Measuring service quality: is SERVQUAL now redundant? *Journal of Marketing Management*, 11(1-3), 257-276.
- Soutar, G. and McNeil, M. 1996. Measuring service quality in a tertiary institution, *Journal of Educational Administration* 34(1): 72-82.
- Strahan, D. (2003). Promoting a collaborative professional culture in three elementary schools that have beaten the odds. *The Elementary School Journal*, 104(2), 127-146.
- Stevens, J. (2002). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences (4th Edition)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Teas, R. K. (1994). Expectations as a Comparison Standard in Measuring Service Quality: An Assessment of a Reassessment. *Journal Of Marketing*, 58(1), 132-139.
- Torres, E. N. (2014). Deconstructing Service Quality and Customer Satisfaction: Challenges and Directions for Future Research. *Journal Of Hospitality Marketing & Management*, 23(6), 652. Doi:10.1080/19368623.2014.846839.
- Van Teijlingen, E. R., & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social research update*, 35(4), 1-4.
- Van Wart, M., & Berman, E. (1999). Contemporary public sector productivity values: Narrower scope, tougher standards, and new rules of the game. *Public Productivity & Management Review*, 326-347.

- Vega, V. (2013). Teacher development research review: Keys to educator success. Διαθέσιμο από <https://www.edutopia.org/teacher-development-research-keys-success>.
- Walker, R. M., Brewer, G. A., Boyne, G. A., & Avellaneda, C. N. (2011). Market Orientation and Public Service Performance: New Public Management Gone Mad? *Public Administration Review*, 71(5), 707-717. doi:10.1111/j.1540-6210.2011.02410.x
- Walther, F. (2015). New public management: the right way to modernize and improve public services? *International Journal of Business and Public Administration (IJBPA)*, (2), 132.
- Wang, Y. L., Luor, T., Luarn, P., & Lu, H. P. (2015). Contribution and Trend to Quality Research-a literature review of SERVQUAL model from 1998 to 2013. *Informatica Economica*, 19(1), 34.
- Ward, S. (2011). The machinations of managerialism: New public management and the diminishing power of professionals. *Journal of Cultural Economy*, 4(2), 205-215. <http://dx.doi.org/10.1080/17530350.2011.563072>
- Weiherl, J., & Frost, J. (2016). Professional and Organizational Commitment in Universities: from Judgmental to Developmental Performance Management. *Multi-Level Governance in Universities*, 173. doi:10.1007/978-3-319-32678-8_8
- Wildemeersch, D. (2014). Adult and community education in complex societies: reconsidering critical perspectives, *International Journal of Lifelong Education*, 33:6, 821-831, DOI: 10.1080/02601370.2014.973458
- Wilson, A., Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2012). *Services marketing: Integrating customer focus across the firm*. McGraw Hill.
- Wisniewski, M. (2001). Using SERVQUAL to assess customer satisfaction with public sector services. *Managing Service Quality: An International Journal*, 11(6), 380-388.
- Ya Lan, W., Tainyi, L., Pin, L., & Hsi Peng, L. (2015). Contribution and Trend to Quality Research--a literature review of SERVQUAL model from 1998 to 2013. *Informatica Economica*, 19(1), 34-45. doi:10.12948/issn14531305/19.1.2015.03
- Yazdi-Feyzabadi, V., Gozashti, M. H., Komsari, S., Mohammadtaghizadeh, S., & Amiresmaili, M. (2015). Quality assessment of clinical education services in teaching hospitals located in Kerman, Iran. *Electronic Physician*, 7(7), 1427-1434. doi:10.19082.
- Zafiroopoulos, C., & Vrana, V. (2008). Service quality assessment in a Greek higher education institute. *Journal of business economics and management*, 9(1), 33-45.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Simon and Schuster.
- Zeithaml, V., Bitner, M., & Gremler, D. (2013). *Services marketing: Integrating customer focus across the firm* (6th ed.). New York, NY: McGrawHill-Irwin.

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

- Αναστασιάδης, Π. (2016). «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών»: Βασικές Αρχές Σχεδιασμού και Υλοποίησης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1A).
- Ανδρέου, Α. (2005). *Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης*. Στο Μπαγάκη (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Αργυροπούλου, Σ. (2005). *Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: αξιολόγηση του προγράμματος της πρακτικής άσκησης των φοιτητών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Σχολή Παιδαγωγική Φλώρινας. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).
- Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, στο Α. Καζαμιάς & Μ. Κασσωτάκης, επιμ., *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος.
- Βεργίδης, Δ., & Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα-Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ΓΓΕΕ.

