



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**  
**ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**  
**ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.**  
**Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΤΟΥ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗ Κ. ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ**

**ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟΥ ΤΙΤΛΟΥ**

**ΦΛΩΡΙΝΑ**

**2023**

Ο συγγραφέας 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: 9/2/2023

Ημερομηνία: Αναστάσιος Αθανασιάδης

*Σε όλα τα αγαπημένα μου πρόσωπα, που δίνουν νόημα στη ζωή μου!*

## Πρόλογος

Η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής είναι ένα ταξίδι γεμάτο εμπειρίες και γνώσεις. Το δικό μου ταξίδι ξεκίνησε το 2019 και χρειάστηκαν τέσσερα έτη μέχρι να φτάσω στον τελικό μου προορισμό. Σε αυτό το ταξίδι υπήρξαν αρκετοί ενδιάμεσοι σταθμοί. Σε κάθε έναν από αυτούς γνώρισα και συνεργάστηκα με σπουδαίους ανθρώπους που ο καθένας συνέβαλε στην ομαλή εξέλιξή του. Σημαντικότεροι όλων οι τρεις χαρισματικοί καθηγητές μου οι οποίοι αποτέλεσαν τα μέλη της τριμελούς επιτροπής της διατριβής και με την υψηλή επιστημονική τους κατάρτιση με βοήθησαν να μην εκτραπώ από την κύρια διαδρομή. Θα ήθελα να αναφερθώ ονομαστικά και να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα της διατριβής μου, καθηγήτρια κυρία Παπαδοπούλου Βασιλική καθώς είναι ο άνθρωπος που ενστερνίστηκε το ερευνητικό μου ενδιαφέρον και ουσιαστικά είναι αυτός που έκδωσε το εισιτήριο για την έναρξη του ταξιδιού. Δεν μπορώ να μην αναφέρω την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου καθώς και το υψηλό αίσθημα ενσυναίσθησης που την διακατέχει. Σε όλο το ταξίδι είχα πάντα δίπλα μου την καθηγήτρια κυρία Κασιμάτη Αικατερίνη η οποία συνέβαλε στην εκπόνηση της διατριβής παρέχοντάς μου όποια βοήθεια της ζήτησα. Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή κύριο Ιορδανίδη Γιώργο ο οποίος υπήρξε εμπνευστής και αρωγός στην εκπόνηση της παρούσας διατριβής. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλα τα άτομα που συνεργάστηκαν μαζί μου κατά το ερευνητικό μέρος της εργασίας αλλά και την οικογένειά μου που με στήριξε ψυχολογικά όλο αυτό το διάστημα.

## Πίνακας Περιεχομένων

Πίνακας Περιεχομένων .....	i
<b>Πίνακας Νομολογιών .....</b>	<b>i</b>
<b>Πίνακας Σχημάτων .....</b>	<b>iv</b>
<b>Πίνακας Πινάκων.....</b>	<b>5</b>
<b>Κατάλογος Συντομογραφιών .....</b>	<b>8</b>
Εισαγωγή.....	10
Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	20
1.1.  Εννοιολογικός προσδιορισμός όρων .....	20
1.1.1.  Αξιολόγηση.....	20
1.1.2.  Υπηρεσία .....	22
1.1.3.  Ποιότητα .....	24
1.1.4.  Ικανοποίηση- Προσδοκία- Αντίληψη .....	25
1.1.5.  Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κατάρτισης.....	26
1.2.  Η ποιότητα των υπηρεσιών στη δημόσια διοίκηση .....	27
1.3.  Ομάδες ενδιαφέροντος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.....	33
1.4.  Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ικανοποίηση εκπαιδευομένων 38	
1.5.  Διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση .....	41
Κεφάλαιο 2. Μοντέλα Μέτρησης της Ποιότητας Υπηρεσιών.....	53
2.1.  Θεωρητικές σχολές μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών .....	53
2.1.1.  Το μοντέλο της λειτουργικής και τεχνικής ποιότητας του Grönroos (1984)( Technical & Functional Quality Model) .....	57
2.1.2.  Μοντέλο της ποιότητας των χαρακτηριστικών μιας υπηρεσίας του Haywood-Farmer (1988) (Attribute Service Quality Model).....	58
2.1.3.  Συνθετικό μοντέλο αντιλαμβανομένης ποιότητας υπηρεσιών των Brogowicz et al.(1990)(Synthesised Service Quality Model) .....	59
2.1.4.  Μοντέλο επίδοσης υπηρεσιών ServPerf των Cronin Jr και Taylor (1992) (Service Performance Model).....	61
2.1.5.  Διαμεσολαβητικό μοντέλο των Dabholkar et al.(2000) (Mediator Model) 61	
2.1.6.  Το μοντέλο των Χασμάτων και το SERVQUAL των Parasuraman et al. (1985, 1991a) (Gap Model & SERVQUAL) .....	62
2.2.  Κριτική στο μοντέλου SERVQUAL.....	71
2.3.  Το SERVQUAL στην εκπαιδευτική έρευνα.....	75
Κεφάλαιο 3: Παιδαγωγική & Διδακτική Επάρκεια Εκπαιδευτικών.....	83
3.1.  Εκπαιδευτικές διαδρομές υποψήφιων εκπαιδευτικών για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	90

3.2. Θεσμικό Πλαίσιο Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών .....	96
3.3. Ανασκόπηση Θεσμικού πλαισίου της Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης .....	102
3.4. Παιδαγωγική Επάρκεια ως Προσόν Διορισμού .....	106
3.5. Αυτόνομα Προγράμματα Παιδαγωγικής & Διδακτικής Κατάρτισης στην Ελλάδα την περίοδο 2019-2022. ....	109
<b>Κεφάλαιο 4. Εννοιολογικό Μοντέλο σχεδιασμού της κλίμακας ErrekQual .....</b>	<b>116</b>
1.1. Εννοιολογικό μοντέλο έρευνας.....	116
1.1.1. Σχέση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών και σχέση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων και της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος .....	118
1.1.2. Σχέση μεταξύ συνολικής ποιότητας και συνολικής ικανοποίησης.....	118
1.2. Διαστάσεις ποιότητας του εννοιολογικού μοντέλου .....	119
<b>Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία Έρευνας .....</b>	<b>123</b>
1.1. Ερευνητικός σκοπός και ερωτήματα.....	123
1.2. Πεδίο εφαρμογής της έρευνας .....	124
1.3. Ερευνητική μεθοδολογία .....	125
<b>ΜΕΡΟΣ Α΄ .....</b>	<b>129</b>
1.4. Μεθοδολογία σχεδιασμού της κλίμακας ErrekQual .....	129
1.4.1. 1 <sup>ο</sup> Στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας: Προσδιορισμός των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών .....	130
1.4.1.1. Παραγωγική μέθοδος για το σχεδιασμό της κλίμακας ErrekQual.....	130
1.4.1.2. Επαγωγική μέθοδος για το σχεδιασμό της κλίμακας ErrekQual ..	149
1.4.2. 2 <sup>ο</sup> Στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας: Εγκυρότητα Περιεχομένου της κλίμακας ErrekQual.....	153
1.4.3. 3 <sup>ο</sup> Στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας: Πιλοτική εφαρμογή κλίμακας .....	155
1.4.3.1. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της κλίμακας .....	155
1.4.3.1.1. Αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου.....	156
1.4.3.1.2. Αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών ερωτηματολογίου .....	156
1.4.3.1.3. Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας.....	157
1.4.3.2. Έλεγχος εγκυρότητας της κλίμακας ErrekQual .....	157
1.4.3.2.1. Εγκυρότητα κριτηρίου.....	158
1.4.3.2.2. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής.....	158
1.4.3.3. Έλεγχος προϋποθέσεων παραγοντικής ανάλυσης .....	160
1.4.3.3.1. Είδος μεταβλητών.....	160
1.4.3.3.2. Μέγεθος δείγματος.....	161
1.4.3.3.3. Κανονικότητα των δεδομένων .....	163

1.4.4.	Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis).	164
1.4.5.	Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis)	175
1.4.5.1.	Έλεγχος εγκυρότητας μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων.....	175
1.4.5.2.	Έλεγχος αξιοπιστίας μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης	182
1.4.6.	Έλεγχος των υποθέσεων του εννοιολογικού μοντέλου.....	189
	ΜΕΡΟΣ Β' .....	192
1.5.	Μεθοδολογία εφαρμογής της κλίμακας μέτρησης στην αξιολόγηση του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.....	192
1.6.	Μέθοδος δειγματοληψίας – Μέγεθος δείγματος- Δείγμα .....	193
1.7.	Εργαλείο Συλλογής Πληροφοριών .....	198
1.8.	Ερευνητική διαδικασία .....	201
1.9.	Τρόποι ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων.....	202
1.9.1.	Προετοιμασία δεδομένων .....	203
1.9.2.	Έλεγχος Κανονικότητας των δεδομένων.....	204
1.9.3.	Έλεγχος αξιοπιστίας & εγκυρότητας του εργαλείου μέτρησης .....	205
	<b>Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά Ευρήματα από την εφαρμογή της κλίμακας ErpekQual στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.....</b>	<b>212</b>
6.1.	Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.; .....	212
6.2.	Ποια είναι η κατάταξη των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, βάσει της σπουδαιότητάς τους και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών;.....	215
6.3.	Ποια είναι τα ικανοποιητικά και ποια τα προβληματικά πεδία της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.; .....	215
6.4.	Ποια είναι η συνολική αντιλαμβανόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;.....	226
6.5.	Σχέση μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης και της Ικανοποίησης των καταρτιζόμενων. ....	227
	<b>Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα .....</b>	<b>230</b>
7.1.	Διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης αναφορικά με το επίπεδο ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. ....	230
7.2.	Σπουδαιότητα Διαστάσεων Ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών	239
7.3.	Προβληματικά – Ικανοποιητικά πεδία ποιότητας του αξιολογούμενου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης. ....	242

7.4. Συνολική Ποιότητα Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. ....	247
7.5. Επίδραση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην Ικανοποίηση των εκπαιδευομένων του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.; .....	251
Κεφάλαιο 8: Συζήτηση, Περιορισμοί της Έρευνας, Προτάσεις .....	254
Βιβλιογραφία.....	263
Παράρτημα 1: Κλίμακα ErpekQual.....	298
Παράρτημα 2: <i>Νομοθετήματα της Περιόδου 2010-2022 που Προσδιορίζουν τον Τρόπο Απόδειξης της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Υποψήφιων Εκπαιδευτικών.....</i>	301
Παράρτημα 3: Αρχική Δομή της Κλίμακας ErpekQual .....	312
Παράρτημα 4: Τελική Δομή της Κλίμακας ErpekQual.....	316
Παράρτημα 5: Οδηγός Συνέντευξης ομάδων εστίασης .....	320
Παράρτημα 6: Το μοντέλο μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών .....	321
Παράρτημα 7: Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων πιλοτικής εφαρμογής .....	322
Παράρτημα 8: Επιλέξιμα ακαδημαϊκά άρθρα στο πεδίο της αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τη χρήση του SERVQUAL το διάστημα 2005-2020 .....	326



## Πίνακας Νομολογιών

1. Απόφαση Αριθμ. 26412. Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 490/Β/20-2-2017).
2. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), προκήρυξη 12/2Π/2000 (ΦΕΚ362/17-7-2000): Διεξαγωγή διαγωνισμού για την κατάρτιση πίνακα επιτυχίας εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), προκήρυξη 25/1Π/2002 (ΦΕΚ 262/12-08-02): Γραπτός διαγωνισμός για κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
4. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), Προκήρυξη 25/1Π/2004 (ΦΕΚ 475/25-11-04): Διεξαγωγή διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
5. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), προκήρυξη 26/2Π/2002 (ΦΕΚ 265/12-08-02): Γραπτός διαγωνισμός για κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
6. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), προκήρυξη 27/3Π/2002 (ΦΕΚ 270/14-08-02): Γραπτός διαγωνισμός για κατάρτιση πίνακα διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
7. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), Προκήρυξη 3Π/2008 (ΦΕΚ 516/ 08.10.2008):Διεξαγωγή διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
8. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), προκήρυξη 7/1Π/2000 (ΦΕΚ122/2-3-2000): Διεξαγωγή διαγωνισμού για την κατάρτιση πίνακα επιτυχίας εκπαιδευτικών της δημόσιας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
9. Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού (ΑΣΕΠ), Προκήρυξη 10Π/2006 (ΦΕΚ 500/ 24.8.2006):Διεξαγωγή διαγωνισμού για την κατάρτιση πινάκων διοριστέων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
10. Νόμος 4009/2011, Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 195/06.09.2011).
11. Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας(ΦΕΚ 167, Α΄, 30-9-1985)
12. Νόμος 3374/2005.Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων – Παράρτημα διπλώματος. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 189/Α/2-8-2005).
13. Νόμος 4009/2011.Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 195/6-9-2011).

14. Νόμος 4485/2017, Οργάνωση και λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης, ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 114/04.08.2017)
15. Νόμος 4521/2018, Ίδρυση Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 38/02.03.2018)
16. Νόμος Ν. 2525/1997, Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 188/23.9.1997)
17. Νόμος Ν. 3027/2002, Ρύθμιση θεμάτων Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων, ανώτατης εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 152/Α/28-6-2002)
18. Νόμος Ν. 4186/2013, Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 193/Α/17-9-2013)
19. Νόμος Ν. 4310/2014, Έρευνα, Τεχνολογική Ανάπτυξη και Καινοτομία και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α 258/8.12.2014)
20. Νόμος Ν. 4386/2016, Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 83/11.5.2016)
21. Νόμος Ν. 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018)
22. Νόμος Ν. 4549/2018, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιόνιο Πανεπιστήμιο και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 142/03.08.2018)
23. Νόμος Ν. 4589/2019, Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (Φ.Ε.Κ. Α'13/29.01.2019)
24. Νόμος Ν. 4957/2022, Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των ΑΕΙ με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις (Φ.Ε.Κ. 141/Α/21.07.2022)
25. Νόμος Ν.1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985)
26. Νόμος Ν.3255/2004, Ρυθμίσεις θεμάτων όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 138/Α/22-7-2004)
27. Νόμος Ν.3374/2005, Διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων Παράρτημα διπλώματος, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 189/Α/2-8-2005).
28. Νόμος Ν.3687/2008, Θέματα προσωπικού Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Α' 159/01.08.2008)
29. Νόμος Ν.3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και

λοιπές διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010)

30. Νόμος Ν.4653/2020, Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ειδικοί Λογαριασμοί Κονδυλίων Έρευνας Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων και άλλες διατάξεις, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 12/Α/24-1-2020).
31. Νόμος Ν.4957/2022, Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 141/Α' /21-7-2022)

## Πίνακας Σχημάτων

<b>Σχήμα 1.</b> Βασικό Πακέτο Υπηρεσίας .....	23
<b>Σχήμα 2.</b> Βασικοί άξονες του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ .....	29
<b>Σχήμα 3.</b> Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.....	30
<b>Σχήμα 4.</b> Διάκριση Ενδιαφερομένων ενός Οργανισμού.....	33
<b>Σχήμα 5.</b> Μοντέλο Λειτουργικής & Τεχνικής ποιότητας.....	57
<b>Σχήμα 6.</b> Μοντέλο Ποιότητας των Χαρακτηριστικών της Υπηρεσίας .....	59
<b>Σχήμα 7.</b> Το Συνθετικό Μοντέλο τα Ποιότητας των Υπηρεσιών .....	60
<b>Σχήμα 8.</b> Διαμεσολαβητικό Μοντέλο και Μοντέλο Προγενέστερης Ποιότητας. ....	62
<b>Σχήμα 9.</b> Μοντέλο SERVQUAL, Προσαρμοσμένο στο Δημόσιο Τομέα.....	64
<b>Σχήμα 10.</b> Αναλυτική Παρουσίαση των Σχέσεων Μεταξύ των Κενών του Μοντέλου SERVQUAL.....	68
<b>Σχήμα 12</b> Ελάχιστη Επαγγελματική Κατάρτιση σε Χώρες της ΕΕ (Συμπεριλαμβανομένων των Τοποθετήσεων σε Σχολεία (Σε ECTS ). Πηγή: Δίκτυο Ευρυδίκη .....	91
<b>Σχήμα 13</b> Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πηγή: Ελλάδα - Eurydice - European Commission (2022) .....	92
<b>Σχήμα 3</b> Δομή Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Γενικής (Κατώτερης Και Ανώτερης) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ....	93
<b>Σχήμα 14</b> Εννοιολογικό Μοντέλο Εμπειρικής Μελέτης.....	117
<b>Σχήμα 15</b> Διάγραμμα Ροής του Σχεδιασμού της Ερευνητικής Προσέγγισης της Διατριβής .....	128
<b>Σχήμα 16</b> Διάγραμμα Ροής PRISMA 2020 .....	133
<b>Σχήμα 17</b> Έλεγχος Κρημνού .....	166
<b>Σχήμα 18</b> Δομή Κλίμακας ErpekQual .....	188
<b>Σχήμα 19</b> Σύγκριση Μεταξύ της Αρχικής και της Σταθμισμένης Βαθμολογίας Ικανοποίησης Εκπαιδευομένων Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. ....	224
<b>Σχήμα 20</b> Πολύγωνο Ανάλυσης Χασμάτων ανά Δείκτη Ποιότητας.....	225
<b>Σχήμα 21</b> Πολύγωνο Ανάλυσης Χασμάτων ανά Ποιοτική Διάσταση της Κλίμακας ErpekQual.....	226
<b>Σχήμα 22</b> Μέση Τιμή Προσδοκίας των Καταρτιζόμενων Εκπαιδευτικών ανά Διάσταση Ποιότητας .....	237
<b>Σχήμα 23</b> Δείκτες Ποιότητας με την Χαμηλότερη Προσδοκία .....	238

## Πίνακας Πινάκων

Πίνακας 1. <i>SERVQUAL: Κενό 1</i> .....	65
Πίνακας 2. <i>SERVQUAL: Κενό 2</i> .....	65
Πίνακας 3. <i>SERVQUAL: Κενό 3</i> .....	66
Πίνακας 4. <i>SERVQUAL: Κενό 4</i> .....	66
Πίνακας 5. <i>SERVQUAL: Κενό 5</i> .....	67
Πίνακας 6. <i>Διαστάσεις Ποιότητας και Δηλώσεις Μέτρησης της Ποιότητας της Κλίμακας SERVQUAL</i> .....	69
Πίνακας 7. <i>Ερευνητές και πεδία άσκησης κριτικής στο μοντέλο SERVQUAL</i> .....	72
Πίνακας 8. <i>Σημαντικότερες διαστάσεις της ποιότητας στην Εκπαίδευση</i> .....	81
<b>Πίνακας 10</b> <i>Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Τμήματος Μαθηματικών και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Κρήτης</i> .....	95
Πίνακας 12 <i>Ειδικά Προγράμματα Παιδαγωγικής &amp; Διδακτικής Επάρκειας</i> .....	110
<b>Πίνακας 16</b> .....	112
<b>Πίνακας 17</b> . <i>Πρόγραμμα Σπουδών Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.</i> .....	112
Πίνακας 13 <i>Ποσοστιαία Κατανομή Ακαδημαϊκών Άρθρων Ανά Ήπειρο</i> .....	134
Πίνακας 14 <i>Ποσοστιαία Κατανομή Ακαδημαϊκών Άρθρων Στην Ευρώπη</i> .....	134
<b>Πίνακας 15</b> <i>Ερευνητικές εργασίες που υιοθετούν μία εξολοκλήρου νέα κλίμακα μέτρησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.</i> .....	136
<b>Πίνακας 16</b> <i>Κλίμακες Μέτρησης και Διαστάσεις Ποιότητας των Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών στις εξεταζόμενες κλίμακες μέτρησης.</i> .....	138
<b>Πίνακας 17</b> <i>Λόγοι Εγκυρότητας Περιεχομένου ErpekQual</i> .....	154
Πίνακας 18 <i>Αρχική και Εναλλακτική Μορφή Ερωτηματολογίου Κλίμακας ErpekQual</i> .....	156
Πίνακας 19 <i>Συντελεστής Συσχέτισης Spearman για τον Έλεγχο Εγκυρότητας Κριτηρίου</i> .....	158
<b>Πίνακας 20</b> <i>Διαβάθμιση Κλίμακας Likert Ερωτηματολογίου ErpekQual</i> .....	160
<b>Πίνακας 21</b> <i>Έλεγχος Ορθών Απαντήσεων Συμμετεχόντων</i> .....	162
<b>Πίνακας 22</b> <i>Περιγραφικά Στοιχεία Δείγματος Πιλοτικής Έρευνας</i> .....	162
<b>Πίνακας 23</b> <i>Δείκτες ΚΜΟ και Bartlett's Test Αρχικών Δεδομένων</i> .....	165
<b>Πίνακας 24</b> <i>Αποτελέσματα Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης και συντελεστές αξιοπιστίας προσαρμοσμένης κλίμακας ErpekQual</i> .....	167
<b>Πίνακας 25</b> <i>Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Εκπαιδευτικό Προσωπικό»</i> .....	171
<b>Πίνακας 26</b> <i>Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Πρόγραμμα Σπουδών»</i> .....	171
<b>Πίνακας 27</b> <i>Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Υποδομές»</i> .....	172
<b>Πίνακας 28</b> <i>Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Μαθησιακά Αποτελέσματα»</i> ..	173

<b>Πίνακας 29</b>	Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Διοικητικές Υπηρεσίες» .....	174
<b>Πίνακας 30</b>	Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης « Οργάνωση Διδασκαλίας» .....	174
<b>Πίνακας 31</b>	Δείκτες και Τιμές Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Μοντέλου <i>ErrekQual</i> . .....	176
<b>Πίνακας 32</b>	Στατιστική Σημαντικότητα Μεταβλητών .....	178
<b>Πίνακας 33</b>	Συσχέτιση Σφαιματικών Διασπορών .....	180
<b>Πίνακας 34</b>	Συσχετίσεις Μεταξύ των Εξωγενών Μεταβλητών του <i>ErrekQual</i> ....	181
<b>Πίνακας 35</b>	Δείκτες Διακριτικής Εγκυρότητα <i>ErrekQual</i> .....	181
<b>Πίνακας 36</b>	Τιμές Φορτίσεων, Υπολογιζόμενης Διακύμανσης και Συνθετικής Αξιολογίας <i>ErrekQual</i> .....	183
<b>Πίνακας 37</b>	Δείκτες Καταλληλότητας του Δομικού Μοντέλου Συγκρινόμενες με το Μοντέλο Μέτρησης .....	190
<b>Πίνακας 38</b>	Ανάλυση Διαδρομής Μεταξύ Λανθανουσών Μεταβλητών στο Δομικό Μοντέλο .....	191
<b>Πίνακας 39</b>	Ποσοστά ανά Κατηγορία Εισακτέων στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. την Ακαδημαϊκή Περίοδο 2019-2020 .....	194
<b>Πίνακας 40</b>	Πόλεις Λειτουργίας Εκπαιδευτικού Προγράμματος 2019-2020 και Αριθμός Διαθέσιμων Θέσεων ανά Κατηγορία.....	194
<b>Πίνακας 41</b>	Στρωματοποιημένη Δειγματοληψία.....	196
<b>Πίνακας 42</b>	Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων .....	197
<b>Πίνακας 43</b>	Δηλώσεις Κλίμακας <i>ErrekQual</i> .....	198
<b>Πίνακας 44</b>	Επτάβαθμη Κλίμακα Απαντήσεων .....	200
<b>Πίνακας 45</b>	Στατιστικά Εργαλεία Ανάλυσης των Δεδομένων .....	203
<b>Πίνακας 46</b>	Έλεγχος Κανονικότητας των Δεδομένων <i>Shapiro-Wilk</i> Τεστ .....	205
<b>Πίνακας 47</b>	Έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας Κλίμακας .....	206
<b>Πίνακας 48</b>	Φορτίσεις των Δεικτών Κλίμακας <i>ErrekQual</i> & Ποσοστά της Εξηγούμενης Διακύμανσης ανά Διάσταση. ....	208
<b>Πίνακας 49</b>	Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση της Κλίμακας Μέτρησης ....	210
<b>Πίνακας 50</b>	Συνδιασπορά Μεταξύ των Έξι Ποιοτικών Διαστάσεων της Κλίμακας Μέτρησης.....	211
<b>Πίνακας 51</b>	Μη Παραμετρικός Έλεγχος για Εξαρτημένα Δείγματα ανά Διάσταση .....	212
<b>Πίνακας 52</b>	Μη Παραμετρικός Έλεγχος για Εξαρτημένα Δείγματα ανά Δείκτη Αξιολόγησης.....	213
<b>Πίνακας 53</b>	Συντελεστές Βαρύτητας Ποιοτικών Διαστάσεων .....	215
<b>Πίνακας 54</b>	Υπολογισμός Διαφορών (Χασμάτων) Μεταξύ Προσδοκιών και Αντιλήψεων των Υποψήφιων Καταρτιζόμενων Εκπαιδευτικών .....	216

<b>Πίνακας 55</b> Αριθμός Δηλώσεων ανά Διάσταση Ποιότητας της Κλίμακας <i>ErpekQual</i> .....	220
<b>Πίνακας 56</b> Ανάλυση Χασμάτων Χωρίς Συντελεστές Βαρύτητας. ....	220
<b>Πίνακας 57</b> Κατάταξη Διαστάσεων Ποιότητας Βάσει του Βαθμού Σύμπτωσης των Προσδοκιών με τις Αντιλήψεις των Καταρτιζόμενων.....	221
<b>Πίνακας 58</b> Βαθμολογία Χασμάτων με Ενσωματωμένους τους Συντελεστές Βαρύτητας.....	222
<b>Πίνακας 59</b> Σταθμισμένη Κατάταξη Διαστάσεων Ποιότητας.....	223
<b>Πίνακας 60</b> Αποτελέσματα Σχέσεων Διαδρομών .....	228
<b>Πίνακας 61</b> Δηλώσεις Προσδοκιών Καταρτιζόμενων Υποψήφιων Εκπαιδευτικών <i>Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ακαδημαϊκής Περιόδου 2019-2020</i> .....	233
<b>Πίνακας 62</b> Σύγκριση της Σπουδαιότητας των Διαστάσεων Ποιότητας της Κλίμακας <i>ErpekQual</i> .....	240
<b>Πίνακας 63</b> Κατάταξη Διαστάσεων Ποιότητας Βάσει των Τιμών Απόκλισης Μεταξύ των Προσδοκιών και των Αντιλήψεων των Καταρτιζόμενων. ....	246
<b>Πίνακας 64</b> Συσχετίσεις Μεταξύ των Διαστάσεων Ποιότητας των Κλιμάκων Μέτρησης της Ποιότητας των Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών .....	248

## Κατάλογος Συντομογραφιών

1. Α.Δ.Ι.Π.: Αρχή Διασφάλισης & Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση
2. Α.Ε.Ι.: Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
3. Α.Σ.Ε.Π.: Ανώτατο Συμβούλιο Επιλογής Προσωπικού
4. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. : Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγών Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
5. Α.Τ.Ε.Ι.: Ανώτερο Τεχνολογικό Ίδρυμα
6. Β.Ο.Α.Α.: Βρετανικός Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας
7. Δ.Ο.Π.: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας
8. Ε.Ε.: Ευρωπαϊκή Ένωση
9. Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. : Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης
10. ΕΘ.Α.Α.Ε.: Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης
11. Ι.Ε.Π.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
12. Κ.Π.Α.: Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης
13. Μ.Ο.ΔΙ.Π.: Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας
14. Ν.Δ.Μ.: Νέο Δημόσιο Management
15. Τ.Ε.Ι.: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
16. CourseQual: Course Quality
17. Ε.Φ.Ο.Μ.: Μοντέλο Επιχειρηματικής Αριστείας του (European Foundation for Quality Management)
18. EduQual: Educational Quality
19. ΕρρεκQual: Annual Pedagogical Training Program Quality (Ποιότητα ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης)
20. HedQual: High Educational Quality
21. HesQual: Higher Education Service Quality
22. HiEduQUAL: High Educational Quality
23. HiEduQual: Higher Education Quality
24. Ι.Σ.Ο.: Διεθνής οργανισμός τυποποίησης (International Organization for Standardization)
25. InstaQual: Institution Quality
26. Μ.Β.Ο.: Διοίκησης μέσω Στόχων (Management by objectives)
27. MeQual: Management Education Quality
28. Ο.Ε.Κ.Δ / Ο.Ο.Σ.Α.: Οργανισμός Οικονομικής Σταθερότητας Ανάπτυξης
29. Q.S.: Quacquarelli Symonds
30. PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses)
31. S.J.T.: Shanghai Jiao Tong Academic Ranking



32. ServPerf: Μοντέλο Επίδοσης Υπηρεσιών (Service Performance)
33. SERVQUAL: Service Quality
34. T.H.E.S.: Times Higher Education Supplement
35. S.J.R.: Scientific Journal Ranking
36. W.U.R.: World University Rankings
37. Ε.Σ.Δ.Π.: Εσωτερικό Σύστημα Διασφάλισης Ποιότητας
38. Ε.Λ.Κ.Ε.: Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας
39. Ε.Π.Α.: Εθνικού Προγράμματος Ανάπτυξης
40. Ε.Σ.Π.Α.: Εταιρικό Σύμφωνο Περιφερειακής Ανάπτυξης
41. Ε.Π. : Εκπαιδευτικό Προσωπικό
42. ΥΠ.: Υποδομές
43. Μ.Α.: Μαθησιακά Αποτελέσματα
44. Δ.Υ.: Διοικητικές Υπηρεσίες
45. Ο.Δ.: Οργάνωση Διδασκαλίας
46. Π.Σ.: Πρόγραμμα Σπουδών

## Εισαγωγή

*«Η Ποιότητα δεν είναι ποτέ τυχαία. Είναι το αποτέλεσμα μιας ευφρούς προσπάθειας»*  
John Ruskin

Η εκπαίδευση είναι ένα από το πιο σημαντικά αγαθά που διατίθενται στο ευρύ κοινό και αποτελεί τη βάση για όλες τις εξελίξεις στην κοινωνία (Jalalvandī, Amirian, Tohidnia, & Nematī Kivenani, 2016), συμβάλλοντας στην επιτυχή υλοποίηση των προγραμμάτων στρατηγικού σχεδιασμού σε όλους τους τομείς της οικονομίας τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Σε όλα τα θεσμικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έτσι και στο πρόσφατο «Ευρώπη 2030» μέσω της εκπαίδευσης επιχειρείται η ικανοποίηση σημαντικών προτεραιοτήτων της ευρωπαϊκής πολιτικής, όπως η ενδυνάμωση της Ευρώπης έναντι της παγκόσμιας απειλής της κλιματικής αλλαγής, της υγειονομικής κρίσης, της στενότητας των πόρων, της προσαρμογής στην ψηφιακή εποχή αλλά και της προώθησης του ευρωπαϊκού τρόπου ζωής (European Commission, 2022). Εξάλλου, η κοινωνία της γνώσης, η εξέλιξη της τεχνολογίας και η ανάγκη για εξειδίκευση, απαιτούν πολίτες με υψηλά επίπεδα γνώσεων και δεξιοτήτων. Συνεπώς η κοινωνική και οικονομική ευημερία των χωρών εξαρτώνται ολοένα και περισσότερο από το ανθρώπινο κεφάλαιο, του οποίου οι γνώσεις και οι δεξιότητες σχετίζονται άμεσα με την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι πολίτες (Burgess, 2016; Haghshenas, Sadeghzadeh, Nassiriyar, & Shahbazi, 2015).

Στο πλαίσιο αυτό η ποιότητα είναι η σημαντικότερη συνθήκη για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και για το λόγο αυτό καταλαμβάνει μια από τις βασικές θέσεις μέριμνας στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής σε μακρο επίπεδο (Nooripoor & Sharifi, 2020). Η επιδίωξη αυτή σχετίζεται με την ανάγκη να δοθεί έμφαση στην ποιότητα της μάθησης και στα αποτελέσματα που θα είναι σε θέση να αποδείξουν οι απόφοιτοι των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ως αποτέλεσμα των σπουδών τους (Coates, 2005; Rumbley, Altbach, & Reisberg, 2012). Εξάλλου ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο παρέχει τις προϋποθέσεις, για να προετοιμάσει κατάλληλα τους εκπαιδευόμενους για μία ποιοτική μελλοντική ζωή, της οποίας βασική

συνιστώσα θεωρείται η κατάκτηση μιας καλής θέσης εργασίας (Heidari-Gorji, Heidari-Gorji, & Ranjbar, 2016).

Σε επίπεδο πολιτικής η θεσμοθέτηση της διασφάλισης της ποιότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα απορρέει και από την ανάγκη για λογοδοσία στη βάση της ορθής διαχείρισης των διαθέσιμων πόρων (Κατσαρός, 2008; Σαΐτης, 2011). Τα εκπαιδευτικά συστήματα, για να είναι αποτελεσματικά και αποδοτικά, θα πρέπει να αξιοποιούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους πόρους τους, ώστε να ανταποκρίνονται άριστα στον θεσμικό τους ρόλο (Cornali, 2012). Η οπτική αυτή τοποθετείται στο φάσμα ενός νεοφιλελεύθερου τρόπου σκέψης που υιοθετεί πλέον και η διοίκηση των δημόσιων τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Olssen & Peters, 2005), ο οποίος ενισχύεται περισσότερο από την εξέλιξη της οικονομίας της γνώσης και την παγκοσμιοποίηση. Οι τελευταίες έχουν οδηγήσει σε δραματικές αλλαγές στη μορφή και στη λειτουργία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε όλο τον κόσμο, με πολλά ιδρύματα να υιοθετούν εταιρικές και επιχειρηματικές τεχνικές στη λειτουργία και τη διοίκησή τους (Altbach, Reisberg, & Rumbley, 2019). Η ανάγκη επομένως για ανταπόκριση των δημόσιων εκπαιδευτικών οργανισμών στο ρόλο τους, στο πλαίσιο του αναμορφωμένου περιβαλλοντικού τους συγκείμενου, οδηγεί στην υιοθέτηση τεχνοκρατικών εργαλείων διοίκησης που προτείνονται από τη διοικητική επιστήμη (Amaral, Magalhães, & Santiago, 2003). Έννοιες που αφορούν την αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα έχουν εισαχθεί πλέον ως κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσής τους, αναγκάζοντας τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να λειτουργούν στη βάση ενός στρατηγικού σχεδιασμού, όπου η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων τους αποτελεί τον κεντρικό πυλώνα του σχεδιασμού αυτού (Reed, 2002; Santiago & Carvalho, 2004).

Στη βιβλιογραφία η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν κατά την εκπαίδευσή τους συνδέεται με το επίπεδο της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Ada, Baysal, & Erkan, 2017; Kincsesné Vajda, Farkas, & Málóvics, 2015; İçli & Anil, 2014). Κρίσιμο επομένως σημείο για τον ορθό στρατηγικό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποτελεί η μέτρηση και η κατανόηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους (Al-Azri, Al-Jubari, & Albattat, 2021; Boyne, 2010; Ooi, Lin, Tan, & Chong, 2011), έτσι ώστε να μπορεί η διοίκηση

στηριζόμενη σε αυτήν να λαμβάνει αποτελεσματικές αποφάσεις. 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, που στην συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι εκπαιδευόμενοι<sup>1</sup>.

Η παραπάνω νεοφιλελεύθερη προσέγγιση υιοθετήθηκε από την ελληνική πολιτεία, με υψηλότερη ένταση την τελευταία δεκαετία, υπό τις πιέσεις και της δημοσιοοικονομικής κρίσης που βίωσε η χώρα μας, αντικαθιστώντας το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης του Weber το οποίο βασιζόταν στην ιεραρχία και στον συγκεντρωτισμό (Λαμπροπούλου, 2020). Η γραφειοκρατία αποτέλεσε για σειρά ετών το βασικό σύστημα διοίκησης του δημοσίου τομέα και ενώ στην ιδεώδη μορφή του αποτελεί ένα οργανωτικό πλαίσιο, το οποίο είναι σε θέση να οδηγήσει ένα οργανισμό στην αποτελεσματική ικανοποίηση των αντικειμενικών του σκοπών, εμφάνισε αρκετές παθογένειες με αποτέλεσμα να αξιολογείται ως βραδυκίνητο και αναποτελεσματικό και να χαρακτηριστεί ως «λανθάνουσα Βεμπεριανή γραφειοκρατία» (Λαδή, 2011, σ. 17).

Στα νομοθετήματα που αφορούν την αξιολόγηση της εκπαίδευσης (Ν.4823/2021, Ν.4692/2020, Ν.4547/2018, Π.Δ.152/2013, Ν.4142/2013, Ν.3848/2010,), και η οποία ουσιαστικά αποσκοπεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, περιλαμβάνονται προτάσεις για την αξιολόγηση των υποδομών, του εκπαιδευτικού έργου, την εκπαιδευτική και την υπηρεσιακή αξιολόγηση των στελεχών και των εκπαιδευτικών. Ο συντονισμός της αξιολόγησης ανατίθεται σε ανεξάρτητες αρχές διασφάλισης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της.

Στο σημερινό κόσμο που χαρακτηρίζεται από υψηλή μεταβλητότητα σε όλα τα μεγέθη του, η σημασία της επαγγελματικής και της παιδαγωγικής ικανότητας των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης είναι αδιαμφισβήτητη (European Commission, 2022; Ι.Ε.Π., 2014; UNHCR, 2012;

- 
- <sup>1</sup> Για την αποφυγή σεξιστικών γλωσσικών όρων στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής, θεωρούμε σημαντικό να πληροφορήσουμε τον αναγνώστη πως υιοθετούμε το αρσενικό πρόσωπο για λόγους ευκολίας, χωρίς να υπάρχει καμία διάθεση υποτίμησης του γυναικείου φύλου.
  - Στη διατριβή θα υιοθετούμε τον όρο εκπαιδευόμενος και όχι φοιτητής ή σπουδαστής όταν αναφερόμαστε στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συμμετέχουν σ ένα αυτόνομο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης.

Isoré, 2009; OECD, 2005; Darling-Hammond, Berry & Thoreson, 2001, Goldhaber, Perry, & Anthony, 2004; Liakoroulou, 2011, 2012; Ξωχέλης, 2005). Στις σύγχρονες, ταχέως μεταβαλλόμενες κοινωνίες, όπου ενσωματώνονται πολυάριθμες ροές πληροφοριών και η γνώση παλιώνει γρήγορα, υπάρχει ανάγκη για ποιοτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών, ώστε να είναι ικανοί να διεξάγουν πολυλειτουργικές δραστηριότητες και να εργάζονται με έναν διαρκώς καινοτόμο τρόπο (Fakhrutdinova, Ziganshina, Mendelson, & Chumargona, 2020). Σήμερα προτάσσεται ένα ειδικό μοντέλο εκπαιδευτικού, του εκπαιδευτικού με ικανότητα να υποστηρίζει την κοινωνική και επαγγελματική αποστολή της εκπαίδευσης και να διαμορφώνει, πρωτίστως, την προσωπικότητα ενός νέου ατόμου, ικανού για δημιουργικότητα και αυτοπραγμάτωση (Ξωχελής, 2005; Τζώτζου κ.ά, 2022; Fakhrutdinova et al., 2020). Σε αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερη σημασία διαδραματίζει η παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια μέσω της οποίας θα πρέπει ως μελλοντικός εξειδικευμένος επιστήμονας να αποκτά βιώσιμες γνώσεις και δεξιότητες, έτοιμες για δημιουργική και καινοτόμο εργασία. Συνεπώς η διασφάλιση μιας ποιοτικής παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς είναι ευρύτατα αποδεκτή. Επίσης είναι ευρύτερα αποδεκτή και η ανάγκη διαμόρφωσης ενός συστήματος αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών τις οποίες λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την απόκτηση των προσόντων που πρέπει να κατέχουν, για να είναι σε θέση να *«διδάσκουν παιδοκεντρικά, με εστίαση στη βαθιά κατανόηση και στην κριτική ανάλυση της γνώσης, μέσα σε ανομοιογενείς τάξεις διαφορετικού γλωσσικού, γνωστικού, πολιτισμικού κεκτημένου και επιπέδου ετοιμότητας μάθησης»* (Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε., 2016, σ.5).

Η απόκτηση όμως της παιδαγωγικής επάρκειας στην Ελλάδα παρουσιάζει ιδιαιτερότητες μεταξύ των δύο βασικών βαθμίδων του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Έτσι ενώ 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 το ίδιο σε όλες τις πανεπιστημιακές σχολές των οποίων οι απόφοιτοι έχουν δικαίωμα να εργασθούν ως εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με εξαίρεση τις ονομαζόμενες

καθηγητικές σχολές<sup>2</sup>, τα προγράμματα των οποίων περιλαμβάνουν σειρά παιδαγωγικών και διδακτικών μαθημάτων, στις υπόλοιπες σχολές παρατηρούνται ελλείψεις τόσο στον αριθμό όσο και στα επιμέρους αντικείμενα της παιδαγωγικής επιστήμης. Το πρόβλημα εντοπίζεται στις μη καθηγητικές σχολές των οποίων τα γνωστικά αντικείμενα έχουν συμπεριληφθεί στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης και ειδικότερα της τυπικής δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Για τους πτυχιούχους των τμημάτων αυτών ο πιο συνήθης τρόπος<sup>3</sup> απόκτησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, είναι η παρακολούθηση ανεξάρτητων προγραμμάτων κατάρτισης που προσφέρονται από δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα, τα οποία θα πρέπει να μεριμνούν για τη διασφάλιση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν.

Ωστόσο η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι ένα σύνθετο φαινόμενο (Qureshi, Ilyas, Yasmin, & Whitty, 2012) λόγω του μεγάλου αριθμού των εμπλεκόμενων μερών και του πολυδιάστατου ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Trivellas & Dargenidou, 2009). Στη βιβλιογραφία, οι περισσότερες μελέτες θεωρούν τους εκπαιδευόμενους ως τη σημαντικότερη ομάδα ενδιαφέροντος ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος (Gremier & McCollough, 2002; Grönroos, 1990), επειδή είναι οι άμεσοι αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και υπό την έννοια αυτή λειτουργούν ως «πελάτες» του εκπαιδευτικού οργανισμού (Cullen, Joyce, Hassall, & Broadbent, 2003; Green, 1994; Marzo-Navarro, Pedraja-Iglesias, & Rivera-Torres, 2005). Εξάλλου σύμφωνα με τη σύγχρονη αντίληψη στις θεωρίες της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης ο εκπαιδευόμενος και οι ανάγκες του τοποθετούνται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προκειμένου να του παρασχεθούν υψηλές ποιοτικές υπηρεσίες, απαιτείται η διάγνωση των προσδοκιών του, ώστε να σχεδιαστούν βάσει αυτών συστημικές βελτιώσεις που θα ικανοποιούν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του. Επομένως, η ποιότητα στην εκπαίδευση σχετίζεται με την ικανοποίηση του

---

<sup>2</sup> Τα παραπάνω ίσχυαν μέχρι και την ημέρα συγγραφής της παρούσας διατριβής, καθώς πρόσφατα ψηφίστηκε νέα τροπολογία, η οποία διαφοροποιεί τον τρόπο απόκτησης της παιδαγωγικής επάρκειας και στις καθηγητικές σχολές, αφαιρώντας την ενσωμάτωσή της από το πτυχίο των αποφοίτων τους. Το νέο θεσμικό πλαίσιο αναπτύσσεται εκτενώς στο κεφάλαιο 3.

<sup>3</sup> Στο κεφάλαιο 3 αναλύονται όλες οι εναλλακτικές διαδρομές που οδηγούν στην απόκτηση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

εκπαιδευόμενου. Ως εκ τούτου, η μέτρηση της ποιότητας της υπηρεσίας και η μετέπειτα διαχείρισή της αναδεικνύονται σε ζήτημα ύψιστης σπουδαιότητας για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Shekarchizadeh, Rasli, & Hon-Tat, 2011), ώστε να παρέχουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας για το σύνολο των προγραμμάτων σπουδών που προσφέρουν καθώς και για τις διοικητικές διαδικασίες που τα υποστηρίζουν. Συμπερασματικά, για να διασφαλιστεί η ποιότητα στην εκπαίδευση, κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα θα πρέπει να διαθέτει ένα σύστημα αξιολόγησης, που να παρακολουθεί και να μετρά την επίδοση των υπηρεσιών του, θέτοντας τους εκπαιδευόμενους στο κέντρο της αξιολογικής διαδικασίας (Bedzsula & Kövesi, 2016).

Η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών συνδέεται με την ικανοποίηση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων αναφορικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που αναμένουν να λάβουν (Oliver, 2006; Parasuraman, Berry, & Zeithaml, 1991b). Η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων ερμηνεύεται μέσω της σύγκρισης της προσδοκίας τους με την αντίστοιχη αντίληψή τους, η οποία διαμορφώνεται μετά τη λήψη της υπηρεσίας. Η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων αποτελεί έναν δείκτη που υιοθετείται επίσημα από τις μονάδες διασφάλισης της ποιότητας των πανεπιστημίων -σε πολλές χώρες της Ευρώπης- αλλά και από εξωτερικούς προς τα πανεπιστήμια φορείς αξιολόγησης, συνδέοντάς τον με το επίπεδο της ποιότητας της εκπαίδευσης (Loukkola, Peterbauer, & Gover, 2020).

Στη βιβλιογραφία του πεδίου της ποιότητας των υπηρεσιών αλλά και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων συναντούμε διάφορα μοντέλα για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και της σύνδεσής της με την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Kincsesné Vajda et al., 2015; Kumar & Dash, 2014; Latif, Latif, Farooq Sahibzada, & Ullah, 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Marimon, Mas-Machuca, Berbegal-Mirabent, & Llach, 2019; Rosen, Karwan, & Scribner, 2003; Rust & Oliver, 1993; Teeroovengadum, Kamalanabhan, & Seebaluck, 2016; Tsinidou, Gerogiannis, & Fitsilis, 2010; Verma & Prasad, 2017; İçli & Anil, 2014). Η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευομένων γίνεται με τη χρήση ερωτηματολογίων τα οποία περιλαμβάνουν ερωτήματα που σχετίζονται με τη γενικότερη εκπαιδευτική τους εμπειρία σε συνδυασμό με τις προσδοκίες τους. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων ερωτηματολογίων είναι η

φινλανδική έρευνα των αποφοίτων των πανεπιστημίων (Kandipalaute, χ.χ.)<sup>4</sup>, η έρευνα για τις συνθήκες διαβίωσης των εκπαιδευομένων στη Γαλλία (Campusfrance, χ.χ.)<sup>5</sup>, η αντίστοιχη έρευνα υπό τη διεύθυνση του Κέντρου για την Ανάπτυξη της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γερμανία (The student survey, χ.χ.)<sup>6</sup>, η ιρλανδική έρευνα για τη συμμετοχή των μαθητών (Thea, χ.χ.)<sup>7</sup>, το βαρόμετρο της μελέτης της Νορβηγίας (Studiebarometeret, χ.χ.)<sup>8</sup> και η εθνική έρευνα των φοιτητών στο Ηνωμένο Βασίλειο (NSSE, χ.χ.)<sup>9</sup>. Το γεγονός αυτό υποδεικνύει πως τα ερωτηματολόγια ικανοποίησης των φοιτητών αποτελούν ένα ερευνητικό εργαλείο για τη συγκέντρωση δεδομένων στα οποία βασίζονται οι θεσμικοί παράγοντες για την αξιολόγηση της ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Όσoτoο βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική άντληση πληροφοριών αναφορικά με την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι η επιλογή του κατάλληλου εργαλείου μέτρησης. Στις περισσότερες εμπειρικές μελέτες οι ερευνητές επιχειρούν την προσαρμογή ενός υπάρχοντος εργαλείου μέτρησης στο αξιολογούμενο πεδίο (Parasuraman et al., 1991a; Vetri Selvi, 2018; Wright & O'Neill, 2002; Wu, 2014), ενώ λιγότερες επιδιώκουν τη δημιουργία ενός νέου. Η προσαρμογή ενός υπάρχοντος εργαλείου μέτρησης στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, αν και αποτελεί σύνηθες φαινόμενο, δεν ενσωματώνει πάντα τις ιδιαιτερότητες που παρουσιάζουν τα προγράμματα τόσο σε επίπεδο δομής όσο και σε επίπεδο φιλοσοφίας και κουλτούρας (Akcadag, 2012; Athanasiadis, Papadopoulou, & Iordanidis, 2018; Casidy, 2014; Datta & Vardhan, 2017; Dursun, Oskaybas, & Gökmen, 2013; Galeeva, 2016; Jones & Shandiz, 2015; Oliveira & Ferreira, 2009; Shapiro, 2010) και για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα προτείνεται ο σχεδιασμός μιας εξειδικευμένης κλίμακας μέτρησης που οδηγεί σε ποιοτικότερη πληροφόρηση.

---

<sup>4</sup> Kandipalaute (χ.χ.). The Finnish Bachelor's Graduate Survey. Ανακτήθηκε από: <https://kandipalaute.fi/en>

<sup>5</sup> Campusfrance (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.campusfrance.org/en/campus-france-starts-a-survey-on-the-living-conditions-of-international-students-in-france>

<sup>6</sup> The student survey (χ.χ.). Ανακτήθηκε από <https://www.die-studierendenbefragung.de/en/the-student-survey>

<sup>7</sup> Thea (χ.χ.). StudentSurvey.ie (Irish Survey of Student Engagement). Ανακτήθηκε από: <https://www.thea.ie/isse/>

<sup>8</sup> Studiebarometeret (χ.χ.). Ανακτήθηκε από: <https://www.studiebarometeret.no/en/>

<sup>9</sup> NSSE (χ.χ.). National Survey of Student Engagement. Ανακτήθηκε από: <https://nsse.indiana.edu/nsse/>



Στην Ελλάδα, στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι κλίμακες μέτρησης που υιοθετούνται από τα αρμόδια όργανα των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι δομημένα ερωτηματολόγια τα οποία δεν έχουν σχεδιαστεί στη βάση συγκεκριμένου εννοιολογικού πλαισίου και επομένως τίθεται το ζήτημα της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των πληροφοριών που συγκεντρώνουν. Η παρατήρηση αυτή σε συνδυασμό με τη στρατηγική απόφαση της πολιτείας για τον προσανατολισμό της δημόσιας διοίκησης στην ποιότητα αναδεικνύει την ανάγκη για το σχεδιασμό και τη δημιουργία εξειδικευμένων εργαλείων μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, που θα οδηγούν στη συγκέντρωση αξιόπιστων πληροφοριών στη βάση των οποίων θα μπορούν να λαμβάνονται ορθές διοικητικές αποφάσεις.

Η παρούσα διατριβή διερευνά το παραπάνω πεδίο και περιλαμβάνει οκτώ κεφάλαια τα οποία αναλύονται ως ακολούθως. Στο **1<sup>ο</sup> κεφάλαιο** περιγράφεται το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας διατριβής. Αρχικά επιχειρείται ο εννοιολογικός προσδιορισμός των βασικών μεταβλητών που εμπλέκονται στην ερευνητική διαδικασία και στη συνέχεια αναλύεται το πεδίο της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ο τρόπος σύνδεσής του με την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων. Ακολουθεί η τεκμηρίωση της επιλογής των εκπαιδευομένων ως την κύρια ομάδα ενδιαφέροντος ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στην οποία εστιάζει η παρούσα ερευνητική πρόταση. Τέλος, γίνεται αναφορά στα θεσμικά όργανα των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τα οποία είναι επιφορτισμένα με τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Στο **2<sup>ο</sup> κεφάλαιο** αρχικά αναπτύσσονται οι θεωρητικές σχολές που ασχολήθηκαν με την εννοιολογική προσέγγιση και τη μοντελοποίηση της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα κυρίαρχα μοντέλα μέτρησης που αναφέρονται στη βιβλιογραφία του πεδίου. Τέλος, αναλύεται εκτενώς το μοντέλο SERVQUAL και η κριτική που έχει ασκηθεί σε αυτό από την επιστημονική κοινότητα προκειμένου να επιχειρηματολογήσουμε για την επιλογή του ως το θεωρητικό μοντέλο, βάσει του οποίου έχει σχεδιαστεί η νέα κλίμακα μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών για προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Επιπλέον περιγράφεται ένα σύνολο εμπειρικών μελετών, στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση, στις οποίες έχει υιοθετηθεί το συγκεκριμένο μοντέλο την τελευταία 15ετία.

Στο **3<sup>ο</sup> κεφάλαιο** αρχικά περιγράφεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στον σύγχρονο κόσμο και η σπουδαιότητα της παιδαγωγικής του κατάρτισης ώστε να ανταποκρίνεται στον ρόλο αυτό με επαγγελματικό και αποτελεσματικό τρόπο. Στη συνέχεια αναπτύσσεται το θεσμικό πλαίσιο βάσει του οποίου προσδιορίζονται οι τρόποι απόκτησης του προσόντος της παιδαγωγικής επάρκειας για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εισαχθούν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Τέλος, παρουσιάζεται το αυτόνομο προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Στο **4<sup>ο</sup> κεφάλαιο** παρουσιάζεται το εννοιολογικό μοντέλο που καθοδηγεί την παρούσα μελέτη. Το εννοιολογικό μοντέλο περιλαμβάνει τις βασικές κατασκευές και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα θεωρητικό πλαίσιο βάση του οποίου θα σχεδιαστεί μια νέα κλίμακα μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Το εννοιολογικό μοντέλο βασίζεται στη θεωρία του πεδίου της ποιότητας των υπηρεσιών όπως αναπτύχθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια. Οι επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που περιλαμβάνονται σε αυτό είναι αποτέλεσμα των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών μεθοδολογιών που υιοθετήθηκαν και οι οποίες αναπτύσσονται στο κεφάλαιο 5.

Στο **5<sup>ο</sup> κεφάλαιο** περιλαμβάνεται το μεθοδολογικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε κατά την εκπόνηση της έρευνας. Η δομή του κεφαλαίου ακολουθεί τη γενικότερη δομή της διατριβής, βασίζεται δηλαδή στην ικανοποίηση των δυο ειδικών αξόνων του κεντρικού της σκοπού και για το λόγο αυτό είναι χωρισμένη σε δύο μέρη. Αρχικά περιγράφεται ο ερευνητικός σκοπός και τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα που επιχειρεί να απαντήσει. Στη συνέχεια τεκμηριώνεται η γενική μεθοδολογική προσέγγιση που έχει υιοθετηθεί κατά τον σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας. Ακολούθως, στο πρώτο μέρος, αναλύεται η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για το σχεδιασμό και την επικύρωση της κλίμακας μέτρησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών βάσει του εννοιολογικού μοντέλου. Ενώ το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει την αντίστοιχη ερευνητική μεθοδολογία που περιγράφει τον τρόπο εφαρμογής της κλίμακας μέτρησης στην αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών

υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Στο **6<sup>ο</sup> κεφάλαιο** περιγράφονται τα ευρήματα από την εφαρμογή της κλίμακας ErpekQual στη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. την εκπαιδευτική περίοδο 2019 – 2020. Η δομή του κεφαλαίου ακολουθεί τα ερευνητικά ερωτήματα που είχαν τεθεί για την ικανοποίηση του 2<sup>ου</sup> άξονα του σκοπού της παρούσας διατριβής.

Στο **7<sup>ο</sup> κεφάλαιο** περιλαμβάνεται ο σχολιασμός των αποτελεσμάτων από τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ετήσιου Προγράμματος Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ο σκοπός του τρέχοντος κεφαλαίου είναι να παρέχει μία συστηματική συζήτηση στη βάση των ερευνητικών ευρημάτων συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα ευρήματα της βιβλιογραφίας του πεδίου.

Στο **8<sup>ο</sup> κεφάλαιο** περιλαμβάνεται μία συζήτηση στη βάση του ερευνητικού κενού που καλύπτει η παρούσα διατριβή και των βασικών συμπερασμάτων στα οποία καταλήγει. Επιπλέον αναφέρεται η συνεισφορά της διατριβής στην επιστημονική γνώση, οι περιορισμοί της έρευνας καθώς και οι προτάσεις για τη μελλοντική της επέκταση.

## Κεφάλαιο 1. Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

*«Σχεδόν όλη η βελτίωση της ποιότητας προέρχεται μέσω της απλοποίησης του σχεδιασμού, της κατασκευής... της διάταξης και των διαδικασιών» Tom Peters*

### 1.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός όρων

Στην παρούσα διατριβή επιχειρείται η μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης. Για την αποτελεσματική ικανοποίηση του σκοπού και των στόχων της εργασίας κρίνεται σκόπιμος ο εννοιολογικός προσδιορισμός των βασικών όρων που πραγματεύεται το θέμα της διατριβής και η επιλογή του καταλληλότερου από αυτούς. Οι όροι που σχετίζονται άμεσα με το σκοπό της παρούσας διατριβής και τους οποίους επιχειρούμε να αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά είναι οι ακόλουθοι:

- Αξιολόγηση
- Υπηρεσία
- Ποιότητα
- Ικανοποίηση
- Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κατάρτισης

Η προσπάθεια της εννοιολογικής αποσαφήνισης, αν και είναι μία σχετικά επισφαλής διαδικασία εξαιτίας των πολλαπλών ερευνητικών και επιστημολογικών οπτικών κρίνεται ωστόσο απαραίτητη.

#### 1.1.1. Αξιολόγηση

Στη βιβλιογραφία ο όρος αναφέρεται σε μελέτες που υλοποιούνται με σκοπό τη διερεύνηση και την παρουσίαση των δυνάμεων και των αδυναμιών ενός προγράμματος, μίας πολιτικής ή ενός οργανισμού προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητά του (American Evaluation Association, 2004). Ειδικότερα για την αξιολόγηση σε εκπαιδευτικό πλαίσιο συναντούμε ορισμούς όπως αυτός του Stufflebeam (1971) ο οποίος ορίζει την εκπαιδευτική αξιολόγηση ως τη διαδικασία οριοθέτησης, απόκτησης και παροχής χρήσιμων πληροφοριών για την εκτίμηση των εναλλακτικών λύσεων κατά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων (σ.43). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο ορισμός των Rea-Dickins, Germaine, και Germaine (1992) οι οποίοι περιγράφουν την αξιολόγηση «ως συστηματική συλλογή πληροφοριών βασισμένη σε αρχές για

τους σκοπούς της λήψης αποφάσεων» (σ.36). Οι Worthen, Sanders, και Fitzpatrick (1997) δηλώνουν πως αξιολόγηση είναι ο προσδιορισμός της αξίας ενός πράγματος, δήλωση στην οποία συμφωνεί και ο Scriven (1991), «περιλαμβάνει τη λήψη πληροφοριών για τον προσδιορισμό της αξίας ενός προγράμματος, ενός προϊόντος, μιας διαδικασίας, ή της πιθανής χρησιμότητας των εναλλακτικών προσεγγίσεων που έχουν σχεδιαστεί για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (σ.19). Ως συστηματική συλλογή και ανάλυση όλων των σχετικών πληροφοριών που είναι αναγκαίες για την προώθηση της βελτίωσης ενός προγράμματος σπουδών και της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητάς του προσεγγίζουν την εκπαιδευτική αξιολόγηση οι Hopkins και Leask (1989) και οι Basarab Sr and Root (2012). Η αξιολόγηση περιλαμβάνει την εκτίμηση της αξίας των πληροφοριών που διαθέτει κάποιος (Hemmer, Durning, & Papp, 2010) και κατ' επέκταση η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στοχεύει στη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών, προκειμένου να ληφθεί μια απόφαση σχετικά με την αξία του προγράμματος. Ο Guskey (2002) καταλήγει πως η αξιολόγηση πρέπει να αποτελεί στρατηγική βελτίωσης ή αλλαγής παρά κριτικής. Θα πρέπει να περιστρέφεται γύρω από τη βελτίωση ενός προγράμματος και να είναι συναφής, λειτουργική και χρήσιμη για το σκοπό αυτό.

Η αξιολόγηση ως έννοια μπορεί να συνδέεται και με το αποτέλεσμα. Η οπτική αυτή συνάγεται μέσα από την ερμηνεία που δίνει ο Κασσωτάκης στον όρο αξιολόγηση, θεωρώντας την «ως έκφραση του αποτελέσματος της σύγκρισης των μετρήσεων μεταξύ τους» (Κασσωτάκης, 2003, σ. 6). Η συμπερίληψη της μέτρησης στην αξιολόγηση υιοθετείται από πολλούς ερευνητές του πεδίου (Κωνσταντίνου, 2007; Φλουρής, 2006) οι οποίοι χρησιμοποιούν και άλλους όρους σχετικούς με τη μέτρηση όπως εκτίμηση και βαθμολόγηση. Προχωρώντας ένα βήμα ακόμη η αξιολόγηση ως αποτέλεσμα απαιτεί την ερμηνεία των μετρήσεων. Επομένως, αν και η αξιολόγηση εμφανίζεται ως μία ποσοτική διαδικασία, η ανάγκη για ερμηνεία των μετρήσεων εμπλέκει βασικές αρχές και της ποιοτικής προσέγγισης. Το τελευταίο είναι εμφανές από τον ορισμό της Mabry (2009) η οποία αναφέρει πως η αξιολόγηση αφορά την εξέταση των υποκειμενικών απόψεων των εκπαιδευομένων με σκοπό τη δημιουργία αντικειμενικών ερμηνειών για την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

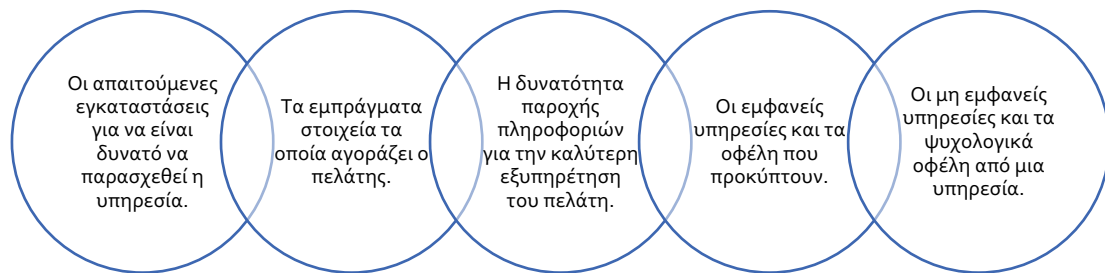
Όπως είναι σαφές από τους παραπάνω ορισμούς, η αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος αφορά στην κατανόησή του μέσω μιας συστηματικής και σκόπιμης συλλογής πληροφοριών για τον προσδιορισμό του τι συμβάλλει στην επιτυχία του και ποιες ενέργειες πρέπει να γίνουν σε συνέχεια των αποτελεσμάτων της διαδικασίας αξιολόγησης. Επιπλέον παρατηρούμε πως η αξιολόγηση στη βάση συγκεκριμένων κριτηρίων συνδέεται με την ποιότητα του αξιολογούμενου πεδίου και επομένως μέσω αυτής καθορίζεται και το αντίστοιχο επίπεδό της. Στον πυρήνα της η αξιολόγηση είναι μια απλή έννοια που συγκρίνει τα αποτελέσματα με τις προσδοκίες, παράγει σχέδια δράσης για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και λύσεις που αξιολογούνται, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται ή να διατηρείται η αναμενόμενη απόδοσή τους (Guerra-López, 2007). Ως εκ τούτου η αξιολόγηση φαίνεται να είναι ο μηχανισμός που χρησιμοποιείται για την παροχή πληροφοριών προς τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων αναφορικά με την ποιότητα του αξιολογούμενου πλαισίου. Η παραπάνω οπτική είναι αυτή που καθοδηγεί την παρούσα έρευνα. Η αξιολόγηση θεωρείται ως μία συστηματική διερεύνηση, η οποία έχει οργανωμένο και επιστημονικό χαρακτήρα, στηρίζεται σε γεγονότα τα οποία εκτιμώνται μέσω των αντιλήψεων των ατόμων που λαμβάνουν την υπηρεσία.

#### 1.1.2. 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, σ. 313). Ο Berry (1980) ορίζει την υπηρεσία ως μία προσπάθεια, μια παράσταση, μια διαδικασία, μία πράξη. Ο Palmer (1994) προσεγγίζει τον όρο της υπηρεσίας ως μια άυλη ωφέλεια *«είτε αφ' αυτής είτε ως μέρος ενός προϊόντος, η οποία μέσω κάποιας μορφής ανταλλαγής ικανοποιεί μία διαπιστωμένη ανάγκη»* (σ.573). Ομοίως οι Kotler, Armstrong, Saunders, και Wong (2002) ορίζουν την υπηρεσία ως άυλη προσφορά έργου για την ικανοποίηση κάποια ανάγκης. Οι Axelsson και Wynstra (2002) προσεγγίζουν την έννοια της υπηρεσίας μέσα από τέσσερις διαφορετικές οπτικές. Οι οπτικές αυτές συνδέονται με τις εισροές, τις διαδικασίες, τις λειτουργίες και τα αποτελέσματα μιας υπηρεσίας. Βάσει των παραπάνω προκύπτει πως για τον προσδιορισμό της υπηρεσίας θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όλες οι μεταβλητές που εμπλέκονται στη

δημιουργία και την παροχή της. Τέτοιες μεταβλητές είναι σύμφωνα με τους Fitzsimmons, Fitzsimmons, και Bordoloi (2014) οι απαιτούμενες εγκαταστάσεις, τα εμπράγματα στοιχεία που συνοδεύουν την υπηρεσία, η παροχή πληροφοριών και τέλος τα οφέλη που προκύπτουν από τις εμφανείς και μη εμφανείς υπηρεσίες.

**Σχήμα 1.** Βασικό Πακέτο Υπηρεσίας



Οι υπηρεσίες παρουσιάζουν τέσσερις βασικές ιδιότητες οι οποίες καθιστούν δύσκολη την αξιολόγηση της ποιότητάς τους. Οι ιδιότητες αυτές είναι η αδιαιρετότητα, η αϋλότητα, η ετερογένεια και η αδυναμία αποθήκευσης. Ερμηνεύοντας τα παραπάνω 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). Η αϋλότητα αφορά στην απουσία υλικής υπόστασης στην υπηρεσία. Επομένως η εμπειρία του κάθε αποδέκτη της υπηρεσίας, είναι μοναδική. Ο τελευταίος, 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 όπως είναι το προσωπικό, το υποστηρικτικό υλικό, οι υποδομές, το επικοινωνιακό υλικό κ.α. Η ετερογένεια περιλαμβάνει τη 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 και στο ίδιο επίπεδο 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 της ζήτησης μεριμνώντας κατάλληλα για θέματα δυναμικότητας.

Στην παρούσα διατριβή η εκπαίδευση λογίζεται ως υπηρεσία η οποία περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, καθώς με την ευρεία έννοια του όρου αφορά όλες τις διαδικασίες, μαθησιακές και μη, που αποσκοπούν στην απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων στα άτομα. Η εκπαίδευση πραγματοποιείται με τη χρήση συγκεκριμένων πόρων και μεθόδων σύμφωνα με ένα πρόγραμμα σπουδών το οποίο περιλαμβάνει μετρήσιμους, ρεαλιστικούς και χρονικά προσδιορισμένους μαθησιακούς στόχους.

### 1.1.3. Ποιότητα

Ένας γενικός ορισμός για την ποιότητα θα μπορούσε να είναι η ικανοποίηση των απαιτήσεων των πελατών (Basu, 2014). Ο ορισμός όμως αυτός έχει εξειδικευτεί με πολλούς τρόπους ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο προσπαθούμε να προσδιορίσουμε την ποιότητα. Έτσι η ικανοποίηση των απαιτήσεων των πελατών έχει λάβει την έκφραση συμμόρφωσης με τις απαιτήσεις (Crosby, 1992), ως καταλληλότητα για χρήση (Juran, 2003), ως στόχευση στις ανάγκες των καταναλωτών (Shewhart & Deming, 1986) και ως ικανοποίηση της προσδοκίας του πελάτη (Feigenbaum, 1991). Γενικά στη βιβλιογραφία συναντούμε τρεις διαφορετικές οπτικές προσδιορισμού του όρου ποιότητα. Μπορούμε να προσδιορίσουμε την ποιότητα μέσω της φιλοσοφικής προσέγγισης της ανωτερότητας, βάσει της οποίας η ποιότητα θεωρείται συνώνυμη της εγγενούς αριστείας και η οποία οδηγεί στη διάκριση μεταξύ υψηλής και χαμηλής ποιότητας (Garvin, 1998). Αντίθετα, βάσει της δευτέρας οπτικής η ποιότητα ερμηνεύεται τεχνοκρατικά. Στο πλαίσιο αυτό ως ποιότητα νοείται η ταύτιση των χαρακτηριστικών μιας υπηρεσίας με τις πρότυπες τεχνικές προδιαγραφές. Επομένως στην περίπτωση αυτή η ποιότητα μετριέται σύμφωνα με τον αριθμό των αποκλίσεων από τα προκαθορισμένα πρότυπα (Kasper, van Helsdingen, & de Vries, 1999). Τέλος, η ποιότητα μπορεί να προσεγγισθεί μέσα από την οπτική του χρήστη, όπου η ποιότητα προσδιορίζεται ουσιαστικά από αυτόν που χρησιμοποιεί την υπηρεσία. Στην περίπτωση αυτή η ποιότητα προσδιορίζεται υποκειμενικά στη βάση των προσδοκιών των χρηστών της υπηρεσίας και συνίσταται από «*τη δυνατότητα να ικανοποιεί ανάγκες*» αλλά και από την «*καταλληλότητα για χρήση*»



(Garvin, 1998, p. 40). Στην ίδια κατεύθυνση οι Parasuraman et al. (1991b) 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). Η προσέγγιση της ποιότητας μέσω της οπτικής αυτής βρίσκει εφαρμογή στον τομέα των υπηρεσιών εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους και είναι αυτή που επικρατεί στη βιβλιογραφία, προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα και στον εκπαιδευτικό τομέα (Iacovidou, Gibbs, & Zoriatas, 2009). Η παρούσα διατριβή υιοθετεί την προσέγγιση του Ελληνικού Δημοσίου για την ποιότητα, η οποία αφορά την παροχή μιας υπηρεσίας με ένα σύνολο χαρακτηριστικών/ιδιοτήτων που ανταποκρίνονται και ικανοποιούν με βιώσιμο τρόπο τις προσδοκίες των πολιτών και τις προδιαγραφές/απαιτήσεις του νόμου (Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης, Διεύθυνση Ποιότητας, & Αποδοτικότητα, 2008). Η επιλογή της προσέγγισης αυτής εξυπηρετεί την απόδοση λογοδοσίας από τους δημόσιους οργανισμούς και κάθε τέτοια προσέγγιση είναι προς τη θεμιτή κατεύθυνση της διεύρυνσης και της εκβάθυνσης της δημοκρατίας. 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 αποδέκτη μιας υπηρεσίας από την «κατανάλωσή» της είναι μεγαλύτερη από την προσδοκία του, τότε ο παρέχων την υπηρεσία ικανοποιεί τον αποδέκτη και ο οργανισμός επιτυγχάνει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Rosen et al., 2003).

#### 1.1.4. Ικανοποίηση- Προσδοκία- Αντίληψη

Η ικανοποίηση ως επιστημονικός όρος στο χώρο της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία κυρίως με τον τύπο της ικανοποίησης των πελατών. Ο τύπος αυτός ανήκει στο πεδίο του μάρκετινγκ και ερμηνεύεται μέσω της συνολικής θετικής ή αρνητικής εικόνας που ένα άτομο διαμορφώνει για μία υπηρεσία μετά την αγορά της (Solomon, 2011). Για τον Rai η ικανοποίηση μπορεί να εννοηθεί είτε ως συναισθηματική είτε ως γνωστική εμπειρία και η αξιολόγησή της βασίζεται σε αυτό που λαμβάνεται σε σύγκριση με το αναμενόμενο (Rai, 2013). Η ικανοποίηση ως βαθμός εκπλήρωσης σημαίνει πως το άτομο αισθάνεται ότι μέσω της κατανάλωσης της υπηρεσίας εκπληρώνεται κάποια ανάγκη ή επιθυμία του και ότι αυτή η

εκπλήρωση είναι ευχάριστη. Έτσι, ικανοποίηση είναι η αίσθηση ενός ατόμου ότι «η κατανάλωση παρέχει αποτελέσματα» (Oliver, 2006, p. 34).

Στη βιβλιογραφία του επιστημονικού πεδίου της αξιολόγησης των υπηρεσιών μέσω της ικανοποίησης των αποδεκτών μιας υπηρεσίας ο όρος συνδέεται με την εκπλήρωση του αναμενόμενου αποτελέσματος, όρος που εξάλλου επηρεάζεται από τις προσδοκίες του ατόμου αναφορικά με το επίπεδο ποιότητας της υπηρεσίας που αναμένει να λάβει (Ekinçi, 2004). Ο όρος «Προσδοκίες» εκφράζει το τι επιθυμούν ή θέλουν οι αποδέκτες μιας υπηρεσίας. Κατά τους Parasuraman et al. (1991a) ο όρος συνδέεται με το τι προσδοκούν οι αποδέκτες της υπηρεσίας από τον οργανισμό συνολικά και όχι μόνο από το τμήμα που προσφέρει την υπηρεσία. Επομένως η ικανοποίηση είναι μία υποκειμενική απόφαση εκπλήρωσης των προσδοκιών των ατόμων από την κατανάλωση μιας υπηρεσίας, η οποία περιλαμβάνει διάφορα επίπεδα ολοκλήρωσης (Arnould, Price, & Zinkhan, 2004). Για την υποκειμενική φύση της ικανοποίησης συμφωνεί και ο Day (1980) με τη δήλωση πως «ενώ όλοι γνωρίζουν τι σημαίνει ικανοποίηση, δεν σημαίνει όμως το ίδιο πράγμα για όλους»(σ.595).

Οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν στο ότι η ικανοποίηση ερμηνεύεται από τη διαφορά μεταξύ του αναμενόμενου ή επιθυμητού σε σύγκριση με αυτό που πραγματικά βιώνεται, δηλαδή με την αντίληψη που διαμορφώνει ο αποδέκτης της υπηρεσίας μετά τη λήψη της. 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» (Σιώμος, 2011, σ. 91). Έτσι, η ποιότητα των υπηρεσιών ερμηνεύεται μέσα από τη διαφορά ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των αποδεκτών της υπηρεσίας (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988). Ο εννοιολογικός αυτός προσδιορισμός επιλέγεται στην παρούσα διατριβή, προκειμένου να μετρηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών από το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της ΑΣΠΑΙΤΕ.

#### 1.1.5. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Κατάρτισης

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι ένα οργανωμένο σύνολο από διαδικασίες μάθησης που έχουν σχεδιαστεί με σκοπό να οδηγήσουν τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη των κατάλληλων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που χρειάζονται, προκειμένου να συμβάλουν στη διαμόρφωση μίας υγιούς,

δημοκρατικής και πλουραλιστικής κοινωνίας αλλά και μιας βιώσιμης οικονομίας (Law Insider, n.d.). Γενικότερα ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ασχολείται με την παροχή εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να αφορά σε κάθε πεδίο της τυπικής ή μη τυπικής εκπαίδευσης. Στη μη τυπική εκπαίδευση ο Καραλής (2012) προσεγγίζει τον όρο πρόγραμμα

*ως μια οργανωμένη και στοχοθετημένη εκπαιδευτική παρέμβαση που απευθύνεται σε ενήλικους και περιλαμβάνει ένα σύνολο παραγόντων, συντελεστών, διαδικασιών και δραστηριοτήτων με σαφές εκπαιδευτικό περιεχόμενο, τα οποία συναρθρώνονται με βάση έναν κεντρικό σκοπό και επιμέρους στόχους (σ.59).*

Ειδικότερα ένα πρόγραμμα κατάρτισης αποτελεί μία οργανωμένη εκπαιδευτική παρέμβαση η οποία, εφόσον τοποθετείται στο χώρο της αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης, αφορά δραστηριότητες που προσφέρουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες με απώτερο σκοπό την ένταξη του ανθρώπινου δυναμικού στην αγορά εργασίας. Ως κατάρτιση θεωρείται η εξειδικευμένη μαθησιακή δραστηριότητα που προετοιμάζει κάποιον να αναλάβει ένα ρόλο ή ένα έργο συνήθως μέσα σε επαγγελματικό πλαίσιο. Η έννοια «επαγγελματική κατάρτιση» υποδηλώνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που υποβοηθούν τους συμμετέχοντες στην ένταξη στην απασχόληση και στην ενδυνάμωση της επαγγελματικής τους πορείας (Κόκκος, κ.ά., 2021, σ. 18). Τα αυτόνομα και ανεξάρτητα των βασικών σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης αποτελούν οργανωμένες διαδικασίες μάθησης οι οποίες περιλαμβάνουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα από το πεδίο της παιδαγωγικής και διδακτικής επιστήμης, ώστε να προετοιμάσουν κατάλληλα τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς στις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (Λιακοπούλου, 2010). Οι εκπαιδευτικοί επομένως θα κληθούν να υιοθετήσουν σύνθετο παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο ο οποίος αναλύεται εκτενώς στη συνέχεια της διατριβής.

Συνεπώς ο παραπάνω εννοιολογικός προσδιορισμός ικανοποιεί τις απαιτήσεις της παρούσας μελέτης.

## **1.2. Η ποιότητα των υπηρεσιών στη δημόσια διοίκηση**

Η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας, η αύξηση της ανταγωνιστικότητας των οικονομιών των κρατών αλλά και οι περίοδοι

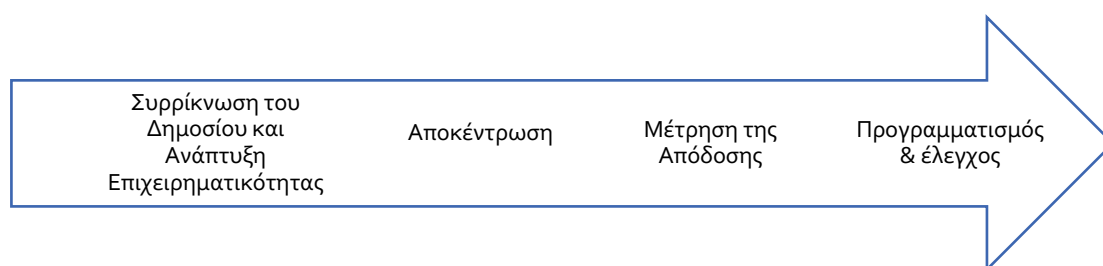
οικονομικής κρίσης, που προέκυψαν είτε λόγω χρηματοπιστωτικών είτε υγειονομικών παραγόντων, έφεραν στο προσκήνιο την ανάγκη για υιοθέτηση συστημάτων διοίκησης προσανατολισμένων στα αποτελέσματα επειδή μέσω αυτών γίνεται ορθολογική και αποτελεσματική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων οι οποίοι ειδικότερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης υφίστανται συρρίκνωση (Anderson & Herr, 2015). Έννοιες όπως απόδοση (Performance), αποτελεσματικότητα (Effectiveness), αποδοτικότητα (Efficiency) και παραγωγικότητα (Productivity), έχουν πλέον εισαχθεί στην ορολογία της διοίκησης και του δημόσιου τομέα (Altbach et al., 2019). Η απόδοση συνδέεται με την επίτευξη αποδεκτών επιπέδων επίδοσης έναντι των απαιτήσεων των βασικών ενδιαφερομένων (stakeholders) ενός οργανισμού, δηλαδή των πολιτών, των εποπτών της κυβερνητικής πολιτικής και τέλος του ίδιου του προσωπικού του δημοσίου (Walker & Andrews, 2015). Ο όρος αποτελεσματικότητα ερμηνεύεται ως ο βαθμός στον οποίο ένας οργανισμός πετυχαίνει τους στόχους του. Όλο και περισσότερο οι δημόσιοι οργανισμοί χρειάζεται να εστιάζουν στα αποτελέσματα, ώστε μέσω της επιλογής κατάλληλων εργαλείων να ικανοποιούν στόχους υψηλού επιπέδου άμεσα συνυφασμένων με τις ανάγκες των πολιτών. Η αποδοτικότητα αφορά κυρίως την εσωτερική λειτουργία ενός οργανισμού και εκφράζει τις θυσίες/κόστη που γίνονται προκειμένου να επιτευχθεί ένα αποτέλεσμα. Οι σύγχρονοι δημόσιοι οργανισμοί επιδιώκοντας την επίτευξη των βέλτιστων δυνατών αποτελεσμάτων τους, για τις ομάδες των πολιτών που εξυπηρετούν, οφείλουν να διαχειρίζονται τις διαδικασίες και τους διαθέσιμους πόρους στη βάση μιας ορθής –αποτελεσματικής- δημοσιονομικής διαχείρισης (Hauser, 2017). Τέλος, η παραγωγικότητα ορίζεται 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 (Berman & Van Wart, 1999).

Το Νέο Δημόσιο Μάνατζμεντ (N.D.M.) ως πρότυπο διοίκησης στο δημόσιο τομέα έκανε την εμφάνισή του στις αρχές της δεκαετίας του 1970, στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. 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 (Van Dooren, Bouckaert, & Halligan, 2015; Walker, Boyne, & Brewer, 2010). Ωστόσο τα συστήματα και οι μέθοδοι που εφαρμόζονται στο ιδιωτικό τομέα δεν μπορούν να μεταφερθούν στο δημόσιο. Απαιτούνται συνδυασμένες προσεγγίσεις και προσαρμογές προκειμένου να συμβάλουν στην αύξηση της αποδοτικότητάς του και στην παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας (Walker & Andrews, 2015; Walther, 2015).

Διοίκηση προσανατολισμένη στην αγορά σημαίνει μία στρατηγική προσπάθεια διασύνδεσης ενός οργανισμού με το εξωτερικό του περιβάλλον (Harris, 2001; οπ. αναφ. στο Walker, Brewer, Boyne, & Avellaneda, 2011), μέσω ενός νέου τρόπου προσέγγισης των πολιτών (Hartley, 2005). Οι βασικές πτυχές του Ν.Δ.Μ. κατά τους Kolthoff et al. (2007) είναι:

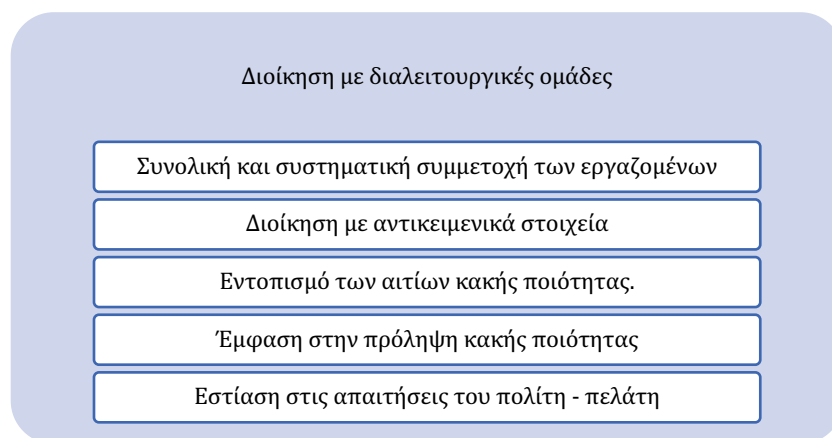
*Σχήμα 2. Βασικοί άξονες του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ*



Σε συνέχεια των απαιτήσεων που απορρέουν από τις συμφωνίες μεταξύ της Ελλάδας και των Ευρωπαίων εταίρων της στο διάστημα της επταετούς περιόδου επιτήρησης της ελληνικής οικονομίας 2010-2017, η ανάγκη εκσυγχρονισμού της λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης, η εφαρμογή καλύτερου δημόσιου management, η αύξηση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητάς της και τέλος ο προσανατολισμός προς τον πολίτη, αποτέλεσαν τους λόγους της υιοθέτησης συστημάτων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) στον δημόσιο τομέα. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι 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 πολίτες, με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεών τους (Ζαβλανός, 2003). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της συνεχούς επιδίωξης για βελτίωση των διαδικασιών σε κάθε στάδιο. Οι βασικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η Δ.Ο.Π., παρουσιάζονται στο σχήμα 3 (Δερβιτισώτης, 2005), στην οποία είναι εμφανής η σφαιρική αντίληψη της ποιότητας και η πολιτοκεντρική προσέγγισή της.

**Σχήμα 3.** Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας



Η φιλοσοφία της διοίκησης ολικής ποιότητας εφαρμόζεται με την ίδια επιτυχία τόσο σε επιχειρήσεις όσο και σε δημόσιους οργανισμούς παροχής υπηρεσιών, με τις απαραίτητες όμως προσαρμογές (Δερβιτισώτης, 2005). 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 (Balanced scorecard) το σύστημα Διοίκησης μέσω Στόχων (M.B.O.) και τα πρότυπα ποιότητας του διεθνούς οργανισμού τυποποίησης (I.S.O.). Σε όλα τα παραπάνω μοντέλα υπάρχει σαφής εστίαση στη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν οι δημόσιοι οργανισμοί στην βάση μιας πολιτοκεντρικής φιλοσοφίας. Αυτό σημαίνει πως η ποιότητα της υπηρεσίας προσδιορίζεται από τον ίδιο τον πολίτη που λαμβάνει την υπηρεσία σύμφωνα με τις δικές του υποκειμενικές αντιλήψεις

και όχι μονοδιάστατα στη βάση συγκεκριμένων προτύπων που ο δημόσιος οργανισμός έχει σχεδιάσει.

Η βούληση της ελληνικής πολιτείας για μετάβαση στο Ν.Δ.Μ., επιβεβαιώνεται με τη θεσμοθέτηση σειράς νομοσχεδίων, όπως οι νόμοι Ν.2839/2000 και Ν.2880/2001, το πρόγραμμα «Πολιτεία», ο νόμος Ν.3230/2004 με τον οποίο προβλέπεται η εφαρμογή συστήματος «Διοίκησης μέσω Στόχων» στο δημόσιο και τέλος ο Ν.4369/2016. Στον Ν.4369/2016 προβλέπεται μεταξύ άλλων η διενέργεια ηλεκτρονικών και μη, ερευνών, με τις οποίες οι πολίτες θα αξιολογούν τις υπηρεσίες τις οποίες χρησιμοποίησαν (Άρθρο 24, παράγραφος 1,γ) καθώς και η ανάπτυξη και η εφαρμογή συστήματος διερεύνησης της ικανοποίησης των πολιτών και την υποβολή από τους δημόσιους οργανισμούς, παρατηρήσεων και προτάσεων για τη λειτουργία τους (Άρθρο 24, παράγραφος 1δ). Στο νομοθέτημα είναι έκδηλη η φιλοσοφία για πολιτοκεντρική διοίκηση του δημοσίου, καθώς και η στόχευση στην ποιοτική αναβάθμιση των υπηρεσιών του, μέσω της συστηματικής μέτρησης της ποιότητάς τους, διαμέσου των απόψεων των πολιτών. 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.) (Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης, 2008). Τέτοιες στρατηγικές αποσκοπούν στην αύξηση των επιπέδων ποιότητας καθώς και στη βελτίωση των διαδικασιών παροχής υπηρεσιών των δημόσιων οργανισμών (Denhardt & Denhardt, 2000).

Σήμερα εν έτει 2022 η εξέλιξη της παραπάνω διοικητικής θεωρίας μεταφράζεται ως διοίκηση βασισμένη στη διακυβέρνηση. Η τελευταία υιοθετεί όλες τις αρχές του Νέου Δημοσίου Μάνατζμεντ εξειδικεύοντάς τις περαιτέρω, ώστε να προσαρμόζονται στα νέα δεδομένα. Έτσι το επιτελικό κράτος εστιάζει πλέον στον κεντρικό σχεδιασμό και στην εποπτεία, ενώ οι διάφοροι οργανισμοί του δημοσίου, μέσω μιας αποκεντρωμένης φιλοσοφίας, αναλαμβάνουν την υλοποίηση του σχεδιασμού. Οι αυτόνομοι και ευέλικτοι πλέον οργανισμοί δίνουν έμφαση στις ανάγκες των πολιτών και στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους. Οι πολίτες όντας το επίκεντρο όλων των υπηρεσιών του δημοσίου, συμμετέχουν στον σχεδιασμό μέσω της διαβούλευσης αλλά και στην παροχή και στην αξιολόγηση των υπηρεσιών

μέσω της συμμετοχής τους σε έρευνες ικανοποίησης. Τέλος, από την αξιολόγηση που βασίζονταν κατά κύριο λόγο σε πρότυπα απόδοσης, μεταφερόμαστε στην ολιστική αξιολόγηση όλων των συνιστωσών της διαδικασίας, δημιουργίας και παροχής μιας υπηρεσίας, στη βάση πάντα της ικανοποίησης των πολιτών.

Η διερεύνηση της ικανοποίησης των πολιτών αναφορικά με τις παρεχόμενες υπηρεσίες κάνει τους πολίτες να αισθάνονται ότι συμμετέχουν και επηρεάζουν με την γνώμη τους τη λειτουργία του δημόσιου τομέα. Επιπλέον όταν οι απόψεις των πολιτών λαμβάνονται υπόψη από το Δημόσιο, συμβάλλουν στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για αποτελεσματικότερες υπηρεσίες. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται το αίσθημα στους πολίτες, ότι υπάρχει μία αμφίδρομη σχέση μεταξύ δημοσίου και πολιτών. Αυτό συντείνει στον περιορισμό της κακοδιαχείρισης και των γραφειοκρατικών πρακτικών, θέτοντας ως στόχο την εξυπηρέτηση των πολιτών και όχι τη διοίκησή τους (Lawton & McKeivitt, 1995; Lawton, McKeivitt, & Millar, 2000). Η ικανοποίηση των πολιτών από τις προσφερόμενες υπηρεσίες του δημοσίου τομέα βρίσκεται σε ευθεία αναλογία με τις αρχικές τους προσδοκίες και την ποιότητα των υπηρεσιών που λαμβάνουν (James, 2007b, σ. 108). Με αυτόν τον τρόπο, αφουγκράζεται το κράτος τις απόψεις των πολιτών και αναγνωρίζεται ότι *η «ικανοποίηση είναι το αποτέλεσμα μιας ψυχολογικής διαδικασίας η οποία προκύπτει μετά το πέρας της συνολικής εμπειρίας συναλλαγής με το φορέα»* (Oliver, 2014, σ. 6). Υπό αυτή την έννοια, η μέτρηση της ικανοποίησης προσδιορίζεται στη βάση της *ανταπόκρισης εκπλήρωσης* του υποκειμένου και εξαρτάται από *«το βαθμό στον οποίο το επίπεδο εκπλήρωσης είναι ευχάριστο ή δυσάρεστο»* (Oliver, 2014, σ. 8).

Η έννοια της ικανοποίησης συνδέεται με τα χαρακτηριστικά της ποιότητας, καθώς η ικανοποίηση μπορεί επιπροσθέτως να οριστεί ως η εντύπωση που έχει σχηματίσει ο πολίτης συγκρίνοντας τα αποτελέσματα της υπηρεσίας που έλαβε με το πρότυπο ποιότητας που θεωρεί ως άριστο. Μολονότι οι έννοιες της ικανοποίησης και της ποιότητας συγχέονταν στο παρελθόν (Oliver, 2014), λόγω της νοηματικής τους συγγένειας, οι πρόσφατες θεωρίες και έρευνες δείχνουν ότι οι έννοιες είναι απολύτως διακριτές. Ουσιαστικά η ποιότητα, την οποία αναζητούν οι πολίτες στις συναλλαγές τους με τους δημόσιους φορείς, μπορεί να οριστεί ως η αξιολόγηση της προσφερόμενης υπηρεσίας σε σχέση



με την επίδοση που κάθε πολίτης θεωρεί ως βέλτιστη. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί, ότι ο βαθμός της ποιότητας των υπηρεσιών κρίνεται αξιολογικά σε σχέση με κάποιο πρότυπο αριστείας, όπως αυτό καθορίζεται από τις προσδοκίες των εξυπηρετούμενων πολιτών. Επομένως η ικανοποίηση των πολιτών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες είναι μία αντίληψη, μία νοητική πρόσληψη που χρήζει μέτρησης και ερμηνείας (Hill & Alexander, 2017). Προκειμένου λοιπόν, οι οργανισμοί να προσεγγίσουν τα θέματα της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους πολίτες, καθίσταται κρίσιμη η γνώση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των τελευταίων, αναφορικά με τις υπηρεσίες που ικανοποιούν τις ανάγκες τους.

### 1.3. Ομάδες ενδιαφέροντος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού

Ένα σημαντικό θέμα που απασχόλησε εκτενώς τους ερευνητές είναι ο προσδιορισμός των ομάδων ενδιαφέροντος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η προσέγγιση των εκπαιδευομένων ως των βασικών «πελατών» του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Gillespie & Parry, 2009; Lomas, 2007; Pitman, 2016). Οι πελάτες ενός οργανισμού μπορούν να διακριθούν σε δυο κατηγορίες τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς (σχήμα 4)

**Σχήμα 4.** Διάκριση Ενδιαφερομένων ενός Οργανισμού



Προσαρμόζοντας την παραπάνω διάκριση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, θα λέγαμε πως εξωτερικοί πελάτες είναι οι αποδέκτες των υπηρεσιών του οργανισμού, ενώ οι εσωτερικοί είναι όλοι οι εργαζόμενοι εντός του οργανισμού, οι οποίοι συμβάλουν στην παραγωγή και παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ποιότητα των υπηρεσιών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί να οριστεί με βάση τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις

του εξωτερικού πελάτη, εξαιτίας του ότι όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία καθίστανται συνυπεύθυνοι στην εκπλήρωση και ικανοποίηση των απαιτήσεων των εξωτερικών πελατών (Fields, 1993). Συνεπώς η γνώση του τι περιμένει ο εξωτερικός πελάτης του οργανισμού είναι βασική προϋπόθεση για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας.

Ο αριθμός των ατόμων που έχουν άμεσα και έμμεσα ενδιαφέρον για τα θέματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μεγάλος (Dado, Taborecka-Petrovicova, Riznic, & Rajic, 2011; OECD, 2005; Shanahan & Gerber, 2004). Τέσσερις ομαδοποιήσεις των βασικών μετόχων (Stakeholders) της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης συναντούμε στη βιβλιογραφία (Chahal & Devi, 2013; Dado et al., 2011; Finney & Finney, 2010; Mainardes, Alves, & Raposo, 2010; Ng & Forbes, 2009; OECD, 2019; Shanahan & Gerber, 2004; Stukalina, 2012; Sumaedi, Bakti, & Metasari, 2012). Η πρώτη ομάδα προσδιορίζει τους εκπαιδευόμενους ως τον κύριο μέτοχο ενός εκπαιδευτικού οργανισμού καθώς αυτοί είναι οι βασικοί αποδέκτες των υπηρεσιών του. Στη συνέχεια η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει τα άτομα που παρέχουν άμεσα τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες προς τους εκπαιδευόμενους. Τα άτομα αυτά είναι το εκπαιδευτικό, διοικητικό και υποστηρικτικό προσωπικό του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η επόμενη ομάδα αφορά τα άτομα εκτός του εκπαιδευτικού οργανισμού τα οποία προσδιορίζονται ως κοινωνικοί δικαιούχοι των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι ομάδες των ατόμων αυτών είναι οι οικογένειες των εκπαιδευομένων, οι φορολογούμενοι πολίτες αλλά και η κοινωνία στο σύνολό της. Τέλος, η τέταρτη ομάδα περιλαμβάνει τους βιομηχανικούς εταίρους του πεδίου της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι απαρτίζονται από τους συμβούλους σταδιοδρομίας και τους εργοδότες. Από τις παραπάνω ομάδες ενδιαφέροντος η ομάδα των κοινωνικών δικαιούχων έχει τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης ως ερευνητικός πληθυσμός στις εμπειρικές μελέτες. Οι τρεις άλλες υιοθετούνται στο σύνολο των ερευνητικών εργασιών και ο πιθανός λόγος του υψηλού βαθμού εμφάνισής τους είναι η επικρατούσα άποψη πως η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να εξυπηρετεί τις ανάγκες της αγοράς εργασίας (Fonseca et al., 2018; Gleason, 2018; OECD, 2021). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παραπάνω ομάδων μπορεί να είναι είτε αλληλοσυμπληρούμενες είτε συγκρουόμενες εξαιτίας της διαφορετικής σημασίας και σπουδαιότητας που αποδίδουν τα μέλη τους αναφορικά με τις

διαστάσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Owlia & Aspinwall, 1996).