- Βεργίδης,Δ.(2012α).Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία*, 29, 97-126.
- Βεργίδης,Δ.(2012β).Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (69), 43-49
- Cedefop (2015). *Καλύτερη επαγγελματική κατάρτιση, καλύτερη ποιότητα ζωής. Ενημερωτικό σημείωμα της Cedefop για τις πολιτικές της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης 2010-2014*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων ενημερωτικών δελτίων του Cedefop.
- Creswell, J.W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Έλλην.
- Γεωργιάδης,Μ.,Οικονόμου,Α.,Μενεξές,Γ.(2011).Οι αντιλήψεις των σπουδαστών του ΕΠΠΑΙΚ της ΑΣΠΑΙΤΕ για το πρόγραμμα σπουδών τους. Ανακτήθηκε στις 28/1/2018 από <https://goo.gl/sJcZvy>
- Δερβιτισώτης, Κ.Ν. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. *Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα*.
- Κασσωτάκης,Μ.(1983). Από την επιμόρφωση στην μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού Δημοτικής και Μέσης εκπαίδευσης, (εισήγηση στο 4ήμερο Παιδείας της Σύγχρονης Εκπαίδευσης),περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 11.
- Καραλής, Θ. (2012). Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων. Στο: Θ.Καραλής & Η.Παπαγεωργίου (επιμ.) Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης(σσ. 57-106). Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.
- Κόκκος, Α. (2006). Χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης. Στο Κόκκος Α. (επιμ.) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών: Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης(σσ.87-114). Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ.
- Λαδής,Σ.(2015). Συμμετοχή των πολιτών στη δημόσια πολιτική: από τη θεωρία στην πράξη. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 24, 79-98.
- Ματσαγγούρας Ηλ., (2005), «Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη», στο Μπαγάκης Γ.(επιμέλεια), *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 63-82.
- Μαυροειδής,Γ.,&Τύπας,Γ.(2001).Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: τεχνική και μεθοδολογία επιμορφωτικών σεμιναρίων (σε σχέση με το νόμο 1566/85).*Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, 147-153.
- Μαυρογιώργος, Γ., Βασιλείου, Ε., Γκασούκα, Μ., Παλιεράκη, Κ., Μαυρογιώργου, Ά. Κ., Νούτσος, Χ., ... & Κογκίδου, Δ. (2011). Εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία: Βιβλίο για τις/τους νηπιαγωγούς.
- Μιχαλόπουλος,Ν.(2001).Μέθοδοι διοίκησης και οργάνωσης των σχέσεων κράτους – πολίτη στο Σπηλιωτόπουλος, Ε. & Μακρυδημήτρης,Α.(επιμ), Η Δημόσια Διοίκηση στην Ελλάδα, ΕΙΔΕ, Σάκκουλας, Αθήνα – Κομοτηνή.
- Μιχαλόπουλος,Ν.(2003).Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο Δημόσιο Μάνατζμεντ. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (1999) «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, όψεις ενός σύνθετου φαινομένου», Διοικητική Ενημέρωση τ.14, Μάϊος, σελ. 11.
- Μπαγάκης,Γ.(2011).Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης. Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). *Εισαγωγική Επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*.Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Μπίκος, Κ., & Τζιφόπουλος, Μ. (2016). Η επαγγελματική ανάπτυξη των σύγχρονων εκπαιδευτικών: Μοντέλο εφαρμογής της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).

- Μπουντάλης,Ε.,&Μεντζέλος,Α.(2000). Μοντέλα μέτρησης απόδοσης. *Διοικητική ενημέρωση*,21,95-108
- Νάσαινας, Γ. Σ. (2006). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας στο πλαίσιο των περιφερειακών επιμορφωτικών κέντρων (ΠΕΚ) μια εμπειρική έρευνα. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).
- Ξωχέλλης,Π.(2005). *Ο εκπαιδευτικός στο σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος
- Ξωχέλλης, Π. (2001).Η ενδοσχολική επιμόρφωση στην Ελλάδα: μια καινοτομία στη συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, στο Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ Ζ.(επιμ.) Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου: Συνεχιζόμενη εκπαίδευση εκπαιδευτικών και ανάπτυξη του σχολείου, Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). *Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Διατμηματική επιτροπή για την μορφωτική αυτοτέλεια του Λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. Αθήνα. Ανακτήθηκε από www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf
- Παπαϊωάννου, Α., Γιαβρίμης, Π., Βαλκάνος, Ε., & Κατσαφούρος, Κ. (2013). Αναγκαιότητα και περιεχόμενο επιμόρφωσης διευθυντών σχολικών μονάδων: Μια διερευνητική μελέτη. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 16(61).
- Πασχαλούδης,Δ.&Ζαφειρόπουλος,Κ.,(2002).*Έρευνα Μάρκετινγκ*. Αθήνα, Εκδόσεις Γκιούρδας.
- Ρούση, Γ. (2007). *Η ολική ποιότητα στη διοίκηση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης). Ανακτήθηκε από <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/18831>.
- Σιώμος,Γ.(2011).*Συμπεριφορά Καταναλωτή και Στρατηγική Μάρκετινγκ*.Εκδόσεις Σταμούλη. Αθήνα.
- Τσουκαλάς,Κ.(2011).Επιμορφωτικά μορφώματα και σύστημα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών: εννοιολογικές διευκρινίσεις , σχέσεις και στόχοι. Στο *Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). Εισαγωγική Επιμόρφωση. Ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.
- Υφαντή, Α. – Βοζαΐτης, Γ. (2011). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών: θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις. σ. 628-638. Αθήνα: Πεδίο.
- Φωτοπούλου, Β. (2013). *Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών.Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών ,Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην προσχολική ηλικία).
- Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και αξιολόγησης*. Αθήνα: ΤυπωθήτωΓ. Δαρδάνος.