Στο σύνολο των μοντέλων για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο υιοθετείται η οπτική των εκπαιδευομένων ως πελατών του εκπαιδευτικού οργανισμού (Stodnick & Rogers, 2008), ως μία πιο ολιστική προσέγγιση για τη μέτρηση της ποιότητας. Την άποψη αυτή υποστηρίζει και η Davies (2002) προσθέτοντας πως οι εκπαιδευόμενοι ως πελάτες είναι ολοένα και περισσότερο συνειδητοποιημένοι για τα δικαιώματά τους και έχουν συγκεκριμένες προσδοκίες και απαιτήσεις. Η οπτική του εκπαιδευόμενου ως πελάτη χρησιμεύει στην απαραίτητη εστίαση της προσοχής του εκπαιδευτικού οργανισμού στις ανάγκες των εκπαιδευομένων του (Ferris, 2002) με αποτέλεσμα να παρέχει υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του. Ωστόσο, η οπτική αυτή έχει δεχθεί επικρίσεις από διάφορους ερευνητές (Lomas, 2007; St George, 2020). Οι εκπαιδευόμενοι που πιστεύουν πως είναι πελάτες ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, με την έννοια του όρου που επικρατεί στην αγορά, είναι πιθανό να εκδηλώσουν συμπεριφορές που δεν θα συμβάλουν στην επιτυχία της εκπαίδευσης (Finney & Finney, 2010). Επιπλέον ο Lomas (2007) υποστηρίζει πως θα πρέπει να απορρίψουμε την σύγχρονη παγκόσμια οπτική του εκπαιδευόμενου ως πελάτη επειδή η εκπαίδευση δεν είναι όπως οι υπόλοιπες μορφές παροχής υπηρεσιών και μια τέτοια επιλογή θεωρεί την εκπαίδευση ως εμπόρευμα, το οποίο έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές της αξίες. Εξάλλου, συμπληρώνει ο Yeo (2009), δεν μπορούμε να υποθέσουμε πως «*οι εκπαιδευόμενοι έχουν πάντα δίκαιο και επομένως η ικανοποίηση των προσδοκιών τους από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δεν είναι η ορθότερη πάντα επιλογή*» (σ.21).

Σήμερα όμως σε ένα πολύ υψηλό ποσοστό οι εκπαιδευόμενοι δεν προσεγγίζονται πλέον ως δικαιούχοι ενός δημόσιου αγαθού, ή ως βασικοί παράγοντες της παιδαγωγικής διαδικασίας, αλλά θεωρούνται καταναλωτές ή πελάτες (Morley, 2003; Newson, 2004). Το ποσοστό αυτό αυξάνεται η εξισώνεται με το σύνολο όταν αναφερόμαστε σε εκπαιδευτικά προγράμματα που εντάσσονται στο πεδίο της δια βίου μάθησης ή στην ιδιωτική εκπαίδευση. Αυτή η θεώρηση βασίζεται στην υπόθεση ότι οι εκπαιδευόμενοι, ως συνειδητοποιημένοι φορείς των εκπαιδευτικών τους δικαιωμάτων, μπορούν να κάνουν επιλογές που στηρίζονται σε τεκμηριωμένες διαδικασίες λήψης

αποφάσεων με σκοπό την ικανοποίηση των αναγκών και των προσδοκιών τους (Newson, 2004) και καθώς καταβάλουν δίδακτρα, αξιολογούν την αξία της εκπαίδευσης που λαμβάνουν σε σύγκριση με το ύψος του κόστους που επωμίζονται (Tomlinson, 2017). Αναμφίβολα, η ύπαρξη διδάκτρων ενθαρρύνει τους φοιτητές να υιοθετήσουν μια στάση απαιτητικής σχέσης μεταξύ της ποιότητας και της τιμής και να σκέφτονται περισσότερο σαν πελάτες παρά ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ως πελάτες, απαιτούν αυτό που πιστεύουν ότι χρειάζονται από τον πάροχο της υπηρεσίας. Πράγματι, σύμφωνα με την έκθεση του Βρετανικού Οργανισμού Διασφάλισης της Ποιότητας (B.Q.A.A.) σχετικά με τις συμπεριφορές των φοιτητών, εντοπίστηκε η εμφάνιση ενός καταναλωτικού ήθους, σε σχέση με την αξία που αποδίδουν στην εκπαιδευτική τους εμπειρία και την αξία που περίμεναν να λάβουν ως απόδοση της επένδυσής τους (Kandiko & Mawer, 2013).

Η συζήτηση για τον τρόπο προσέγγισης των εκπαιδευομένων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση παραμένει ζωντανή, όσο υπάρχουν μελέτες και ερευνητές που υποστηρίζουν πως η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σχετίζεται με τη δύναμη των εκπαιδευομένων. Όταν η δύναμή τους αυξάνεται, οι υπηρεσίες τείνουν να γίνονται καλύτερες (Abbas, 2020). Η προσέγγιση αυτή ενισχύεται κυρίως από την ανάπτυξη του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ενώ δεν είναι τυχαίο πως πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα επιδιώκουν να διαμορφώσουν, με τη χρήση εργαλείων της επιστήμης του μάρκετινγκ, μία αναγνωρίσιμη επωνυμία (Brand Name) την οποία πωλούν στη συνέχεια στους φοιτητές τους (Safdar et al., 2020). Οι Cardoso, Carvalho, και Santiago (2011) εύστοχα αναφέρουν πως η εμφάνιση του όρου ανταγωνισμός μεταξύ των πανεπιστημίων συνδέεται με δυο παράγοντες. Αφενός με την εξάρτηση μεγάλου μέρους του προϋπολογισμού τους από τον αριθμό των εγγεγραμμένων φοιτητών και αφετέρου με τις οδηγίες της Συνθήκης της Μπολόνια η οποία αποτελεί την απαρχή των ευρωπαϊκών οδηγιών στη διασφάλιση της ικανότητας σύγκρισης μεταξύ των τίτλων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παραπάνω δεν μπορούν να ικανοποιηθούν μόνο από την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική αλλά απαιτούνται ενέργειες από τα ίδια τα πανεπιστήμια ώστε να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Σε αυτή τη διαδικασία, η αντίληψη των ιδρυμάτων για τους μαθητές μπορεί να μετατοπιστεί από αυτή των θεσμικών

παραγόντων σε μια εξατομικευμένη προσέγγιση που είναι πιο κοντά στις αντιλήψεις των όρων πελάτης ή καταναλωτής (Cardoso et al., 2011, σ. 273). Επιπλέον, αναζητώντας τις σχετικές απόψεις της επιστημονικής κοινότητας σε δημοφιλείς ακαδημαϊκούς ιστότοπους, εντοπίστηκαν δηλώσεις όπως του Ternyik (2020) ο οποίος αναφέρει πως εφόσον ένας σπουδαστής καταβάλλει δίδακτρα για την εκπαίδευσή του, τότε αυτομάτως μετατρέπεται σε πελάτη και επομένως ο όρος και η προσέγγισή του ως πελάτη είναι δόκιμος. Ομοίως, η Markoff (2020) υποστηρίζει πως στη σχέση σπουδαστής ως πελάτης υπάρχουν ομοιότητες με την αντίστοιχη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός ασθενούς και ενός γιατρού. Και οι δύο πρέπει να νιώθουν ικανοποιημένοι. Οι φοιτητές αναζητούν μια διαφορετική βοήθεια από τους καθηγητές και το πανεπιστήμιο. Πρέπει να φύγουν από το πανεπιστήμιο ικανοποιημένοι και έτοιμοι να ξεκινήσουν τη ζωή-σταδιοδρομία τους. Αναζητούν την ευκαιρία να αναπτυχθούν, να λάβουν καθοδήγηση και υποστήριξη και να εκπαιδευτούν για να επιτύχουν τους στόχους τους, ώστε να συνεισφέρουν στην κοινωνία με τον τρόπο που θα ήθελαν να συνεισφέρουν και να ζήσουν. Υπό αυτή την έννοια, τους θεωρεί περισσότερο ως πελάτες του εκπαιδευτικού ιδρύματος.

Συμπερασματικά, ένα μεγάλο ποσοστό των ερευνητών συμφωνούν στην άποψη πως και οι φοιτητές θεωρούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση ως μία αγορά που λειτουργεί με πελατοκεντρικό προσανατολισμό. Η προτίμηση στην προσέγγιση αυτή δικαιολογείται επειδή θεωρούν πως ως πελάτες θα τυγχάνουν υψηλότερου σεβασμού, θα αυξηθεί η διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, θα δίνεται μεγαλύτερη μέριμνα στις ανησυχίες τους, θα βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας, θα υπάρξει εξορθολογισμός στον φόρτο εργασίας, πραγματικό ενδιαφέρον για την επιτυχία τους και τέλος θα τους διδάσκονται παράλληλα και σημαντικές για την ένταξή τους στην αγορά, οριζόντιες δεξιότητες (Obermiller, Fleenor, & Peter, 2005). Εν κατακλείδι, η σύγχρονη οπτική στη διοίκηση της ποιότητας υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλοί «πελάτες» στις συναλλαγές που αναπτύσσονται με παρόχους υπηρεσιών όπως τα ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο όρος όμως «πελάτης» που προτιμάται από ένα μεγάλο ποσοστό μελετητών θεωρούμε πως είναι αμφιλεγόμενος εξαιτίας της σύνδεσής του με εμπορικούς όρους και για το λόγο αυτό υιοθετούμε την άποψη των συγγραφέων όπως του Holcomb (2006) ο οποίος προτείνει τη χρήση του όρου «ενδιαφερόμενος»

(Stakeholder) αντί του όρου «πελάτης», όταν συζητάμε για την ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς αυτός ο όρος είναι λιγότερο αμφιλεγόμενος. Ωστόσο η επιλογή του όρου «ενδιαφερόμενος» έναντι του όρου «πελάτης» δεν διαφοροποιεί την θεωρητική προσέγγιση στη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών, βάση της οποίας το επίκεντρο της προσοχής είναι ο εκπαιδευόμενος.

#### 1.4. Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ικανοποίηση εκπαιδευομένων

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μία επένδυση σε ανθρώπινους πόρους που στοχεύει στην ενίσχυση των γνώσεων και των δεξιοτήτων των ατόμων (Hemmati & Hemmati, 2014) και επομένως τους παρέχει τα κατάλληλα μέσα για τη μελλοντική επαγγελματική τους πορεία. Γενικότερα, η εκπαίδευση διαδραματίζει πρωτεύοντα ρόλο στις αλλαγές που συντελούνται σε κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο. Ο κόσμος αλλάζει, και αυτές οι αλλαγές καθορίζονται όχι μόνο από την κοινωνία στην οποία ζούμε και μεγαλώνουμε, αλλά και από την εκπαίδευση. Η ακαδημαϊκή εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με σημαντικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις όπως τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, τον αυξανόμενο ρόλο της πληροφόρησης και της επικοινωνίας, την πορεία της οικονομίας και τη ζήτηση για γνώση. Έτσι το ενδιαφέρον για την προώθηση και τη βελτίωση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αυξηθεί και έχει προσελκύσει τη διεθνή προσοχή στην εκπαιδευτική έρευνα (Nooripoor & Sharifi, 2020). Παράλληλα, η βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι ένας από τα πιο κρίσιμους στόχους οποιουδήποτε εκπαιδευτικού ιδρύματος (AbdoliYazdi, Ashraf, Puoyanfard, & Oliya, 2017; Jelena, 2010). Δεδομένου ότι η ποιότητα είναι πλέον ένας από τους σημαντικότερους στόχους όλων των εκπαιδευτικών δομών και η προώθησή της είναι το πιο σημαντικό καθήκον της εκπαιδευτικής κοινότητας, αναδεικνύεται ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι ένας καίριος παράγοντας για την ανάπτυξη, την επιτυχία και τη βιωσιμότητα οποιουδήποτε εκπαιδευτικού οργανισμού (Nooripoor & Sharifi, 2020).

Η ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ακαδημαϊκό πλαίσιο, την αποστολή, τις συνθήκες και τα πρότυπα του ακαδημαϊκού πεδίου. Παράλληλα είναι μια έννοια σχετική, καθώς τείνει να μεταβάλλεται σύμφωνα με τις ανάγκες των

ενδιαφερομένων ομάδων της εκπαίδευσης (Voss, Gruber, & Szmigin, 2007). Η ποιότητα, ως ένας από τους βασικούς δείκτες ενός επιτυχημένου εκπαιδευτικού ιδρύματος, θεωρείται ως ένα σύνολο χαρακτηριστικών της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, μέσω των οποίων παρέχονται οι απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες προς τους εκπαιδευόμενους του (Bonyushko & Semchenko, 2014). Οι εκπαιδευόμενοι, ως οι κύριοι αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, μπορούν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων καθώς μέσω της μέτρησης της ικανοποίησή τους - που είναι μία εκ των θεμελιωδών αρχών της διαχείρισης ποιότητας (Ada et al., 2017; Soltani Nasab & Abasi, 2018)-, παρέχουν σημαντικές πληροφορίες προς τη διοίκηση του οργανισμού. Η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων θεωρείται σημαντική παράμετρος για την κατανόηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού οργανισμού, των προθέσεων ή των αποτελεσμάτων της συμπεριφοράς τους (Kotona & Hasanova, 2016). Παράλληλα συμβάλει, σε οργανωτικό επίπεδο, στην εξέταση συγκεκριμένων στρατηγικών που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το εκπαιδευτικό ίδρυμα στην προσέλκυση και στη διατήρηση εκπαιδευομένων για μελλοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα (Negricea, Edu, & Avram, 2014). Γενικά, στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ποιότητα συνδέεται με την ολιστική παροχή υπηρεσιών με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενο (Senthilkumar & Arulraj, 2011; Yeo, 2009). Οι θετικές αντιλήψεις για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, συνεπάγονται την ύπαρξη ικανοποιημένων εκπαιδευομένων οι οποίοι με τη σειρά τους μπορούν να προσελκύσουν νέους εκπαιδευόμενους (Marzo-Navarro et al., 2005; Mavondo, Tsarenko, & Gabbott, 2004; Twaissi & Al-Kilani, 2015). Άρα η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων έχει θετική επίδραση στην επιλογή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού (Senthilkumar & Arulraj, 2011) και κατ' επέκταση και στην αύξηση των εσόδων του (Ada et al., 2017), στις περιπτώσεις όπου η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί την καταβολή διδάκτρων. Η βιβλιογραφία δείχνει ότι η ποιότητα μιας υπηρεσίας αποτελεί προηγούμενο της συνολικής ικανοποίησης για τους φοιτητές (Cardona & Bravo, 2012; Jiewanto, Laurens, & Nelloh, 2012; Naik, Gantasala, & Prabhakar, 2010). Πολλές έρευνες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχουν διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ποιότητας των υπηρεσιών και της ικανοποίησης των φοιτητών και

έχουν καταλήξει σε αποδεικτικά στοιχεία υψηλής συσχέτισης μεταξύ των δυο διαστάσεων (Alves & Raposo, 2007; Brown & Mazzarol, 2009; Dericks, Thompson, Roberts, & Phua, 2019; Duque & Weeks, 2010; Huili & Jing, 2012; Petruzzellis, Uggento, & Romanazzi, 2006; Wu, 2014; Yunus, Ishak, & Razak, 2010). Επιπλέον οι De Jager και Gbadamosi (2010) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών επηρεάζει τη συνολική εμπειρία των εκπαιδευομένων και κατά συνέπεια την επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος.

Η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης εξαρτώνται από τις αξίες και τις στάσεις των εκπαιδευομένων για αυτήν, τα κίνητρα για σπουδές, την αξία της και τη γνώση (Razinkina et al., 2018). Οι αξίες και οι στάσεις αποτελούν υποκειμενικά στοιχεία που εμπεριέχονται στις δηλώσεις των εκπαιδευομένων όταν συμμετέχουν σε μια διαδικασία αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η τελική αξία της εκπαίδευσης μπορεί να οριστεί με μια σειρά από τις ακόλουθες έννοιες: ανάπτυξη ικανοτήτων, γνωστικές ανάγκες, επιστημονικός γραμματισμός (Roberts & Bybee, 2014) και επομένως αντιλαμβανόμαστε πως συνδέεται με τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος

Επιπλέον, η συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο τριτοβάθμιο επίπεδο σπουδών είναι μια παράμετρος που σχετίζεται άμεσα με την επαγγελματική τους προοπτική και διαμορφώνεται κυρίως από την ικανοποίηση τους σε επιμέρους πεδία όπως τον τομέα εξειδίκευσης για τον οποίο εκπαιδεύονται, την εκπαιδευτική διαδικασία που υιοθετείται και το πρόγραμμα σπουδών. Το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να θεωρηθεί ως ένας ενοποιητικός άξονας που σηματοδοτεί τον βαθμό εκπλήρωσης των κοινωνικών προσδοκιών των εκπαιδευομένων από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που λαμβάνουν (Razinkina et al., 2018). Ο Rowley (1996) δήλωσε ότι μαζί με το ακαδημαϊκό πρόγραμμα, το περιβάλλον σπουδών, οι ευκαιρίες για αυτοβελτίωση, οι παρεχόμενες εγκαταστάσεις και οι διοικητικές υπηρεσίες, συνθέτουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και επομένως επηρεάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων. Οι Alvarado, Morales και Aguayo, όπως αναφέρουν οι Olmos-Gómez et al., (2021) πρόσθεσαν στις παραμέτρους που επηρεάζουν την ποιότητα των



εκπαιδευτικών υπηρεσιών τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας, την ικανότητα μετάδοσης της γνώσης από το εκπαιδευτικό προσωπικό, την γνωστική του επάρκεια και την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Ενώ οι Peng και Samah (2006), ελεσθήμαναν πως ένα ποιοτικό εκπαιδευτικό ίδρυμα δίνει έμφαση και στις εγκαταστάσεις του. Τέλος, οι Kandiko και Mawer (2013) αναφέρουν πως οι εκπαιδευόμενοι προσδοκούν από έναν ποιοτικό εκπαιδευτικό οργανισμό να ικανοποιεί συγκεκριμένες προδιαγραφές σε τέσσερεις τομείς υπηρεσιών. Στον τομέα των υποδομών που αφορά την τεχνολογία και τις φυσικές εγκαταστάσεις, στον οργανωτικό τομέα που αφορά τα χρονοδιάγραμμα και τη δομή των μαθημάτων, στον διαπροσωπικό τομέα που αφορά την υποστήριξη και την δέσμευση του προσωπικού και στον ακαδημαϊκό τομέα που αφορά τις γνώσεις και τις στάσεις των καθηγητών απέναντι στους εκπαιδευόμενους.

Η σημασία της ικανοποίησης των φοιτητών από την τριτοβάθμια εκπαίδευση καθιστά επιτακτική τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε τακτική βάση (Makarkin, 2007; Shekarchizadeh et al., 2011). Η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων γίνεται το βασικό σημείο αναφοράς για τη διάκριση της ποιότητας από την μη ποιότητα (Dowling & Barry, 2020). Επιπλέον η πρακτική της διεξαγωγής ερευνών ικανοποίησης στην εκπαίδευση, που υιοθετείται από όλους τους θεσμικούς φορείς για τη διασφάλιση της ποιότητάς της, δείχνει ότι η τελευταία θεωρείται ως ολοκληρωμένη αξιολόγηση, της οποίας οι θετικές παράμετροι είναι ενδείξεις ποιοτικών υπηρεσιών (Razinkina et al., 2018). Επομένως, η πιο σημαντική μεταβλητή για την αξιολόγηση του επιπέδου ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, είναι το επίπεδο ικανοποίησης των ατόμων που συνδέονται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Olmos-Gómez, Luque-Suárez, Ferrara, & Cuevas-Rincón, 2021).

### 1.5. Διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται και όπου η αβεβαιότητα αυξάνεται ολοένα και περισσότερο, η κοινωνία αναζητά από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα ευνοϊκές απαντήσεις στις διάφορες κοινωνικές ανάγκες που ανακύπτουν (OECD, 2019). Η εμπειρία έχει αποδείξει πως τα πανεπιστήμια μπορούν να παρέχουν καλύτερες υπηρεσίες στην κοινωνία εάν ο προσανατολισμός τους τοποθετείται στη λογική της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των υπηρεσιών τους (Yarmohammadian, 2004). Η εκπαίδευση

αποτελεί σημαντική παράμετρο για την επιτυχή υλοποίηση όλων των προγραμμάτων στρατηγικού σχεδιασμού τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Οι κυβερνήσεις αφιερώνουν σημαντικό μέρος των πόρων τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επομένως, μπορεί να υποστηριχθεί πως αποτελεί εθνική αναγκαιότητα η διασφάλιση της ανταπόκρισης των στόχων της εκπαίδευσης και των ακαδημαϊκών προγραμμάτων στις εθνικές προτεραιότητες. Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι ένα από τα βασικά εργαλεία για την ανάπτυξη σχεδίων βελτίωσης της ποιότητας σε εθνικό επίπεδο (Jafarinejad et al., 2016). Ως εκ τούτου, είναι, απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα συγκεκριμένο και συνεκτικό σύστημα διαχείρισης της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Hashemi & Abbasi, 2015).

Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορά τα μέσα με τα οποία ένα ίδρυμα διασφαλίζει και επιβεβαιώνει ότι υπάρχουν οι προϋποθέσεις για τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν τα πρότυπα που έχει θέσει το ίδιο ή κάποιος άλλος φορέας διαπίστευσης (Quality Assurance Agency for Higher Education, 2003). Τα ευρωπαϊκά πρότυπα και οι κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, βασίζονται στις ακόλουθες τέσσερις αρχές (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015, σ. 8):

1. Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν την πρωταρχική ευθύνη για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους και τη διασφάλισή της. Συνεπώς από την αρχή αυτή προκύπτει η ανάγκη για τη διαμόρφωση ενός εσωτερικού συστήματος μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών τους υπηρεσιών.
2. Η διασφάλιση της ποιότητας θα πρέπει να ανταποκρίνεται στην ποικιλομορφία των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προγραμμάτων και των φοιτητών τους. Επομένως απαιτείται η υιοθέτηση ενός εξειδικευμένου εργαλείου για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Μιας κλίμακας μέτρησης η οποία θα έχει σχεδιαστεί και σταθμιστεί ειδικά για το πεδίο και το πλαίσιο στο οποίο πρόκειται να εφαρμοστεί.
3. Η διασφάλιση της ποιότητας οδηγεί στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας ποιότητας ή οποία συμβάλλει στην πλήρη αποδοχή, από όλα τα

ενδιαφερόμενα μέρη της εκπαίδευσης, συγκεκριμένων διαδικασιών που εστιάζουν στη ποιοτική παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Με την αρχή αυτή διασφαλίζεται ο συνεχής έλεγχος και η προσπάθεια για βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων στη βάση των αναγκών όλων των άμεσα και έμμεσα ενδιαφερόμενων ομάδων.

4. Η διασφάλιση της ποιότητας λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων αλλά και όλων των ενδιαφερόμενων ομάδων, λειτουργώντας με τον τρόπο αυτό ως ο εγγυητής των δικαιωμάτων τους και υποστηρικτής της συνεχούς βελτίωσης (Wächter et al., 2015).

Η διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι κρίσιμη επειδή συνδέεται με τη λογοδοσία, τη διαφάνεια και τη βελτίωση (OECD, 2019) αλλά και επειδή πιστοποιεί ότι η εκπαίδευση που παρέχεται από ένα ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πληροί τις καθιερωμένες απαιτήσεις και ικανοποιεί τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων και των δημόσιων επενδυτών (Browne, 2010). Οι περισσότερες προσεγγίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας εξυπηρετούν ή προσπαθούν να εξυπηρετήσουν όλους τους παραπάνω στόχους. Αν και η διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αναφέρεται στην εφαρμογή ενός συστήματος ελέγχου, η άποψη πως αυτή αποτελεί μόνο μία μορφή εξωτερικού ελέγχου, δεν είναι μια απόλυτα ορθή θέση. Οι έλεγχοι είναι τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί. Οι εσωτερικοί έλεγχοι εστιάζουν στην αξιολόγηση των στόχων που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός οργανισμός και διενεργούνται από εσωτερικές υπηρεσίες οι οποίες είναι επιφορτισμένες με το έργο της διασφάλισης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Κάτι τέτοιο επιτρέπει να είναι δυνατή η δημιουργία προτάσεων για τη βελτίωση του τρόπου λειτουργίας του εκπαιδευτικού οργανισμού (Olmos-Gómez et al., 2021). Οι εξωτερικοί έλεγχοι στοχεύουν στην επαλήθευση του βαθμού ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού οργανισμού στις καθορισμένες δεσμεύσεις, χρησιμοποιώντας δείκτες ποιότητας.

Τα πανεπιστήμια επιδιώκουν μέσω της διασφάλισης της ποιότητας, την ανταπόκριση των υπηρεσιών τους σε ένα πλαίσιο προτύπων που θεωρείται ως το ελάχιστο δυνατό και παράλληλα στοχεύουν στην περαιτέρω βελτίωση

(Mok, 2000). Ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας που εφαρμόζεται με επιτυχία είναι ικανό να παρέχει πληροφορίες και συμβουλές βελτίωσης σε όλες τις ομάδες ενδιαφέροντος του ιδρύματος αναφορικά με την ποιότητα των δραστηριοτήτων του (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015). Μέσω της διασφάλισης, οι διοικήσεις των εκπαιδευτικών οργανισμών, μπορούν να λάβουν πολύτιμες πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα σε σχέση με τα δυνατά τους σημεία, τις αδυναμίες τους αλλά και με τα καθορισμένα πρότυπα ποιότητας (Yarmohammadian, Mozaffary, & Esfahani, 2011). Συνεπώς, η αξιολόγηση της ποιότητας είναι ένα από τα ισχυρότερα εργαλεία στρατηγικής ανάπτυξης στο περιβάλλον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Saad, 2001). Όπως προκύπτει και από τις παραπάνω αρχές, θεωρείται θεμελιώδους σημασίας, να επικρατήσει μία κουλτούρα ποιότητας εντός των πανεπιστημίων βάσει της οποίας όλοι οι ενδιαφερόμενοι θα συμμετέχουν ενεργά και θα αισθάνονται υπεύθυνοι για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν. Η επικράτηση μιας τέτοιας κουλτούρας ενισχύεται από τις διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Για τη διασφάλιση της ποιότητας υπάρχουν εργαλεία, προσεγγίσεις και μεθοδολογίες σε παγκόσμιο, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Η διαπίστευση πραγματοποιείται σχετικά άμεσα με τη χρήση κάποιας από τις πλέον δημοφιλείς μεθόδους που αφορούν την εξωτερική διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Stensaker et al., 2011). Τα συστήματα μέσω των οποίων διασφαλίζεται η ποιότητα στα πανεπιστήμια συνήθως διαθέτουν κάποια χαρακτηριστικά που είναι κοινά μεταξύ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπως ο ποιοτικός έλεγχος, η πιστοποίηση και η μέτρηση της ποιότητας μέσω της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων.

Οι εμπειρικές μελέτες που εξετάζουν την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων ως αποτέλεσμα της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχουν τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, υιοθετούν κλίμακες μέτρησης οι οποίες έχουν σχεδιαστεί και σταθμιστεί ειδικά για εξειδικευμένα εκπαιδευτικά πλαίσια (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Kincsesné Vajda et al., 2015; Kumar & Dash, 2014; Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016; Verma & Prasad, 2017; İçli & Anil, 2014). Η χρήση δεικτών στην προσπάθεια αποτίμησης της ποιότητας στην

εκπαίδευση είναι μία συνήθης τακτική που υιοθετείται τόσο από τα όργανα διοίκησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων όσο και από την πολιτεία για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής, ακολουθώντας το αντίστοιχο παράδειγμα υπερεθνικών οργανισμών όπως ο Ο.Ο.Σ.Α. και η Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Σύμφωνα με τους οργανισμούς αυτούς οι δείκτες λειτουργούν ως ένα οργανωμένο πλαίσιο που συμβάλλει στην αποτελεσματική συγκέντρωση πληροφοριών με τις οποίες καθίσταται δυνατή η σύγκριση, η αξιολόγηση και ο έλεγχος λειτουργίας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και επομένως μπορούν να βασιστούν σε αυτούς οι διοικητικές αποφάσεις για τη χάραξη συγκεκριμένης στρατηγικής (OECD, 2008). Ωστόσο όμως, εξαιτίας της προσπάθειας για ποσοτικοποίηση όλων των πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προκειμένου να επιτευχθεί μία εις βάθος κατανόηση των μεταβλητών που συνθέτουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, θα πρέπει να υιοθετείται ένας ικανός αριθμός δεικτών, ώστε να καλύπτεται ολιστικά και με έγκυρο τρόπο, το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πεδίο (Loukkola et al., 2020). Συνεπώς οι κλίμακες μέτρησης που έχουν σχεδιαστεί και σταθμιστεί από τους ερευνητές του πεδίου περιλαμβάνουν σημαντικό αριθμό δεικτών οι οποίοι ομαδοποιούνται σε συγκεκριμένες διαστάσεις ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει πολλές προσπάθειες μεταρρύθμισης στο τρόπο διοίκησης των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Papageorgiou, 2021). Ωστόσο, όλα αυτά τα χρόνια το εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να παραμένει εξαιρετικά συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό (Saiti, 2010). Η διασφάλιση της ποιότητας ενσωματώθηκε στο πλαίσιο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Το Υπουργείο Παιδείας υιοθετώντας τις αρχές του Νέου Δημόσιου Μάνατζμεντ, θέσπισε ένα σύστημα διασφάλισης της ποιότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2005 με την ίδρυση του Ελληνικού Οργανισμού Διασφάλισης Ποιότητας (Ν. 3374/2005). Με την ίδρυση του παραπάνω ανεξάρτητου φορέα καθιερώθηκε μια ενιαία, σε πανελλαδικό επίπεδο, διαδικασία διαρκούς αξιολόγησης για την καταγραφή, ανάλυση και συστηματική αποτίμηση του διδακτικού και ερευνητικού έργου, των προγραμμάτων σπουδών και των λοιπών υπηρεσιών των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Με τον ίδιο νόμο ιδρύεται η Αρχή Διασφάλισης και

Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.Δ.Ι.Π) ως ο αρμόδιος εθνικός φορέας για την εφαρμογή της Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση.

Με τον Νόμο 4009/2011 «Δομή, λειτουργία, διασφάλιση της ποιότητας των σπουδών και διεθνοποίηση των ανωτάτων εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», η Ελλάδα αποκτά εθνικό σύστημα πιστοποίησης το οποίο υποστηρίζει τα Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αναπτύξουν προγράμματα σταθερά αυξανόμενης ακαδημαϊκής και επαγγελματικής ποιότητας. Πρόσφατα, με τον νόμο 4653/2020, η «Α.Δ.Ι.Π.» μετονομάστηκε σε «Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης» (ΕΘ.Α.Α.Ε.).

Εντός των πανεπιστημίων, η Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (Μ.Ο.Δ.Ι.Π.) είναι το υπεύθυνο όργανο για το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας. Ειδικότερα, η Μ.Ο.Δ.Ι.Π., είναι αρμόδια, ιδίως για (Ν. 3374/2005):

- την ανάπτυξη, την οργάνωση, τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος,
- τον συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του ιδρύματος,
- την υποστήριξη των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης της ποιότητας του ιδρύματος, στο πλαίσιο των αρχών, κατευθύνσεων και οδηγιών της ΕΘ.Α.Α.Ε.

Στο νομοσχέδιο για την ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση προβλέπεται πως με απόφαση της Συγκλήτου συγκροτείται η Επιτροπή Διασφάλισης Ποιότητας του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) με πενταετή θητεία. Αποστολή της επιτροπής είναι η κατάρτιση και επικαιροποίηση του Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (Ε.Σ.Δ.Π.) του Α.Ε.Ι. με στόχο τη συνεχή βελτίωση και αναβάθμιση της ποιότητας στη διδασκαλία, την έρευνα, την καινοτομία, το προσωπικό, τη διακυβέρνηση και τη διοικητική δράση του Α.Ε.Ι., καθώς και την αποτελεσματικότερη λειτουργία και απόδοση των υπηρεσιών του, σύμφωνα με τα πρότυπα και τις κατευθυντήριες οδηγίες για τη Διασφάλιση Ποιότητας στον Ευρωπαϊκό Χώρο Ανώτατης Εκπαίδευσης (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher

Education Area), τις διεθνείς πρακτικές και τις κατευθυντήριες οδηγίες της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.).

Ειδικότερα, αρμοδιότητες της Επιτροπής είναι:

α) η ανάπτυξη πολιτικής, στρατηγικής και των απαραίτητων διαδικασιών Διασφάλισης Ποιότητας σε κάθε είδους διδακτικό, ερευνητικό και διοικητικό έργο που προσφέρεται από το Α.Ε.Ι. με στόχο τη διασφάλιση και την αναβάθμιση της ποιότητάς του,

β) η κατάρτιση Εσωτερικού Συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας (Ε.Σ.Δ.Π.) και η υποβολή του προς έγκριση από τη Σύγκλητο,

ε) η κατάρτιση Εγχειριδίου Ποιότητας του Ε.Σ.Δ.Π. και η υποβολή του προς έγκριση στη Σύγκλητο του Α.Ε.Ι.,

στ) η εσωτερική αξιολόγηση των δραστηριοτήτων του Α.Ε.Ι. σύμφωνα με το Ε.Σ.Δ.Π.

Βάσει του νόμου 4653/2020 τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης και πιστοποίησης των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων και των προγραμμάτων σπουδών τους είναι τα ακόλουθα (Άρθρο 10, παράγραφος 1):

- α. η ακαδημαϊκή φυσιογνωμία και ο προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών,
- β. η δομή και η οργάνωση του προγράμματος σπουδών,
- γ. τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα επιδιωκόμενα προσόντα και η ζήτησή τους στην αγορά εργασίας,
- δ. η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του διδακτικού έργου,
- ε. η αριθμητική επάρκεια του προσωπικού,
- στ. η ποιότητα του ερευνητικού έργου της ακαδημαϊκής μονάδας,
- ζ. η σύνδεση της διδασκαλίας με την έρευνα,
- η. η ποιότητα και η επάρκεια των υποστηρικτικών υπηρεσιών, όπως οι διοικητικές υπηρεσίες, οι βιβλιοθήκες, οι υπηρεσίες φοιτητικής μέριμνας, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός και οι εν γένει υποδομές,
- θ. οι επιδιωκόμενες ψηφιακές δεξιότητες των προγραμμάτων σπουδών,
- ι. η σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών και των επιδιωκόμενων δεξιοτήτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Τα παραπάνω κριτήρια ποιότητας συμφωνούν με τα αντίστοιχα κριτήρια για την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υιοθετούν στις μετρήσεις τους οι διάφοροι οργανισμοί διασφάλισης της

ποιότητας στην Ευρώπη και σχετίζονται με το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών, τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τη σκοπιμότητα του προγράμματος, την εφικτότητα των μαθησιακών αποτελεσμάτων και τέλος με παράγοντες όπως η ισότητα, η συνεκτίμηση των ειδικών αναγκών των μαθητών αλλά και των ιδιαιτεροτήτων των προγραμμάτων τους όπως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση κ.ά. (Loukkola et al., 2020).

Παράλληλα, στα γενικά κριτήρια για την πιστοποίηση των εσωτερικών συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας των πανεπιστημίων περιλαμβάνονται τα εξής (Εθνική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας, 2021):

- α. η θέσπιση σαφών και καθορισμένων στόχων για τη διασφάλιση και τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών και των υποστηρικτικών υπηρεσιών των Α.Ε.Ι.,
- β. η διαδικασία σχεδιασμού πολιτικής, η αποτελεσματική οργάνωση και η διαδικασία λήψης αποφάσεων για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας,
- γ. η διαδικασία εφαρμογής της πολιτικής για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και η τεκμηρίωσή της.

Στη βιβλιογραφία δεν εντοπίσαμε καμία ερευνητική προσέγγιση η οποία να επιδιώκει τη δημιουργία μιας κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα και ειδικότερα να εστιάζει στη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Παρόλα αυτά έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες να σχεδιαστούν εργαλεία μέτρησης, με τη μορφή ερωτηματολογίου, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε συγκεκριμένα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Ηλίου κ.α., 2018; Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2015; Κοίλιας, 2015; Μπουρής & Δήμας, 2009. Οι διαστάσεις και οι δείκτες των ερευνητικών αυτών εργαλείων μέτρησης ταυτίζονται σχεδόν απόλυτα με τις διαστάσεις ποιότητας που περιλαμβάνονται στις κλίμακες μέτρησης που αναπτύχθηκαν από την διεθνή εμπειρία, επιβεβαιώνοντας για μια ακόμη φορά την επίδραση της παγκοσμιοποίησης στον προσδιορισμό των βασικών χαρακτηριστικών ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (De Wit, Hunter, Howard, & Egron-Polak, 2015). Ένα τέτοιο εγχείρημα είναι η μελέτη των Tsinidou et al.(2010) οι οποίοι πρότειναν μέσω ενός ιεραρχικού μοντέλου τη



μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος της Λάρισας μέσω επτά ποιοτικών διαστάσεων. Οι διαστάσεις αυτές και οι επιμέρους δείκτες τους, είναι οι ακόλουθες/ακόλουθοι:

1. Ακαδημαϊκό προσωπικό

- Ακαδημαϊκά προσόντα,
- Επαγγελματική εμπειρία,
- Δεξιότητες επικοινωνίας,
- Φιλικότητα /προσιτότητα,
- Ερευνητική δραστηριότητα με εστίαση στην αγορά

2. Διοικητικές Υπηρεσίες

- Γρήγορη εξυπηρέτηση
- Φιλικότητα
- Διαθεσιμότητα ενημερωτικού υλικού
- Σαφείς οδηγίες και συμβουλές
- Συστήματα αυτοματισμού γραφείου για την εξυπηρέτηση των φοιτητών
- Χρήση του διαδικτύου στη διοίκηση
- Επαρκείς ώρες εργασίας

3. Υπηρεσίες Βιβλιοθήκης

- Διαθεσιμότητα διδακτικών βιβλίων και περιοδικών
- Εύκολη διαδικασία δανεισμού
- Φιλικότητα
- Ωράριο λειτουργίας
- Ηλεκτρονική βιβλιοθήκη

4. Δομή του Προγράμματος Σπουδών

- Ενδιαφέρον περιεχόμενο ενότητας / βιβλία
- Εκπαιδευτικό υλικό υψηλής ποιότητας
- Αποτελεσματική δομή των ενοτήτων
- Διαθεσιμότητα πληροφοριών σχετικά με τη δομή του προγράμματος σπουδών Ποικιλία σε μαθήματα επιλογής/ενότητες σε τομείς εξειδίκευσης
- Εργαστήρια (σύνδεση με τις απαιτήσεις της αγοράς)

- Χρονοδιάγραμμα διαλέξεων
5. Τοποθεσία
    - Προσβασιμότητα της πανεπιστημιούπολης
    - Συχνότητα των υπηρεσιών μεταφοράς
    - Κόστος μεταφοράς
  6. Εγκαταστάσεις
    - Ποιοτικές υποδομές (αίθουσες διδασκαλίας και εργαστήρια)
    - Υποδομές ποιότητας (διοίκηση)
    - Υπηρεσίες εστίασης
    - Δωρεάν διαμονή
    - Αθλητικές εγκαταστάσεις
    - Ιατρικές εγκαταστάσεις
    - Διαθεσιμότητα υποδομών για τη φιλοξενία κοινωνικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων (θεατρικές παραστάσεις-κινηματογράφος)
  7. Προοπτικές σταδιοδρομίας
    - Προοπτικές για επαγγελματική σταδιοδρομία
    - Ευκαιρίες παρακολούθησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων
    - Ευκαιρίες για συνέχιση των σπουδών στο εξωτερικό
    - Διαθεσιμότητα προγραμμάτων ανταλλαγών με άλλα πανεπιστήμια
    - Οι δεσμοί του ιδρύματος με την αγορά εργασίας

Σε μία αντίστοιχη προσπάθεια μέτρησης της ποιότητας στην ιδιωτική τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Κύπρο οι Iacovidou, et al. (2009), κατέληξαν πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση ενός εργαλείου μέτρησης που θα περιλαμβάνει επτά διαστάσεις ποιότητας. Συγκεκριμένα, οι διαστάσεις που προτείνουν είναι:

1. Εγκαταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης
  - Διαθεσιμότητα και πρόσβαση σε: εγκαταστάσεις βιβλιοθήκης, αίθουσες μελέτης, εργαστήρια, υπολογιστές, εκτυπωτές, λογισμικό και διαδίκτυο.
2. Εξέταση και αξιολόγηση φοιτητών
  - Κανόνες και πολιτικές για τις εξετάσεις: ομοιομορφία της εφαρμογής των κανόνων και των πολιτικών από το ακαδημαϊκό προσωπικό,

ομοιομορφία και δικαιοσύνη στην αξιολόγηση, ανατροφοδότηση σχετικά με τις εργασίες του μαθήματος.

3. Διδακτική και μαθησιακή διαδικασία

- Γνώσεις που αποκτήθηκαν από τους φοιτητές, βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των φοιτητών, διδακτικές δεξιότητες των μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού, η στάση και η συμπεριφορά του ακαδημαϊκού προσωπικού απέναντι στους φοιτητές.

4. Κτίρια και γενικές εγκαταστάσεις.

- Εμφάνιση της πανεπιστημιούπολης, εμφάνιση των αιθουσών διδασκαλίας, διαθέσιμες αθλητικές εγκαταστάσεις.

5. Προγράμματα και κύκλοι σπουδών

- Προγράμματα και προσφερόμενα μαθήματα: σε ποιο βαθμό τα προγράμματα και τα μαθήματα σπουδών προετοιμάζουν τους φοιτητές για την αγορά εργασίας, συμβολή του προγράμματος στην προσωπική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων, ανάπτυξη και επικαιροποίηση των προγραμμάτων, αλληλοεπικάλυψη μεταξύ των μαθημάτων.

6. Υπηρεσίες υποστήριξης φοιτητών

- Παροχή συμβουλών σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών, την εγγραφή, τις προοπτικές σταδιοδρομίας και τα μαθήματα.

7. Ικανότητα των διδασκόντων και των φοιτητών

- Βιομηχανική εμπειρία και ερευνητικά αποτελέσματα του ακαδημαϊκού προσωπικού, ακαδημαϊκές επιδόσεις των φοιτητών.

Ωστόσο ενώ η διασφάλιση της ποιότητας αποτελεί, για τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ένα μέσο να παρακολουθούν και να βελτιώνουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους, εντούτοις, αναπτύχθηκε σκεπτικισμός και συζητήθηκε ο αντίκτυπος της αξιολόγησης στην αποτελεσματικότητα και τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Καβασακάλης, 2014; Σωτηρόπουλος, 2006). Υπάρχουν ερευνητές που αμφισβήτησαν την αποτελεσματικότητα της διασφάλισης της ποιότητας στη βελτίωση της εκπαίδευσης και της ικανότητας των φοιτητών να μάθουν (Houston, 2010; Stensaker et al., 2011). Στην ίδια γραμμή εντάσσεται και η άποψη της Ewell (2010) η οποία υποστηρίζει πως ενώ η διασφάλιση της ποιότητας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην τεκμηρίωση, την τήρηση και το

σχεδιασμό των εσωτερικών διαδικασιών των πανεπιστημίων προκειμένου να επιτευχθούν οι επιθυμητοί στόχοι, παραμένει «αμφίβολο εάν αυτά τα επιτεύγματα κάνουν καλύτερη την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ως σύνολο, στο όνομα της ποιότητας» (σ.22).

## Κεφάλαιο 2. Μοντέλα Μέτρησης της Ποιότητας Υπηρεσιών

*«Εάν δε μετράς τα αποτελέσματα, δεν μπορείς να διαχωρίσεις την επιτυχία από την αποτυχία»  
«εάν δε μπορείς να εντοπίσεις την επιτυχία δεν είναι δυνατό να την ανταμείψεις»  
«εάν δε μπορείς να διακρίνεις την αποτυχία, δεν είναι δυνατό να τη διορθώσεις»  
Osborne & Gaebler (1992)*

### 2.1. Θεωρητικές σχολές μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών

Η ποιότητα των υπηρεσιών αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας τόσο για τους ερευνητές όσο και για τα στελέχη των οργανισμών εξαιτίας της επίδρασής της στην επίδοση και στο κόστος της υπηρεσίας αλλά και στην ικανοποίηση και την αφοσίωση των αποδεκτών της υπηρεσίας (Chang & Chen, 1998; Cronin Jr & Taylor, 1992; Gammie, 1992; Gummesson, 1998; Hallowell, 1996; Khoo, Ha, & McGregor, 2017; Silvestro & Cross, 2000; Sureshchandar, Rajendran, & Anantharaman, 2002; Yanova, 2015). Η συνεχής ερευνητική προσπάθεια για τον εννοιολογικό προσδιορισμό των βασικών συνιστωσών της ποιότητας των υπηρεσιών, την μοντελοποίηση, τη συλλογή δεδομένων, την ανάλυση και γενικότερα τη μέτρησή της, οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός σημαντικού σώματος γνώσης που αποτελεί τη θεωρητική βάση του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου. Η ανάγκη για τη συγκέντρωση αξιόπιστων πληροφοριών ικανοποιείται με την υιοθέτηση συγκεκριμένων μοντέλων μέτρησης, τα οποία παρέχουν πληροφορίες για τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων που συνθέτουν την έννοια της ποιότητας που εξετάζεται.

Η εξέλιξη της βιβλιογραφίας στο πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών είναι μία συνεχής διαδικασία επικαιροποίησης και ανάπτυξης της επιστημονικής γνώσης στη βάση των πρότερων ερευνητικών ευρημάτων. Οι πρώτες προσπάθειες μοντελοποίησης της ποιότητας των υπηρεσιών έγιναν στις αρχές του 1980 και βασίζονταν στο πεδίο έρευνας της γνωστικής ψυχολογίας. Η δεκαετία του 80 αποτέλεσε την απαρχή διερεύνησης του πεδίου της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών καθώς την περίοδο εκείνη πολλοί ερευνητές προέβησαν στον εντοπισμό συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των υπηρεσιών μέσω των οποίων θα μπορούσε να αξιολογηθεί η ποιότητά τους,

μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας από τη μέτρηση της ποιότητας των προϊόντων στο πεδίο των υπηρεσιών. Από τα πρώτα μοντέλα που προτάθηκαν στο συγκεκριμένο πεδίο και το οποίο αποτέλεσε τη βάση για την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης είναι το μοντέλο των Sasser, Olsen, και Wyckoff (1978). Το μοντέλο εισήγαγε τρεις διαφορετικές διαστάσεις για την επίδοση μιας υπηρεσίας, ενώ ο όρος επίδοση στη συνέχεια αντικαταστάθηκε με τον όρο ποιότητα. Οι διαστάσεις αυτές αφορούσαν τα υλικά, τις παροχές και το ανθρώπινο δυναμικό. Στο διάστημα που μεσολάβησε έως και σήμερα, πληθώρα μοντέλων έχουν σχεδιαστεί, επηρεαζόμενοι οι ερευνητές από τις αρχές των δυο θεωρητικών σχολών που κυριάρχησαν στο συγκεκριμένο πεδίο.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη πολυδιάστατων μοντέλων που θα συμβάλουν στη μέτρηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας, η οποία αξιολογείται ως μια αφηρημένη κατασκευή εξαιτίας της πολυπλοκότητας των παραγόντων που την προσδιορίζουν, οδήγησε στην διαμόρφωση δύο θεωρητικών σχολών. Τη σχολή της Βόρειας Αμερικής (North American school of thought – με κυριότερους εκφραστές τους Parasuraman, Zeithaml και Berry) και την Σκανδιναβική – Ευρωπαϊκή σχολή (Nordic European school of thought – με κυριότερους εκφραστές τους Grönroos και Lehtinen και Lehtinen). Σύμφωνα με τον Grönroos (1984), η αντιληπτή ποιότητα μιας υπηρεσίας είναι *το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης όπου οι αποδέκτες της υπηρεσίας συγκρίνουν τις προσδοκίες τους με την υπηρεσία που έχουν λάβει* (σ.37). Ομοίως οι Parasuraman et al. (1988) υποστηρίζοντας την τοποθέτηση των εκπροσώπων της Σκανδιναβικής σχολής όρισαν την ποιότητα των υπηρεσιών ως μια μορφή συμπεριφορικής στάσης σχετιζόμενης με την ικανοποίηση. Η στάση αυτή προκύπτει από τη «σύγκριση των προσδοκιών με τις αντιλήψεις των αποδεκτών της υπηρεσίας και με την απόδοσή της» (σ.15).

Η Σκανδιναβική σχολή έχει προσφέρει σημαντικά στο πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών. Συγκεκριμένα έχει ερευνήσει τη διαδραστική φύση της σχέσης που υπάρχει μεταξύ του αποδέκτη και του παρόχου μιας υπηρεσίας, εντοπίζοντας τη σπουδαιότητα της λειτουργικής ποιότητας. Επιπλέον, η Σκανδιναβική σχολή εισάγει εννοιολογικά την ποιότητα των υπηρεσιών βασιζόμενη στη θεωρία της διάψευσης της προσδοκίας. Βάσει της οποίας η ποιότητα μιας υπηρεσίας, ως αποτέλεσμα της εμπειρίας του αποδέκτη της,

συγκρίνεται με τις αντίστοιχες προσδοκίες του. Όμως παρόλη την προσφορά της κυρίως στο πεδίο του εννοιολογικού προσδιορισμού της ποιότητας των υπηρεσιών, η Σκανδιναβική σχολή δεν παρουσίασε κάποιο συγκριμένο εργαλείο μέτρησης με αποτέλεσμα να επικριθεί κυρίως για την έλλειψη εμπειρικών μελετών και επομένως για έλλειψη λειτουργικότητας (Ekinçi, Riley, & Fife-Schaw, 1998). Εξάλλου η γενικότερη θεώρηση της σχολής χαρακτηρίζεται από την επικέντρωσή της στην παραγωγή θεωρίας και όχι στον απαραίτητο και αναγκαίο εμπειρικό έλεγχο για την απόδειξη της θεωρίας (Seth, Deshmukh, & Vrat, 2005).

Σε αντίθεση η Αμερικανική σχολή έχει επενδύσει στη δημιουργία κλιμάκων μέτρησης προκειμένου να υποστηρίξει τη θεωρία του πεδίου. Η σχολή της βόρειας Αμερικής έχει ως σημείο εκκίνησης τα υπάρχοντα μοντέλα μέτρησης των υπηρεσιών, τα οποία προσπαθεί να εξελίξει, ενώ αντίθετα στην Σκανδιναβική σχολή το σημείο εκκίνησης οριοθετείται στη δημιουργία ενός σώματος θεωρητικής γνώσης στο ευρύτερο πλαίσιο της επιστήμης του μάρκετινγκ (Gummesson & Grönroos, 2012). Στον προσδιορισμό της ποιότητας των υπηρεσιών η Σκανδιναβική σχολή υιοθετεί κατηγορικούς όρους (διαστάσεις ποιότητας) ενώ η Αμερικανική σχολή περιγραφικούς όρους (Brady & Cronin Jr, 2001). Ωστόσο και οι δυο σχολές υιοθετούν την αρχή πως η ποιότητα μιας υπηρεσίας κρίνεται αποκλειστικά και μόνο από την οπτική του αποδέκτη της υπηρεσίας. Τέλος, και τα δυο θεωρητικά ρεύματα αξιοποιούν τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των εμπλεκομένων μερών προκειμένου να καταλήξουν σε συμπεράσματα αναφορικά με το επίπεδο της ποιότητας της υπηρεσίας.

Ο Grönroos εκπρόσωπος της Σκανδιναβικής σχολής είναι ο πρώτος που υποστήριξε πως η επιστημονική έρευνα για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών θα πρέπει να εστιάζει κυρίως στην οπτική των αποδεκτών της, προτείνοντας στην επιστημονική κοινότητα το μοντέλο της λειτουργικής και τεχνικής ποιότητας. Στην οπτική αυτή βασίστηκαν αργότερα και οι Parasuraman et al. (1985), εκπρόσωποι της Αμερικανικής σχολής, ώστε να μοντελοποιήσουν την ποιότητα των υπηρεσιών ως το χάσμα (Gap) μεταξύ των εκτιμήσεων ενός οργανισμού και των αντιλήψεων των αποδεκτών της υπηρεσίας σε διάφορα επίπεδα ανάλυσης. Λίγο αργότερα εξελίσσοντας την

αρχική τους προσέγγιση, ανέπτυξαν το μοντέλο SERVQUAL (Parasuraman et al., 1988, 1991b). Το μοντέλο των Χασμάτων και το SERVQUAL αποτέλεσαν το θεωρικό πλαίσιο για τη δημιουργία του μοντέλου της εσωτερικής ποιότητας των υπηρεσιών των Frost και Kumar (2000). Οι Brogowicz et al. (1990) συνδύασαν τα κυρίαρχα μοντέλα των δυο θεωρητικών σχολών, δηλαδή το μοντέλο της Λειτουργικής και Τεχνικής Ποιότητας του Gronroos και το SERVQUAL, για να αναπτύξουν το Συνθετικό Μοντέλο της ποιότητας των υπηρεσιών. Από την κριτική που ασκήθηκε στο μοντέλο SERVQUAL από τους Cronin και Taylor (1992) προέκυψε το μοντέλο Επίδοσης των υπηρεσιών (ServPerf) που εστιάζει μόνο στην καταγραφή των αντιλήψεων των αποδεκτών μιας υπηρεσίας, στην προσπάθεια μέτρησης της ποιότητάς της. Ομοίως και η Teas (1993) ως συνέχεια της κριτικής της στο μοντέλο των Parasuraman et al. προτείνει το μοντέλο Αξιολόγησης της Απόδοσης (Evaluation Performance Model) ως αποτελεσματικότερο τρόπο μέτρησης της ποιότητας για μια υπηρεσία. Το συνεχές στην εξέλιξη του θεωρητικού πλαισίου στο συγκεκριμένο πεδίο, περιλαμβάνει την κριτική των Parasuraman στο μοντέλο της Teas με την τελευταία αλλά και τους Cronin Jr και Taylor να υποστηρίζουν τις δικές τους μοντελοποιήσεις. Η σύνδεση της ποιότητας των υπηρεσιών με την ικανοποίηση των πελατών από τους Cronin Jr και Taylor (1992), ως σημαντικό παράγοντα της πρόθεσής τους για την «αγορά» μιας υπηρεσίας, οδήγησε στη δημιουργία του μοντέλου της Αντιλαμβανόμενης ποιότητας των υπηρεσιών και της Ικανοποίησης των Spreng και Mackoy (1996). Τέλος, οι Mattsson (1992), Sweeney, Soutar, και Johnson (1997) και Oh (1999) ανέπτυξαν μοντέλα που ενσωματώνουν τη διάσταση της αξίας που προσδίδουν στην υπηρεσία οι αποδέκτες της καθώς σύμφωνα με τις υποδείξεις των Cronin και Taylor (1992) οι τελευταίοι δεν επιλέγουν πάντα την υπηρεσία με την υψηλότερη ποιότητα αλλά αποφασίζουν σύμφωνα με την αξία που υποκειμενικά προσδίδουν σε αυτήν. Σε όλες τις εκδοχές των μοντέλων της ποιότητας των υπηρεσιών που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι αποδεκτή η άποψη πως η ποιότητα είναι πολυκριτηριακή, σύνθετη και με υψηλή μεταβλητότητα (Kandampully & Solnet, 2019).

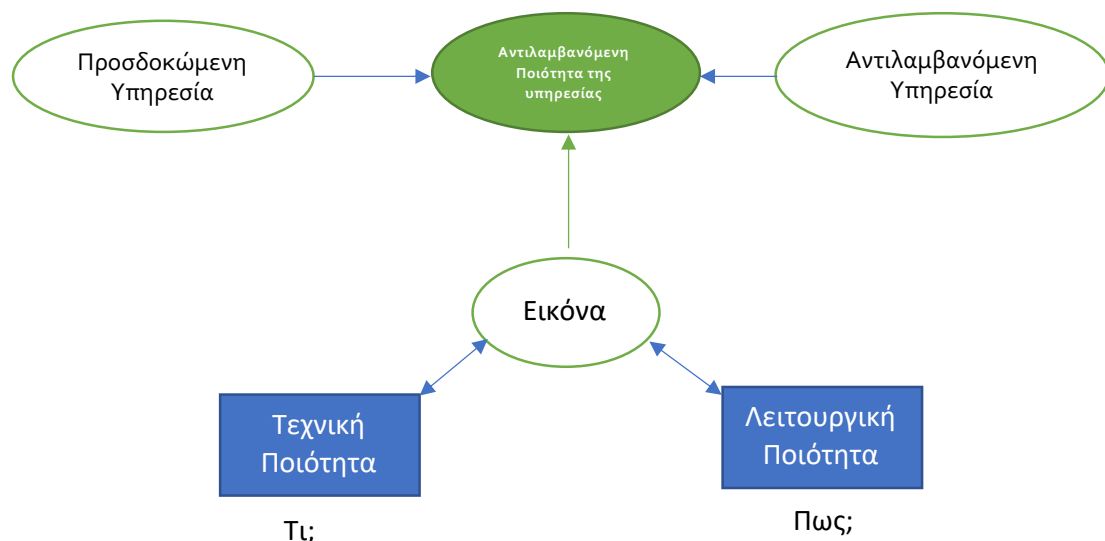


Στη συνέχεια επιχειρείται η παρουσίαση των σημαντικότερων εννοιολογικών μοντέλων μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών από το 1984 μέχρι τις μέρες μας.

### 2.1.1. Το μοντέλο της λειτουργικής και τεχνικής ποιότητας του Grönroos (1984)( Technical & Functional Quality Model)

Ο Grönroos προσέγγισε την ποιότητα μιας υπηρεσίας μέσω της τεχνικής και της λειτουργικής της διάστασης αλλά και της εικόνας του οργανισμού που παρέχει την υπηρεσία. Η τεχνική ποιότητα αφορά την ποιότητα αυτού που πραγματικά λαμβάνει ο αποδέκτης ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με τον οργανισμό παροχής της υπηρεσίας. Η λειτουργική ποιότητα αφορά τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η υπηρεσία ενώ η εικόνα συνδέεται με τη φήμη και την αναγνωρισιμότητα του οργανισμού. Η τεχνική και η λειτουργική ποιότητα είναι προαπαιτούμενες της εταιρικής εικόνας που αποτελεί και την τρίτη διάσταση του μοντέλου. Η διαχείριση της ποιότητας προκύπτει μέσα από τον συνδυασμό της προσδοκώμενης με την αντιλαμβανόμενη υπηρεσία, ώστε να επιτυγχάνεται η ικανοποίηση του αποδέκτη.

**Σχήμα 5.** Μοντέλο Λειτουργικής & Τεχνικής ποιότητας



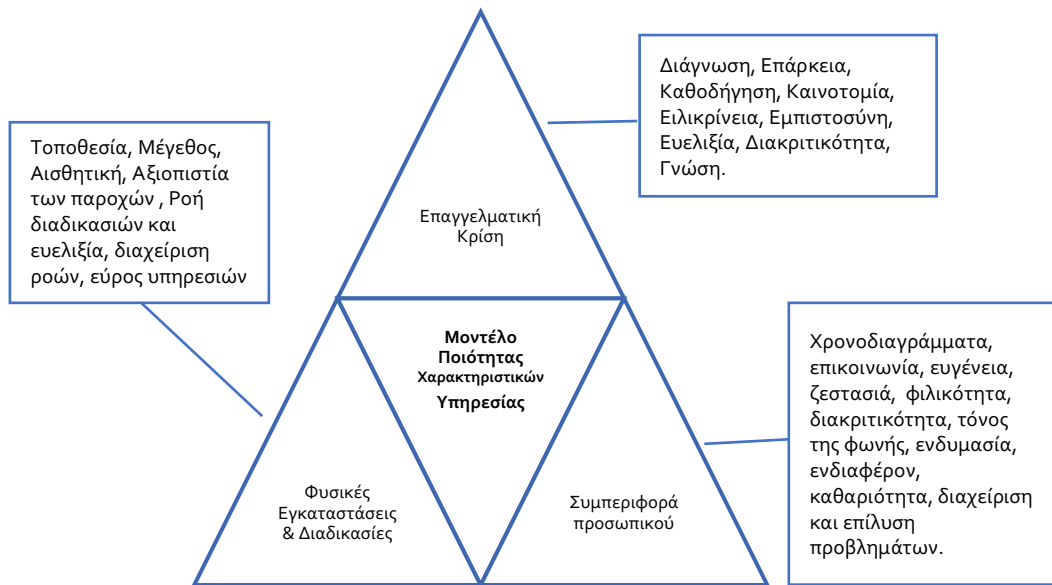
*Σημείωση:* Προσαρμογή από Grönroos, (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, Vol. 18 No. 4, pp. 36-44. <https://doi.org/10.1108/EUM00000000004784>

Ο Grönroos (1984) προσδιόρισε πέντε υποκατηγορίες διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών που μετρούν την τεχνική ποιότητα, αυτές είναι οι τεχνικές δεξιότητες των εργαζομένων, οι γνώσεις τους, τα υπολογιστικά συστήματα, η ποιότητα του εξοπλισμού και οι τεχνικές λύσεις. Ενώ αντίθετα η λειτουργική ποιότητα αξιολογείται μέσω της συμπεριφοράς, της στάσης, της προσβασιμότητας, της εμφάνισης, της επαφής με τον πελάτη, των εσωτερικών σχέσεων και της φιλοσοφίας της υπηρεσίας. Από το παραπάνω υπόδειγμα προκύπτει πως η ποιότητα μιας υπηρεσίας είναι προαπαιτούμενη της ικανοποίησης των αποδεκτών της και πως ικανοποιημένος αποδέκτης είναι αυτός που έχει λάβει μία ποιοτική υπηρεσία.

### 2.1.2. Μοντέλο της ποιότητας των χαρακτηριστικών μιας υπηρεσίας του Haywood-Farmer (1988) (Attribute Service Quality Model)

Το μοντέλο του Haywood-Farmer ερμηνεύει την ποιότητα μιας υπηρεσίας μέσω του βαθμού συνέπειας μεταξύ των προτιμήσεων των αποδεκτών της υπηρεσίας και των αντίστοιχων προσδοκιών τους για αυτήν. Για να προσδιοριστεί ο παραπάνω βαθμός συνέπειας, το μοντέλο διαχωρίζει την υπηρεσία σε τρεις ομάδες χαρακτηριστικών. Στις φυσικές εγκαταστάσεις και διαδικασίες, στη συμπεριφορά των ανθρώπων και στην επαγγελματική κρίση. Κάθε χαρακτηριστικό αξιολογείται μέσω μιας συγκεκριμένης ομάδας παραγόντων, η οποία τοποθετείται στην κορυφή ενός τριγώνου. Η υπερβολική επικέντρωση του οργανισμού σε μία από τις τρεις κορυφές μπορεί να οδηγήσει σε μειωμένη ποιότητα. Ο Haywood-Farmer προσπάθησε να χαρτογραφήσει τα διαφορετικά είδη υπηρεσιών ανά βαθμό επαφής και αλληλεπίδρασης με τους αποδέκτες της υπηρεσίας, ανά βαθμό έντασης εργασίας και ανά βαθμό προσαρμογής των υπηρεσιών στο συγκεκριμένο μοντέλο.

**Σχήμα 6.** Μοντέλο Ποιότητας των Χαρακτηριστικών της Υπηρεσίας



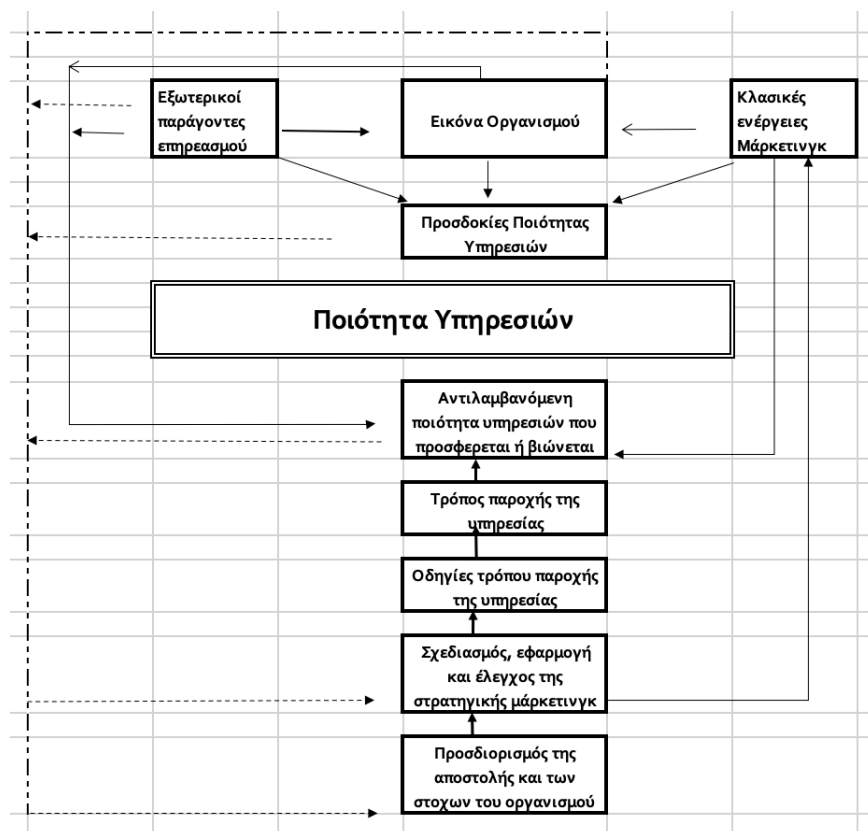
Παραδειγματικά, οι υπηρεσίες που εμφανίζουν υψηλή επαφή και δραστηριότητα με τους αποδέκτες της υπηρεσίας όπως είναι ο τομέας της εκπαίδευσης, επηρεάζονται περισσότερο από την ομάδα χαρακτηριστικών της ανθρώπινης συμπεριφοράς και επομένως το μοντέλο προτείνει πως θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα στους επιμέρους παράγοντες του χαρακτηριστικού αυτού, όταν ο σκοπός του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρει στους εκπαιδευόμενους του.

### 2.1.3. Συνθετικό μοντέλο αντιλαμβανομένης ποιότητας υπηρεσιών των Brogowicz et al.(1990)(Synthesised Service Quality Model)

Η εργασία των Brogowicz et al.(1990) βασίζεται στη θεώρηση πως κάθε μοντέλο μέτρησης της ποιότητας που αποσκοπεί στην παροχή πληροφοριών προς τη διοίκηση θα πρέπει να ενσωματώνει τις προσδοκίες των δυνητικών αποδεκτών μιας υπηρεσίας για την ποιότητά της, καθώς και τις αντιλήψεις των ατόμων που έχουν καταναλώσει την υπηρεσία. Η βασική υπόθεση στην οποία στηρίζεται το συνθετικό μοντέλο είναι πως η διοίκηση ενός οργανισμού παροχής υπηρεσιών θα πρέπει να διερευνά τις προσδοκίες των αποδεκτών των υπηρεσιών της αναφορικά με το τι αναμένουν να λάβουν και τον τρόπο με τον

οποίο αναμένουν να τους παρασχεθεί η υπηρεσία. Το κεντρικό σημείο αναφοράς του μοντέλου είναι το κενό της ποιότητας των υπηρεσιών το οποίο προκύπτει, όταν οι προσδοκίες για την ποιότητα μια υπηρεσίας υπερβαίνουν τις αντίστοιχες αντιλήψεις των αποδεκτών μετά την κατανάλωση της υπηρεσίας. Οι προσδοκίες των ατόμων αποτελούν μία πολυσύνθετη μεταβλητή καθώς αυτές επηρεάζονται από πληθώρα εξωγενών και ενδογενών παραγόντων όπως είναι η κουλτούρα, η δομή της κοινωνίας, η φήμη, η προώθηση, ο ανταγωνισμός, οι προσωπικές ανάγκες και οι προηγούμενες εμπειρίες τους.

**Σχήμα 7.** Το Συνθετικό Μοντέλο τα Ποιότητας των Υπηρεσιών



*Σημείωση:* Προσαρμογή από Brogowicz, A.A., Delene, L.M. and Lyth, D.M. (1990). A Synthesised Service Quality Model with Managerial Implications. International Journal of Service Industry Management, Vol. 1 No. 1, pp. 27-45.

<https://doi.org/10.1108/09564239010001640>

#### 2.1.4. Μοντέλο επίδοσης υπηρεσιών ServPerf των Cronin Jr και Taylor (1992) (Service Performance Model)

Οι αντιλήψεις των ατόμων ως αποτέλεσμα της εμπειρίας τους από την λήψη μιας υπηρεσίας, μπορούν με αντικειμενικό τρόπο να καταγραφούν και να μετρηθούν, δεν ισχύει όμως το ίδιο με τις προσδοκίες, καθώς αυτές αξιολογούνται ως υποκειμενικές και ο εννοιολογικός τους προσδιορισμός ποικίλει μεταξύ των ερευνητών (Grönroos, 1990; Teas, 1994). Η παραπάνω θέση οδήγησε στην ανάπτυξη μιας νέας μεθοδολογίας της οποίας η κλίμακα μέτρησης εμφανίζει υψηλότερη ακρίβεια στις μετρήσεις της (Babakus & Boller, 1992; Bolton & Drew, 1991; Brown, Churchill Jr, & Peter, 1993; Narang, 2012). Η κλίμακα αυτή αποτελεί το δεύτερο κατά σειρά αποδοχής στην Αμερικανική σχολή, μοντέλο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών. Η νέα προσέγγιση των Cronin Jr και Taylor (1992) ονομάστηκε ServPerf και αποτελεί τη βασικότερη παραλλαγή της SERVQUAL. Για την μέτρηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας υιοθετεί την κλίμακα της SERVQUAL, με τη διαφορά όμως, η αξιολόγηση της ποιότητας να βασίζεται μόνο στις αντιλήψεις των αποδεκτών της υπηρεσίας και επομένως υιοθετείται μόνο το αντίστοιχο τμήμα της κλίμακας μέτρησης. Όσο υψηλότερη είναι η αντιληπτή απόδοση τόσο υψηλότερη θεωρείται η ποιότητα μιας υπηρεσίας και το αντίστροφο. Η εξίσωση της μεθοδολογίας ServPerf μπορεί να εκφραστεί ως:

$$SQ_i = \sum_{j=1}^k P_{ij}$$

όπου:  $SQ_i$  = Αντιλαμβανόμενη ποιότητα του εκπαιδευόμενου “i”

$k$  = ο αριθμός των δεικτών ποιότητας της κλίμακας μέτρησης

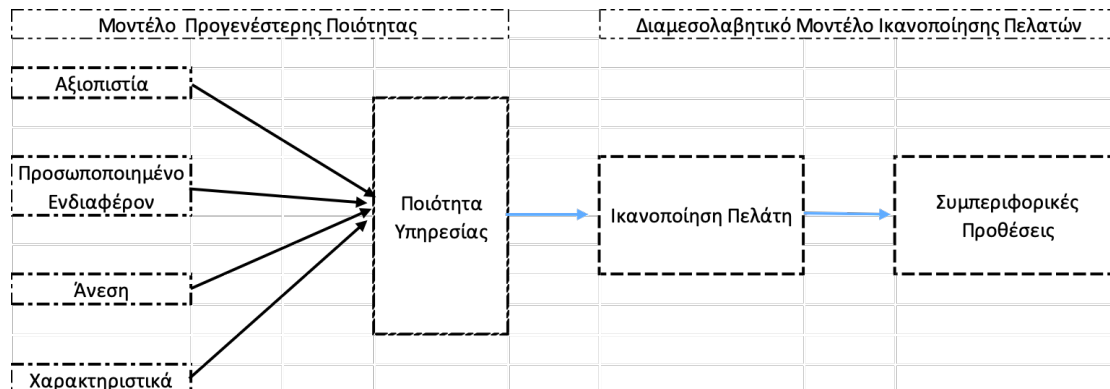
$P$  = Αντίληψη του εκπαιδευόμενου “i” αναφορικά με την απόδοση της υπηρεσίας από τον δείκτη ποιότητας “j”

#### 2.1.5. Διαμεσολαβητικό μοντέλο των Dabholkar et al.(2000) (Mediator Model)

Οι Dabholkar et al.(2000) προβληματιζόμενοι επί των αιτιωδών σχέσεων που συνδέουν την ποιότητα των υπηρεσιών, την ικανοποίηση των αποδεκτών της υπηρεσίας και των μελλοντικών συμπεριφορικών τους προθέσεων, σχεδίασαν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο ποιότητας με σκοπό την παροχή βαθύτερης

κατανόησης των εννοιολογικών ζητημάτων που σχετίζονται με την ποιότητα των υπηρεσιών. Το μοντέλο αναπτύχθηκε στο πλαίσιο αξιολόγησης της ποιότητας των υπηρεσιών ενός μη κερδοσκοπικού οργανισμού.

**Σχήμα 8.** Διαμεσολαβητικό Μοντέλο και Μοντέλο Προγενέστερης Ποιότητας.



*Σημείωση:* Προσαρμογή από Dabholkar, P. A., Shepherd, C. D., & Thorpe, D. I. (2000). A comprehensive framework for service quality: an investigation of critical conceptual and measurement issues through a longitudinal study. *Journal of retailing*, 76(2), 139-173.

Το μοντέλο προσεγγίζει την ποιότητα της υπηρεσίας ως προαπαιτούμενη συνθήκη της ικανοποίησης των αποδεκτών της υπηρεσίας με την τελευταία να λειτουργεί διαμεσολαβητικά μεταξύ της ποιότητας και των μελλοντικών συμπεριφορικών τους προθέσεων .

#### 2.1.6. Το μοντέλο των Χασμάτων και το SERVQUAL των Parasuraman et al. (1985, 1991a) (Gap Model & SERVQUAL)

Η πιο ευρέως υιοθετούμενη μεθοδολογία στην ερευνητικό πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών, είναι η SERVQUAL (Service-Υπηρεσία+Quality-Ποιότητα) που αναπτύχθηκε από τους Parasuraman et al. το 1985 και αναθεωρήθηκε το 1991. Είναι μια γενική μέθοδος για την μέτρηση της ποιότητας μιας υπηρεσίας, ως διαφορά μεταξύ της προσδοκίας που διαμορφώνει ο αποδέκτης της υπηρεσίας από αυτήν, και της αντίληψης που

τελικά αναπτύσσει μετά τη λήψη της. Από αυτή τη διαφορά αξιολογείται η ικανοποίησή του. Η μεθοδολογία SERVQUAL είναι ένα εργαλείο των οργανισμών, για να κατανοήσουν καλύτερα τι εκτιμούν οι αποδέκτες των υπηρεσιών και πόσο καλά οι οργανισμοί καλύπτουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους (Mont & Plerpys, 2003). Οι οργανισμοί παροχής υπηρεσιών καλούνται να αναγνωρίσουν τις προσδοκίες των ατόμων στα οποία απευθύνονται καθώς η χαμηλή ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών τους, εδράζεται στη μη γνώση των προσδοκιών αυτών (Parasuraman et al., 1988). Επομένως με τη χρήση του εργαλείου SERVQUAL η ποιότητα των υπηρεσιών προσεγγίζεται μέσα από την οπτική του ενδιαφερόμενου (Smith, 1995), οπτική που προτείνεται ως ο βέλτιστος τρόπος άσκησης της δημόσιας διοίκησης σήμερα.

Οι σχέσεις που μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των αποδεκτών μίας υπηρεσίας είναι οι ακόλουθες:

1. Εάν η **προσδοκώμενη υπηρεσία > από την αντιλαμβανόμενη**, τότε η ποιότητα αξιολογείται ως χαμηλή και οδηγεί στη μη ικανοποίηση του αποδέκτη.
2. Εάν η **προσδοκώμενη υπηρεσία = με την αντιλαμβανόμενη**, τότε η ποιότητα είναι ικανοποιητική.
3. Εάν η **προσδοκώμενη υπηρεσία < από την αντιλαμβανόμενη**, τότε η ποιότητα αξιολογείται ως υψηλή και οδηγεί στην απόλυτη ικανοποίηση του αποδέκτη.

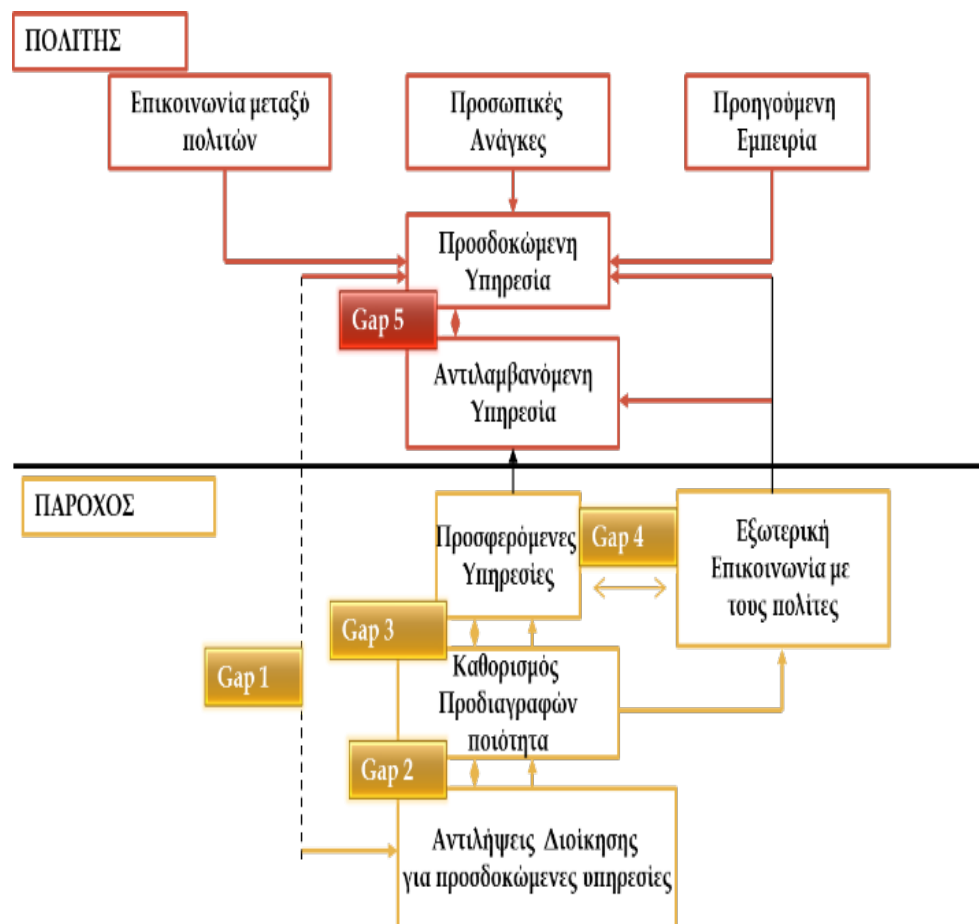
Η ποιότητα των υπηρεσιών σύμφωνα με το μοντέλο SERVQUAL προσεγγίζεται μέσα από πέντε περιγραφικούς όρους οι οποίοι κατά τους Hoffman και Bateson (2001) περιγράφονται ως:

1. Η Αξιοπιστία (Reliability) εξετάσει κατά πόσο ο οργανισμός ανταποκρίνεται πιστά στην αποστολή του.
2. Η Ανταπόκριση (Responsiveness) αξιολογεί τη θέληση του ανθρώπινου δυναμικού του οργανισμού για παροχή βοήθειας και την ανταπόκρισή του σε συγκεκριμένες απαιτήσεις.
3. Η Διασφάλιση (Assurance) αφορά την κατοχή των απαιτούμενων ικανοτήτων του προσωπικού του οργανισμού για την παροχή της υπηρεσίας καθώς και η αίσθηση εμπιστοσύνης που εμπνέουν.

4. Η Ενσυναίσθηση (Empathy) αφορά την αληθινή κατανόηση των αναγκών των αποδεκτών της υπηρεσίας.
5. Η Απτότητα (Tangibility) περιλαμβάνει τις υποδομές και τις εγκαταστάσεις του οργανισμού που παρέχει την υπηρεσία, καθώς και την εξωτερική εικόνα των ατόμων που παρέχουν την υπηρεσία.

Στο μοντέλο SERVQUAL υπάρχουν τέσσερα κενά (gaps) η ανάλυση των οποίων αποσκοπεί στην εξακρίβωση των αιτιών που συνθέτουν την συνολική ποιότητα της υπηρεσίας και η οποία στο μοντέλο προσδιορίζεται από το πέμπτο κενό.

**Σχήμα 9.** Μοντέλο SERVQUAL, Προσαρμοσμένο στο Δημόσιο Τομέα



*Σημείωση:* Προσαρμογή από Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of marketing*, 49(4), 41-50.



Οι Satolo et al. όπως αναφέρουν οι Oliveira και Ferreira (2009) παρουσίασαν τα πέντε αυτά κενά (Gaps) μαζί με τα αίτια δημιουργίας και τον προτεινόμενο τρόπο βελτίωσης του καθενός, στην περίπτωση που εντοπιστεί κάποια υστέρηση. Ειδικότερα, για το κάθε κενό ισχύει:

**Πίνακας 1. SERVQUAL: Κενό 1**

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

**Πίνακας 2. SERVQUAL: Κενό 2**

<b>Κενό 2 (Gap 2)</b>
<b>Τι είναι;</b>
Το κενό 2 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των αντιλήψεων της διοίκησης του οργανισμού και των ποιοτικών προδιαγραφών της παρεχόμενης υπηρεσίας.
<b>Τι το προκαλεί</b>
Οι περιορισμένοι πόροι, η έλλειψη επιχειρησιακών εργαλείων που συνδέουν τις ανάγκες ή τις επιθυμίες των αποδεκτών της υπηρεσίας με τις προδιαγραφές των παρεχόμενων υπηρεσιών, η αδιαφορία της διοίκησης και οι ταχείες μεταβολές στις συνθήκες του κλάδου.
<b>Πως διορθώνεται;</b>
Δέσμευση της Διοίκησης. Διαθεσιμότητα πόρων και χρήση εργαλείων που θα οδηγήσουν στην ικανοποίηση των επιθυμιών των αποδεκτών της υπηρεσίας αναφορικά με τις προδιαγραφές των υπηρεσιών.

### Πίνακας 3. *SERVQUAL*: Κενό 3

<b>Κενό 3 (Gap 3)</b>
<b>Τι είναι;</b>
Το κενό 3 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των ιδεατών προδιαγραφών ποιότητας μιας υπηρεσίας και αυτών της πραγματικής υπηρεσίας που προσφέρεται.
<b>Τι το προκαλεί</b>
Η έλλειψη γνώσεων σχετικά με τις προδιαγραφές, η απουσία της ικανότητας να προσφερθεί η προκαθορισμένη ποιότητα ή η έλλειψη δέσμευσης από τους συνεργάτες.
<b>Πως διορθώνεται;</b>
Γνωστοποίηση των προδιαγραφών, επιλογή κατάλληλων συνεργατών ή 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 4

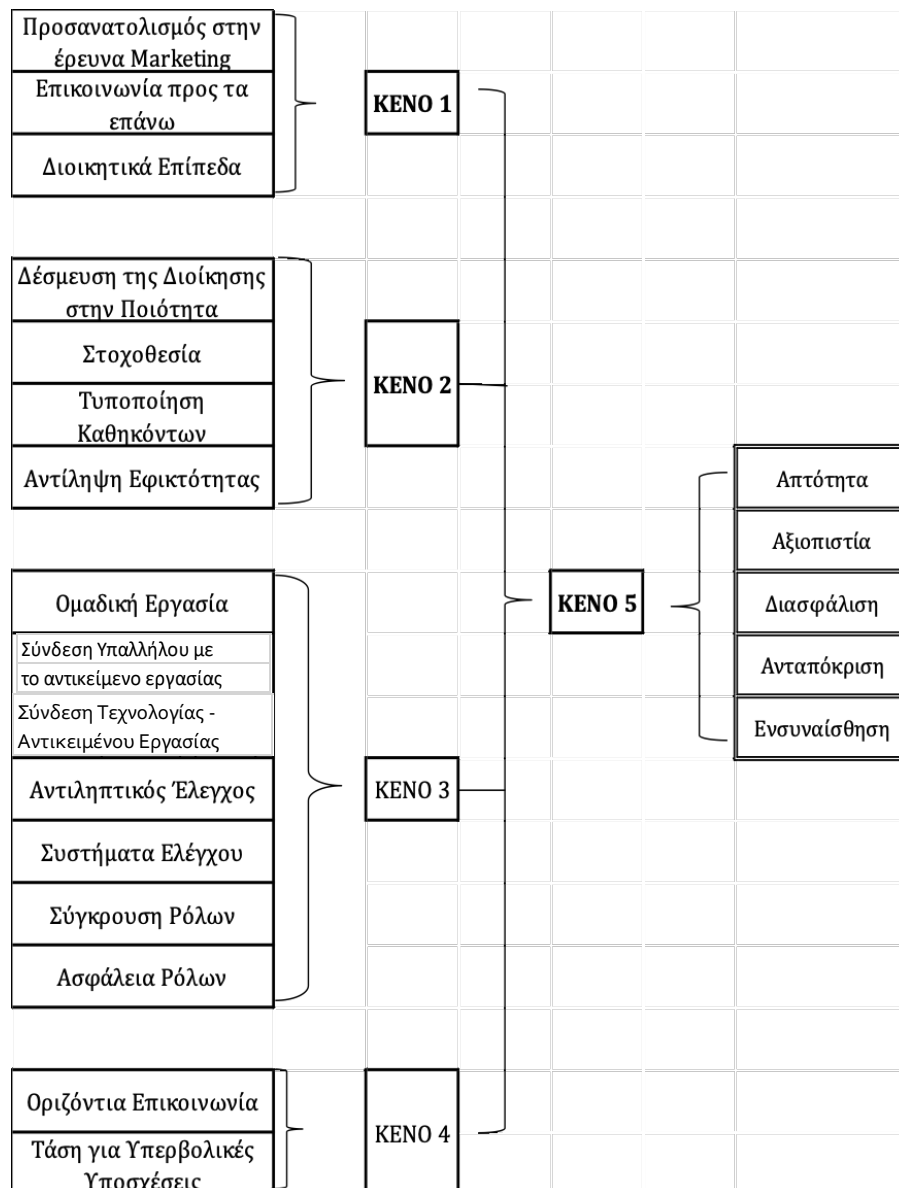
<b>Κενό 4 (Gap 4)</b>
<b>Τι είναι;</b>
Το κενό 4 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των συγκεκριμένων προδιαγραφών ποιότητας και αυτών που ο οργανισμός κοινοποιεί προς τα ενδιαφερόμενα κοινά του.
<b>Τι το προκαλεί</b>
Η έλλειψη επικοινωνίας που οδηγεί στη μη γνώση του αποδέκτη της υπηρεσίας για το τι να περιμένει ή όταν υπερεκτιμάται από τον οργανισμό η προσφερόμενη ποιότητα.
<b>Πως διορθώνεται;</b>
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 5

<b>Κενό 5 (Gap 5)</b>
<b>Τι είναι;</b>
Το κενό 5 εκφράζει τη διαφορά μεταξύ των προσδοκιών του αποδεκτών και της πραγματικής υπηρεσίας που τους προσφέρεται, μέσα όμως από το πρίσμα της δικής τους αντίληψης.
<b>Τι το προκαλεί</b>
Η ύπαρξη των προηγούμενων κενών.
<b>Πως διορθώνεται;</b>
Η διορθωτικές παρεμβάσεις στα κενά 1 έως 4.

Το Κενό 5 περιγράφει την οπτική του αποδέκτη της υπηρεσίας και ως τέτοιο είναι το κύριο μέτρο αξιολόγησης της ποιότητας των προσφερόμενων υπηρεσιών (Shahin & Samea, 2010). Αντίθετα τα Κενά 1 έως 4 αφορούν εσωτερικά τον οργανισμό για τις υπηρεσίες που προσφέρει. Η σχέση που συνδέει τα επιμέρους κενά (1-4) με το γενικό κενό (5), αποδίδεται στο σχήμα 10. Με τη μεθοδολογία SERVQUAL, η συνολική ποιότητα των υπηρεσιών καθορίζεται από το γενικό κενό μεταξύ αυτού που προσδοκούν οι αποδέκτες της υπηρεσίας και αυτού που τελικά τους παρέχεται –Κενό (Gap) 5. Η αντιλαμβανόμενη αυτή ποιότητα της υπηρεσίας μεταφράζεται τελικά σε ικανοποίηση (Getty & Getty, 2003; Parker & Mathews, 2001).

**Σχήμα 10.** Αναλυτική Παρουσίαση των Σχέσεων Μεταξύ των Κενών του Μοντέλου SERVQUAL.



Η κλίμακα μέτρησης του μοντέλου SERVQUAL περιλαμβάνει 22 δηλώσεις προκειμένου να μετρήσει τις 5 διαστάσεις της ποιότητας μιας υπηρεσίας. Για κάθε μία από τις διαστάσεις αυτές, αντιστοιχεί ένας συγκεκριμένος αριθμός δηλώσεων τόσο για τις προσδοκίες όσο και για τις αντιλήψεις των αποδεκτών της υπηρεσίας. Στον πίνακα που ακολουθεί αναπτύσσεται πλήρως η κλίμακα μέτρησης.

**Πίνακας 6.** Διαστάσεις Ποιότητας και Δηλώσεις Μέτρησης της Ποιότητας της Κλίμακας SERVQUAL

Δήλωση		Προσδοκίες (Π)	Αντιλήψεις (Α)
1	Απότητα	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 των πελατών του.	Ο «X» Οργανισμός τηρεί ακριβή αρχεία των 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» οργανισμού 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	Διασφ άλιση	Η συμπεριφορά των εργαζομένων ενός άριστου οργανισμού θα εμπνέει εμπιστοσύνη στους πελάτες.	Η συμπεριφορά των εργαζομένων του «X» Οργανισμού 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 θα έχουν τις γνώσεις για να απαντήσουν στις ερωτήσεις των πελατών.	Οι Εργαζόμενοι του «X» Οργανισμού έχουν τις γνώσεις για να απαντήσουν στις ερωτήσεις των πελατών.
18	Ενσυναίσθηση	Ο άριστος οργανισμός θα παρέχει στους πελάτες του προσωπική φροντίδα.	Ο «X» Οργανισμός παρέχει στους πελάτες του προσωπική φροντίδα.
19		Ο άριστος οργανισμός θα λειτουργεί σύμφωνα με ένα ωράριο βολικό σε όλους τους πελάτες της.	Ο «X» 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 «X» 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 «X» Οργανισμός έχει ως βάση του τα συμφέροντα των πελατών του.
22		Οι εργαζόμενοι του άριστου οργανισμού θα καταλαβαίνουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των πελατών τους.	Οι εργαζόμενοι του «X» Οργανισμού καταλαβαίνουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των πελατών τους.

*Σημείωση:* Προσαρμογή από Parasuraman, A., Berry, L., & Zeithaml, V. (1991b). Refinement and reassessment of the SERVQUAL instrument. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.

Με την κλίμακα μέτρησης SERVQUAL οι Parasuraman et al. (1988, 1991b) εισήγαγαν την μεθοδολογία της ανάλυσης των χασμάτων μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των αποδεκτών μιας υπηρεσίας. Η συνολική αντιλαμβανόμενη ποιότητα προσεγγίζεται μέσω του αθροίσματος της διαφοράς των προσδοκιών και των αντιλήψεων, στις 22 δηλώσεις ποιότητας που υιοθετεί η κλίμακα μέτρησης. Το μαθηματικό μοντέλο που ικανοποιεί την παραπάνω οπτική είναι:

$$SQ_i = \sum_{j=1}^k (P_{ij} - E_{ij})$$

όπου:  $SQ_i$  = Αντιλαμβανόμενη ποιότητα του εκπαιδευόμενου "i"

$k$  = ο αριθμός των δεικτών ποιότητας της κλίμακας μέτρησης

*P = Αντίληψη του εκπαιδευμένου “i” αναφορικά με την απόδοση της υπηρεσίας από τον δείκτη ποιότητας “j”*

*E = Προσδοκία του εκπαιδευμένου “i” αναφορικά με την απόδοση της υπηρεσίας από τον δείκτη ποιότητας “j”*

Η κλίμακα SERVQUAL είναι ένα γενικό εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών με καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα σε ένα μεγάλο εύρος εφαρμογών (Parasuraman et al., 1991a). Ο σκοπός του εργαλείου είναι να λειτουργήσει διαγνωστικά προκειμένου να αποκαλύψει ευρύτερες περιοχές των ισχυρών σημείων και των αδυναμιών της ποιότητας των υπηρεσιών ενός οργανισμού. Καθώς το SERVQUAL αποτελεί το βασικό εργαλείο 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 δηλώσεών 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 αντικείμενο αξιολόγησης θα πρέπει να ακολουθεί τη λογική των υπολοίπων 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 πίσω από τις προβληματικές περιοχές τις οποίες εντοπίζει το μοντέλο. Το SERVQUAL είναι περισσότερο χρήσιμο όταν εφαρμόζεται σε τακτά χρονικά διαστήματα προκειμένου να εντοπίσει την «*τάση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός οργανισμού*» (Parasuraman et al., 1988, σ. 31).

## **2.2. Κριτική στο μοντέλο SERVQUAL**

Αν και η μεθοδολογία SERVQUAL χρησιμοποιείται ευρέως για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών, υπήρξαν ωστόσο αρκετές κριτικές για τη δυνατότητα εφαρμογής της σε διαφορετικά περιβάλλοντα (Atrek, 2012). Ο πίνακας που ακολουθεί συνοψίζει τους βασικούς ερευνητές και τα πεδία άσκησης κριτικής στο μοντέλο των Parasuraman, Zeithaml και Berry.

**Πίνακας 7.** *Ερευνητές και πεδία άσκησης κριτικής στο μοντέλο SERVQUAL*

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΚΡΙΤΙΚΕΣ
Finn & Lamb, 1991; Glynn Mangold, & Babakus, 1991; Babakus & Inhofe, 1991; Babakus & Boller, 1992; Cronin & Taylor, 1992; Teas, 1993; Smith, 1995; Nyeck et al., 2002; Coulthard, 2004; Torres, 2014	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Για την αρνητική διατύπωση των αρχικών ερωτημάτων του εργαλείου.</li><li>2. Για τη δυνατότητα γενικής εφαρμογής του εργαλείου.</li><li>3. Για την καταλληλότητα του προσδιορισμού της ποιότητας υπηρεσιών σαν βαθμολογία κενών.</li><li>4. Για την έλλειψη μεταβλητών οι οποίες επηρεάζουν την αξιολόγηση των καταναλωτών για την υπηρεσία όπως η διάσταση του κόστους.</li><li>5. Για την εγκυρότητα του περιεχομένου του ερωτηματολογίου.</li><li>6. Για τη μεθοδολογία χρήσης του εργαλείου αναφορικά με το χρόνο συμπλήρωσης.</li><li>7. Για την εστίαση του εργαλείου στις λειτουργικές διαδικασίες της παροχής μιας υπηρεσίας.</li><li>8. Για την κοινωνική προκατάληψη στις απαντήσεις των ερωτώμενων.</li><li>9. Για την ψυχομετρική εγκυρότητα.</li><li>10. Για τις διαφορές μεταξύ αντίληψης - προσδοκίας</li></ol>

Η βασικότερη κριτική αφορά τη δυνατότητα καθολικής ή μη χρησιμοποίησης της κλίμακας μέτρησης, καθώς παρουσιάζει αστάθεια στη βασική της δομή μεταξύ των διαφορετικών κλάδων παροχής υπηρεσιών (Babakus & Boller, 1992). Στην κριτική αυτή δόθηκε η απάντηση πως η κλίμακα SERVQUAL αποτελεί ένα γενικό όργανο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών του οποίου οι πέντε διαστάσεις έχουν εφαρμογή σε όλα τα περιβάλλοντα παροχής υπηρεσιών (Parasuraman, Berry, & Zeithaml, 1993). Η υπέρβαση των όποιων προβληματισμών στο θέμα της σταθερότητας του εργαλείου διασφαλίζεται μετά από σχετική διερεύνηση για την επιβεβαίωση της δομής των πέντε διαστάσεων του μοντέλου (Jones & Shandiz, 2015) σε κάθε του εφαρμογή.