Νομοθεσία

- Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις. (2010, Μαΐου 19). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Ν. 3848/2010 (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010), σσ. 1-31.
- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). (2013, Απριλίου 9). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Ν. 4142/2013 (ΦΕΚ 83/Α/9-4-2013),σσ. 1085-1096.
- Διαπιστωτική πράξη παύσης λειτουργίας των φορέων που καταργούνται με το Ν. 3966/2011 (Φ.Ε.Κ.118/24-5-2011) και έναρξη λειτουργίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). (2012, Φεβρουάριος 20). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας*,(ΦΕΚ 372/20-2-2012),σσ.7498.

- Εθνικός Διάλογος για την Παιδεία (27 Μαΐου 2016).ΥΠΕΠΘ, Αθήνα. Διαθέσιμο από <http://dialogos.minedu.gov.gr/>
- Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης, (2011). Ε.Π. «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» Σχέδιο Δράσης Για την εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών & την επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στο Νέο Σχολείο. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην Αξιοποίηση και στην Εφαρμογή των ψηφιακών Τεχνολογιών στη Διδακτική Πράξη (Επιμόρφωση Β' επιπέδου) του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠ ΑΝΑΔΕΔΒΜ), που συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, ΕΣΠΑ 2014-2020) και το Ελληνικό Δημόσιο
- Επιτροπή Εθνικού Διαλόγου Για Την Παιδεία, Υποεπιτροπή Για Το Πλαίσιο Του Εθνικού Σχολικού Προγράμματος. «*Εκπαίδευση Ως Παιδεία Για Το Μέλλον, Στην Νέα Παγκόσμια... Αταξία*» (Μάιος,2016)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2015. *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη:Πρακτικές, Αντιλήψειςκαι ΠολιτικέςΈκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεωντης Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, EACEA, Eurydice, 2013. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεωντης Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2003). Επιλέγοντας τη μεγέθυνση: γνώση, καινοτομία και θέσεις εργασίας σε μια κοινωνία με συνοχή. Έκθεση στο εαρινό Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, της 21ης Μαρτίου 2003, σχετικά με τη στρατηγική της Λισσαβόνας για την οικονομική, κοινωνική και περιβαλλοντική ανανέωση. COM(2003)0005.
- Καθορισμός των Ειδικότερων Καθηκόντων και Αρμοδιοτήτων των Προϊσταμένων των Περιφερειακών Υπηρεσιών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, των Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Σχολικών Μονάδων και ΣΕΚ και των Συλλόγων των Διδασκόντων (2002, Οκτωβρίου 16). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας,(ΦΕΚ 1340/16-10-2012),σσ.17881-17904*.
- Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις. (2002, Φεβρουάριος 13). *Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας,Ν. 2986/2002 (ΦΕΚ 24/Α/13-2-2002),σσ.1-13*.
- Υπουργείο Διοικητικής Μεταρρύθμισης & Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης.Ανίχνευσης Εκπαιδευτικών Αναγκών και Αποτίμησης των αποτελεσμάτων της Επιμόρφωσης. ΕΚΔΔΑ,(2011), Αθήνα.
- Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητας (2008), Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Κ.Π.Α.), Γ' έκδοση, Αθήνα.
- Υπουργείο Οικονομίας, Υποδομών, Ναυτιλίας και Τουρισμού. 3η Τροποποίηση της Πράξης "Εισαγωγική επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2012-2013 στις 2 περιφέρειες σταδιακής εισόδου" με κωδικό MIS 429944 στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα "Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».Α.Π16242-25/09/2015.
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων. Από το Σήμερα... στο Νέο Σχολείο με Πρώτα το Μαθητή. Πρόσβαση 24/8/2017 διαθέσιμο από <http://archive.minedu.gov.gr/home/neo-sxoleio?showall=1>).