Ένα ακόμη πεδίο κριτικής αφορά τις μετρήσεις που προκύπτουν από την χρήση της κλίμακας μέτρησης στη βάση της μεθοδολογίας της διάψευσης της



προσδοκίας δηλαδή της πιθανής απόκλισης μεταξύ Αντιλήψεων και Προσδοκιών. Η Teas (1994) παρατήρησε πως η διαφορά μεταξύ προσδοκίας και αντίληψης σε κάποιο συγκεκριμένο δείκτη αξιολόγησης μπορεί να λαμβάνει τιμή ίση με (-1) μέσα από έξι διαφορετικούς συνδυασμούς σε μια επτάβαθμη κλίμακα Likert γεγονός που δεν ερμηνεύεται ως ισόβαθμη απόκλιση της ποιότητας στον αξιολογούμενο δείκτη και κατ' επέκταση προκύπτουν προβλήματα με τις ψυχομετρικές ιδιότητες της κλίμακας (Brown, Churchill & Peter, 1993). Σε συνέχεια των παραπάνω είναι εύλογος ο προβληματισμός αναφορικά με την ερμηνεία της αξιολόγησης ενός ποιοτικού δείκτη όταν παρατηρείται σε αυτόν χαμηλός βαθμός προσδοκίας και ταυτόχρονα χαμηλός βαθμός αντίληψης. Στην περίπτωση αυτή είναι πιθανό να μην υπάρχει σημαντική απόκλιση αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί η αξιολόγηση ως θετική.

Στις παραπάνω παρατηρήσεις οι Parasuraman, Zeithaml, και Berry (1994) αντέκρουσαν την κριτική στη βάση της ολιστικής ερμηνείας των μετρήσεων. Δηλαδή οι ερευνητές καλούνται να ερμηνεύσουν την απόκλιση μεταξύ προσδοκίας και αντίληψης όχι μονοδιάστατα αλλά συνολικά, αναζητώντας τα βαθύτερα αίτια που κρύβονται πίσω από τη συγκεκριμένη μέτρηση. Έτσι διαφορετική θα είναι η ερμηνεία της απόκλισης με τιμή ίση με ( $\pm 1$ ) όταν αυτή προκύπτει από τη διαφορά μεταξύ ενός χαμηλού βαθμού προσδοκίας και αντίληψης (2-3) από ότι ενός αντίστοιχου υψηλού βαθμού (6-7). Στην περίπτωση δε των χαμηλών προσδοκιών αυτό που έχει σημασία είναι ο εντοπισμός των βαθύτερων αιτιών που οδηγούν σε αυτές με σκοπό την ενίσχυσή τους. Γενικότερα οι προσδοκίες συνδέονται με πληθώρα εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (Oliver, 2010) όπως οι πρότερες εμπειρίες των αποδεκτών μιας υπηρεσίας (James, 2011) αλλά και η φήμη του οργανισμού, γεγονός που σημαίνει πως η ποιότητα της υπηρεσίας είναι αυτή τελικά που διαμορφώνει τις προσδοκίες δημιουργώντας ένα κυκλικό συνεχές.

Αναφορικά με τη κριτική που έγινε για την έκταση του ερωτηματολογίου καθώς περιλαμβάνει 22 δηλώσεις στις οποίες υποβάλλονται οι συμμετέχοντες δυο φορές, μία φορά για τις προσδοκίες και μία για τις αντιλήψεις τους, οι Parasuraman et al. (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 αποδέκτες της, όπως παραδειγματικά είναι το κόστος της υπηρεσίας (Cronin Jr & Taylor, 1992), οι Parasuraman, et al. (1993) απάντησαν πως το εργαλείο αποτελεί έναν βασικό σκελετό ο οποίος επιδέχεται προσθήκες προκειμένου να προσαρμοστεί κατάλληλα στα διάφορα ερευνητικά περιβάλλοντα.

Οι Nyeck et al. (2002) στην ερευνητική τους προσπάθεια για την επανεξέταση της χρήσης του εργαλείου SERVQUAL 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 δηλώσεων. Οι ερευνητές κατέληξαν πως θα πρέπει στις προσεγγίσεις όπου υιοθετείται η συγκεκριμένη μεθοδολογία να λαμβάνεται μέριμνα για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του εργαλείου μέτρησης.

Γενικότερα οι Parasuraman et al. (1991b) 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 προβληματικών πεδίων για μια υπηρεσία και τεκμηρίωσαν την πρακτική ευκολία της αξιολόγησης της ποιότητας των υπηρεσιών ως τη διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες και τις αντιλήψεις των αποδεκτών της.

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 πολλοί ήταν οι

ερευνητές που υιοθέτησαν το SERVQUAL για τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε διάφορους κλάδους. Σύμφωνα με τους Wang et al. (2015) μέχρι το 2013 είχαν συγγραφεί περισσότερα από 700 άρθρα στα οποία το κύριο εργαλείο διερεύνησης της ποιότητας των υπηρεσιών ήταν το SERVQUAL. Μέσα στις 10 πρώτες χώρες προέλευσης των ερευνητικών άρθρων είναι και η Ελλάδα (10<sup>η</sup> 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 αποτελεί την πληρέστερη προσπάθεια του εννοιολογικού προσδιορισμού και της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών” (Nyeck et al., 2002, σ. 101). Για το λόγο αυτό κατατάσσεται ως το πιο δημοφιλές ερευνητικό μοντέλο μεταξύ των ερευνητών συμβάλλοντας σημαντικά στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης στο πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών.

Τα παραπάνω τεκμηριώνουν την επιλογή του συγκεκριμένου μεθοδολογικού πλαισίου στην μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε αυτόνομα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης, που αποτελεί τον δεύτερο στόχο της παρούσας διατριβής. Εξάλλου, εφόσον και στην χώρας μας οι συνθήκες του ευρύτερου οικονομικού και κοινωνικού συγκείμενου απαιτούν από τα πανεπιστήμια να εστιάζουν περισσότερο στην αγορά, τότε η μεθοδολογία SERVQUAL, ως ένα τεχνοκρατικό εργαλείο, αποτελεί έναν κατάλληλο τρόπο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρουν (Petruzzellis et al., 2006).

### 2.3. Το SERVQUAL στην εκπαιδευτική έρευνα

Η μεθοδολογία 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 ποιότητας της εκπαίδευσης και της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων (Akcadag, 2012; Akhlaghi, Amini, & Akhlaghi, 2012; Alhabeeb, 2015; Babakus & Boller, 1992; Bayraktaroglu & Atrek, 2010; Butler & Collins, 1995; Casidy, 2014; Datta & Vardhan, 2017; Dursun et al., 2013; Galeeva, 2016; Jones & Shandiz, 2015; Mbise & Tuninga, 2016; Mwiya et al., 2017; Oliveira & Ferreira, 2009; Orwig, Pearson, & Cochran, 1997; Shapiro, 2010; Wisniewski, 1996;

Yanova, 2015; Yazdi-Feyzabadi, Gozashti, Komsari, Mohammadtaghizadeh, & Amiresmaili, 2015; Donlagić & Fazlić, 2015), παρά το γεγονός ότι η γλώσσα και μερικά από τα στοιχεία που εμπεριέχονται στην κλίμακα μέτρησης που υιοθετεί ενσαρκώνουν περισσότερο τη φιλοσοφία του επιχειρηματικού κόσμου (Soutar & McNeil, 1996). Στην Ελλάδα η μέθοδος εφαρμόστηκε σε μία σειρά ερευνών στο τομέα της υγείας (Karassavidou, Glaveli, & Papadopoulos, 2009) στο κοινωνικό σύστημα ασφάλειας (Paranikolaou & Zygiaris, 2014), στις δημόσιες χρηματοοικονομικές υπηρεσίες (Kakouris & Meliou, 2011), στην Ελληνική Αστυνομία (Boudouris et al., 2007), στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Zafiroopoulos & Vrana, 2008) και στην κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Anastasiadou, 2018; Athanasiadis et al., 2018). Επιχειρώντας μία 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 κλίμακας 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 Τ.Ε.Ι. 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) προσαρμοσαν 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 δημόσιου Πανεπιστημίου του Σάο Πάολο στη Βραζιλία. Το τελικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 19 ερωτήσεις μοιρασμένες στις 5 βασικές διαστάσεις του μοντέλου το οποίο παρουσίασε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας. Η διάσταση της «Απτότητας» ήταν αυτή όπου εντοπίστηκε η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των φοιτητών αναφορικά με την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του πανεπιστημιακού τμήματος.

Οι Akhlaghi et al. (2012) στη μελέτη τους σε 328 φοιτητές ενός επαγγελματικού – τεχνικού κολεγίου στο Ιράν, απέδειξαν πως η κλίμακα SERVQUAL 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 αφορούσε τη διάσταση της «Ανταπόκρισης».

Ο Narang (2012) πραγματοποίησε έρευνα σε φοιτητές ηλικίας 21-25 ετών τριών πανεπιστημίων της Ινδίας με τη χρήση μιας τροποποιημένης έκδοσης του βασικού εργαλείου μέτρησης της SERVQUAL. Η έκδοση αυτή ονομάζεται EduQual, σχεδιάστηκε με σκοπό τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών της τεχνικής εκπαίδευσης από τους Mahapatra και Khan (2007a) από τους οποίους και επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία της. Η έρευνα αποτέλεσε μια πολύτιμη συμβολή στον εμπλουτισμό της επιστημονικής γνώσης του συγκεκριμένου πεδίου, ελεγκτώντας την εφαρμογή του τροποποιημένου εργαλείου της SERVQUAL σε ένα διαπανεπιστημιακό περιβάλλον. Τα ευρήματα επεσήμαναν την ανάγκη εστίασης της προσοχής των υπευθύνων χάραξης πολιτικής στα προβληματικά πεδία που κατέληξε η έρευνα προκειμένου να αναλάβουν άμεση δράση και να προτείνουν τρόπους και στρατηγικές αντιμετώπισης τους. Παράλληλα ο συγγραφέας καταλήγει στο συμπέρασμα πως στο επίπεδο της κυβερνητικής πολιτικής θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη διασφάλιση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να αναθεωρηθεί το ενδιαφέρον που επιδεικνύεται για την ποσοτική μόνο αύξηση του αριθμού των ιδρυμάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην εργασία τους οι Kogovsek και Kogosvsek (2013) κατέληξαν πως η ικανοποίηση των φοιτητών εμφανίζεται να επηρεάζεται κυρίως από την παιδαγωγική διάσταση του ακαδημαϊκού προσωπικού του εκπαιδευτικού

ιδρύματος η οποία περικλείεται στη διάσταση της «Ανταπόκρισης» του μοντέλου. Επιπλέον σημαντική είναι και η συμβολή της υποστήριξης των φοιτητών από το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό. Η ικανοποίηση των φοιτητών, που αποτελούν τη βασικότερη ομάδα ενδιαφέροντος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, οδηγεί σε θετικά σχόλια προς την κοινωνία και επομένως με αυτό τον τρόπο εδραιώνεται η εικόνα και η φήμη του εκπαιδευτικού ιδρύματος και η απόκτηση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος.

Μία ακόμη ερευνητική προσέγγιση στην οποία χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα SERVQUAL ήταν αυτή των Dursun et al. (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 και των αντιλήψεων των φοιτητών αναφορικά με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος, 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 της κλίμακας SERVQUAL, με τη διάσταση της 'Ανταπόκρισης' να εμφανίζει το μεγαλύτερο πρόβλημα. Η αξιολόγηση των μεταβλητών του εργαλείου, βάση της σπουδαιότητάς τους, στον προσδιορισμό της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών τοποθέτησε στις δυο πρώτες θέσεις τη διάσταση της Διασφάλισης και της Αξιοπιστίας. Οι διαστάσεις αυτές συνδέονται με την ικανότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού να ανταποκριθεί στη βασική του αποστολή.

Μία ακόμη προσέγγιση που εστιάζει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσα από την οπτική των φοιτητών, πραγματοποιήθηκε από τους Donlagić και Fazlīć (2015). Στη συγκεκριμένη ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη εκδοχή του βασικού εργαλείου μέτρησης, που αποτελούνταν από 25 ερωτήσεις, για την οποία επιβεβαιώθηκε η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της. Στα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζεται η διάσταση της 'Ενσυναίσθησης' 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 King Saud. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 199 εκπαιδευόμενοι και τα ευρήματά της κατέληξαν πως η διάσταση της «Διασφάλισης» του μοντέλου SERVQUAL, ήταν η σημαντικότερη μεταβλητή στον προσδιορισμό της συνολικής ποιότητας το προγράμματος, 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 της κλίμακας βρέθηκε πως στην διάσταση της «Αξιοπιστίας» υπήρξε η υψηλότερη απόκλιση καθώς το επίπεδο των προσδοκιών των φοιτητών υπερέβαινε αυτό των αντιλήψεών τους.

Οι Yazdi-Feyzabadi et al. (2015), πραγματοποίησαν μια διατμηματική έρευνα σε 303 φοιτητές ιατρικής, διαφορετικών εξαμήνων σε πανεπιστημιακά νοσοκομεία στο Ιράν. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία προσαρμογή του βασικού εργαλείου SERVQUAL, ενώ τα αποτελέσματα κατέληξαν σε αρνητική βαθμολογία σε όλες τις διαστάσεις της ποιότητας των 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. Οι Mbise και Tuninga (2016) συμπεριέλαβαν στο βασικό εργαλείο μέτρησης της SERVQUAL μία ακόμη διάσταση για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε 206 φοιτητές-απόφοιτους των σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων της Τανζανίας. Η διάσταση αυτή ονομάστηκε «Μαθησιακά Αποτελέσματα» για να μετρά την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων μέσω των γνώσεων που έλαβαν και των δεξιοτήτων που απέκτησαν από τη φοίτησή τους στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η προσθήκη της έκτης διάστασης υποστηρίζει την τοποθέτηση των Parasuraman et al. (1991b) πως οι πέντε πρώτες διαστάσεις του εργαλείου μέτρησης αποτελούν τη γενική δομή της ποιότητας των υπηρεσιών ενώ με την προσθήκη επιπλέον διαστάσεων ικανοποιείται η απαίτηση για την προσαρμογή του εργαλείου σε ένα συγκεκριμένο πεδίο έρευνας. Στα ευρήματα της μελέτης τους, 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), μέτρησαν την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε επτά εθνικές και διεθνής σχολές διοίκησης

επιχειρήσεων στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 300 φοιτητές για τους οποίους διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεών 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 της κλίμακας SERVQUAL και της συνολικής ικανοποίησης σε 656 τελειόφοιτους φοιτητές δημοσίων πανεπιστημίων της Ζάμπιας στην Αφρική. Τα ευρήματα έδειξαν θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των πέντε διαστάσεων της ποιότητας και της συνολικής Ικανοποίησης των φοιτητών, η οποία στη συνέχεια επηρεάζει σημαντικά τις συμπεριφορικές προθέσεις των φοιτητών στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Η διάσταση της Απτότητας αξιολογήθηκε ως ο σημαντικότερος δείκτης που επηρεάζει τη συνολική ικανοποίηση των φοιτητών. 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 8 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 εκπαιδευομένων στα διάφορα εκπαιδευτικά πλαίσια, 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 εξηγήει με σαφήνεια τις πτυχές της υπηρεσίας που παρέχει. Δηλαδή στη διάσταση αυτή αξιολογείται το επίπεδο των απαιτούμενων ικανοτήτων του προσωπικού του οργανισμού για την παροχή της υπηρεσίας καθώς και η αίσθηση εμπιστοσύνης που εμπνέει. Μέσω της διάστασης της Αξιοπιστίας ερμηνεύεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού να παρέχει την υπηρεσία στον προκαθορισμένο χρόνο χωρίς



παραλείψεις και λάθη. Εξετάζεται δηλαδή το κατά πόσο ο οργανισμός ανταποκρίνεται με συνέπεια στην αποστολή του. Τέλος, η διάσταση της Ανταπόκρισης αναφέρεται στην προθυμία του προσωπικού του εκπαιδευτικού οργανισμού να βοηθήσει τους μαθητές και να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένες απαιτήσεις.

**Πίνακας 8.** Σημαντικότερες διαστάσεις της ποιότητας στην Εκπαίδευση

Ερευνητική Προσέγγιση	Πεδίο Εφαρμογής	Υψηλότερη Απόκλιση	Σπουδαιότερη Διάσταση
<b>Zafiropoulos and Vrana (2008)</b>	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Σερρών	Διάσταση της Διασφάλισης	Η διάσταση της Διασφάλισης, της Ενσυναίσθησης και της Απτότητας
<b>Oliveira and Ferreira (2009)</b>	Πανεπιστημίου του Σάο Πάολο	Διάσταση της Απτότητας	Δεν διερευνήθηκε
<b>Akhlaghi et al. (2012)</b>	Επαγγελματικό – Τεχνικό Κολέγιο στο Ιράν	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Η διάσταση της Ανταπόκρισης και η Διασφάλισης
<b>Narang (2012)</b>	Δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ινδίας	Διάσταση της Απτότητας	Δεν διερευνήθηκε
<b>Kogovsek and Kogovsek (2013)</b>	Πανεπιστήμιο Σλοβενία	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<b>Dursun et al. (2013)</b>	πανεπιστήμια της Τουρκίας	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<b>Donlagić and Fazlić (2015)</b>	Οικονομικό Πανεπιστήμιο στη Βοσνία Ερζεγοβίνη	Διάσταση της Ενσυναίσθησης και της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<b>Alhabeeb (2015)</b>	πανεπιστημίου King Saud	Διάσταση της Αξιοπιστίας	διάσταση της Διασφάλισης.
<b>Yazdi-Feyzabadi et al. (2015)</b>	πανεπιστημιακά νοσοκομεία της πόλης Κερμάν Ιράν	Διάσταση της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε

<b>Mbise and Tuninga (2016)</b>	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
<b>Datta and Vardhan (2017)</b>	επτά εθνικές και διεθνής σχολές διοίκησης επιχειρήσεων στα Ενωμένα Αραβικά Εμιράτα	Διάσταση της Διασφάλισης και της Ανταπόκρισης	Δεν διερευνήθηκε
<b>Mwiya et al.(2017)</b>	πανεπιστημίων της Ζάμπιας στην Αφρική		Η Απτότητα είναι ο σημαντικότερος δείκτης της ικανοποίησης των φοιτητών

## Κεφάλαιο 3: Παιδαγωγική & Διδακτική Επάρκεια Εκπαιδευτικών

*«Η αποτελεσματική διδασκαλία μπορεί να είναι η πιο δύσκολη δουλειά που υπάρχει».*  
William Glasser

Στη βιβλιογραφία το επάγγελμα του εκπαιδευτικού συνδέεται με την αναγνώριση της διδασκαλίας ως επαγγέλματος, ένα σύνθετο δηλαδή κοινωνικό ρόλο που καλείται να αναλάβει ο εκπαιδευτικός, η άσκηση του οποίου απαιτεί συγκεκριμένα προσόντα ώστε να στεφθεί με επιτυχία (Παπαναούμ, 2003). Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ως σημαντικός συντελεστής της ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς έργο του είναι να εκπληρώσει τις λειτουργίες του θεσμού του σχολείου και επομένως ο επαγγελματισμός του αντανακλά το αίτημα για αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης (Κοσμίδου-Hardy & Αντωνιάδη, 2020). Στο πλαίσιο αυτό ο όρος επαγγελματισμός αφορά την «παιδαγωγική διάσταση και την ποιότητα της διδασκαλίας» (Κοσμίδου-Hardy & Σοφός, 2020, σ. 21) και επομένως σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Hoyle, 2001). Τα βασικά στοιχεία που σχετίζονται με τον όρο αυτό σύμφωνα με τον Goodson (2000) είναι οι ειδικές γνώσεις, το ενδιαφέρον για το κοινωνικό συμφέρον, ο αυτοέλεγχος και ο σεβασμός στην ηθική διάσταση του έργου του. Εκτός από την παραπάνω έννοια του επαγγελματισμού, στη βιβλιογραφία συναντάται και η οπτική που τον συνδέει με τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση του κύρους, των χρηματικών απολαβών αλλά και των συνθηκών εργασίας τους (Evans & Yuan, 2018). Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών κατά τον Sachs (2003) έχει δυο εκδοχές τον παλιό και τον νέο επαγγελματισμό. Ο νέος επαγγελματισμός, που αξιολογείται ως μετασχηματιστικός, συγκεντρώνει την προσοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας λόγω των συνθηκών που επικρατούν στο ευρύτερο περιβαλλοντικό συγκείμενο μέσα στο οποίο ασκείται σήμερα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Σοφός, 2020). Χαρακτηριστικά του νέου επαγγελματισμού είναι η αναγνώριση από τον εκπαιδευτικό ενός δημόσιου ηθικού κώδικα ως προς την πρακτική της διδασκαλίας, η συνεργατικότητα και η συναδελφικότητά του, ο ενεργητικός προσανατολισμός του, η ευελιξία και η προοδευτική αντίληψη που εκφράζει, ο αυτοέλεγχος, η έρευνα και η παραγωγή γνώσης (Sachs, ο.π, σ. 154). Τα βασικά χαρακτηριστικά της επαγγελματικής αυτής εκδοχής σχετίζονται με τα εφόδια

του καλού εκπαιδευτικού έτσι όπως παρουσιάζονται μέσα από τις σχετικές μελέτες (Liakoroulou, 2011; Margolis, 2008; Ξωχέλλης, 1999, 2010). Ο επιτυχημένος επαγγελματίας εκπαιδευτικός όπως προκύπτει και από την έρευνα της Kosmidou – Hardy (2006) στην Ελλάδα, είναι αυτός που διακατέχεται από υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και ερευνητικής διάθεσης.

Η μορφή του επαγγελματισμού που επικρατεί σήμερα είναι αυτή του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού (postmodern pro-fessional age), η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλές απαιτήσεις, ευελιξία και ανοιχτότητα (Hargreaves, 2000). Τον 21ο αιώνα η πολυπλοκότητα του διδακτικού έργου προϋποθέτει οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν υψηλού επιπέδου δεξιότητες και γενικότερα να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά και εύστοχα στις πολυάριθμες απαιτήσεις ενός σύνθετου και μεταλλασσόμενου περιβάλλοντος (Day & Sacks, 2004). Παράλληλα οι επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, απαιτούν εκπαιδευτικούς, που διαθέτουν ένα portfolio με «επιστημονικές, ερευνητικές, διδακτικές, παιδαγωγικές και μαθησιακές δεξιότητες, εξειδικευμένες γνώσεις και κοινωνική προσφορά» (Καλαϊτζοπούλου, 2001, σ. 16). Επομένως ο υποψήφιος εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει αυξανόμενη ευθύνη να προετοιμάσει τους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να ασχοληθούν με θέματα πολυπολιτισμικότητας και κοινωνικής ενότητας μέσα στην τάξη, αλλά και μελλοντικά για να συμμετάσχουν σε μια μεταβαλλόμενη μεταμοντέρνα οικονομία (Goodson, 2000).

Χαρακτηριστικό γνώρισμα της σημερινής εποχής είναι η σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και το άνοιγμα του σχολείου στους γονείς και στην κοινωνία (Jeffrey & Troman, 2010, σ.12). Επίσης, γίνονται προσπάθειες να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα, να ενεργοποιηθεί ο εκπαιδευτικός και να αναπτυχθούν τρόποι διαχείρισης των εκπαιδευτικών αλλαγών (Hargreaves, 2000, σ. 171). Η πρόκληση να προσαρμόζεται ο εκπαιδευτικός στις ανάγκες των μαθητών, να βελτιώνει τη διδασκαλία του και τις επαγγελματικές του δραστηριότητες απαιτεί την εξέλιξη του ως επαγγελματία (Day, 2004). Στην προσπάθεια αυτή τόσο η αρχική του εκπαίδευση όσο και η παιδαγωγική και διδακτική του κατάρτιση σε συνδυασμό με τη συνεχή, διά βίου μάθηση τον καθιστούν ικανό να υπηρετήσει τις ανάγκες του σημερινού σχολείου (Day, οπ.π). Πέρα λοιπόν από τη γνωστική επάρκεια και αρτιότητα ο εκπαιδευτικός του μεταμοντέρνου επαγγελματισμού θα πρέπει να διαθέτει και

άλλα χαρακτηριστικά, όπως να εκφράζει κριτική αντίληψη για εκπαιδευτικά ζητήματα (διδασκτικά, διοικητικά και παιδαγωγικά) στο χώρο εργασίας του. Να ενσωματώνει κοινωνικούς και ηθικούς σκοπούς στο εκπαιδευτικό του έργο, και κατά την επιλογή του τι θα διδάξει αλλά και σε θέματα που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα και την αξιολόγηση.

Επίσης, το προφίλ που πρέπει να έχει ο σύγχρονος επαγγελματίας εκπαιδευτικός τον θέλει να ενημερώνεται για τις σύγχρονες εξελίξεις του τομέα του, αναπτύσσοντας ένα σφαιρικό τρόπο αντίληψης, εισάγοντας μια κριτική και παράλληλα δημιουργική σκέψη (Beernaert, 1999; Ξωχέλης, 2005). Γίνεται αντιληπτό, πως ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται από ποιότητα στη θεωρητική του κατάρτιση και στην τεχνογνωσία του, αλλά και από τη γενικότερη επάρκεια της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι τομείς που συνθέτουν το περιεχόμενο της μόρφωσης του σημερινού εκπαιδευτικού είναι η γενική του παιδεία και μόρφωση, η επαγγελματική κατάρτιση, η μύησή του στην ψυχολογική έρευνα και η διαπολιτισμική μόρφωση (Τρούλης, 1996, σ. 320). Τα πεδία αυτά συνδέονται με την υψηλή ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και ειδικότερα με την παιδαγωγική και διδακτική τους κατάρτιση.

Μία από τις βασικότερες θεωρίες μέσω της οποίας επιχειρήθηκε ο προσδιορισμός των κατάλληλων εφοδίων των εκπαιδευτικών, ώστε να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους, είναι η θεωρία του Shulman (1987). Ο Shulman προσδιόρισε τα ακόλουθα είδη γνώσης των εκπαιδευτικών:

Η Γνώση περιεχομένου (Content Knowledge), η οποία αναφέρεται στη βαθύτερη κατανόηση της δομής του περιεχομένου των γνωστικών αντικειμένων ξεπερνώντας την απλή γνώση των γεγονότων και των ιδεών που συνδέονται με αυτό. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό όχι μόνο να πληροφορεί τους μαθητές για τον εγκυρότερο ισχυρισμό αλλά να αιτιολογεί γιατί συμβαίνει αυτό, γιατί αξίζει να το γνωρίζουν οι μαθητές και πως αυτό σχετίζεται με άλλες παραμέτρους του ίδιου ή άλλων επιστημονικών πεδίων, στη θεωρία και την πράξη (Niemelä & Tirri, 2018; Shulman, 1986).

Οι Γενικές Παιδαγωγικές γνώσεις (General Pedagogical Knowledge). Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει την γενικότερη ενημέρωση των υποψήφιων εκπαιδευτικών για παιδαγωγικές θεωρίες, θεωρίες μάθησης, στρατηγικές

διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία, θέματα διαπολιτισμικής αγωγής, εκπαίδευσης και φύλου (Shulman, όπ.π.).

Η Γνώση του Προγράμματος Σπουδών (Curriculum Knowledge), η οποία αφορά το σύνολο των διαθέσιμων υλικών και διδακτικών εργαλείων για τη διδασκαλία ενός θέματος καθώς και τις ενδείξεις ή αντενδείξεις για την επιλογή τους. Σε αυτό το είδος γνώσης συμπεριλαμβάνεται και η γνώση του εκπαιδευτικού για όσα μαθαίνουν οι μαθητές και στους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους τα οποία δεν διδάσκει ο ίδιος ώστε να μπορεί να τα συνδέει μεταξύ τους επιτυγχάνοντας τη διαθεματικότητα και διευκολύνοντας τη μάθηση (Shulman, όπ.π.).

Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge), η οποία περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο τα διαφορετικά είδη γνώσης (το περιεχόμενο και η παιδαγωγική) συνδέονται μεταξύ τους. Αφορά το τι τελικά διδάσκεται από το περιεχόμενο της γνώσης και την επιλογή του καταλληλότερου τρόπου ώστε αυτό να καταστεί όσο το δυνατόν πιο κατανοητό από τους μαθητές (Shulman, 1986, σ.9). Όσες περισσότερες αναπαραστάσεις του γνωστικού αντικείμενου διαθέτει ο εκπαιδευτικός και όσο καλύτερα γνωρίζει τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές του τόσο αποτελεσματικότερα θα μπορέσει να μετασχηματίσει τις δικές του αναπαραστάσεις ώστε να γίνουν εύκολα κατανοητές από τους μαθητές (Rusznyak, 2011). Η Παιδαγωγική Γνώση Περιεχομένου είναι αυτή που καθιστά τους εκπαιδευτικούς “εκπαιδευτικούς” και όχι ειδικούς ενός γνωστικού αντικείμενου (Park & Oliver, 2008).

Η Γνώση των χαρακτηριστικών των μαθητών (Knowledge of learners & their characteristics). Η γνώση αυτή αφορά σε χαρακτηριστικά των μαθητών που απορρέουν από την ηλικία, το φύλο, την εθνική ή κοινωνική προέλευση, τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και το σχολείο και τις σχέσεις και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών

Η Γνώση του εκπαιδευτικού πλαισίου (Educational context Knowledge), η οποία περιλαμβάνει γνώση του τρόπου λειτουργίας της ομάδας ή της τάξης, τη διακυβέρνηση και τη χρηματοδότηση του σχολείου αλλά και την επικρατούσα κοινωνική και πολιτισμική κουλτούρα.

Η Γνώση του εκπαιδευτικού σκοπού και των αξιών της εκπαίδευσης, της φιλοσοφικής και ιστορικής της βάσης (Educational ends Knowledge). Ο

Shulman υποστηρίζει πως η γνώση αυτή έχει πρωτεύουσας σημασία επειδή συνδέεται με τον αντίκτυπο που έχει προς την κοινωνία ένα σχολείο που λειτουργεί αποτελεσματικά (Fraser, 2013).

Από τα παραπάνω είδη γνώσης, η παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου αξιολογείται ως η πιο σημαντική εξαιτίας της σύνδεσής της με το σώμα των γνώσεων που αφορούν τη διδασκαλία (Shulman, 1987). Η ανάλυση όλων των παραπάνω ειδών γνώσης που θα πρέπει να κατέχει ένα εκπαιδευτικός απαιτεί τη διαμόρφωση ενός πλαισίου ταξινόμησης. Το πλαίσιο που πρότείνει ο Shulman (1986) περιλαμβάνει τρεις τέτοιους τύπους γνώσης του εκπαιδευτικού, τα Θεωρήματα (Propositional Knowledge), τη Γνώση Περίπτωσης (Case Knowledge) και τη Στρατηγική Γνώση (Strategic Knowledge). Σε συνέχεια των τύπων αυτών προκύπτουν τέσσερις ομάδες πηγών από τις οποίες αντλεί τις γνώσεις του ο εκπαιδευτικός. Η πρώτη πηγή είναι η μόρφωση και οι γνώσεις του εκπαιδευτικού όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας (Scholarship in Content Disciplines). Η γνώση αυτή βασίζεται σε δύο άξονες: τη συσσωρευμένη γνώση του εκπαιδευτικού από τη μελέτη της βιβλιογραφίας και τις σπουδές του στο γνωστικό αντικείμενο και τις ιστορικές και φιλοσοφικές γνώσεις του επιστημονικού του τομέα (Shulman, 1987, σ. 8). Η δεύτερη πηγή αφορά τα εκπαιδευτικά εργαλεία και τις δομές (Educational Materials and Structures) και η τρίτη πηγή την τυπική εκπαιδευτική μάθηση (Formal Education Scholarship), η οποία περιλαμβάνει τα ευρήματα της εμπειρικής έρευνας για τη διδασκαλία, τη μάθηση, την ανθρώπινη ανάπτυξη, τις ηθικές, φιλοσοφικές και αξιακές βάσεις της εκπαίδευσης (Shulman, ο.π., σ. 9). Η τέταρτη πηγή γνώσης των εκπαιδευτικών είναι η σοφία της πρακτικής (Wisdom of Practice), η οποία αφορά τη σοφία της πράξης, δηλαδή τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Shulman, ο.π., σ. 11).

Όλα τα παραπάνω συντελούν 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 (Ξωχέλης, 2005).

Η εκπαίδευση εκπαιδευτικών αφορά δυο βασικές πτυχές της εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών με σκοπό τη δημιουργία (ανα)στοχαζόμενων επαγγελματιών (Αυγητίδου, 2014) οι οποίοι, μέσω της επιδίωξης για βελτίωση

της εκπαιδευτικής συνθήκης, θα στοχεύουν στην ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών (Butler & Schnellert, 2008; Λιακοπούλου, 2010; Ξωχέλης, 2005; Παπαναούμ, 2003). Αρχικά συνδέεται με τη βασική-αρχική εκπαίδευση που τους παρέχει τις ειδικές επιστημονικές γνώσεις, τις οποίες θα μεταδώσουν στους μαθητές αλλά και την απαραίτητη παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση, η οποία θα τους επιτρέψει να βοηθήσουν τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση εύκολα και αποτελεσματικά (Darling-Hammond, 2005; Ξωχέλης, 2005). Παράλληλα περιλαμβάνει και έναν τρίτο άξονα αυτόν της πρακτικής εξάσκησης μέσω του οποίου εξασφαλίζεται η σύνδεση της ακαδημαϊκής γνώσης με τη σχολική πραγματικότητα της τάξης συμβάλλοντας παράλληλα στην ελαχιστοποίηση του αισθήματος ανασφάλειας των εκπαιδευτικών (Ζμας & Παπαδοπούλου, 2007; Παπαδοπούλου & Δημητριάδου, 2007). Επομένως η πρακτική άσκηση αποτελεί μία υψηλής αξίας ευκαιρία για τον έλεγχο των όσων γνωρίζουν και είναι σε θέση να κάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί.

Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τον δεύτερο και τρίτο άξονα της αρχικής εκπαίδευσής τους, προκειμένου να μπορούν με αποτελεσματικό τρόπο να ανταποκριθούν στις ανάγκες του σημερινού σχολείου (Αντωνίου, 2011; Λιακοπούλου, 2010; Ξωχέλης, 2005; Σοφός, 2020). Μέσω της παιδαγωγικής τους κατάρτισης οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί αποκτούν προσόντα από τα πεδία της παιδαγωγικής, της διδακτικής αλλά και της ψυχολογίας για την υποστήριξη του έργου τους με επαγγελματικό και αποτελεσματικό τρόπο (Αντωνίου, 2012; Κωνσταντίνου, 2015; Λιακοπούλου, 2010; Ξωχέλης, 2005). Στη συνέχεια, συνδέεται με την εξέλιξη και τη διεύρυνση των βασικών τους εφοδίων μέσα από επιμορφωτικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και της Δια βίου μάθησης (Δούκας κ.ά., 2007; Θεοδωρίτση & Καλογρίδη, 2020). Η επιμόρφωση λειτουργεί αντισταθμιστικά σε τυχόν αδυναμίες και ελλείψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες πηγάζουν από την αρχική εκπαίδευση και οδηγεί στην αναμόρφωση της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (Ξωχέλλης, 2000, σ.181). Επομένως, οι τελευταίοι όχι μόνο θα πρέπει να κατέχουν τα γνωστικά αντικείμενα που θα διδάξουν αλλά και τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και διδακτικές δεξιότητες (Παπαναούμ, 2003) καθώς και μία «διαμορφωμένη παιδαγωγική σκέψη η οποία θα κατευθύνει τις επιλογές τους στο διδακτικό και



παιδαγωγικό τους έργο» (Λιακοπούλου, 2012, σ. 25). Σημαντική συμβολή στον τρόπο άσκησης του επαγγέλματός τους έχουν οι στάσεις και οι απόψεις τους για τη διδασκαλία, τη μάθηση και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί (Τσιφόπουλος, 2019). Τα στοιχεία αυτά συνδέονται με την έννοια της επαγγελματικής τους ταυτότητας και τα οποία μεταβάλλονται διαρκώς μέσω των εμπειριών τους (Παπαδοπούλου & Κηπουροπούλου, 2020). Τέλος, οι König et al.(2011) προσδιορίζουν την παιδαγωγική επάρκεια ως τη γνώση και την ικανότητα ενός εκπαιδευτικού που 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 τη μεθόδευση της διδασκαλίας, και να προσαρμόζει τη διδασκαλία στη βάση ετερογενών μαθητικών ομάδων μέσα στην τάξη» (σ. 12).

Στο πλαίσιο αυτό κινείται και η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) να προσδιορίζει ως απαραίτητους όρους για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις ανάγκες του σημερινού (δευτεροβάθμιου) σχολείου τα ακόλουθα: (Κουζέλης, 2017, πρακτικά Ι.Ε.Π. με θέμα ημερήσιας διάταξης: Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια, Απόσπασμα Πρακτικού 22/26-05-2017)

1. Ουσιαστική γνώση του επιστημονικού αντικειμένου που καλείται ο εκπαιδευτικός να διδάξει, καθώς και εφάμιλλη ικανότητα διδασκαλίας των αντικειμένων της συνολικής επιστημονικής περιοχής στην οποία εντάσσεται η εξειδίκευσή του.

2. Ουσιαστική παιδαγωγική και ψυχο-παιδαγωγική εκπαίδευση ώστε ο εκπαιδευτικός να μπορεί ν' αντιμετωπίσει προβλήματα πραγματικής σημερινής τάξης (από ζητήματα μαθησιακά-διαφοροποιημένων ειδικών αναγκών έως ζητήματα σχετικά με το ρατσισμό και το bullying), προβλήματα ένταξης, προβλήματα εφηβείας και προβλήματα δυναμικής ομάδας και να μπορεί να στηρίζει μαθητές και μαθήτριες συμβουλευτικά και ψυχολογικά.

3. Εμπειριστατωμένη και δοκιμασμένη ικανότητα διδασκαλίας του επιστημονικού πεδίου που αναλαμβάνει ο εκπαιδευτικός, με πρακτική γνώση των ζητημάτων που θέτει η γενική και κυρίως η ειδική διδακτική συγκεκριμένων επιστημονικών κλάδων.

4. Αληθινή πρακτική άσκηση, δηλαδή δια ζώσης εντός της σχολικής τάξης, επιβλεπόμενη από ειδικό σε συνδυασμό με μικροδιδασκαλίες, εφαρμογή προγραμμάτων σπουδών και ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού – και μάλιστα με χρονική διάρκεια που να επιτρέπει βελτίωση και εμπάθυνση της διδακτικής εμπειρίας.

Η επιστημονική έρευνα έχει δείξει 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 του μαθητικού δυναμικού ανά τάξη κ.ά. (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), η παιδαγωγική επάρκεια είναι αυτή που έχει αντίκτυπο στην ποιότητα της διδασκαλίας και κατ' επέκταση στην ποιότητα της εκπαίδευσης που προσφέρεται στο σχολείο. Επομένως, συνυπολογίζοντας την επικράτηση στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής ενός οικονομικού ορθολογισμού που βασίζεται στα αποτελέσματα του εκπαιδευτικού συστήματος (Καρατζιά-Σταυλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006), με συνέπεια τη διάδοση πολιτικών όπως η λογοδοσία, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, τον έλεγχο της ποιότητας βάσει προκαθορισμένων στόχων αλλά και τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Rowe & Ingvarson, 2007; Κατσαρός, 2008), συνάγουμε το συμπέρασμα πως το ενδιαφέρον για την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών ενσωματώνεται στις βασικές προτεραιότητες της πολιτείας ως πυλώνας για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

### 3.1. Εκπαιδευτικές διαδρομές υποψήφιων εκπαιδευτικών για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

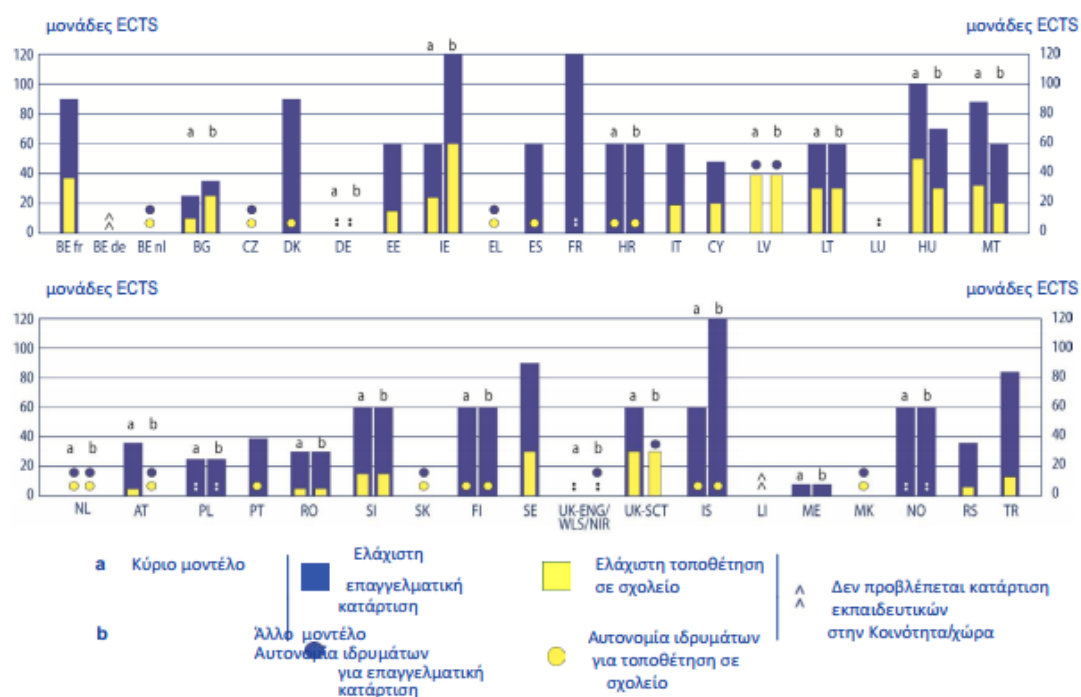
Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα η εκπαίδευση εκπαιδευτικών περιλαμβάνει τρεις βασικούς άξονες. Ανάλογα με τον τρόπο που οι τρεις αυτοί άξονες συνδυάζονται, διαμορφώνονται δύο μοντέλα βασικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών, το μονοφασικό (one phase model) ή ταυτόχρονο (concurrent model) και το διφασικό (two phases model) ή διαδοχικό (consecutive model). Σύμφωνα με το πρώτο μοντέλο, οι υποψήφιοι

εκπαιδευτικοί έρχονται ταυτόχρονα σε επαφή και με τους τρεις άξονες, ενώ σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο πρώτα πραγματοποιούνται οι σπουδές που αφορούν την ειδικότητα και σε δεύτερο στάδιο, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τους άλλους δύο άξονες (Ξωχέλλης, 2005, σ.103). Σύμφωνα με την έκθεση Ευρυδική (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013), οι περισσότερες χώρες που υιοθετούν το διαδοχικό μοντέλο έχουν θεσπίσει ένα πλαίσιο ελάχιστης διάρκειας για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, που αντιστοιχεί κατά μέσο όρο σε 60 πιστωτικές μονάδες ECTS, δηλαδή περίπου έναν χρόνο κατάρτισης πλήρους παρακολούθησης.

### Σχήμα 11 Ελάχιστη Επαγγελματική Κατάρτιση σε Χώρες της ΕΕ

(Συμπεριλαμβανομένων των Τοποθετήσεων σε Σχολεία (Σε ECTS). Πηγή: Δίκτυο

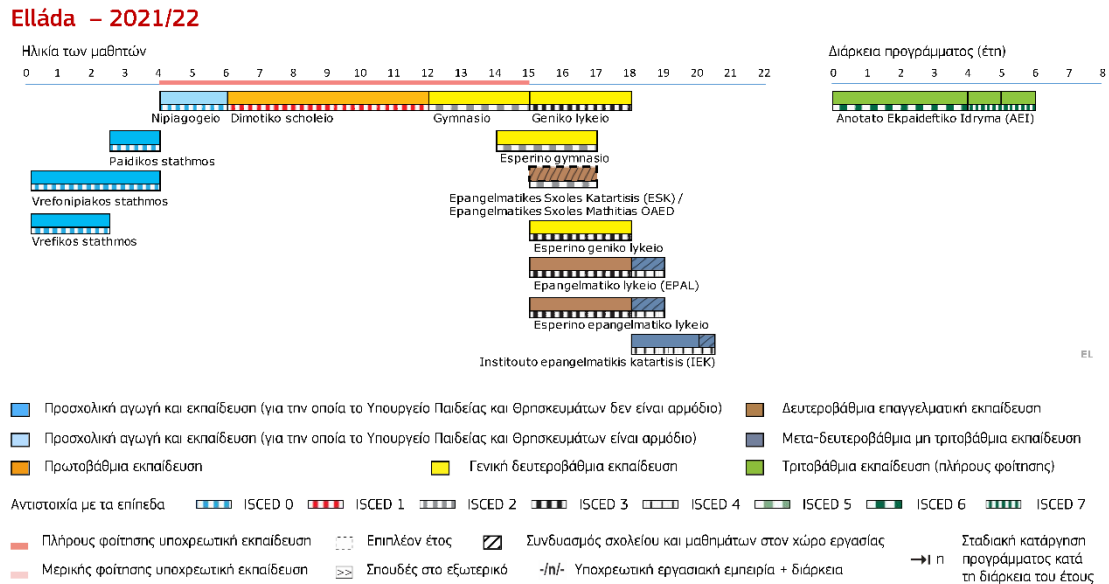
Ευρυδική



Η συνολική διάρκεια της αρχικής εκπαίδευσης των υποψήφιων εκπαιδευτικών για την ένταξή τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού κυμαίνεται συνήθως από 4 έως 6 χρόνια (Ευρυδική, 2015). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών περιλαμβάνει μία διαδρομή που θα πρέπει να ακολουθήσουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί εφόσον ολοκληρώσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η διαδρομή αυτή μετά το Λύκειο οδηγεί σε ένα

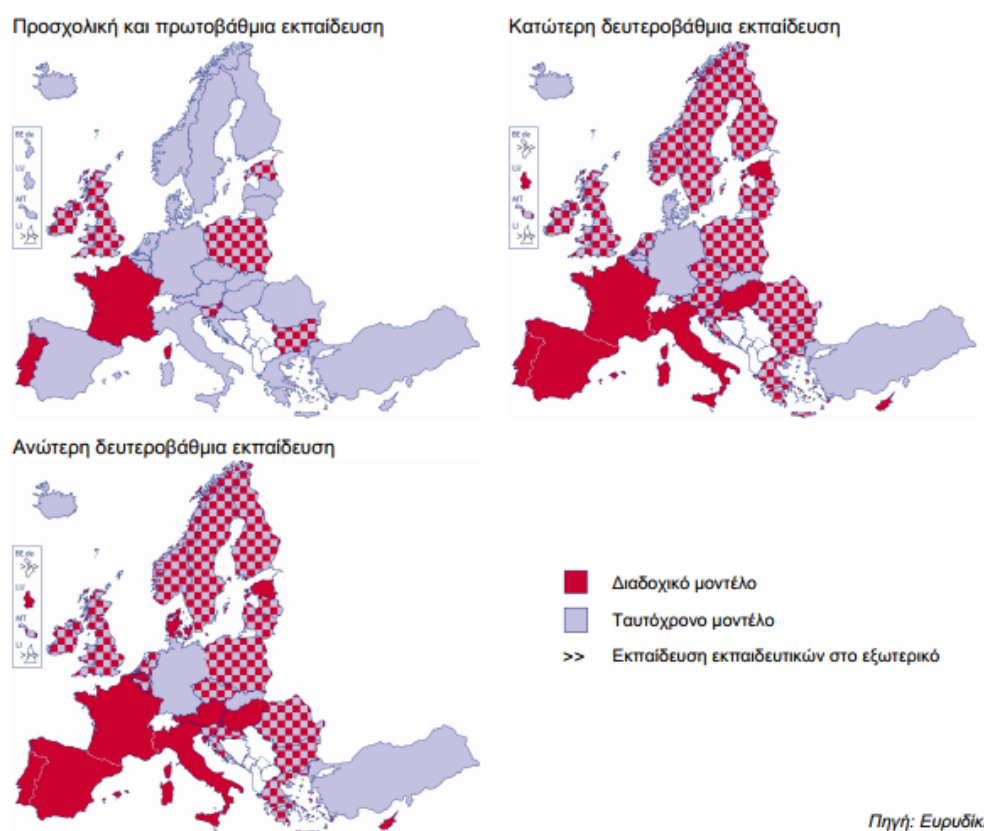
ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα το οποίο παρέχει τις βασικές γνώσεις που θα κληθούν να διδάξουν ("Elláda - Eurydice - European Commission, 2022).

**Σχήμα 12** Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Πηγή: Elláda - Eurydice - European Commission (2022)



Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθεί το ταυτόχρονο μοντέλο, ενώ στην δευτεροβάθμια μέχρι τη ψήφιση του νέου Νόμου Πλαίσιο για τα ΑΕΙ τον Ιούλιο του 2022, υπήρχε ποικιλομορφία (Ευρυδική, 2015). 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 (Αντωνίου, 2012). Παράλληλα σε όλα τα προγράμματα σπουδών δίνεται ιδιαίτερη μέριμνα για την πρακτική άσκηση των υποψήφιων δασκάλων και 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 κατά την απόκτηση του πτυχίου τους (Μπουζάκης, 2002).

**Σχήμα 13** Δομή Αρχικής Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών Προσχολικής, Πρωτοβάθμιας και Γενικής (Κατώτερης Και Ανώτερης) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.



Αντίθετα μέχρι πρόσφατα, για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με μόνη εξαίρεση τα τμήματα των κλασικών καθηγητικών σχολών, όλα τα υπόλοιπα τριτοβάθμια ιδρύματα δεν προσανατολίζονται στην εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλά στην επιστημονική και επαγγελματική εκπαίδευση των φοιτητών τους σε ένα συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο. Επομένως εύστοχα επισημαίνεται από τον Ξωχέλη (2005) πως η Ελλάδα είναι ίσως η μόνη ευρωπαϊκή χώρα που «δεν φροντίζει για την επαγγελματική προετοιμασία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» (σ.120).

Ως καθηγητικές σχολές νοούνταν τα Πανεπιστημιακά Τμήματα, των οποίων οι πτυχιούχοι διορίζονται στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (κάποιες ειδικότητες και στην Πρωτοβάθμια), σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν.1566/1985, όπως ισχύει χωρίς την απαίτηση πρόσθετου πτυχίου ή πιστοποιητικού παιδαγωγικής κατάρτισης. Αυτό γίνονταν διότι ελάμβαναν ταυτόχρονα με τη φοίτησή τους, στο αντίστοιχο πανεπιστημιακό τμήμα και παιδαγωγική κατάρτιση

(ταυτόχρονο μοντέλο). Στις καθηγητικές σχολές ανήκαν τα Πανεπιστημιακά Τμήματα, όπου εκπαιδεύονται εκπαιδευτικοί κλάδων όπως ΠΕ01 Θεολόγων, ΠΕ02 Φιλολόγων, ΠΕ03 Μαθηματικών, ΠΕ04 Φυσικών, Ξένων Φιλολογιών (ΠΕ06 Αγγλικής, ΠΕ05 Γαλλικής, ΠΕ07 Γερμανικής, ΠΕ34 Ιταλικής και ΠΕ40 Ισπανικής), ΠΕ08 Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, ΠΕ11 Φυσικής Αγωγής, ΠΕ80 Οικονομίας (μόνο οι πτυχιούχοι των Τμημάτων Οικιακής Οικονομίας, οι οποίοι εντάσσονταν στο πρώην ΠΕ15 Οικιακής Οικονομίας), ΠΕ79 Μουσικής, ΠΕ91 Θεατρικής Αγωγής, ΠΕ33 Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, ΠΕ86 Πληροφορικής (μόνο οι πτυχιούχοι του Τμήματος Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων του Πανεπιστημίου Πειραιώς, οι οποίοι εντάσσονταν στον πρώην ΠΕ19 Πληροφορικής ΑΕΙ), και των κλάδων ΠΕ81, ΠΕ82, ΠΕ83 και ΠΕ84 (μόνο οι πτυχιούχοι της Ανώτερης Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ.Μ.) της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) του πρώην ΠΕ17.

Τα προγράμματα σπουδών στις παραπάνω σχολές εξασφάλιζαν (μέχρι πρόσφατα, κατά την κρίση του Ι.Ε.Π. και του Υπουργείου Παιδείας & Θρησκευμάτων) την αναγκαία θεωρητική παιδαγωγική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση των φοιτητών τους ώστε να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις των ειδικών τυπικών προσόντων διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της περίπτωσης αυτής είναι το Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Τμήματος Μαθηματικών και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Τα μαθήματα στο πρόγραμμα σπουδών του τμήματος πληρούν τις προϋποθέσεις του ν.3848/2010 (άρθρ. 2, παρ. 3β), 4186/2013 (άρθρο 22, παρ. β) και της εγκυκλίου 46820/Δ1/15-04-2011, αναφορικά με την κατάρτιση προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας και περιλαμβάνουν 7 εξαμηνιαία μαθήματα στο πεδίο της παιδαγωγικής και διδακτικής καθώς και πρακτική άσκηση Διδασκαλίας, που αντιστοιχούν σε συνολικά σε 44 – 46 ECTS.

**Πίνακας 9** Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας του Τμήματος  
Μαθηματικών και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Κρήτης

Θεματική Περιοχή	ΑΑ	Μαθήματα	Υποχρεωτικό/Επιλογής	Μορφή	ΔΜ	ECTS	Εξάμηνο διδασκαλίας
Α. Θέματα Εκπαίδευσης και Αγωγής	1	Εισαγωγή στην Παιδαγωγική	Υποchr.	Θεωρία	3	4	≥5
	2	Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης	Υποchr.	Θεωρία	3	5	≥5
Β. Θέματα Μάθησης και Διδασκαλίας	3	Ψυχολογία του Εφήβου	Υποchr.	Θεωρία	3	4	≥5
	4	Διδακτική Μεθοδολογία	Υποchr.	Θεωρία	3	5	≥5
Γ. Ειδική Διδακτική και Πρακτική Άσκηση	5	MEM 321 Διδακτική των Μαθηματικών	Υποchr.	Θεωρία	3	6	≥5
	6	MEM 203 Ευκλείδεια Γεωμετρία και η Διδακτική της	Υποchr.	Θεωρία	4	8	≥5
	7	MEM 323 Πρακτική Άσκησηστη Διδασκαλία των Μαθηματικών	Υποchr.	Πρακτική Άσκηση	3	6	≥7
	8	MEM 206 Ιστορία των Μαθηματικών και η Χρήση τηςστη Διδακτική τους	Επιλογής	Θεωρία	4	8	≥5
	9	MEM 207 Διδακτική της Ανάλυσης στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Επιλογής	Θεωρία	3	6	≥5
	10	MEM 208 Διδακτική της Άλγεβρας και Αναλυτικής Γεωμετρίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Επιλογής	Θεωρία	3	6	≥5
	11	MEM 209 Η Μαθηματική Μοντελοποίηση στην Εκπαίδευση	Επιλογής	Θεωρία	3	6	≥5
	12	MEM 322 Χρήση Νέων Τεχνολογιών στη Διδασκαλίατων Μαθηματικών	Επιλογής	Θεωρία, Εργαστήριο	3	6	≥5
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>					25 – 26	44 – 46	

Αντίθετα οι απόφοιτοι σχολών Ανώτατης Εκπαίδευσης Πανεπιστημιακού ή Τεχνολογικού Τομέα που δεν ανήκαν στα παιδαγωγικά τμήματα Προσχολικής Αγωγής ή Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση) ούτε στις Καθηγητικές Σχολές (Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση), θεωρούνται απόφοιτοι μη Καθηγητικών Σχολών. Συνεπώς, μέχρι την ψήφιση του νέου νόμου πλαίσιο για τα ΑΕΙ, μόνο οι απόφοιτοι μη Καθηγητικών Σχολών αποκτούσαν παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια μετά το πέρας των βασικών τους σπουδών (διαδοχικό μοντέλο), μέσω της επιτυχούς παρακολούθησης ειδικών εκπαιδευτικών

προγραμμάτων (είτε αυτόνομων προγραμμάτων κατάρτισης είτε προγράμματα σπουδών δεύτερου και τρίτου κύκλου στις επιστήμες της αγωγής). Στα αυτόνομα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης ανήκει και το ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

### 3.2. Θεσμικό Πλαίσιο Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών

Η απόδειξη της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών εμφανίζει ασαφή προσδιορισμό στα θεσμικά κείμενα που περιλαμβάνουν τα κριτήρια εισαγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και τον διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση. Η πρόσληψη στο δημόσιο σχολείο απαιτεί την κατοχή τόσο γενικών όσο και ειδικών προσόντων (Παπαναούμ, 2003), με την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια να τοποθετείται στα ειδικά προσόντα. Ωστόσο δεν ήταν λίγες οι φορές όπου ο τρόπος απόδειξης της αποτέλεσε σημείο αμφισβίασης και τριβής (Αντωνίου, 2011). Το Υπουργείο παιδείας και θρησκευμάτων είχε ζητήσει το 2017 από το αρμόδιο συμβουλευτικό του όργανο, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), να καταθέσει μία πρόταση για το ζήτημα της διδακτικής και παιδαγωγικής επάρκειας προκειμένου να αντιμετωπιστούν με ενιαίο τρόπο οι ριζικά διαφορετικές επιλογές που είχαν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί ανά τμήμα και πανεπιστήμιο στην επικράτεια της χώρας. Η παιδαγωγική επάρκεια σύμφωνα με την πρόταση του Ι.Ε.Π. πρέπει να παρέχεται από τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Συγκεκριμένα:

«Το Πανεπιστήμιο Αθηνών προτάθηκε να αναλαμβάνει, μέσω της ειδικής Δομής ή του ειδικού Τμήματος, την παροχή της επάρκειας προς τους φοιτητές των άλλων Πανεπιστημίων της Αττικής. Αντιστοίχως το Πανεπιστήμιο Πατρών τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων τους φοιτητές και του Ιονίου Πανεπιστημίου. Τα Πανεπιστήμια αυτά μπορούν, σε σύμπραξη, να δημιουργούν αντίστοιχες Δομές ή Τμήματα στην έδρα των Πανεπιστημίων που δεν διαθέτουν Παιδαγωγικά Τμήματα. Οι απόφοιτοι (προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων - ελληνικών και αναγνωρισμένων ιδρυμάτων της αλλοδαπής) μπορούσαν ελεύθερα να



επιλέξουν σε ποιο πανεπιστήμιο καταθέτουν αίτηση απόκτησης της επάρκειας και να παρακολουθήσουν εκεί τα τυχόν αναγκαία συμπληρωματικά μαθήματα. Διατηρούνταν (μόνο) τα παιδαγωγικού χαρακτήρα τμήματα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. τα οποία αναμορφώθηκαν σε Παιδαγωγικά Τμήματα Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης για την παροχή διδακτικής επάρκειας σε αποφοίτους ΤΕΙ και Πολυτεχνείου. Η διαδικασία απόκτησης της παιδαγωγικής επάρκειας προέβλεπε πως τα μαθήματα παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα θα προσφέρονται ή από τα Τμήματα Προπτυχιακών Σπουδών (όπου αυτό είναι δυνατό) ή κυρίως από: (α) την προς ίδρυση ειδική Δομή υπό την ευθύνη της Συγκλήτου ή (β) το ειδικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός των Σχολών στις οποίες εντάσσονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα. Το Υπουργείο Παιδείας θα όριζε, τα μαθήματα και τις αντίστοιχες διδακτικές μονάδες για αυτό το μέρος των σπουδών. Το δεσμευτικό πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών για τα παραπάνω μαθήματα παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα θα διαμορφώνονταν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το οποίο για το σκοπό αυτό θα συνεργάζονταν με εκπροσώπους της πανεπιστημιακής κοινότητας. Το σύνολο των γνώσεων των σχετικών με το επιστημονικό αντικείμενο, η γενικότερη επιστημονική ενότητα, η παιδαγωγική, διδακτική και εκπαιδευτική ικανότητα πιστοποιούνται, βάσει ελέγχου των μαθημάτων που έχει επιτυχώς παρακολουθήσει κάθε φοιτητής και φοιτήτρια, από την παραπάνω ειδική Δομή η οποία παρέχει και το αντίστοιχο πιστοποιητικό. Οι κάτοχοι της πιστοποίησης θα μπορούσαν: α) να λάβουν μέρος στους εκάστοτε διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ για την πρόσληψη στο δημόσιο σχολείο, β) να προσληφθούν και να εργαστούν ως εκπαιδευτικοί από ιδιωτικούς φορείς, γ) να αξιοποιήσουν το πιστοποιητικό διδακτικής επάρκειας για τη συνεργασία τους με φορείς μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Τέλος, εξαιτίας του μεγάλου αριθμού των φοιτητών και αποφοίτων τμημάτων που δεν μπορούν να λάβουν εκπαίδευση στα αντικείμενα παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα, οι ειδικές Δομές ή τα ειδικά Τμήματα μπορούν να εφαρμόσουν ειδικά κριτήρια προτεραιότητας ή και επιλογής» ( ΙΕΠ, Πρακτικό 22/26-05-2017).

Η πρόταση αυτή αν και βασιζόνταν στο υφιστάμενο νομικό πλαίσιο αναφορικά με την κατάρτιση προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, δημιούργησε σημαντικές αντιδράσεις κυρίως από τους εκπροσώπους των καθηγητικών σχολών, οι οποίοι αντιτάχθηκαν στην πρόταση του Ι.Ε.Π. θιγόμενοι κατά την κρίση τους, για την απαξίωση των προγραμμάτων σπουδών τους. Υποστηρίζοντας πως τα τελευταία είχαν επίσημα επικαιροποιηθεί ώστε να εφοδιάζουν τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς με τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που απαιτεί το σύγχρονο σχολείο και επομένως να καλύπτονται τα κενά στην αρχική εκπαίδευσή τους, όπου και όπως αυτά είχαν διαπιστωθεί από τα ίδια τα πανεπιστημιακά τμήματα ή από τις αρμόδιες αρχές της πολιτείας. Η αντίδραση αυτή ήταν απόρροια της ακόλουθης διαπίστωσης του Ι.Ε.Π.

«[...] Με τα σημερινά δεδομένα τα παραπάνω προσφέρονται - και μάλιστα ούτε εκεί πλήρως (σπανίως είναι δυνατή η πρακτική άσκηση) – μόνο από τα παιδαγωγικά τμήματα. Σε ελάχιστες περιπτώσεις (άλλων «καθηγητικών» τμημάτων) παρέχεται εκπαίδευση στη διδακτική του αντικειμένου. Και αυτή συνήθως δεν είναι υποχρεωτική ή καλύπτεται μόνο τύποις» (ΙΕΠ, 2017, Απόσπασμα Πρακτικού 22/26-05-2017)

Με το σκεπτικό αυτό το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας αποτέλεσε ένα είδος εξειδίκευσης μετά τη λήψη του βασικού τίτλου σπουδών για υποψήφιους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή για καθηγητές ειδικοτήτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το σκεπτικό για την απόκτηση του πιστοποιητικού ως εξειδίκευση βασίζεται στη ακόλουθη λογική όπως διατυπώθηκε από τον πρώην Υπουργό Παιδείας κ. 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 του με ένα εξειδικευμένο γι' αυτόν το σκοπό ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών» (Πρακτικά της Βουλής, Γαβρόγλου, 2016)

Βέβαια η πολιτική αυτή εγκαταλείφθηκε μετά τις πιέσεις που ασκήθηκαν στην τότε κυβέρνηση και έτσι δόθηκε η δυνατότητα στις συγκλήτους των πανεπιστημίων να αποφασίσουν για τον τρόπο πιστοποίησης της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Όμως στην ίδια φιλοσοφία κινείται η επιχειρηματολογία της τροπολογίας που εισήχθη στο νέο νομοσχέδιο για την ανώτατη εκπαίδευση «Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των ΑΕΙ με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις», το οποίο ψηφίστηκε στις 21 Ιουλίου 2022. Με τις διατάξεις του άρθρου 99 του Ν. 4957/2022 που παρατίθενται στη συνέχεια, αλλάζει πλήρως το πεδίο της παιδαγωγικής επάρκειας για το σύνολο των καθηγητικών κλάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εντάσσοντάς την ως μία μορφή εξειδίκευσης μετά τη λήψη του πτυχίου (ΦΕΚ141/Α/21-7-2022). Ειδικότερα, το ισχύων θεσμικό πλαίσιο ορίζει:

*Σε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Α.Ε.Ι.) δύναται με απόφαση Συγκλήτου να ιδρύεται και να λειτουργεί ειδικό πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, η επιτυχής ολοκλήρωση του οποίου οδηγεί στη χορήγηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας. Το πρόγραμμα είναι κατ' ελάχιστον διάρκειας δύο (2) ακαδημαϊκών εξαμήνων, περιλαμβάνει μαθήματα και λοιπές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής και αντιστοιχεί κατ' ελάχιστον σε εξήντα (60) πιστωτικές μονάδες.*

*Το ειδικό πρόγραμμα σπουδών παρέχεται από κάθε Α.Ε.Ι. με την επιμέλεια Σχολής ή Τμήματος στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, εάν υφίσταται εντός του Α.Ε.Ι. Σχολή ή Τμήμα που θεραπεύει το εν λόγω επιστημονικό πεδίο. Εάν δεν υπάρχει εντός του Α.Ε.Ι. Σχολή ή Τμήμα στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, το Α.Ε.Ι. δύναται να ιδρύσει διδρυματικό πρόγραμμα σπουδών της παρ. 1 σε συνεργασία με άλλο Α.Ε.Ι., στο*

οποίο λειτουργεί Σχολή ή Τμήμα στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, κατόπιν σύνταξης πρωτοκόλλου συνεργασίας που εγκρίνεται από τις Συγκλήτους των συνεργαζόμενων Α.Ε.Ι.

Σε κάθε Α.Ε.Ι. λειτουργεί αποκλειστικά ένα (1) πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Εάν στο ΑΕΙ υπάρχουν περισσότερα του ενός τμήματα στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, αυτά δύνανται να συνεργάζονται για την οργάνωση και παροχή του ειδικού προγράμματος.

Στο πρόγραμμα σπουδών γίνονται δεκτοί:

1. φοιτητές του Α.Ε.Ι. που είναι εγγεγραμμένοι σε προγράμματα σπουδών α κύκλου η επιτυχής ολοκλήρωση των οποίων οδηγεί στην απόκτηση τίτλων σπουδών, που παρέχουν το δικαίωμα άσκησης επαγγελματικών δικαιωμάτων οποιασδήποτε ειδικότητας εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας, μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, εφόσον έχουν αξιολογηθεί επιτυχώς σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών τους και συγκεντρώσει κατ' ελάχιστον εκατόν ογδόντα (180) πιστωτικές μονάδες του προγράμματος,

2. πτυχιούχοι προγραμμάτων σπουδών α' κύκλου Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή αλλοδαπής, που έχουν το δικαίωμα άσκησης επαγγελματικών δικαιωμάτων οποιασδήποτε ειδικότητας εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας, μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Για τα θέματα ποιότητας και πιστοποίησης των νεοσυσταθέντων προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης προβλέπεται:

1. Η έναρξη λειτουργίας του προγράμματος σπουδών πραγματοποιείται κατόπιν προηγούμενης πιστοποίησης του προγράμματος από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Α.Ε.) και σύμφωνη γνώμη του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).

2. Για την πιστοποίηση των προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, η ΕΘ.Α.Α.Ε. σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής καταρτίζει και εκδίδει ειδικό πρότυπο αξιολόγησης και πιστοποίησης, που περιλαμβάνει κριτήρια που αφορούν ιδίως στα εξής:

- την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος
- την καταλληλότητα και τη συνάφεια των μαθημάτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος με τις ανάγκες της διδασκαλίας των προγραμμάτων σπουδών της εκπαίδευσης
- τα ειδικά επιστημονικά προσόντα των διδασκόντων του προγράμματος και τη συνάφειά τους με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματά του

- τις εκπαιδευτικές και εργαστηριακές υποδομές του προγράμματος,
- την καταλληλότητα των συγγραμμάτων.

*Το κόστος οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας δύναται να χρηματοδοτείται από πόρους του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας, του Εταιρικού Συμφώνου Περιφερειακής Ανάπτυξης (Ε.Σ.Π.Α.) ή του Εθνικού Προγράμματος Ανάπτυξης (Ε.Π.Α.).*

Το νέο πλαίσιο εγείρει πολλά ερωτήματα που μένουν αναπάντητα (Χαλδαιάκης, 2022; Λακασάς, 2022). Συγκεκριμένα εφόσον το πιστοποιητικό παιδαγωγικής επάρκειας θα αποτελεί εξειδίκευση μετά το πέρας των βασικών σπουδών αυτό θα συνεπάγεται την αύξηση της διάρκειας των σπουδών των υποψήφιων εκπαιδευτικών (Ζώρας, 2023). Επιπλέον αν και γίνεται αναφορά για τη χρηματοδότηση του προγράμματος από εθνικούς πόρους, δεν διασφαλίζεται η συνεχόμενη χρηματοδότηση του και επομένως είναι πιθανή η απαίτηση για καταβολή διδάκτρων από τους ενδιαφερόμενους. Αυτό σημαίνει πως για ένα μεγάλο ποσοστό των υποψήφιων εκπαιδευτικών η παιδαγωγική επάρκεια δεν θα είναι δωρεάν. Διευκρινίσεις θα πρέπει να δοθούν αναφορικά και με τον τρόπο επιλογής των ενδιαφερομένων στο πρόγραμμα κατάρτισης, καθώς η διατύπωση «[...] με την επίδοσή του σε δομημένη συνέντευξη» ως κριτήριο αξιολόγησης των αιτήσεων των υποψηφίων, δεν ερμηνεύεται με τον ίδιο τρόπο από τις επιτροπές αξιολόγησης. Στην παράγραφο 5 ββ) του άρθρου 99 ορίζεται με σχετική ασάφεια το κριτήριο αξιολόγησης του προγράμματος από την Εθνική Αρχή Αξιολόγησης της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Το κριτήριο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και να προσεγγιστεί υποκειμενικά από τα αρμόδια όργανα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων κατά τον σχεδιασμό του ειδικού προγράμματος. Είναι αυτονόητο πως για την παροχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος υψηλής ποιότητας θα πρέπει να υπάρχει ένα κεντρικά σχεδιασμένο αξιολογικό πλαίσιο που θα προσδιορίζει τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος σπουδών της παιδαγωγικής επάρκειας και θα συμβάλει στην επιτυχή έκβαση της αξιολογικής διαδικασίας (Πετροπούλου, Κασιμάτη & Ρετάλης, 2015). Διαφορετικά θα υπάρξουν και πάλι ποικιλομορφίες εις βάρος της ενιαίας και αξιοκρατικής πρόσβασης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στα προγράμματα παιδαγωγικής επάρκειας (Αυγητίδου, Κατσαρού & Σοφός, 2022).

### 3.3. Ανασκόπηση Θεσμικού πλαισίου της Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Επιχειρώντας μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια και τη σύνδεσή της με την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καταγράψαμε τα νομοθετήματα που προσδιορίζουν τον τρόπο απόκτησης της παιδαγωγικής επάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών που είναι απόφοιτοι μη καθηγητικών σχολών (Παράρτημα 2). Ως σημείο εκκίνησης ορίσαμε το έτος 2010 καθώς με τον Νόμο 3848/2010 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και Λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ Α 71/19.5.2010), γνωστός και ως νόμος της Διαμαντοπούλου, επιχειρήθηκε η επαναφορά στο προσκήνιο της συζήτησης, η εστίαση στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, υπό την πίεση των δεσμεύσεων της χώρας έναντι των Ευρωπαϊκών Θεσμών και του Διεθνούς Νομισματικού Ταμείου. Η ανάγκη επομένως για αυστηρή δημοσιονομική διαχείριση δεν άφησε ανεπηρέαστες ούτε τις πολιτικές που αφορούσαν την εκπαίδευση. Στην παράγραφο 3 του άρθρου 2 του Ν.3848/2010 αναφέρεται πως η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται:

*α) Με βεβαίωση που χορηγείται από Τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων Τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους, ύστερα από παρακολούθηση ομάδας μαθημάτων που προσφέρονται στο πλαίσιο ειδικού προγράμματος σπουδών ή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου ή και συνδυαστικά. Με απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος, η οποία εγκρίνεται από τη Σύγκλητο του οικείου Α.Ε.Ι., καθορίζεται η ομάδα μαθημάτων του προηγούμενου εδαφίου και καταρτίζεται τυχόν ειδικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο παρακολουθούν φοιτητές και απόφοιτοι Τμήματος του ίδιου ή άλλου Α.Ε.Ι. που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Με όμοια απόφαση καθορίζεται ο αριθμός των αποφοίτων, καθώς και των φοιτητών άλλων Τμημάτων, που παρακολουθούν τα μαθήματα αυτά κατ' έτος, αλλά και η χορήγηση βεβαίωσης σε παλαιούς*

αποφοίτους του Τμήματος χωρίς παρακολούθηση επιπλέον μαθημάτων, εφόσον το πρόγραμμα σπουδών που ολοκλήρωσαν καλύπτει με επάρκεια το περιεχόμενο των ως άνω μαθημάτων. Τα μαθήματα προσφέρονται δωρεάν.

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

γ) Με την κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας της παρ. 5 του άρθρου 4 του ν. 3027/2002.

δ) 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 και Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής), καθώς και με την κατοχή πτυχίου της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).

Η περίπτωση γ της παραπάνω παραγράφου αφορά και το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Επάρκειας της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η αντίστοιχη διατύπωση που υιοθετείται στο Ν.3027/2002 είναι η ακόλουθη:

«α) Η Σχολή, με απόφαση του Συμβουλίου, οργανώνει και λειτουργεί, συμπληρωματικά προς τις ειδικότητες των Τμημάτων της, συγχρηματοδοτούμενα ή αυτοχρηματοδοτούμενα προγράμματα διάρκειας έως δύο ακαδημαϊκών εξαμήνων: αα) παιδαγωγικής κατάρτισης, για εκπαιδευτικούς ή υποψήφιους εκπαιδευτικούς και ββ) επιμόρφωσης ή εξειδίκευσης, εκπαιδευτικών ή μη. Το κόστος λειτουργίας των προγραμμάτων αυτών θα καλύπτεται από τον Ε.Λ.Κ.Ε. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και από τα προερχόμενα από τα προγράμματα αυτά, έσοδα, σύμφωνα με τις σχετικές αποφάσεις του Ειδικού Λογαριασμού (Ε.Λ.Κ.Ε.)."

Από το 2010, μέχρι και σήμερα η πιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας επανεξετάστηκε και προσδιορίστηκε μέσω σειράς νομοθετημάτων, αποδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την μεταβλητότητα των αποφάσεων της πολιτικής ηγεσίας. Ενώ δεν είναι λίγες και οι αντίστοιχες

υπουργικές αποφάσεις οι οποίες έρχονται να συμπληρώσουν ή να εξειδικεύσουν τις βασικές νομοθετικές διατάξεις.

Οι νέες προσθήκες στον τρόπο απόδειξης της παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών που προέβλεπε ο νόμος 4386/2016 αφορούν τις περιπτώσεις α, β και στ όπως αναλύονται παρακάτω.

*Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται επιπλέον και 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, εν συνεχεία δε κάθε τέσσερα έτη, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 έως 9 του Ν. 3374/2005 (Α' 189), ή*

*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: 1. Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής. 2. Θέματα μάθησης και διδασκαλίας. 3. Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση. Το πρόγραμμα σπουδών αξιολογείται στο πλαίσιο της αξιολόγησης του Τμήματος. 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. στ) με την κατοχή πτυχίου της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.).*

Το επόμενο νομοθέτημα που επιχείρησε να προσδιορίσει τον τρόπο πιστοποίησης της παιδαγωγικής επάρκειας είναι ο νόμος 4587/2018. Στο άρθρο 111 έγινε σύμπτυξη των παραγράφων α, β και γ του προηγούμενου νόμου σε μία παράγραφο, στην οποία δεν αναφέρονται ρητά συγκεκριμένοι τίτλοι σπουδών που πιστοποιούν την παιδαγωγική επάρκεια των υποψήφιων εκπαιδευτικών αλλά και ούτε το πλαίσιο των μαθημάτων που θα πρέπει να περιλαμβάνονται στα προγράμματα σπουδών των πανεπιστημιακών τμημάτων που παρέχουν βεβαιώσεις παιδαγωγικής επάρκειας. Από τις αλλαγές διαφαίνεται η προσπάθεια της πολιτείας να υιοθετήσει μία ενιαία διατύπωση για τις εναλλακτικές επιλογές του τρόπου απόκτησης της παιδαγωγικής επάρκειας.

Στη συνέχεια ο Ν.4559/2018 και ειδικότερα με την παράγραφο 1 του άρθρου 20, επαναφέρει τη διακριτή διατύπωση της απόδειξης της παιδαγωγικής επάρκειας με την κατοχή πτυχίου Παιδαγωγικών Τμημάτων Α.Ε.Ι.. Τέλος με τον πρόσφατο νόμο Ν.4957/2022 και συγκεκριμένα με το άρθρο 485 περί καταργούμενων διατάξεων, καταργείται η περίπτωση (α) του θεσμικού πλαισίου. Η περίπτωση αυτή αφορά την απόδειξη της παιδαγωγικής επάρκειας μετά από παρακολούθηση ομάδας μαθημάτων που προσφέρονται στο πλαίσιο ειδικού προγράμματος σπουδών ή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου ή και συνδυαστικά. Η αλλαγή αυτή αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική, καθώς για πρώτη φορά μετά το 2010 αποσυνδέεται η παιδαγωγική επάρκεια των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τα πτυχία του πρώτου κύκλου σπουδών και στις καθηγητικές σχολές. Η περίπτωση (α) αντικαταστάθηκε από την υποχρέωση σχεδιασμού και προσφοράς, ειδικού προγράμματος παιδαγωγικής επάρκειας σε κάθε ΑΕΙ το οποίο θα πρέπει να ολοκληρώνουν, μετά τις βασικές τους σπουδές, όσοι φοιτητές επιθυμούν να ακολουθήσουν το

επάγγελμα το εκπαιδευτικού<sup>10</sup>. Οι περιπτώσεις β, γ και δ διατηρούνται στο ακέραιο.

### 3.4. Παιδαγωγική Επάρκεια ως Προσόν Διορισμού

Η μεταβλητότητα των αποφάσεων της πολιτείας για τα θέματα που άπτονται της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των υποψήφιων εκπαιδευτικών διαφαίνεται και μέσω του χαρακτηρισμού της ως απαραίτητο ή μη, ειδικό προσόν στις προκηρύξεις πλήρωσης θέσεων μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού στη δημόσια εκπαίδευση. Η πρόσληψη των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση γίνονταν από το 1950 και έπειτα μέσω της επετηρίδας, δηλαδή από πίνακες πτυχιούχων, υποψήφιων εκπαιδευτικών που συντάσσονταν κατ' έτος με βάση τον βαθμό του πτυχίου τους (Αγγελάκος, 2005). Ωστόσο η αύξηση των αποφοίτων των πανεπιστημιακών τμημάτων που οδηγούσαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού διόγκωσε τον αριθμό των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην επετηρίδα. Αυτό συντέλεσε στην αύξηση του χρόνου αναμονής για διορισμό με αποτέλεσμα την «παιδαγωγική και διδακτική αποξένωσή των εκπαιδευτικών» (Καζαμίας & Κασσωτάκης, 1995, σ.34). Η επετηρίδα καταργείται το 1997 με τον Ν.2525/97 και καθιερώνεται ο γραπτός διαγωνισμός του Ανώτατου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού (Α.Σ.Ε.Π.) ως το μοναδικό σύστημα πρόσληψης, προβλέπεται ωστόσο μεταβατικό στάδιο 5 ετών για την πλήρη κατάργηση της επετηρίδας (Μπουζάκης, 2002). Το Α.Σ.Ε.Π. συστάθηκε με τον νόμο 2190/1994 και είναι η ανεξάρτητη αρχή του ελληνικού δημοσίου η οποία είναι επιφορτισμένη με το ρόλο της επιλογής του ανθρώπινου δυναμικού στο δημόσιο τομέα.

Στο διάστημα από το 1998 έως το 2010, υπήρξαν πολλά νομοθετήματα που τροποποίησαν το σύστημα διορισμού των εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση. Ειδικότερα, με τον Ν.3027/2002 τροποποιείται εν μέρει ο Ν.2525/97 και προβλέπει μικτό σύστημα διορισμών με ποσόστωση 75% από τους επιτυχόντες του γραπτού διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. και 25% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών, με βάση την προϋπηρεσία. Στην περίπτωση μη ύπαρξης επιτυχόντων του γραπτού διαγωνισμού ο αριθμός συμπληρώνεται από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών. Με τον Ν.3255/2004 τροποποιείται ο Ν.3027/2002 και τα ποσοστά προσδιορίζονται σε 60% από τους επιτυχόντες

---

<sup>10</sup> Το σε ισχύ θεσμικό πλαίσιο παρουσιάστηκε στην ενότητα 3 του τρέχοντος κεφαλαίου.

του ΑΣΕΠ και 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών. Στη συνέχεια ο Ν.3687/2008 προβλέπει την πρόταξη για μόνιμο διορισμό όλων των εκπαιδευτικών που έχουν συγκεντρώσει προϋπηρεσία από το θεσμό της αναπλήρωσης ίση με 30 μήνες. Ακολουθούν όσοι έχουν συγκεντρώσει 24 μήνες προϋπηρεσία και μία επιτυχία σε κάποιο γραπτό διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π., και τέλος το 40% από τον ενιαίο πίνακα αναπληρωτών και το 60% από τους επιτυχόντες του γραπτού διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. Ο Ν.3848/2010 επαναφέρει την πρόσληψη στη δημόσια εκπαίδευση κατά ποσοστό 100% μόνο από τους επιτυχόντες του γραπτού διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π., ενώ τίθεται όριο στην προϋπηρεσία και αναγνωρίζονται και ακαδημαϊκά προσόντα για την πρόσληψη. Η εφαρμογή του οριοθετείται από τον επόμενο της ψήφισής του, γραπτό διαγωνισμό του Α.Σ.Ε.Π. και μέχρι τότε διατηρεί το μεταβατικό στάδιο ισχύος του, το προηγούμενο σύστημα πρόσληψης. Οι διατάξεις του Νόμου 3848/2010 δεν εφαρμόστηκαν ποτέ καθότι από το 2010 που ψηφίστηκε δεν έχει γίνει ποτέ γραπτός διαγωνισμός του Α.Σ.Ε.Π. Από το 2008 και μέχρι το 2020 υπήρξε ένα διάστημα αδιοριστίας στην εκπαίδευση που συνδέεται με τις ευρύτερες οικονομικές συνθήκες που επικρατούσαν στην χώρα (Zmas, 2015). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες καλύπτονταν αποκλειστικά από τον θεσμό της αναπλήρωσης. Το 2019 γίνεται επανεκκίνηση της διαδικασίας για πρόσληψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά τη θεσμοθέτηση νέου συστήματος πρόσληψης εκπαιδευτικών (Ν.4859/2019) μέσω ειδικού διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. με σειρά προτεραιότητας, η οποία βασίζεται τόσο σε ακαδημαϊκά κριτήρια όσο και στην προϋπηρεσία των αναπληρωτών – ωρομίσθιων εκπαιδευτικών. Οι πρώτες προσλήψεις με το νέο σύστημα διορισμών έγιναν το 2020.

Στους έξι γραπτούς διαγωνισμούς που προκήρυξε ο Α.Σ.Ε.Π. την περίοδο 1998-2008 για την πρόσληψη εκπαιδευτικών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπήρχε διάκριση μεταξύ των υποψήφιων εκπαιδευτικών αποφοίτων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) και των αντίστοιχων αποφοίτων Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ). Οι μεν πρώτοι μπορούσαν να διεκδικήσουν θέσεις σε σχολεία της γενικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι δε δεύτεροι σε σχολεία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η συμμετοχή στον πρώτο γραπτό διαγωνισμό των εκπαιδευτικών του ΑΣΕΠ το 1998 (Ν.2525/1997) δεν απαιτούσε την κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής

επάρκειας παρόλο που η πρόθεση της πολιτείας ήταν να αποτελεί απαραίτητο προσόν διορισμού σε βάθος πενταετίας (άρθρο 3). Ωστόσο οι επιτυγχόντες εκπαιδευτικοί με παιδαγωγική επάρκεια προτάσσονταν έναντι των συνάδελφων τους που δεν κατείχαν το συγκεκριμένο προσόν. Στην ίδια φιλοσοφία κινείται και το θεσμικό πλαίσιο βάση του Ν.3848/2010, με τη μόνη διαφορά, η παιδαγωγική επάρκεια να θεωρείται απαραίτητο προσόν διορισμού μόνο στην ιδιωτική εκπαίδευση, δηλαδή να είναι προαπαιτούμενη της αίτησης διορισμού.

Στην προκήρυξη του 2<sup>ου</sup> γραπτού διαγωνισμού (Προκήρυξη ΑΣΕΠ, ΦΕΚ362/17-7-2000) για τους εκπαιδευτικούς της γενικής εκπαίδευσης των κλάδων ΠΕ09- Οικονομολόγοι, ΠΕ10- Κοινωνιολόγοι, ΠΕ13-Πολιτικών Επιστημών, η παιδαγωγική επάρκεια αποτελεί απαραίτητο τυπικό προσόν για τη συμμετοχή τους, ενώ δεν ισχύει το ίδιο για τους αντίστοιχους των κλάδων της πληροφορικής (ΠΕ19,ΠΕ20) για τους οποίους προβλέπεται η υποχρεωτική παρακολούθηση προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης στην ΠΑΤΕΣ /ΣΕΛΕΤΕ με απόφαση του Υπουργείου παιδείας και θρησκευμάτων (ΦΕΚ 362/2000, παράγραφος 2, σ. 4741) μετά την πρόσληψή τους. Η διαφορετική αντιμετώπιση του ειδικού προσόντος της παιδαγωγικής επάρκειας είναι έκδηλη και στον 3<sup>ο</sup> γραπτό διαγωνισμό. Για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών αποφοίτων Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) και ειδικότερα των κλάδων ΠΕ09 και ΠΕ13, η παιδαγωγική επάρκεια ήταν αναγκαίο προσόν για τη συμμετοχή τους στον γραπτό διαγωνισμό (ΦΕΚ 265/12-8-2002), ενώ για τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, αποφοίτων των ΤΕΙ, δεν ήταν απαραίτητο προσόν συμμετοχής στο διαγωνισμό, παρόλο που στον πίνακα διοριστέων προηγούνταν και πάλι οι κάτοχοι παιδαγωγικής επάρκειας (ΦΕΚ 270/14-8-2002). Ο 4<sup>ος</sup> κατά σειρά γραπτός διαγωνισμός του ΑΣΕΠ (ΦΕΚ 475/25-11-2004) διόρθωσε την παραπάνω στρέβλωση, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής στο διαγωνισμό όλων των ενδιαφερομένων υποψήφιων εκπαιδευτικών ανεξάρτητα με την κατοχή παιδαγωγικής επάρκειας. Διατήρησε ωστόσο την πρόταξη κατά τον διορισμό όσων υποψηφίων κατείχαν παιδαγωγική επάρκεια. Έκτοτε και οι επόμενοι δυο γραπτοί διαγωνισμοί των εκπαιδευτικών (ΦΕΚ 500/24-8-2006, ΦΕΚ 516/8-10-2008) διατήρησαν τις ίδιες διατάξεις στον χαρακτηρισμό της παιδαγωγικής επάρκειας ως απαραίτητο αλλά όχι αναγκαίο προσόν διορισμού. Αυτό σημαίνει πως οι

υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που δεν κατείχαν παιδαγωγική επάρκεια, είχαν δικαίωμα συμμετοχής στο διαγωνισμό αλλά έπονταν των υποψηφίων που είχαν την πιστοποίηση.

Το ίδιο ισχύει και με το νέο σύστημα διορισμών που θεσπίστηκε το 2019, η αίτηση συμμετοχής στο διαγωνισμό με σειρά προτεραιότητας δεν απαγορεύεται για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς που δεν κατέχουν το ειδικό προσόν της παιδαγωγικής επάρκειας, αλλά όσοι το διαθέτουν, προτάσσονται στην κατάταξη στους αξιολογικούς πίνακες. Συμπερασματικά, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν το ειδικό προσόν της επάρκειας έχουν μικρότερες πιθανότητες πρόσληψης εξαιτίας της οδηγίας για εξάντληση πρωτίστως των υποψηφίων με παιδαγωγική επάρκεια.

Συνεπώς σήμερα για το διορισμό στη δημόσια εκπαίδευση η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια δεν αποτελεί αναγκαίο αλλά πρόσθετο τυπικό προσόν για τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άρθρο 54, παρ. 3 του ν. 4589/2019), που πιστοποιείται είτε πριν είτε μετά το διορισμό του υποψηφίου στη δημόσια εκπαίδευση, μέσω επιτυχούς παρακολούθησης ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

### 3.5. Αυτόνομα Προγράμματα Παιδαγωγικής & Διδακτικής Κατάρτισης στην Ελλάδα την περίοδο 2019-2022.

Στις διατάξεις των νομοθετημάτων που αφορούν την απόκτηση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των υποψηφίων εκπαιδευτικών που προέρχονται από μη καθηγητικές σχολές, εντοπίζουμε πως το μακροβιότερο αυτοχρηματοδοτούμενο πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας στην χώρα είναι το ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ε.Π.Π.ΑΙ.Κ.), το οποίο σήμερα είναι το μοναδικό πρόγραμμα που παρέχει τη δυνατότητα εγγραφής σε όλους τους κατόχους πτυχίων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ανεξαρτήτως ειδικότητας. Παράλληλα με αυτό, το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.) προσφέρει αντίστοιχο πρόγραμμα παιδαγωγικής επάρκειας για αποφοίτους όμως που το πτυχίο τους, τους κατατάσσει στον κλάδο ΠΕ80 (Κλάδος Οικονομίας). Στην ίδια φιλοσοφία με το Ε.Α.Π., προσφέρονται προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης και από άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα με τον περιορισμό της εισόδου σε αυτά

συγκεκριμένων ειδικοτήτων των υποψήφιων εκπαιδευτικών<sup>11</sup>. Τα προγράμματα αυτά αποτελούν τις μοναδικές επιλογές για ανεξάρτητη των βασικών σπουδών παιδαγωγική κατάρτιση για υποψήφιους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί πως την περίοδο μεταξύ 2014 - 2019 λειτούργησαν τέσσερα ακόμη προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας τα οποία συγκέντρωναν τα χαρακτηριστικά της αυτονομίας και της δυνατότητας συμμετοχής αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ από διάφορες σχολές και τα οποία έχουν καταργηθεί βάσει των διατάξεων του Ν.4957/2022. Τα προγράμματα αυτά είναι το Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης με ετήσια δίδακτρα 1660 ευρώ και το αντίστοιχο Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας το οποίο παρείχαν σε συνεργασία τα Τμήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλολογίας και Ιστορίας & Αρχαιολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με ετήσια δίδακτρα 700 ευρώ. Το ειδικό πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και το αντίστοιχο ειδικό πρόγραμμα του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου Αθηνών. (Πίνακας 12).

**Πίνακας 10** *Ειδικά Προγράμματα Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας*

<b>Τίτλος Προγράμματος</b>	<b>Εκπαιδευτικό Ίδρυμα</b>	<b>Αριθμός Εγκριτικής Απόφασης</b>	<b>Φύλλο Εφημερίδας της Κυβέρνησης</b>
Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας	Πανεπιστήμιο Κρήτης/Σχολή Επιστήμων Αγωγής / Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπ/σης	17785/Γ2/07-02-2014	ΦΕΚ 378 Β7 18-02- 2014
Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας	Ε.Κ.Π.Α./Τμήματα: Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας- Φιλολογίας - Ιστορίας και Αρχαιολογίας	110507/Γ2/15-07-2014	ΦΕΚ 2030 Β7 25-07- 2014
Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας	Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης	115139/Γ2/22-07-2014	ΦΕΚ 2073 Β7 30-07- 2014
Ειδικό Πρόγραμμα Σπουδών Παιδαγωγικής	Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο	133978/Δ2/17-8-2016	ΦΕΚ 2816 Β7 7-9-2016

<sup>11</sup> Παράδειγμα τέτοιου προγράμματος είναι το Πρόγραμμα παιδαγωγικής & διδακτικής επάρκειας του τμήματος κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου για αποφοίτους του Κλάδου της Κοινωνιολογίας ΠΕ78 και άλλων Τμημάτων Α.Ε.Ι. του πεδίου Κοινωνικών, Πολιτικών και Οικονομικών επιστημών.

και Διδακτικής Επάρκειας			
-----------------------------	--	--	--

Στις επόμενες παραγράφους περιγράφονται αναλυτικά ο σκοπός, οι στόχοι, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η διάρκεια και το κόστος συμμετοχής του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Το Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.), που υλοποιείται σήμερα σε 13 πόλεις της Ελλάδας<sup>12</sup>, αποτελεί από το 1960<sup>13</sup>, μία εκπαιδευτική επιλογή, για την απόκτηση του πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας από συγκεκριμένες ειδικότητες εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των οποίων τα προγράμματα σπουδών της αρχικής τους εκπαίδευσης δεν προσφέρουν μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας<sup>14</sup>. Από τις 13 πόλεις που υλοποιείται το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. στην Ελλάδα, μόνο σε ένα μικρό αριθμό παραρτημάτων το πρόγραμμα παρέχεται σε εγκαταστάσεις που ανήκουν στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., στα περισσότερα παραρτήματα το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. φιλοξενείται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι σπουδαστές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., προκειμένου να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους και να τους απονεμηθεί το Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας, αξιολογούνται σε Θεωρητικά, Μεικτά και Εργαστηριακά Μαθήματα και σε Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας. Η διαδρομή αυτή πιστοποίησης εντάσσεται στην περίπτωση ββ' της παραγράφου 4, του άρθρου 54, του Ν.4589/2019 (Φ.Ε.Κ. Α'13/29.01.2019). Το πρόγραμμα κατάρτισης από το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, εξαιτίας των περιορισμών της πανδημίας που επηρέασε και την χώρας μας, προσφέρθηκε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ωστόσο η παρέμβαση της παρούσας διατριβής αφορά στη δια ζώσης λειτουργία του προγράμματος την

<sup>12</sup> Το 13<sup>ο</sup> παράρτημα του προγράμματος, στις Σέρρες, πρόκειται να λειτουργήσει για πρώτη φορά το ακαδημαϊκό έτος 2022-23

<sup>13</sup> Η Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) ιδρύθηκε στην Αθήνα τον Ιούνιο του 2002 (Ν. 3027/2002), ως καθολικός διάδοχος της ΣΕΛΕΤΕ (Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής & Τεχνολογικής Εκπαίδευσης) που είχε ιδρυθεί με νομοθετικό διάταγμα το 1959 (Ν.Δ. 3971/1959), στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας οργάνωσης και ανάπτυξης ενός συστήματος Τεχνικής & Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στη μεταπολεμική Ελλάδα του '50. Η ΣΕΛΕΤΕ ήταν το πρώτο τριτοβάθμιο ίδρυμα που πρόσφερε αυτόνομο πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας.

<sup>14</sup> Για τους εκπαιδευτικούς που ήταν απόφοιτοι τμημάτων που είχαν χαρακτηριστεί ως καθηγητικές σχολές, ανεξάρτητα με το εάν πρόσφεραν μαθήματα παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας, δεν υπήρχε η απαίτηση για τη συγκεκριμένη πιστοποίηση.

ακαδημαϊκή περίοδο 2019-2020. Εξάλλου από το ακαδημαϊκό έτος 2022-23 επανήλθε η υποχρεωτική δια ζώσης παρακολούθηση του προγράμματος.

Η επιλογή των εκπαιδευομένων στο πρόγραμμα από το ακαδημαϊκό έτος 2013-2014 γίνεται μετά από διαδικασία κλήρωσης σε συνέχεια δημοσίευσης συγκεκριμένης πρόσκλησης ενδιαφέροντος. Οι προσφερόμενες θέσεις υπερκαλύπτονται από τους αιτούντες εκπαιδευτικούς κατά μέσο όρο 2,70 φορές μεταξύ των ετών 2013-2023.

### **Πίνακας 11**

*Αιτούμενες-Προσφερόμενες Θέσεις Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.*

<b>Ακαδημαϊκό έτος</b>	<b>Αιτούμενες θέσεις</b>	<b>Προσφερόμενες θέσεις</b>	<b>Κάλυψη</b>
<b>2019-2020</b>	5656	2020	2,80
<b>2020-2021*</b>	6683	2340	2,85
<b>2021-2022*</b>	7970	2460	3,24
<b>2022-2023</b>	5718	2280	2,51

\*Εξ' αποστάσεως

Οι υποψήφιοι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να συμμετέχουν στο κόστος υλοποίησης του προγράμματος με την καταβολή διδάκτρων ύψους 700€.

Το διδακτικό έτος για τους σπουδαστές του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. περιλαμβάνει δύο αυτοτελείς διδακτικές περιόδους: το πρώτο (Α') εξάμηνο (χειμερινό εξάμηνο) και το δεύτερο (Β') εξάμηνο (εαρινό εξάμηνο). Οι συνολικές πιστωτικές μονάδες (ECTS) του προγράμματος σπουδών ανέρχονται σε 60.

Το διδακτικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών εμπίπτουν σε θέματα εκπαίδευσης και αγωγής, μάθησης και διδασκαλίας και ειδικής διδακτικής και πρακτικής άσκησης ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την πιστοποίηση του βάσει του θεσμικού πλαισίου.

### **Πίνακας 12. Πρόγραμμα Σπουδών Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.**



ΤΙΤΛΟΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	ΕΙΔΟΣ	ΦΕ	ΠΜ	ΩΡΕΣ /ΕΒΔ.	ΩΡΕΣ ΣΥΝΟΛΙΚΑ (13 διδ. εβδ.)
<b>Α' ΕΞΑΜΗΝΟ</b>					
Παιδαγωγική και φιλοσοφία της παιδείας	Υ	7	4	2Θ	26
Αναπτυξιακή ψυχολογία	Υ	7	4	2Θ	26
Διδακτική μεθοδολογία	Υ	7	4	2Θ	26
Εκπαιδευτική τεχνολογία - πολυμέσα	Υ	7	4	1Θ+1Ε	26
Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας	Υ	7	4	2Θ	26
Εκπαιδευτική αξιολόγηση	Υ	7	4	2Θ	26
Πρακτική άσκηση διδασκαλίας	Υ	8	6	*	4
Εξετάσεις α εξαμήνου (2 ώρες/θεωρία)	Υ			12	
Σύνολο		50	30	11Θ+1Ε	172
<b>Β' ΕΞΑΜΗΝΟ</b>					
Εκπαιδευτική ψυχολογία	Υ	9	5	2Θ	26
Συμβουλευτική ψυχολογία και προσανατολισμός	Υ	9	5	2Θ	26
Οργάνωση, διοίκηση και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	Υ	9	5	2Θ	26
Διδακτική μαθημάτων ειδικότητας	Υ	9	6	2Θ	26
Παιδαγωγικές εφαρμογές Η/Υ	Υ	9	6	1Θ+1Ε	26
Πρακτική άσκηση διδασκαλίας	Υ	5	3	**	1
Εξετάσεις β εξαμήνου (2 ώρες/θεωρία)	Υ				10
Σύνολο		50	30	9Θ+1Ε	141
Σύνολο υποχρεωτικών ωρών προγράμματος					313

Σημειώσεις: Υ = Υποχρεωτικό μάθημα, ΦΕ = Φόρτος εργασίας, ΠΜ = Πιστωτικές Μονάδες, Θ = Θεωρητικό μάθημα, Ε = Εργαστήριο

\* 2 μικροδιδασκαλίες 15 λεπτών ανά σπουδαστή, 2 προκαταρτικές διδασκαλίες 30 λεπτών ανά σπουδαστή, 8 παρακολουθήσεις μικροδιδασκαλιών ανά σπουδαστή και 8 παρακολουθήσεις προκαταρτικών διδασκαλιών ανά σπουδαστή

\*\* 1 ωριαία διδασκαλία σε πραγματική σχολική τάξη ανά σπουδαστή και 6 παρακολουθήσεις διδασκαλιών δυο τουλάχιστον καθηγητών τάξης σε σχολική μονάδα ανά σπουδαστή.

Η εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία κάθε μαθήματος περιλαμβάνει αυτόνομα ή σε συνδυασμό, μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικές τεχνικές, στη βάση των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων, που συμβάλλουν στην ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία, προάγοντας την αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκομένων και συντελώντας στην επίτευξη αυθεντικής μάθησης. Τέλος, η «Πρακτική Άσκηση Διδασκαλία» (Π.Α.Δ.) του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. περιλαμβάνει πρακτική παιδαγωγική και διδακτική εξάσκηση σε ασφαλές και ελεγχόμενο περιβάλλον αρχικά, και σε πραγματικές συνθήκες, σε επιλεγμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στη συνέχεια.

Από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούμε να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα τα οποία σκιαγραφούν αφενός τη σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην αποτελεσματική άσκηση του έργου τους και αφετέρου στις αντιφάσεις και στην πολυπλοκότητα του θεσμικού πλαισίου για τον τρόπο απόδειξης της ως αποτέλεσμα των αλληπάλληλων ρυθμίσεων και αλλαγών στη νομοθεσία χωρίς να γίνονται οι απαραίτητες προσαρμογές και εκκαθαρίσεις των προϊσχυουσών ρυθμίσεων (Κορδαλή, 2018). Αρχικά είναι απόλυτα σαφές πως η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επιτυχή ικανοποίηση του επαγγελματικού τους ρόλου. Η προετοιμασία αυτή αφορά τόσο τις επιστημονικές γνώσεις των εκπαιδευτικών όσο και τις παιδαγωγικές και διδακτικές δεξιότητες αλλά και τη συνεχή επιμόρφωσή τους. Επομένως, για να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν στις υποχρεώσεις τους πρέπει να γνωρίζουν το αντικείμενο διδασκαλίας, να έχουν τις απαραίτητες διδακτικές δεξιότητες, αλλά και τις κατάλληλες στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις για το σχολείο, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Παπαναούμ, 2005, σ. 84; Day, 2003, σ. 35). Όλα αυτά απαιτούν ένα κοινό πλαίσιο για την αρχική εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών το οποίο θα τους διασφαλίζει με ίσους όρους τα απαραίτητα εφόδια για την άσκηση του επαγγέλματος. Αυτό σημαίνει πως δεν θα πρέπει να υφίσταται η διάκριση μεταξύ καθηγητικών και μη καθηγητικών σχολών. Εξάλλου όλα τα πανεπιστημιακά τμήματα οδηγούν σε επαγγελματικά δικαιώματα που δίνουν τη δυνατότητα εισόδου στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού καθώς τα γνωστικά τους αντικείμενα διδάσκονται σε κάποια τάξη της πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επομένως με την κατάλληλη προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων θα πρέπει να διασφαλίζονται όλες οι προϋποθέσεις εισόδου στην αγορά εργασίας. Αυτό σημαίνει πως ο εμπλουτισμός των προγραμμάτων σπουδών με παιδαγωγικά μαθήματα και μαθήματα διδακτικής των επιστημών, τα οποία θα διδάσκονται μέσα στις σχολές πρέπει να γίνει ισότιμα για όλους τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, εφόσον η ποιότητα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ποιότητα του εκπαιδευτικού τους έργου (Λιακοπούλου, 2012; Ξωχέλης, 2005), θα πρέπει να υπάρχει σχετική μέριμνα για τη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών της αρχικής τους εκπαίδευσης αλλά και δέσμευση των εκπαιδευτικών οργανισμών για

συνεχή βελτίωση και αξιολόγηση του εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρουν. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί, με τη συμμετοχή όλων των ενδιαφερόμενων μερών της εκπαίδευσης, ένα σταθερό θεσμικό πλαίσιο που θα διασφαλίζει την κατάλληλη προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών.

## Κεφάλαιο 4. Εννοιολογικό Μοντέλο σχεδιασμού της κλίμακας ErpekQual

«Οι πιο δυσαρεστημένοι «φοιτητές» είναι η καλύτερη πηγή πληροφόρησης για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό»

Προσαρμογή από Bill Gates

### 1.1. Εννοιολογικό μοντέλο έρευνας

Στη βιβλιογραφία στην οποία βασίζεται ο σχεδιασμός της κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών οι κατασκευές των εννοιολογικών μοντέλων θεωρούνται ως αναπαραστάσεις της πραγματικότητας που καθορίζονται αντικειμενικά. Οι κατασκευές του προτεινόμενου εννοιολογικού πλαισίου, δηλαδή οι Διαστάσεις της Ποιότητας, η Συνολική Ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης και τέλος η Ικανοποίηση των καταρτιζόμενων, αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικά μετρήσιμες μεταβλητές. Το εννοιολογικό αυτό πλαίσιο αποδίδεται στο σχήμα 14 στο οποίο, το πεδίο της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προσεγγίζεται μέσα από το πρίσμα της σχέσης πολίτης (καταρτιζόμενος) – πάροχος (εκπαιδευτικό ίδρυμα) στη βάση της πολιτοκεντρικής φιλοσοφίας του νέου τρόπου διοίκησης των δημόσιων τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα.

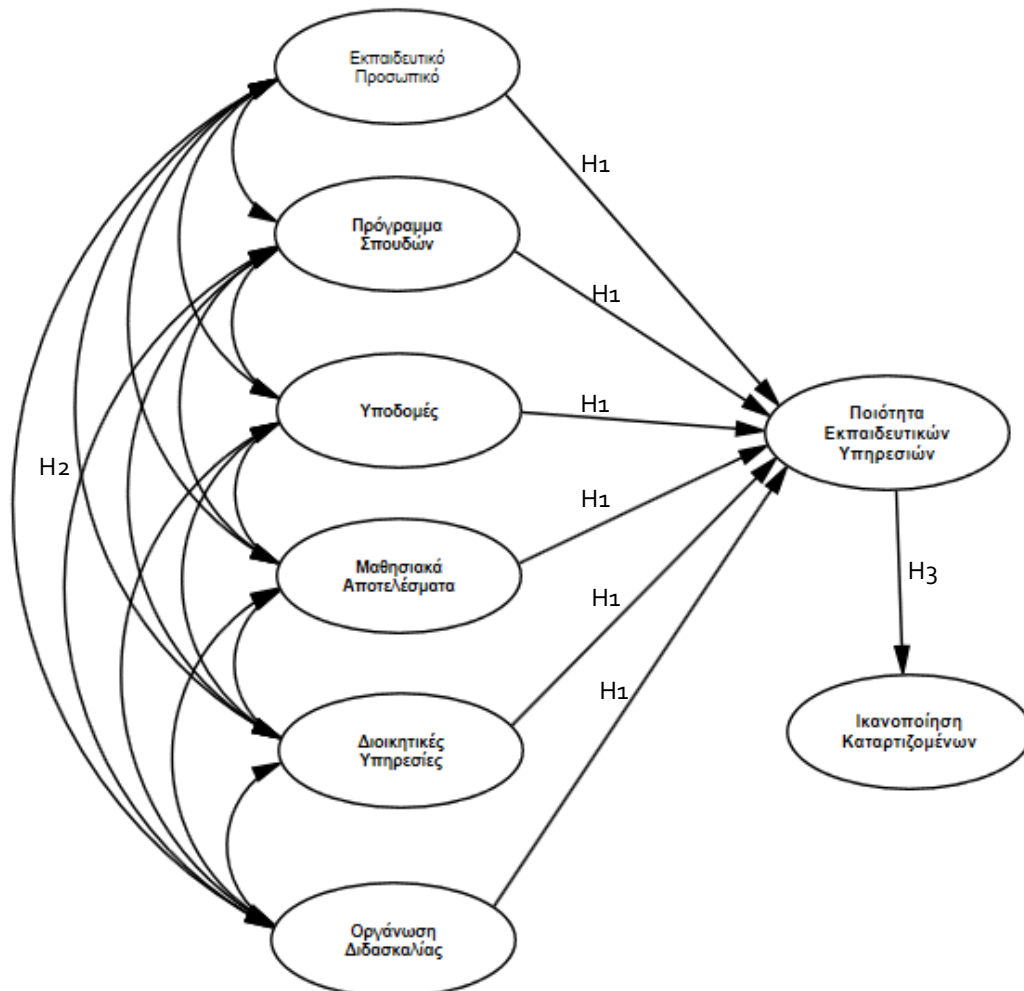
Στο εννοιολογικό μοντέλο αναπαρίστανται οι σχέσεις που έχουμε υποθέσει μεταξύ των διαστάσεων ποιότητας<sup>15</sup> του υπό-σχεδιασμού ερευνητικού εργαλείου με την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την ικανοποίηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης. Η θεωρία που υποστηρίζει το παραπάνω εννοιολογικό μοντέλο εδράζεται στις θεωρίες που αναπτύχθηκαν στο κεφάλαιο 3 οι οποίες λειτουργούν ως ένα λογικό πλαίσιο συνδεδεμένων σκέψεων που μπορούν να δοκιμαστούν εμπειρικά (Lee & Lings, 2008). Εξάλλου σε ένα εννοιολογικό μοντέλο μια ισχυρή θεωρητική βάση υποστηρίζει τις

---

<sup>15</sup> Στο κεφάλαιο 5 περιγράφεται η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για την σύνθεση των πεδίων που προσδιορίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε αυτόνομα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης που προσφέρονται από τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι διαστάσεις ποιότητας που περιλαμβάνονται στο εννοιολογικό μοντέλο, είναι αποτέλεσμα της παραπάνω μεθοδολογικής προσέγγισης η οποία αναλύεται εκτενώς στη συνέχεια της διατριβής.

διαρθρωτικές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών (Hair, Ortinau, & Harrison, 2010) και για το λόγο αυτό είναι απαραίτητη.

**Σχήμα 14** Εννοιολογικό Μοντέλο Εμπειρικής Μελέτης



Στο παραπάνω μοντέλο, όπως και στα αντίστοιχα της βιβλιογραφίας, οι διαστάσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών παρουσιάζονται ως ανεξάρτητες (εξωγενείς) μεταβλητές, ενώ η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ως εξαρτημένη (ενδογενής μεταβλητή). Η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης λειτουργεί ως προαπαιτούμενη συνθήκη της ικανοποίησης και σχετίζεται θετικά με τη συνολική ικανοποίηση των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών.

### 1.1.1. Σχέση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών και σχέση μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων και της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προέκυψε ότι στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, η συνολική ποιότητα των υπηρεσιών ενός οργανισμού είναι αποτέλεσμα της ποιοτικής επίδοσής του σε συγκεκριμένα πεδία υπηρεσιών (Schneider & White, 2004). Στην περίπτωση των αυτόνομων προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης (όπως καταλήγει η συγκεκριμένη διατριβή) τα πεδία αυτά αφορούν τα Μαθησιακά Αποτελέσματα, το Πρόγραμμα Σπουδών, το Εκπαιδευτικό Προσωπικό, τον τρόπο Οργάνωσης της Διδασκαλίας, τις Υποδομές και τέλος τις Διοικητικές Υπηρεσίες. Τα παραπάνω πεδία αποτελούν τις διαστάσεις ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος. Παράλληλα, όπως στο βασικό μοντέλο SERVQUAL, οι διαστάσεις της ποιότητας είναι μεταξύ τους αλληλένδετες (Parasuraman et al., 1991a, 1994) και εμφανίζουν υψηλή εσωτερική συσχέτιση (Buttle, 1996), προκειμένου να προσδιορίσουν το συνολικό επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, έτσι και στην περίπτωση του εννοιολογικού μας μοντέλου οι διαστάσεις της ποιότητας θεωρούνται ως αλληλένδετες και συσχετιζόμενες. Οι υποθέσεις που προκύπτουν από τα παραπάνω είναι:

*H1: Οι έξι προτεινόμενες διαστάσεις προσδιορίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης.*

*H2: Οι διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών εμφανίζουν μεταξύ τους ισχυρή συσχέτιση στον προσδιορισμό της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.*

### 1.1.2. Σχέση μεταξύ συνολικής ποιότητας και συνολικής ικανοποίησης

Η ποιότητα μιας υπηρεσίας και η ικανοποίηση του αποδέκτη της, αποτέλεσαν δυο εννοιολογικές κατασκευές, οι οποίες απασχόλησαν τους ερευνητές αναφορικά με τη συσχέτιση ή μη των δυο εννοιών (Dabholkar, 1995a; Oliver, 1993) αλλά και την αιτιώδη σχέση που τις ενώνει. Όπως αναπτύχθηκε στην ενότητα 1.4 της παρούσας διατριβής, οι ερευνητές καταλήγουν πως οι εννοιολογικές αυτές κατασκευές είναι διακριτές μεταξύ τους (Dabholkar,

1995b) και εμφανίζουν υψηλή θετική συσχέτιση (Bansal & Taylor, 2015; Fullerton & Taylor, 2002; Segoro, 2013). Αναφορικά με την αιτιώδη σχέση που τις ενώνει, εάν δηλαδή προηγείται η ποιότητα της ικανοποίησης ή το αντίθετο, οι Bitner (1990), Oliver (1981) και Parasuraman et al. (1991a), που είναι οι κλασικοί ερευνητές του πεδίου, είχαν αρχικά παρατηρήσει πως η ικανοποίηση με μια δεδομένη εμπειρία εξυπηρέτησης, οδηγεί σε μία συνολική αξιολόγηση αναφορικά με την ποιότητα της υπηρεσίας. Δηλαδή από την τοποθέτησή τους προκύπτει πως η ικανοποίηση προηγείται της ποιότητας. Η άποψη αυτή ανατράπηκε λίγο αργότερα από τον Oliver (1993), ο οποίος δήλωσε πως η ποιότητα μιας υπηρεσίας είναι πρόδρομος της ικανοποίησης. Την προσέγγιση αυτή, επιβεβαίωσαν στη συνέχεια μέσα από τις εμπειρικές τους μελέτες πολλοί ερευνητές όπως για παράδειγμα, οι Anderson και Sullivan (1993), Mackoy, Spreng, και Harrell (1996), Dabholkar και Overby (2005), Annamdevula και Bellamkonda (2016) και Dewi, Roza, Taridi, και Alek (2021). Συμπερασματικά, η ποιότητα μιας υπηρεσίας διακρίνεται από την ικανοποίηση και λειτουργεί ως προ απαιτούμενη συνθήκη της τελευταίας (Ardi, Hidayatno, & Zagloel, 2012; Cronin Jr & Taylor, 1992; Purgailis & Zaksa, 2012; Schneider & White, 2004; Sum, Lee, Hays, & Hill, 2002), ενώ εμφανίζεται, όπως και στη δική μας περίπτωση, ως μια εννοιολογική κατασκευή δευτέρου βαθμού (Schneider & White, 2004; Sultan & Wong, 2012). Σε συνέχεια των παραπάνω διαμορφώθηκε η ακόλουθη υπόθεση:

*H3: Η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών.*

### 1.2. Διαστάσεις ποιότητας του εννοιολογικού μοντέλου

Η διάσταση ποιότητας με τίτλο «Εκπαιδευτικό Προσωπικό» περιλαμβάνει την αξιολόγηση του ακαδημαϊκού ανθρωπίνου κεφαλαίου. Σε ένα πρόγραμμα κατάρτισης που προσφέρεται από ένα τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα, τα «Εκπαιδευτικό Προσωπικό» ως αντικείμενο αξιολόγησης της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος, αφορά κυρίως την επάρκεια των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου, την επάρκεια τους στην υιοθέτηση κατά τη διδασκαλία τους των αρχών της εκπαίδευσης ενηλίκων καθώς και σε θέματα συμπεριφοράς και επικοινωνίας με τους

εκπαιδευόμενους (Kincsesné Vajda et al., 2015; Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016).

Η διάσταση «Πρόγραμμα Σπουδών» συνδέεται με τις προσχεδιασμένες, από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, μαθησιακές εμπειρίες των εκπαιδευομένων ώστε να κατακτήσουν συγκεκριμένες γνώσεις και να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης, επίλυσης προβλημάτων, συνεργατικής εργασίας, και αποτελεσματικής επικοινωνίας (Brown, 2015; οπ. ανφ. στο Ellis, 2014). Η ποιότητα ενός προγράμματος σπουδών αξιολογείται μέσω του βαθμού ανταπόκρισής του στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας, της συνεκτικότητας και της λειτουργικότητάς του, του συντονισμού της ύλης των μαθημάτων και του αξιολογικού συστήματος που υιοθετεί (Lalor, 2016; Stabback, 2016). Για την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενός προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης μέσω του αντικειμένου «Πρόγραμμα Σπουδών» επιλέχθηκαν από τη βιβλιογραφία αλλά και σχεδιάστηκαν εκ νέου, δείκτες ποιότητας που επιδιώκουν να διερευνήσουν αφενός την καταλληλότητα της δομής και των περιεχομένων του και αφετέρου των μεθόδων και τεχνικών αξιολόγησης που υιοθετεί για τους εκπαιδευόμενους.

Τα «Μαθησιακά αποτελέσματα» είναι προτάσεις αναφορικά με το τι ένας εκπαιδευόμενος αναμένεται να μάθει, να κατανοήσει ή και να είναι σε θέση να επιδείξει μετά την ολοκλήρωση μίας διεργασίας μάθησης (Adam, 2006). Τα μαθησιακά αποτελέσματα στα οποία προσβλέπει το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης περιλαμβάνουν γενικές παιδαγωγικές γνώσεις, διδακτική κατάρτιση, πρακτική άσκηση, γνώση των μαθητών, των εκπαιδευτικών (αυτογνωσία), του πλαισίου, του αναλυτικού προγράμματος και τέλος του σκοπού της εκπαίδευσης, ικανοποιώντας όλα τα βασικά πεδία της κλασικής θεωρίας του Shulman (1987).

Η διάσταση των «Διοικητικών Υπηρεσιών» αποτελεί βασική μεταβλητή για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ανταπόκριση των διοικητικών υπηρεσιών στις ανάγκες των εκπαιδευομένων και η εξατομικευμένη προσέγγισή τους από το διοικητικό προσωπικό του οργανισμού συμβάλει στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης τους με τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Douglas, Douglas, & Barnes, 2006). Η τελευταία διαμορφώνεται όταν το προσωπικό είναι ειλικρινές στις αλληλεπιδράσεις του



με τους εκπαιδευόμενοι γεγονός που επιτρέπει στους φοιτητές να αισθάνονται ασφαλείς (Parasuraman et al., 1988). Ειδικότερα, η διάσταση της ποιότητας που συνδέεται με τις διοικητικές υπηρεσίες, για ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης, αφορά την αξιολόγηση των υπηρεσιών που προσφέρει το διοικητικό προσωπικό αλλά και ο συντονιστής του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι διοικητικές υπηρεσίες περιλαμβάνουν θέματα επάρκειας και συμπεριφοράς του διοικητικού προσωπικού αλλά και οργάνωσης και συντονισμού των γραφειοκρατικών διαδικασιών.

Η διάσταση ποιότητας «Υποδομές» συναντάται στη βιβλιογραφία κυρίως με τους όρους «Απτότητα» (Tangibles) (Dado et al., 2011; Owlia & Aspinwall, 1996; Parasuraman et al., 1988) και «Εγκαταστάσεις» (Infrastructure) (Ardi et al., 2012; Sultan & Wong, 2012). Οι υποδομές λειτουργούν ως τη φυσική απόδειξη της υπηρεσίας, η οποία περιλαμβάνει τις εγκαταστάσεις, την εμφάνιση του προσωπικού καθώς και των εργαλείων ή του εξοπλισμού που απαιτούνται για την παροχή της ((Jain, Sahney, & Sinha, 2013; Parasuraman et al., 1988). Οι υποδομές, ως οι ορατές πτυχές μιας υπηρεσίας χρησιμοποιούνται από τους οργανισμούς για τη βελτίωση της ικανοποίησης των ενδιαφερομένων ομάδων τους (Panda & Das, 2014). Ειδικότερα, στον τομέα της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί χώροι που ευνοούν τη μάθηση των φοιτητών αποτελούν σημαντικό παράγοντα ποιότητας ο οποίος εντάσσεται στη διάσταση των Υποδομών. Ομοίως και ο εξοπλισμός του εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί ένα σημαντικό μαθησιακό πόρο ο οποίος απαιτείται να είναι σύγχρονος και οπτικά ελκυστικός (Ardi et al., 2012; Douglas et al., 2006). Τέλος, το μαθησιακό περιβάλλον θα πρέπει να συνάδει με το είδος των υπηρεσιών που παρέχονται στους εκπαιδευόμενους και να μεταδίδει μια αίσθηση εμπιστοσύνης και επαγγελματισμού. Εξάλλου στα ευρήματα των ερευνητικών εργασιών, η επίδοση των εκπαιδευομένων άλλοτε συνδέεται με την ποιότητα της διδασκαλίας και άλλοτε όχι, με τους ερευνητές να υποστηρίζουν πως υπάρχουν πολλοί άλλοι παράγοντες στο ευρύτερο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι οποίοι επηρεάζουν την επίδοση των εκπαιδευομένων (Little et al., 2007). Συνεπώς το εκπαιδευτικό περιβάλλον θα πρέπει να αξιολογηθεί ως δείκτης για την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Για τα ελληνικά δεδομένα η κτιριακή και η υλικοτεχνική υποδομή, αποτελούν παράγοντες που συμβάλλουν επικουρικά στην ομαλή λειτουργία ενός

εκπαιδευτικού προγράμματος, καθορίζοντας σημαντικά την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου (Βιταντζάκης, 2012). Σύμφωνα με το Νόμο 4009/2011, οι υποστηρικτικές υπηρεσίες, όπως είναι οι κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές, αποτελούν κριτήρια για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ΦΕΚ 195/6-9-2011, άρθρο 72). Επομένως με το αντικείμενο αξιολόγησης «Υποδομές» επιχειρούμε τη μέτρηση της ποιότητας των φυσικών εγκαταστάσεων όπου παρέχεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι άξονες αξιολόγησης στο συγκεκριμένο αντικείμενο σχετίζονται με τις εγκαταστάσεις, τον υλικό εξοπλισμό, την προσβασιμότητα και την υγιεινή. Τέλος, η διάσταση «Οργάνωση της Διδασκαλίας» συνδέεται με το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών αφορά δηλαδή τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης της διδασκαλίας. Η οργάνωση της διδασκαλίας και γενικότερα τα θέματα που αφορούν το πεδίο της διδακτικής, εντάσσονται στη διάσταση Ακαδημαϊκά Στοιχεία (Academics), στις εμπειρικές μελέτες που συναντούμε στη βιβλιογραφία. Ωστόσο στην περίπτωση της κλίμακας μέτρησης που σχεδιάσαμε οι στατιστικές αναλύσεις οδήγησαν στο διαχωρισμό του πεδίου της διδακτικής από τη διάσταση των ακαδημαϊκών θεμάτων και τη διαμόρφωση μίας νέας ανεξάρτητης διάστασης. Η «Οργάνωση της διδασκαλίας» ως διακριτή διάσταση, που προσδιορίζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, επιβεβαιώνει τα ευρήματα της βιβλιογραφίας βάσει των οποίων η ποιότητα της διδασκαλίας αξιολογείται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων (David, Teddlie, & Reynolds, 2000; Kyriakides, Creemers, & Antoniou, 2009, Ξωχέλλης, 2010).

## Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία Έρευνας

Η μέτρηση είναι μια προσεκτική και σκόπιμη παρατήρηση του πραγματικού κόσμου με σκοπό την περιγραφή αντικειμένων και συμβάντων βάσει των τιμών μιας μεταβλητής (Babbie, 2011, σ. 180)

### 1.1. Ερευνητικός σκοπός και ερωτήματα

Η παρούσα διατριβή διερευνά θέματα μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κατά την απόκτηση της διδακτικής και παιδαγωγικής τους επάρκειας. Ο σκοπός της είναι διττός και αναλύεται στους ακόλουθους δύο άξονες:

1<sup>ος</sup> Άξονας: Αφορά το σχεδιασμό και την επικύρωση μιας νέας κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, στη βάση ενός συγκεκριμένου εννοιολογικού πλαισίου που θα αφορά τα αυτόνομα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στην Ελλάδα.

2<sup>ος</sup> Άξονας: Αφορά την εφαρμογή της νέας κλίμακας μέτρησης (ErpekQual)<sup>16</sup> στην αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τον πρώτο άξονα, επιχειρούμε να αναπτύξουμε ένα εννοιολογικό μοντέλο<sup>17</sup> και κατ' επέκταση μια κλίμακα μέτρησης που θα το υποστηρίζει προκειμένου να αξιολογηθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε αυτόνομα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης. Για να γίνει αυτό, απαιτείται ο σχεδιασμός συγκεκριμένων διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, οι οποίες θα ανταποκρίνονται τόσο στα ευρήματα της βιβλιογραφίας του πεδίου όσο και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Οι επιμέρους στόχοι που ικανοποιούν τις απαιτήσεις του 1<sup>ου</sup> άξονα του κύριου σκοπού της διατριβής είναι:

---

<sup>16</sup> Ο όρος προκύπτει από την σύνθεση του ελληνικού όρου Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης (Erpek) και τον αγγλικό όρο Ποιότητα (Quality)

<sup>17</sup> Αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 4

1. Η σύνθεση του εννοιολογικού μοντέλου που θα υποστηρίξει τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.
2. Η δημιουργία των διαστάσεων της νέας κλίμακας μέτρησης μέσω των οποίων μπορεί να προσδιοριστεί η συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης.
3. Ο έλεγχος των ψυχομετρικών προϋποθέσεων αναφορικά με την αξιοπιστία και της εγκυρότητα της κλίμακας μέτρησης.
4. Ο έλεγχος των υποθέσεων του εννοιολογικού μοντέλου.

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα η διατριβή επιχειρεί να μετρήσει με τη χρήση της νέας κλίμακας μέτρησης την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Πιο συγκεκριμένα οι επιμέρους στόχοι που ικανοποιούν το δεύτερο άξονα του κύριου σκοπού της διατριβής είναι:

1. Ο έλεγχος της ύπαρξης διαφοράς μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.
2. Η κατάταξη της σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης βάσει των προτιμήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών.
3. Ο εντοπισμός των ικανοποιητικών και των προβληματικών πεδίων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.
4. Ο υπολογισμός της συνολικής ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.
5. Η αξιολόγηση του βαθμού επίδρασης των έξι διαστάσεων της κλίμακας μέτρησης στην ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.
6. Ο έλεγχος της σχέσης μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης και της ικανοποίησης των καταρτιζόμενων.

### 1.2. Πεδίο εφαρμογής της έρευνας

Το πεδίο εφαρμογής της παρούσας διατριβής είναι τα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης που είναι αυτόνομα και ανεξάρτητα από τις βασικές σπουδές των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονταν μέχρι πρόσφατα σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς που ήταν

απόφοιτοι μη καθηγητικών σχολών και ο αριθμός τους ήταν πολύ περιορισμένος. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως την χρονική περίοδο μεταξύ 2010-2021 στην Ελλάδα λειτούργησαν πέντε εκπαιδευτικά προγράμματα αυτής της κατηγορίας. Ωστόσο το νέο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 4957/2022), προβλέπει τη δημιουργία, από τα πανεπιστήμια, αυτόνομων προγραμμάτων παιδαγωγικής κατάρτισης για το σύνολο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα στο άμεσο μέλλον να αυξηθεί πιθανά ο αριθμός τους.

Ο σχεδιασμός και η στάθμιση της νέας κλίμακας μέτρησης πραγματοποιήθηκε στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.) το οποίο είναι το μακροβιότερο και δημοφιλέστερο αυτόνομο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης στην Ελλάδα (Athanasiadis, Papadopoulou, & Iordanidis, 2018). Η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. είναι ένα τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα και το ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισής της απευθύνεται σε ειδικό εκπαιδευτικό κοινό. Αφορά κυρίως δυνητικούς εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι μέσω του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. επιδιώκουν την είσοδό τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Το πρόγραμμα υλοποιείται σε δεκατρείς<sup>18</sup> πόλεις της Ελλάδας προσφέροντας τη δυνατότητα κατάρτισης σε εκπαιδευτικούς και υποψήφιους εκπαιδευτικούς, κατόχους τίτλου σπουδών ανώτατης και ανώτερης εκπαίδευσης<sup>19</sup> ανεξαρτήτως ειδικότητας.

### 1.3. Ερευνητική μεθοδολογία

Το μέλημα κάθε ερευνητή είναι ο σχεδιασμός και η επιλογή της κατάλληλης ερευνητικής μεθοδολογίας προκειμένου να ικανοποιήσει τα ερευνητικά ερωτήματα που έχει διατυπώσει και τα οποία δηλώνουν τον προβληματισμό της έρευνάς του. Η επιλογή της ερευνητικής μεθοδολογίας επηρεάζεται από τον ερευνητικό σκοπό και τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Sale, Lohfeld, & Brazil, 2002). Επιπλέον, συνδέεται και με τις πεποιθήσεις του ερευνητή, οι οποίες καθοδηγούν την έρευνά του και προσδιορίζουν τον τρόπο της διεξαγωγής της (Williams, 2007).

---

<sup>18</sup> Το 13<sup>ο</sup> παράρτημα στις Σέρρες, θα λειτουργήσει για πρώτη φορά την εκπαιδευτική περίοδο 2022-23 και ως εκ τούτου δεν έχει συμπεριληφθεί στον πληθυσμό της έρευνας.

<sup>19</sup> Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΤΕΙ) έχουν καταργηθεί, ωστόσο οι απόφοιτοί τους παραμένουν ως ομάδα ενδιαφέροντος του προγράμματος κατάρτισης.

Κατά την ανάπτυξη του μεθοδολογικού πλαισίου της παρούσας έρευνας υιοθετήθηκε μία ερευνητική προσέγγιση βασισμένη σε τεκμήρια (evidence based approach) στην οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται στη βάση έγκυρων ευρημάτων από προηγούμενες μελέτες. Επομένως, τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών λειτουργούν ως το ερευνητικό υπόβαθρο της νέας μελέτης και εφαρμόζονται στην πράξη (Rousseau, 2006). Η μεθοδολογική αυτή προσέγγιση εντάσσεται στην θετικιστική φιλοσοφική σκέψη, δεδομένου ότι οι ερευνητικοί στόχοι και τα ερωτήματα αφορούν τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τον κοινωνικό κόσμο και στη συνέχεια επιδιώκουν την ερμηνεία των κοινωνικών φαινομένων, μέσω της αναπαράστασης σχέσεων αιτίας και αιτιατού (Noor, 2008).

Αυτή η αλυσίδα αιτιότητας αποδεικνύεται από το προτεινόμενο εννοιολογικό μοντέλο το οποίο παρέχει ένα πλαίσιο για την απεικόνιση των σχέσεων μεταξύ των εννοιολογικών κατασκευών και το οποίο απαιτεί δοκιμές και επικύρωση. Ο θετικισμός είναι η επιστημολογική προσέγγιση στην οποία η γνώση θεωρείται αντικειμενική και τα κοινωνικά φαινόμενα είναι παρατηρήσιμα και ποσοτικά προσδιορίσιμα και επομένως μπορούν να αναπτυχθούν και να δοκιμαστούν υποθέσεις βασιζόμενες σε αυτά (Saunders, Lewis, & Thornhill, 2009). Παρόλο που ο θετικισμός συνδέεται κυρίως με την ποσοτική έρευνα δεν είναι λίγες οι ερευνητικές προσεγγίσεις που υιοθετούν παράλληλα με τις ποσοτικές τεχνικές και αντίστοιχες ποιοτικές (Mackenzie & Knipe, 2006).

Στο πεδίο της μέτρησης των υπηρεσιών επικρατεί η υιοθέτηση της ποσοτικής έρευνας ως μεθόδου συλλογής δεδομένων με σκοπό την επικύρωση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών σε μια εννοιολογική κατασκευή (Ardi et al., 2012; Duarte, Siegel, & Young, 2012; Grace et al., 2012; Sultan & Wong, 2012). Η συλλογή δεδομένων στην ποσοτική έρευνα απαιτεί την ανάπτυξη κατάλληλων κλιμάκων μέτρησης, οι οποίες χρειάζεται να επιβεβαιωθούν και να επικυρωθούν (Hinkin, 1998). Ο σχεδιασμός όμως μίας νέας κλίμακας μέτρησης απαιτεί παράλληλα με τις ποσοτικές τεχνικές την υιοθέτηση και αντίστοιχων ποιοτικών (Hair et al., 2010). Συνεπώς στην παρούσα διατριβή υιοθετήθηκε μία μικτή μεθοδολογία η οποία συνδυάζει ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές. Η επιλογή μικτών ερευνητικών μεθόδων συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη κατανόηση των πεδίων που ερευνώνται και οδηγεί σε περισσότερο αξιόπιστα ευρήματα σε σχέση με την επιλογή μίας μόνο ερευνητικής μεθόδου (Creswell,

2014). Στη βιβλιογραφία οι μελέτες που πραγματεύονται θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι σύνηθες να χρησιμοποιούν μαζί με τις στατιστικές αναλύσεις και ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους, προκειμένου να εξετάζουν σε βάθος το ερευνητικό πεδίο και να καταλήγουν σε ευρήματα με ποιοτικό χαρακτήρα (Mizikaci, 2006). Συνεπώς στην εκπαιδευτική έρευνα επιλέγεται συχνά μια μικτή ερευνητική μέθοδος, καθώς επιπλέον των παραπάνω λειτουργεί και ως εργαλείο τριγωνοποίησης των δεδομένων, ώστε να ελέγχεται η συνέπεια των ερευνητικών πορισμάτων (Harwell, 2011). Στο πλαίσιο της παρούσας διατριβής κατά τη διαδικασία σχεδιασμού της νέας κλίμακας μέτρησης υιοθετήθηκαν τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές τεχνικές, ενώ κατά την εφαρμογή της στη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα.

Η παρούσα διατριβή αποτελεί μία ερευνητική μελέτη στην οποία επιδιώκουμε να εξηγήσουμε την αιτιατή σχέση που υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών που απαρτίζουν το εννοιολογικό μας μοντέλο. Επιχειρούμε δηλαδή να εντοπίσουμε τις διαστάσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης που ερμηνεύουν ορισμένες αιτίες ενός φαινομένου, (Babbie, 2011; Χαλικιάς & Λάλου, 2015) εν προκειμένω τη συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος, η οποία με τη σειρά της επιδρά στην ικανοποίηση των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Το σχήμα 15 περιλαμβάνει με τη μορφή διαγράμματος ροής τα βήματα υλοποίησης της έρευνας.

Σχήμα 15 Διάγραμμα Ροής του Σχεδιασμού της Ερευνητικής Προσέγγισης της Διατριβής



Το πρώτο στάδιο αφορά τον προσδιορισμό των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πεδίο της παιδαγωγικής κατάρτισης των



υποψήφίων εκπαιδευτικών από ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αυτό ικανοποιείται μέσω της εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της χρήσης ποιοτικών ερευνητικών μεθόδων, όπως οι ομάδες εστίασης. Στη συνέχεια διαμορφώνεται η αρχική κλίμακα μέτρησης και πραγματοποιείται η επικύρωσή της από ειδικούς προκειμένου να επαναπροσδιοριστεί και να οριστικοποιηθεί (Morgado et al., 2017). Το τρίτο βήμα αφορά την πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας μέτρησης μέσω της οποίας διερευνάται ο βαθμός αξιοπιστίας και εγκυρότητάς της. Στο σημείο αυτό γίνεται έλεγχος των υποθέσεων του προτεινόμενου εννοιολογικού μοντέλου ώστε να επιβεβαιωθεί η θεωρία στην οποία βασίζεται ο σχεδιασμός της κλίμακας μέτρησης. Τέλος, με την προϋπόθεση της ικανοποίησης όλων των ψυχομετρικών διαστάσεων της νέας κλίμακας, η τελευταία, υιοθετείται στη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

## ΜΕΡΟΣ Α΄

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου της μεθοδολογίας περιγράφεται αναλυτικά το μεθοδολογικό πλαίσιο για το σχεδιασμό και τη στάθμιση της νέας κλίμακας μέτρησης.

### 1.4. Μεθοδολογία σχεδιασμού της κλίμακας ErpekQual

Η διαδικασία ανάπτυξης μιας κλίμακας μέτρησης απαιτεί θεωρητική και μεθοδολογική εγκυρότητα. Σύμφωνα με τους DeVellis και Thorpe (2021) και Creswell (2012) τα στάδια σχεδιασμού μιας κλίμακας μέτρησης είναι τρία. Στο πρώτο στάδιο ο ερευνητής παρέχει θεωρητική υποστήριξη για τα αντικείμενα αξιολόγησης που θα συμπεριλάβει στην αρχική του λίστα. Η λίστα αυτή θα αποτελέσει τη δεξαμενή από όπου θα αντληθούν τα κατάλληλα αντικείμενα αξιολόγησης του πεδίου που πρόκειται να ερευνηθεί. Η θεωρητική υποστήριξη μπορεί να είναι τόσο επαγωγική ή παραγωγική όσο και ένας συνδυασμός και των δύο μεθόδων. Στην παρούσα διατριβή για τη δημιουργία της νέας κλίμακας υιοθετήθηκε ο συνδυασμός και των δυο μεθόδων. Κατά την παραγωγική μέθοδο ο σχεδιασμός των αντικειμένων της κλίμακας μέτρησης βασίστηκε στην εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση των υπαρχόντων κλιμάκων μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στη βάση της μεθοδολογίας SERVQUAL. Ενώ κατά την επαγωγική μέθοδο ο

σχεδιασμός στηρίχθηκε στις ποιοτικές πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τις απόψεις της ομάδας στόχου αλλά και τον σκοπό του προγράμματος κατάρτισης.

Στη θεωρητική ανάλυση, που αποτελεί και το επόμενο στάδιο του σχεδιασμού της κλίμακας μέτρησης, προβήκαμε στην αξιολόγηση της εγκυρότητας του περιεχομένου της. Για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του περιεχομένου, ελήφθησαν υπόψη οι γνώμες ειδικών από τον ακαδημαϊκό χώρο (μέλη ΔΕΠ) αλλά και εμπειρογνομόνων της δομής-στόχου (Εκπαιδευτικοί και Συντονιστές του προγράμματος) (Morgado et al., ό.π.). Στο τελευταίο στάδιο του σχεδιασμού αξιολογείται ο βαθμός της δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της διαμορφωθείσας κλίμακας μέτρησης. Η δομική εγκυρότητα ελέγχθηκε με τη χρήση διερευνητικής (Exploratory Factor Analysis) και επιβεβαιωτικής (Confirmatory Factor Analysis) ανάλυσης παραγόντων (Burton & Mazerolle, 2011) και τέλος η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου μετρήθηκε με τον υπολογισμό της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας, ελέγχου – επανελέγχου και εναλλακτικών μορφών.

Για την ονομασία της νέας κλίμακας υιοθετήθηκε ο όρος ErpekQual ο οποίος προκύπτει από τον συνδυασμό των όρων Παιδαγωγική Κατάρτιση (Erpek) και Quality (Ποιότητα).

#### 1.4.1. 1<sup>ο</sup> Στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας: Προσδιορισμός των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών

Όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, στη διαδικασία δημιουργίας της νέας κλίμακας μέτρησης υιοθετήθηκε ο συνδυασμός της επαγωγικής και της παραγωγικής μεθόδου.

##### 1.4.1.1. Παραγωγική μέθοδος για το σχεδιασμό της κλίμακας ErpekQual

Στην παραγωγική μέθοδο προβήκαμε σε μία εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνητικών εργασιών που απoσκοπούν στον προσδιορισμό των διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών στον εκπαιδευτικό τομέα και ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση την τελευταία δεκαετία (2005-2020). Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση εφαρμόσαμε τη μεθοδολογία της συστηματικής ανασκόπησης (Systematic Literature Review – SLR) όπως

προτάθηκε από τους Kitchenham et al. (2009). Η μέθοδος αυτή παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, καθώς οδηγεί μέσω ενός απλού και μη αυστηρά δομημένου τρόπου, σε αξιόπιστα και αμερόληπτα αποτελέσματα (Kitchenham, 2007; Newman & Gough, 2020). Η μέθοδος αποτελείται από τρία στάδια, το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή της αναζήτησης και τα αποτελέσματα. Στο στάδιο του σχεδιασμού περιγράφονται τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδηγούν τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τις λέξεις κλειδιά που υιοθετήθηκαν κατά την αναζήτηση, τις πηγές αναζήτησης των ακαδημαϊκών άρθρων και τέλος τα κριτήρια αποδοχής και απόρριψης των ερευνητικών εργασιών που θα συμπεριληφθούν στην έρευνα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για τον εντοπισμό των εμπειρικών ερευνητικών εργασιών ήταν:

1. Ποιες εμπειρικές μελέτες υιοθετούν αυτούσια την αρχική κλίμακα της μεθοδολογίας SERVQUAL για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
2. Ποιες εμπειρικές μελέτες υιοθετούν την αρχική κλίμακα της μεθοδολογίας SERVQUAL με παραλλαγές για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Ποιες εμπειρικές μελέτες προβαίνουν στο σχεδιασμό μιας νέας κλίμακας μέτρησης, στη βάση της μεθοδολογίας SERVQUAL, για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση;

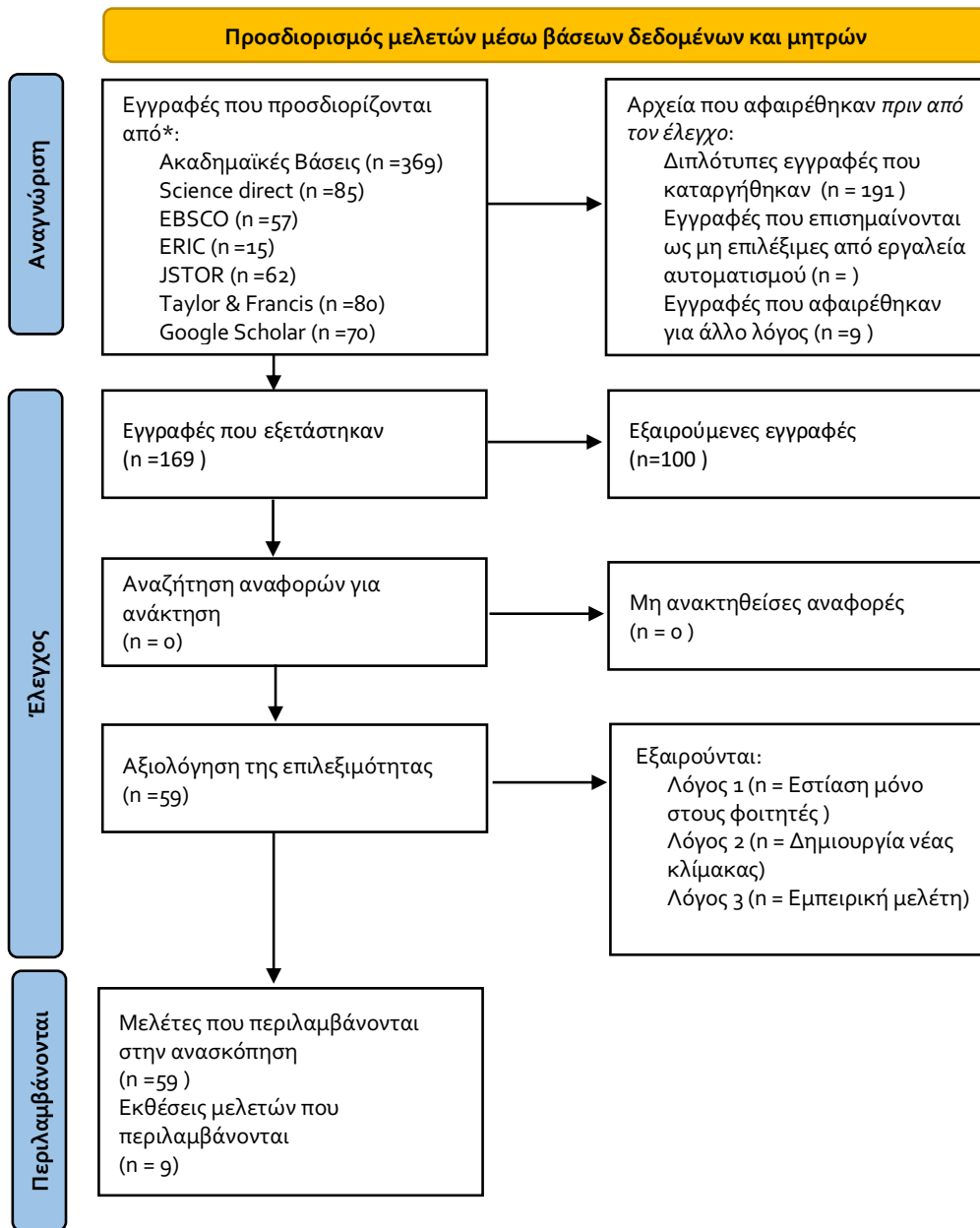
Η αναζήτηση των επιστημονικών άρθρων έγινε μέσα από έξι βάσεις ακαδημαϊκών δεδομένων (EBSCO, Science Direct, Eric, JSTOR, Taylor & Francis, Google Scholar). Η αναζήτηση περιλάμβανε τις ακόλουθες λέξεις κλειδιά [(«*Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*» **ή (or)** «*SERVQUAL στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*») **ΚΑΙ (AND)** («*Διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*»)]. Επιπλέον, επειδή η ποιότητα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος επηρεάζει στατιστικά σημαντικά την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων (Elliott & Shin, 2002; Wright & O'Neill, 2002; Zeithaml, Berry, & Parasuraman, 1996), συμπεριελήφθη στην αναζήτηση και η δήλωση [ή (OR)«*Ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών και ικανοποίηση εκπαιδευομένων*»)].

Στο στάδιο της διεξαγωγής της έρευνας έγινε αναζήτηση στις ηλεκτρονικές ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες βάσει των κριτηρίων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Η αναζήτηση επέστρεψε συνολικά 369 άρθρα. Τα κριτήρια επιλογής των επιστημονικών άρθρων που θα έπρεπε να πληρούνται στο σύνολό τους προκειμένου ένα άρθρο να επιλεγεί για ανάλυση ήταν:

1. Να προσεγγίζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από την οπτική των εκπαιδευομένων.
2. Να αφορά τη δημιουργία μιας νέας κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη βάση της μεθοδολογίας SERVQUAL.
3. Να είναι τελικό άρθρο που έχει δημοσιευτεί σε ακαδημαϊκά περιοδικά με διπλό τυφλό σύστημα κρίσης.
4. Να μην είναι άρθρο βιβλιογραφικής ανασκόπησης αλλά εμπειρικής μελέτης.
5. Να έχει δημοσιευθεί χρονικά μεταξύ 2007-2020.
6. Να είναι άρθρο γραμμένο στην Αγγλική γλώσσα.

Για την επιλογή των άρθρων που τελικά θα αναλυθούν εφαρμόσαμε τη διαδικασία PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει ένα πρότυπο αναφοράς, με τη μορφή ενός διαγράμματος ροής, των αποτελεσμάτων μιας συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μέθοδοι και τα αποτελέσματά της περιγράφονται με επαρκείς λεπτομέρειες και με πλήρη διαφάνεια (Haddaway et al., 2022).

Σχήμα 16 Διάγραμμα Ροής PRISMA 2020



Σημείωση: Προσαρμογή από Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906.

Στο στάδιο των αποτελεσμάτων, η έρευνα κατέληξε σε συνολικά 59 μελέτες οι οποίες δημοσιεύθηκαν σε 50 ακαδημαϊκά περιοδικά. Τα ευρήματα της έρευνας συγκεντρώνονται στον Παράρτημα 8 όπου αναφέρονται τόσο ο τίτλος της

έρευνας, οι συγγραφείς, το έτος και το περιοδικό δημοσίευσης. Βάσει των επιλέξιμων άρθρων, το μεγαλύτερο ποσοστό της ακαδημαϊκής έρευνας στο πεδίο της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στη βάση της μεθοδολογίας SERVQUAL, παρατηρούμε πως έχει πραγματοποιηθεί στην Ασία με ποσοστό 59% και στην Ευρώπη με 22% αντίστοιχα για τη χρονική περίοδο 2005-2020.

**Πίνακας 13** Ποσοστιαία Κατανομή Ακαδημαϊκών Άρθρων Ανά Ήπειρο

Γεωγραφική Περιοχή	Ποσοστό Κατανομής
Ευρώπη	22%
Ασία	59%
Β. Αμερική	7%
Ν. Αμερική	1%
Ωκεανία	2%
Αφρική	8%

Το 22% της επιστημονικής έρευνας που αντιστοιχεί στη Ευρώπη προέρχεται κυρίως από την Βρετανία (29%) και την Τουρκία (18%) ενώ έπονται στην κατάταξη η Ελλάδα, η Ουγγαρία και η Σουηδία με 7% αντίστοιχα (πίνακας 20).

**Πίνακας 14** Ποσοστιαία Κατανομή Ακαδημαϊκών Άρθρων Στην Ευρώπη

Γεωγραφική Περιοχή	Ποσοστό Κατανομής	Γεωγραφική Περιοχή	Ποσοστό Κατανομής
Μ. Βρετανία	29%	Λιθουανία	4%
Τουρκία	18%	Πολωνία	4%
Ελλάδα	7%	Πορτογαλία	4%
Ουγγαρία	7%	Ρωσία	4%
Σουηδία	7%	Ισπανία	4%
Κροατία	4%	Ουκρανία	4%
Γαλλία	4%		

Οι παραπάνω έρευνες μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορά σε όσες έχουν υιοθετήσει την αρχική κλίμακα της SERVQUAL χωρίς καμία αλλαγή στις διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών δηλαδή την «Αξιοπιστία», την «Ανταπόκριση», τη «Διασφάλιση», την «Απτότητα» και την «Ενσυναίσθηση» - σύστημα R.A.T.E.R. (Abari,

Yarmohammadian, & Esteki, 2011; Alani, Yaqoub, & Hamdan, 2015; Asefi, Delaram, & Deris, 2017; Bahadori, Sadeghifar, Nejati, Hamouzadeh, & Hakimzadeh, 2011; Calvo-Porrall, Lévy-Mangin, & Novo-Corti, 2013; Casidy, 2014; Clarke, Smith, & Smith, 2007; Datta & Vardhan, 2017; Galeeva, 2016; Govender, Veerasamy, & Noel, 2014; Gregory, 2019; Hooda & Jain, 2018; Ismail, Ottaman, & Amat, 2012; Lupo, 2013; Mpanza, Green, Sentoo, & Gerwel Proches, 2019; Narang, 2012; Ojaghi, Rezaee, Naderi, & Jafari, 2017, p. 2017; Patil, Mariappan, D'Souza, & Nazareth, 2019; Prugsamatz, Heaney, & Alpert, 2007; Putra, 2016; Rasli, Shekarchizadeh, & Iqbal, 2012; Rezaei et al., 2017; Tavakoli, Yadegarfar, Bagherian, & Ghasri, 2019; Tosun & Başgöze, 2015; Tóth & Surman, 2019; Ulewicz, 2014; Vetri Selvi, 2018; Yeo, 2009; Zafiropoulos & Vrana, 2008; de de Araújo et al., 2016; Đonlagić & Fazlić, 2015; İçli & Anil, 2014).

Η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει εμπειρικές μελέτες που υιοθέτησαν ως κλίμακα μέτρησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μία προσαρμογή της κλίμακας SERVQUAL. Στις εργασίες αυτές παρατηρούμε μικρές αλλαγές στις αρχικές πέντε διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών (σύστημα R.A.T.E.R.) (Aghamolaei & Zare, 2008; Barnes, 2007; Bekhet, Al-Alak, & El-Refae, 2014; Chatterjee, Ghosh, & Bandyopadhyay, 2009; Choudhury, 2015; Giannakis & Bullivant, 2016; Mandal & Gupta, 2019; Mbise & Tuninga, 2016; Rezaee, Yazdani, Zahedani, & Zarifsanaiey, 2018; Vanniarajan, Meharajan, & Arun, 2011; Yeo & Marquardt, 2011). Επιπλέον, στην κατηγορία αυτή εντάσσεται και ένα σύνολο μελετών όπου επιλέγονται παράλληλα με τις βασικές διαστάσεις της ποιότητας της κλίμακας SERVQUAL και νέες διαστάσεις ποιότητας με σκοπό να προσαρμοστεί αποτελεσματικά η κλίμακα μέτρησης στο υπό αξιολόγηση εκπαιδευτικό πλαίσιο (Dužević, Baković, & Štulec, 2014; Gargoum, 2019; Lupo, 2014; Mamun-ur-Rashid & Rhman, 2017; Terzakis, Zisis, Garefalakis, & Arvanitis, 2012; Yeo & Li, 2013; Zareinejad, Kaviani, Esfahani, & Masoule, 2014).

Τέλος, στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι ερευνητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν το σχεδιασμό μιας νέα κλίμακας μέτρησης στη βάση του αρχικού μοντέλου (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Kincsesné Vajda et al., 2015; Kumar & Dash, 2014; Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Marimon et

al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016; Verma & Prasad, 2017; İçli & Anil, 2014). Οι εμπειρικές αυτές μελέτες αποτελούν το βιβλιογραφικό υπόβαθρο βάσει του οποίου σχεδιάστηκε η κλίμακα ErrekQual καθώς υιοθετούν τον ίδιο ερευνητικό σκοπό με την παρούσα διατριβή. Ο πίνακας 15 συγκεντρώνει πληροφορίες για τις μελέτες της κατηγορίας αυτής καθώς και τον δείκτη αξιοπιστίας των περιοδικών στα οποία έχουν δημοσιευθεί S.J.R.(Scientific Journal Ranking).

**Πίνακας 15** Ερευνητικές εργασίες που υιοθετούν μία εξολοκλήρου νέα κλίμακα μέτρησης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Τίτλος	Συγγραφείς	Περιοδικό	SJR 2020	Quartile	Χώρα	Αναφορές
A framework for analyzing quality in education settings (EduQual).	Mahapatra and Khan (2007a)	European Journal of Engineering Education	0.85	Q1	Ηνωμένο Βασίλειο	85
In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual)	Latif et al. (2019)	Total Quality Management & Business Excellence	0.73	Q1	Ηνωμένο Βασίλειο	64
UnivQual: a holistic scale to assess student perceptions of service quality at universities.	Marimon et al. (2019)	Total Quality Management & Business Excellence	0.73	Q1	Ηνωμένο Βασίλειο	25
Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical	Teeroovengadum et al. (2016)	Quality Assurance in Education	0.43	Q2	Ηνωμένο Βασίλειο	199



model (HESQUAL).						
Student evaluations of training and lecture courses: Development of the COURSEQUAL method. International	Kincsesné Vajda et al. (2015)	Review on Public and Non - Profit Marketing	0.49	Q2	Γερμανία	17
Development of HiEdQUAL for Measuring Service Quality in Indian Higher Education Sector	Annamdevula and Bellamkonda (2012)	International Journal of Innovation, Management and Technology	0.32	Q3	Σιγκαπούρη	115
The MEQUAL scale: measure of service quality in management education.	Verma and Prasad (2017)	International Journal of Comparative Education and Development	0,25	Q3	Ηνωμένο Βασίλειο	11
The HEDQUAL Scale: A New Measurement Scale of Service Quality for MBA Programs in Higher Education	İçli and Anil (2014)	South African Journal of Business Management	0.18	Q4	Νότια Αφρική	53
The INSTAQUAL scale: an instrument for measuring service quality	Kumar and Dash (2014)	International Journal of Services, Economics and Management	0.15	Q4	Ελβετία	4

of management institutions						
----------------------------	--	--	--	--	--	--

Όπως αναφέρθηκε και πρωτίτερα από την ανάλυση των παραπάνω εννέα εργασιών επιχειρήθηκε η διαμόρφωση μιας αρχικής δεξαμενής δεδομένων από όπου αντλήθηκε μέρος των αντικειμένων ποιότητας και των δεικτών μέτρησης της κλίμακας ErpekQual. Ο πίνακας 16 περιλαμβάνει τις εμπειρικές αυτές μελέτες, τα αντικείμενα αξιολόγησης αλλά και τον συνολικό αριθμό των δεικτών (δηλώσεων) που υιοθετεί η κάθε κλίμακα μέτρησης.

**Πίνακας 16** Κλίμακες Μέτρησης και Διαστάσεις Ποιότητας των Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών στις εξεταζόμενες κλίμακες μέτρησης.

<b>Μοντέλα</b>	<b>EduQual</b>	<b>HiEdQUAL</b>	<b>HedQual</b>	<b>InstaQual</b>
Ερευνητές	Mahapatra and Khan (2007a)	Annamdevula and Bellamkonda (2012)	İçli and Anil (2014)	Kumar and Dash (2014)
Αριθμός Δηλώσεων (Δείκτες)	28	27	26	33
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μαθησιακά αποτελέσματα</li> <li>• Ανταπόκριση</li> <li>• Φυσικές εγκαταστάσεις</li> <li>• Προσωπική Ανάπτυξη</li> <li>• Ακαδημαϊκά</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακαδημαϊκό Προσωπικό &amp; Πρόγραμμα Σπουδών</li> <li>• Διοικητικές υπηρεσίες</li> <li>• Ακαδημαϊκές Εγκαταστάσεις</li> <li>• Υποδομές Πανεπιστημιούπολης</li> <li>• Διεθνοποίηση</li> <li>• Υποστηρικτικές υπηρεσίες.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακαδημαϊκή ποιότητα</li> <li>• Διοικητικές Υπηρεσίες</li> <li>• Ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη</li> <li>• Ποιότητα υποστηρικτικών υπηρεσιών</li> <li>• Ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακαδημαϊκά</li> <li>• Ακαδημαϊκό προσωπικό</li> <li>• Προοπτικές απασχόλησης</li> <li>• Επάρκεια</li> <li>• Ελεύθερος Χρόνος</li> <li>• Φυσικές εγκαταστάσεις</li> </ul>
<b>Μοντέλα</b>	<b>CourseQual</b>	<b>HesQual</b>	<b>MeQual</b>	<b>HiEduQual</b>
Ερευνητές	Kincsesné Vajda et al. (2015)	Teeroovengadam et al. (2016)	Verma and Prasad (2017)	Latif et al., (2019)

Αριθμός Δηλώσεων (Δείκτες)	24	48	25	37
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Συνεργασία</li> <li>• Αξιοπιστία των μεθόδων διδασκαλίας</li> <li>• Διασφάλιση και συνέπεια</li> <li>• Ενσυναίσθηση</li> <li>• Απτότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Διοικητικές Υπηρεσίες</li> <li>• Φυσικό περιβάλλον</li> <li>• Εκπαιδευτική διαδικασία</li> <li>• Υπηρεσίες υποστήριξης</li> <li>• Μετασχηματιστική ποιότητα</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακαδημαϊκά θέματα</li> <li>• Συμπεριφορά προσωπικού</li> <li>• Επαγγελματική ή διασφάλιση</li> <li>• Μη ακαδημαϊκά θέματα</li> <li>• Σύνδεση με την αγορά εργασίας</li> <li>• Φυσικές εγκαταστάσεις</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποιότητα Ακαδημαϊκού προσωπικού</li> <li>• Διοικητικές υπηρεσίες</li> <li>• Γνωστικές υπηρεσίες</li> <li>• Δραστηριότητες</li> <li>• Συνεχιζόμενη ανάπτυξη</li> <li>• Ηγεσία</li> </ul>
<b>Μοντέλα</b>	<b>UnivQual</b>			
Ερευνητές	Marimon et al., (2019)			
Αριθμός Δηλώσεων (Δείκτες)	17			
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum</li> <li>• Ανάπτυξη δεξιοτήτων</li> <li>• Υπηρεσίες και εγκαταστάσεις</li> </ul>			

Στην προσπάθεια ομαδοποίησης των διαστάσεων ποιότητας των παραπάνω κλιμάκων μέτρησης σύμφωνα με τον εννοιολογικό τους προσδιορισμό και το πεδίο των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενός οργανισμού που επιχειρούν να αξιολογήσουν, δημιουργήθηκαν πέντε διαστάσεις ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης) στα οποία εντάχθηκαν όλοι οι συναφείς δείκτες. Στη συνέχεια αναλύεται κάθε μία από τις διαστάσεις αυτές.

Το αντικείμενο «**Μαθησιακά Αποτελέσματα**» προτάθηκε από τους Mahapatra και Khan (2007<sub>a</sub>) ωστόσο και στις εμπειρικές μελέτες των Teeroovengadum et al.(2016), Mbise και Tuninga (2016) και Marimon et al.(2019) υιοθετείται η συγκεκριμένη διάσταση ποιότητας για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, με διαφορετική όμως ονομασία. Η διάσταση κατά τους Mahapatra

και Khan (2007b) συνδέεται με την ικανότητα παροχής από το εκπαιδευτικό ίδρυμα της υποσχεθείσας υπηρεσίας με αξιοπιστία και ακρίβεια. Ενώ σύμφωνα με τους Teeroovengadum et al.(2016) η διάσταση αυτή, της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αφορά στην απόκτηση από τους εκπαιδευόμενους γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτεί η αγορά εργασίας αλλά και η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η βελτίωση της αυτοπεποίθησής τους. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η προσέγγιση της διάστασης από τους Mbise και Tuninga (2016), οι οποίοι αναφέρουν πως σε αυτήν περιλαμβάνονται πληροφορίες για τα επιτεύγματα των εκπαιδευομένων αλλά και για το επίπεδο ανάπτυξης οριζόντων δεξιοτήτων από τους εκπαιδευόμενους. Ως οριζόντιες δεξιότητες νοούνται: η δεξιότητα της επικοινωνίας, της ομαδικής εργασίας, της κριτικής σκέψης και της λήψης αποφάσεων. Οι δείκτες ποιότητας που υιοθετήθηκαν στις παραπάνω εμπειρικές μελέτες και αφορούν τη διάσταση «Μαθησιακά Αποτελέσματα» είναι:

- Απόκτηση επαρκών γνώσεων και δεξιοτήτων που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του επαγγέλματος των εκπαιδευομένων (Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων σε σχέση με τον τομέα των σπουδών τους (Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Εκπαίδευση στις πλέον πιο σύγχρονες εξελίξεις του τεχνολογικού τομέα (Mahapatra & Khan, 2007a)
- Βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων (επίπεδο εμπιστοσύνης, ανεξάρτητη μάθηση, λήψη αποφάσεων, επίλυση νέων προβλημάτων, κριτική ανάλυση) (Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Βελτίωση των ηγετικών και των ομαδικών δεξιοτήτων (Marimon et al., 2019)
- Ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ώστε να υπερβούν τις προκαταλήψεις τους (Teeroovengadum et al., 2016)
- Ενεργοποίηση των εκπαιδευομένων ώστε να είναι συναισθηματικά σταθεροί (Teeroovengadum et al., 2016)

- Βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Marimon et al., 2019)
- Ανάπτυξη αισθήματος κοινωνικής υποχρέωσης των εκπαιδευομένων (Mahapatra & Khan, 2007a)
- Αύξηση της αυτοπεποίθησης των εκπαιδευομένων (Teeroovengadum et al., 2016)
- Αύξηση της αυτοεπίγνωσης των εκπαιδευομένων (Teeroovengadum et al., 2016)

Το «**Πρόγραμμα Σπουδών**» ως αυτόνομη διάσταση αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών υιοθετήθηκε στις κλίμακες UNIQUAL (Marimon et al., 2019), HiEdQUAL (Annamdevula & Bellamkonda, 2012) και HESQUAL (Teeroovengadum et al., 2016). Ενώ δείκτες ποιότητας που αφορούν το αναλυτικό πρόγραμμα του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού προγράμματος εντοπίστηκαν και στις άλλες μελέτες (Latif et al., 2019; İçli & Anil, 2014), ενταγμένες σε αντικείμενα αξιολόγησης όπως «Ακαδημαϊκή Ποιότητα» και «Γνωστικές Υπηρεσίες» αντίστοιχα. Στη διάσταση αυτή αξιολογείται η γενική δομή του προγράμματος, ο τρόπος αξιολόγησης, οι μέθοδοι διδασκαλίας και ο φόρτος εργασίας των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Κάθε μία από τις παραπάνω διαστάσεις περιλαμβάνει συγκεκριμένους δείκτες για την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού οργανισμού. Οι δείκτες ποιότητας που μετρούν την ποιοτική διάσταση για το «Πρόγραμμα Σπουδών» και υιοθετήθηκαν από τις παραπάνω μελέτες είναι:

- Σαφήνεια στόχων και περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος (Teeroovengadum et al., 2016)
- Σχεδιασμός και επιλογή των περιεχομένων του αναλυτικού προγράμματος στη βάση της ικανοποίησης των προσωπικών αναγκών των εκπαιδευομένων (Latif et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Υιοθέτηση υψηλών ακαδημαϊκών προτύπων για τη διασφάλιση της συνολικής ανάπτυξης των εκπαιδευομένων (Teeroovengadum et al., 2016)

- Συμβολή της δομής του προγράμματος στη μαθησιακή διαδικασία (Annamdevula & Bellamkonda, 2012)
- Αποτελεσματικός συντονισμός των περιεχομένων των μαθημάτων που οδηγεί στην αποφυγή επικαλύψεων (Marimon et al., 2019)
- Συνάφεια του περιεχομένου του προγράμματος με το μελλοντικό/σημερινό έργο των εκπαιδευομένων (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Latif et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Φόρτος εργασίας ανά μάθημα που συνδέεται απόλυτα με τον αριθμό των πιστωτικών του μονάδων (Marimon et al., 2019).
- Μέθοδοι αξιολόγησης που αποτυπώνουν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτούνται μέσω της μάθησης (Marimon et al., 2019).
- Υιοθέτηση διδακτικής μεθοδολογίας που συμβάλει αποτελεσματικά στην μαθησιακή διαδικασία (Marimon et al., 2019).
- Ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών (İçli & Anil, 2014).
- Σύνδεση της αξιολόγησης με τη φύση του μαθήματος (Latif et al., 2019)
- Προσφορά σύγχρονων και επικαιροποιημένων μαθημάτων (Latif et al., 2019)
- Προσφορά εξειδικευμένου προγράμματος σπουδών (Latif et al., 2019)
- Πρακτικός προσανατολισμός του προγράμματος σπουδών (Mahapatra & Khan, 2007a)

Η διάσταση «**Ακαδημαϊκές Υπηρεσίες**» αποτελεί την πιο συχνά χρησιμοποιούμενη διάσταση ποιότητας σε όλες τις κλίμακες αξιολόγησης που αναλύθηκαν, επειδή αναφέρεται στην κύρια εκπαιδευτική υπηρεσία που προσφέρει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός. Η κύρια εκπαιδευτική υπηρεσία συνδέεται με θέματα μάθησης και μεθόδευσης της διδασκαλίας (Anim & Mensah, 2015) αλλά και με την ποιότητα του ακαδημαϊκού ανθρώπινου δυναμικού που είναι και ο βασικότερος πόρος του εκπαιδευτικού οργανισμού μέσω του οποίου παρέχεται η εκπαιδευτική υπηρεσία (OECD, 2005). Ειδικότερα, βασικοί άξονες της αξιολόγησης στη διάσταση αυτή αποτελούν η

παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών, η υποστήριξη και η συμπεριφορά τους προς τους εκπαιδευόμενους, η διαθεσιμότητα και ο ρόλος τους ως μέντορες. Οι δείκτες που υιοθετούν οι ερευνητές για την αξιολόγηση του παραπάνω αντικειμένου ποιότητας είναι:

- Ο ανεπίσημος τρόπος επικοινωνίας με τους εκπαιδευόμενους (Kincsesné Vajda et al., 2015)
- Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Kincsesné Vajda et al., 2015; Teeroovengadum et al., 2016)
- Οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν προσωπικό ενδιαφέρον για τους εκπαιδευόμενους (Kincsesné Vajda et al., 2015; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι ώστε να συμβουλεύσουν και να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Kincsesné Vajda et al., 2015; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Επικράτηση κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Latif et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους (Kincsesné Vajda et al., 2015; Latif et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν με κύριο γνώμονα τα συμφέροντα των εκπαιδευομένων τους (Kincsesné Vajda et al., 2015; Teeroovengadum et al., 2016)
- Ο εκπαιδευτικός είναι πάντα διαθέσιμος στις προκαθορισμένες ώρες συνεργασίας με τους εκπαιδευόμενους (Kincsesné Vajda et al., 2015)
- Ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται επαρκώς στις υποχρεώσεις του (Kincsesné Vajda et al., 2015)
- Ο εκπαιδευτικός παρέχει κατάλληλη βιβλιογραφία για μελέτη (Kincsesné Vajda et al., 2015)
- Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί πολυμέσα κατά τη διδασκαλία. (Teeroovengadum et al., 2016)

- Εφαρμογή διαφορετικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών κατά τη διδασκαλία από τους εκπαιδευτικούς (Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a)
- Ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία (Latif et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Παροχή τακτικής ανατροφοδότησης στους εκπαιδευόμενους αναφορικά με τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Καλά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες οι οποίες συμβάλουν στην ανάπτυξη και στη βελτίωση των δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Kincsesné Vajda et al., 2015; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Ο εκπαιδευτικός προσαρμόζει τη διδασκαλία στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευομένων (Kincsesné Vajda et al., 2015)
- Γνωστική επάρκεια, προσόντα και πρακτικές γνώσεις των εκπαιδευτικών (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευτικών (Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα (Latif et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Η διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων ανατίθεται σε εξειδικευμένο διδακτικό προσωπικό (Latif et al., 2019)
- Το διδακτικό προσωπικό είναι καταλληλά εκπαιδευμένο ώστε να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση (Latif et al., 2019)

Η διάσταση ποιότητας με τίτλο «**Υποδομές**» αξιολογεί την ποιότητα των φυσικών εγκαταστάσεων του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως οι αίθουσες διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα, τη βιβλιοθήκη (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Kincsesné Vajda et al., 2015; Mahapatra & Khan, 2007a; Marimon et al., 2019) και περιβαλλοντικά θέματα όπως η ψύξη, η θέρμανση και η ασφάλεια στους χώρους εκπαίδευσης (Teeroovengadum et al., 2016). Επιπλέον, στη



διάσταση αυτή υιοθετούνται άξονες αξιολόγησης που αφορούν σε διάφορες υποστηρικτές υπηρεσίες που προσφέρονται προς του εκπαιδευόμενους από τον εκπαιδευτικό οργανισμό, όπως είναι η διαθεσιμότητα των προγραμμάτων κινητικότητας, οι υποτροφίες, η μαθητεία αλλά και οι μεταφορές, το κόστος διατροφής και η ύπαρξη τεχνολογικής υποδομής στους κοινόχρηστους χώρους (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014). Επιπλέον, στη διάσταση αυτή πολλοί ερευνητές εντάσσουν ως άξονα αξιολόγησης και την εξωτερική εικόνα του προσωπικού του εκπαιδευτικού οργανισμού (Kincsesné Vajda et al., 2015; Mahapatra & Khan, 2007a). Οι δείκτες ποιότητας που μετρούν τη διάσταση «Υποδομές» και περιλαμβάνονται στις κλίμακες μέτρησης που αναλύθηκαν είναι:

- Διαθεσιμότητα επαρκών υποδομών για εστίαση (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Διαθεσιμότητα επαρκούς υποδομής βιβλιοθήκης (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Mahapatra & Khan, 2007a; Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Διαθεσιμότητα επαρκών υποδομών αναψυχής (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Διαθεσιμότητα επαρκών αθλητικών υποδομών (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Διαθεσιμότητα επαρκών υποδομών διαμονής (Annamdevula & Bellamkonda, 2012)
- Ευκαιρίες για εκπαίδευση και πρακτική άσκηση στο πανεπιστήμιο (Mahapatra & Khan, 2007a)
- Διαθεσιμότητα και επάρκεια φωτοτυπικών και εκτυπωτικών μηχανημάτων (Teeroovengadum et al., 2016)
- Λογικές τιμές και ποιότητα φαγητού και ροφημάτων εντός της πανεπιστημιούπολης (Teeroovengadum et al., 2016)
- Διαθεσιμότητα υπηρεσιών μετακίνησης των εκπαιδευομένων (Teeroovengadum et al., 2016)

- Διοργάνωση τακτικά «Ημερών Καριέρας» με σκοπό τη βελτίωση των προοπτικών απασχόλησης των εκπαιδευομένων (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Latif et al., 2019)
- Διαθεσιμότητα επαρκών αιθουσών διδασκαλίας (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Διαθεσιμότητα κατάλληλων χώρων για μελέτη εντός του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Teeroovengadum et al., 2016)
- Διαθεσιμότητα κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων και εξοπλισμού (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Άρτια εξοπλισμένα εργαστήρια με σύγχρονες εγκαταστάσεις (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Αίθουσες διδασκαλίας διαμορφωμένες κατάλληλα ώστε να διευκολύνουν τη μάθηση (Marimon et al., 2019).
- Κατάλληλο μέγεθος αιθουσών διδασκαλίας (İçli & Anil, 2014)
- Ευχάριστες περιβαλλοντικές συνθήκες (εξαερισμός, θόρυβος, οσμές) εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού (Teeroovengadum et al., 2016)
- Ασφάλεια εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Latif et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016)
- Εξωτερική εικόνα των κτιριακών υποδομών και του περιβάλλοντα χώρου (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Mahapatra & Khan, 2007a; Teeroovengadum et al., 2016)
- Εμφάνιση του εκπαιδευτικού προσωπικού (Kincsesné Vajda et al., 2015; Mahapatra & Khan, 2007a)
- Οργάνωση σεμιναρίων/επιμορφώσεων για τους εκπαιδευόμενοι (Latif et al., 2019)
- Οργάνωση επιστημονικών συνεδρίων (Latif et al., 2019)
- Παροχή ευκαιριών κινητικότητας σχετικών με το γνωστικό πεδίο των εκπαιδευομένων (Marimon et al., 2019)
- Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών προς τους εκπαιδευόμενους (Annamdevula & Bellamkonda, 2012)

Η πέμπτη διάσταση αφορά τις «**Διοικητικές Υπηρεσίες**», με τη διάσταση αυτή οι Teeroovengadum et al. (2016) επιχειρούν την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και της εξυπηρέτησης του διοικητικού προσωπικού προς τους εκπαιδευόμενους. Ενώ οι Latif et al.(2019) αξιολογούν το αίσθημα ευθύνης της διοίκησης του εκπαιδευτικού ιδρύματος, μέσω της διερεύνησης του βαθμού υπευθυνότητας των στελεχών της διοίκησης έναντι των καθηκόντων τους. Γενικότερα το αντικείμενο αξιολόγησης που αφορά τις «Διοικητικές Υπηρεσίες» αναφέρεται στη μέτρηση της ποιότητας του συνόλου των διοικητικών διαδικασιών του εκπαιδευτικού οργανισμού και εξετάζει το βαθμό της αξιοπιστίας και της ανταπόκρισής του στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; İçli & Anil, 2014). Οι δείκτες ποιότητας που υιοθετούνται για τη μέτρηση της διάστασης «Διοικητικές Υπηρεσίες» είναι:

- Προθυμία των μελών του διοικητικού προσωπικού να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Teeroovengadum et al., 2016)
- Ικανότητα των μελών του διοικητικού προσωπικού ώστε να λύνουν τα προβλήματα των εκπαιδευομένων (Teeroovengadum et al., 2016)
- Συμπεριφορά των μελών του διοικητικού προσωπικού που εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους (Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Η διοίκηση συμπεριφέρεται με σεβασμό στους εκπαιδευόμενους (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Latif et al., 2019; İçli & Anil, 2014)
- Το διοικητικό προσωπικό είναι φιλικό προς τους εκπαιδευόμενους (İçli & Anil, 2014)
- Καλά τυποποιημένες διοικητικές διαδικασίες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία (Latif et al., 2019; Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)
- Οι διοικητικές διαδικασίες είναι σαφείς και καλά δομημένες, ώστε οι χρόνοι παροχής να είναι οι ταχύτεροι (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016; İçli & Anil, 2014)

- Υπάρχει διαφάνεια στις επίσημες διαδικασίες και στους κανονισμούς (Teeroovengadum et al., 2016)
- Ο προγραμματισμός των μαθημάτων είναι ευέλικτος και αποτελεσματικός (Latif et al., 2019)
- Η διαδικασία εγγραφής είναι χωρίς ταλαιπωρία (Latif et al., 2019)
- Οι πληροφορίες στην ιστοσελίδα είναι πλήρεις και ενημερωμένες (Marimon et al., 2019; İçli & Anil, 2014)
- Επάρκεια του διοικητικού προσωπικού αναφορικά με τα συστήματα και τις διαδικασίες (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; İçli & Anil, 2014)
- Επαρκείς ώρες εξυπηρέτησης των εκπαιδευομένων από το διοικητικό προσωπικό (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; İçli & Anil, 2014)
- Το διοικητικό προσωπικό διατηρεί ακριβή αρχεία (Annamdevula & Bellamkonda, 2012)
- Το εκπαιδευτικό προσωπικό επιλέγεται μέσω κατάλληλων διαδικασιών πρόσληψης και επιλογής (Latif et al., 2019)
- Έγκαιρη κοινοποίηση στους εκπαιδευόμενους σχετικά με τις αλλαγές του χρονοδιαγράμματος ή/και τις ακυρώσεις, νέες αποφάσεις, δραστηριότητες κ.λ.π. (İçli & Anil, 2014)
- Τα διοικητικά στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού ενισχύουν την προσπάθεια για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης (Latif et al., 2019)
- Τα διοικητικά στελέχη του εκπαιδευτικού οργανισμού επιδιώκουν να δημιουργήσουν ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης για τους εκπαιδευόμενους (Latif et al., 2019)

Λαμβάνοντας υπόψη τις διαστάσεις και τους δείκτες ποιότητας που υιοθετούν οι ερευνητές στο πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση διεθνώς, σε συνδυασμό με τη φύση, το σκοπό και τους επιμέρους στόχους του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης που προσφέρει η Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στην Ελλάδα, διαμορφώσαμε την αρχική δομή της νέας κλίμακας μέτρησης (βλέπε παράρτημα 3).

#### 1.4.1.2. Επαγωγική μέθοδος για το σχεδιασμό της κλίμακας ErpekQual

Κατά την επαγωγική μέθοδο ο σχεδιασμός της κλίμακας ErpekQual στηρίχθηκε στις ποιοτικές πληροφορίες που συλλέχθηκαν από τις απόψεις της ομάδας στόχου. Για τον έλεγχο της προσαρμογής της κλίμακας μέτρησης στην ομάδα στόχο του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης δηλαδή στους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς, επιλέχθηκε η μέθοδος των ομάδων εστίασης (focus groups), η οποία βασίζεται στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας ώστε να παραχθούν τα απαιτούμενα ποιοτικά δεδομένα (Bell, 2007; Cohen, Manion, & Morrison, 2013). Σκοπός της παρέμβασης ήταν να αναδειχθούν μέσω της συζήτησης, της οποίας τον συντονισμό είχε ο ερευνητής, οι απόψεις των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών και ο βαθμός κατανόησης των δεικτών – δηλώσεων που περιλαμβάνονται στην προτεινόμενη κλίμακα μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος στο οποίο συμμετείχαν. Η συζήτηση πραγματοποιήθηκε μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μέσω δομημένων ερωτήσεων που είχαν σχεδιαστεί εκ των προτέρων (Παράρτημα 5). Η επιλογή των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης έγινε με τυχαία δειγματοληψία από το σύνολο των εκπαιδευτικών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. στο παράρτημα της Κοζάνης, εξαιτίας του γεγονότος πως το σύνολο του πληθυσμού της ομάδας στόχου διαθέτει κοινά χαρακτηριστικά σχετικά με το ερευνητικό αντικείμενο (Krueger, 2014), σε όλα τα παραρτήματα όπου υλοποιείται η κατάρτιση. Ο αριθμός των συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα εστίασης προτείνεται να κυμαίνεται μεταξύ 4 και 12 ατόμων ώστε να μην επηρεάζεται η δυναμική της ομάδας και να είναι εύκολα διαχειρίσιμη από τον ερευνητή (Cohen et al., 2013). Στη βάση των παραπάνω, σχηματίστηκαν δύο ομάδες εστίασης αποτελούμενες από 6 άτομα η κάθε μία, εκ των οποίων αποτελούνταν από τέσσερεις άνδρες και οκτώ γυναίκες. Η ποσόστωση αυτή είναι σύμφωνη με την αντίστοιχη ποσόστωση ανδρών και γυναικών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα κατάρτισης, πανελλαδικά. Αναφορικά με τη δεοντολογία της έρευνας, αυτή διεξήχθη μετά την έγκριση της διοικούσας επιτροπής του προγράμματος κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν ενημερωθεί για το σκοπό της έρευνας και για τους κανόνες

δεοντολογίας και εμπιστευτικότητας, ενώ τους παρασχέθηκαν εγγυήσεις για την ανωνυμία και το απόρρητο των πληροφοριών. Ήταν ελεύθεροι να μην απαντήσουν σε ερωτήσεις, εάν δεν επιθυμούσαν ή και να διακόψουν τη συμμετοχή τους στη συζήτηση οποιαδήποτε στιγμή. Στις ερωτήσεις των συνεντεύξεων αποφεύχθηκαν συστηματικά τα ευαίσθητα δεδομένα και τα προσωπικά στοιχεία. Ο χώρος όπου πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη ανήκε στο οικείο εκπαιδευτικό περιβάλλον του παραρτήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στην Κοζάνη. Η διάρκεια της κάθε συζήτησης ανήλθε περίπου στα 45 λεπτά. Κατά τη διεξαγωγή της δεν υπήρξαν εξωτερικές παρεμβολές (θορύβων, τεχνικών προβλημάτων), ώστε να αποσπασθεί η προσοχή τους. Οι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί δεν εξέφρασαν καμία δυσαρέσκεια, ούτε εκδήλωσαν επιθυμία για διακοπή της διαδικασίας.

Οι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ομόφωνα για την υιοθέτηση όλων των προτεινόμενων ποιοτικών διαστάσεων που περιλάμβανε η αρχική κλίμακα μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση της εκπαιδευόμενης η οποία αναφέρει:

*[Τα αντικείμενα αξιολόγησης καλύπτουν όλες τις πτυχές του προγράμματος και μέσω αυτών μπορεί να μετρηθεί η ποιότητα της κατάρτισης που λαμβάνω (Εκπαιδ.5)].*

Στα ερωτήματα που αφορούσαν στην εισαγωγή νέων διαστάσεων και αξόνων ποιότητας για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος (*Ποιες άλλες διαστάσεις και ποιους άλλους άξονες αξιολόγησης θα μπορούσες να προσθέσεις-προτείνεις στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος;*), δεν υπήρξε καμία προσθήκη εξαιτίας του ό,τι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως μέσω των προτεινόμενων διαστάσεων και αξόνων καλύπτονται όλα τα δομικά στοιχεία του προγράμματος κατάρτισης.

Στο ερώτημα αναφορικά με τις διαστάσεις της ποιότητας που θεωρούν ως περισσότερο σημαντικές για ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης, υπήρξαν διακυμάνσεις μεταξύ των απόψεών τους. Από τις τοποθετήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών προκύπτει πως υπάρχει μία συμφωνία στις δηλώσεις μεταξύ αφενός των εκπαιδευομένων 2,3,5,7,9,11 και 12 και αφετέρου

των εκπαιδευομένων 1,4,6,8 και 10. Ειδικότερα, η διάσταση «Ακαδημαϊκές Υπηρεσίες» αξιολογήθηκε ως η σημαντικότερη από επτά συμμετέχοντες ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευόμενοι κατέταξαν τη διάσταση «Πρόγραμμα Σπουδών» στην πρώτη θέση από άποψη σημαντικότητας στον προσδιορισμό της ποιότητας των υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης. Οι δύο αυτές διαστάσεις εναλλάσσονται στην σειρά κατάταξης μεταξύ των δυο «ομάδων» των εκπαιδευομένων. Τέσσερις εκπαιδευόμενες Νο 4,5,9,11 δήλωσαν πως οι δυο παραπάνω διαστάσεις επηρεάζουν σε υψηλότερο βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Την τρίτη θέση στη σειρά σπουδαιότητας καταλαμβάνει για το σύνολο σχεδόν των ερωτώμενων η διάσταση «Μαθησιακά Αποτελέσματα». Τέλος οι «Διοικητικές Υπηρεσίες» και οι «Υποδομές» καταλαμβάνουν την 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> θέση στην κατάταξη σπουδαιότητας για την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του παιδαγωγικού προγράμματος. Σε συνέχεια των παραπάνω παρατηρήσεων κατά το σχεδιασμό της κλίμακας μέτρησης υιοθετήθηκε ανάλογη σειρά στο ερωτηματολόγιο για την παρουσίαση των αντικειμένων αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Από την συζήτηση που έγινε στη βάση της ερώτησης: *«Ποιους άλλους δείκτες αξιολόγησης θα μπορούσες να προσθέσεις, στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος;»*, οι συμμετέχοντες ανέπτυξαν σειρά προτάσεων οι οποίες αφορούσαν κυρίως το ακαδημαϊκό πεδίο αλλά και τη δομή και τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις τους αφορούσαν στην ανάγκη για συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων (Σπουδαστής 1,2,11,12 & Εκπαιδευόμενη 4,5,9). Η τοποθέτηση αυτή συσχετίστηκε με τη δήλωση που είχε συμπεριλήφθη στην κλίμακα μέτρησης και αφορά στην *“Υπαρξη κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών”*. Ο όρος όμως *‘Κουλτούρα’* δεν ήταν απόλυτα κατανοητός από ένα σημαντικό ποσοστό των μελών της ομάδας εστίασης (Σπουδαστής 1,11,12 & Εκπαιδευόμενη 5,7,6,9) και χρειάστηκε να διευκρινιστεί. Επιπλέον, έγινε αναφορά στη σχέση μεταξύ του φόρτου εργασίας και των πιστωτικών μονάδων. Οι εκπαιδευόμενοι εξέφρασαν την ανάγκη για αναδιατύπωση του συγκεκριμένου δείκτη ποιότητας εξαιτίας του ό,τι η σχέση μεταξύ του όρου *«πιστωτικές μονάδες»* και *«φόρτος εργασίας»* δεν είναι διακριτή.

*[Οι όροι «πιστωτικές μονάδες» και φόρτος εργασίας δε γνωρίζω πως συνδέονται (Εκπαιδ.1,3,4,8)].*

Ακόμη, προτάθηκε η αξιολόγηση του φόρτου εργασίας του προγράμματος σε σύγκριση με τη χρονική του διάρκεια (Εκπαιδ.4,10). Επιπλέον, η συζήτηση εστίασε στις αποκλίσεις που παρατηρούνται μεταξύ των μαθημάτων της διδακτικής μεθοδολογίας και των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας, θέτοντας τον προβληματισμό για την εισαγωγή ενός δείκτη ποιότητας που θα καλύπτει το συγκεκριμένο πεδίο.

*[Υπάρχουν αποκλίσεις ανάμεσα σε αυτά που μας διδάσκουν στο θεωρητικό μέρος του μαθήματος της διδακτικής και σε αυτών που καλούμαστε να ανταποκριθούμε κατά τις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας (Εκπαιδ.3,4,6,11)].*

Ωστόσο, αξιολογήθηκε πως το πεδίο αυτό καλύπτεται από τις δηλώσεις που περιλαμβάνονται στον άξονα «Ακαδημαϊκά Στοιχεία».

Τέλος, από τις παρατηρήσεις των συμμετεχόντων, χρειάστηκε να γίνει αναδιατύπωση σε 4 δείκτες και απλοποίηση σε άλλους 2 καθώς εντοπίστηκε πως περιλάμβαναν τη μέτρηση πολλών χαρακτηριστικών ενσωματωμένων σε ένα δείκτη αξιολόγησης. Με την ολοκλήρωση του σταδίου αυτού η κλίμακα μέτρησης που διαμορφώθηκε αποτελούνταν από 5 αντικείμενα αξιολόγησης (διαστάσεις ποιότητας) στα οποία αντιστοιχούσαν 16 άξονες που αξιολογούνταν μέσω 40 δεικτών ποιότητας (Παράρτημα 3).



#### 1.4.2. 2<sup>ο</sup> Στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας: Εγκυρότητα Περιεχομένου της κλίμακας ErpekQual

Η κλίμακα που διαμορφώθηκε μετά την ολοκλήρωση του 1<sup>ου</sup> σταδίου της διαδικασίας σχεδιασμού, δόθηκε σε ειδικό επιστημονικό προσωπικό (Μέλη ΔΕΠ) αλλά και εμπειρογνώμονες του πεδίου όπως εκπαιδευτές και συντονιστές του προγράμματος, προκειμένου να αξιολογηθούν στοιχεία της εγκυρότητας του περιεχομένου της (Morgado et al., 2017). Η εγκυρότητα περιεχομένου αφορά στα στοιχεία που επιλέχθηκαν να συμπεριληφθούν στην κλίμακα για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης. Ο συνολικός αριθμός της ειδικής επιστημονικής ομάδας ήταν οκτώ άτομα, εκ των οποίων τα 3 ήταν μέλη ΔΕΠ, τα 4 ήταν εκπαιδευτικοί του προγράμματος και 1 άτομο ήταν συντονιστής του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας περιεχομένου της νέας αρχικής κλίμακας υπολογίσθηκε ο λόγος εγκυρότητας περιεχομένου για κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου, ο οποίος προκύπτει από τη σχέση

$$\text{Λόγος εγκυρότητας περιεχομένου} = \frac{ne - \frac{N}{2}}{\frac{N}{2}}$$

Όπου με:

N συμβολίζεται ο συνολικός αριθμός των ειδικών που κρίνουν τα στοιχεία του ερωτηματολογίου και με

n<sub>e</sub> συμβολίζεται ο αριθμός των ειδικών που χαρακτηρίζουν ένα στοιχείο του ερωτηματολογίου ως απαραίτητο.

Ο ελάχιστος λόγος εγκυρότητας περιεχομένου που πρέπει να έχει ένα στοιχείο, έτσι ώστε να συμπεριληφθεί στο τελικό ερωτηματολόγιο εξαρτάται από τον αριθμό των ειδικών που αξιολογούν την κλίμακα μέτρησης και που για την περίπτωση του ErpekQual ανέρχεται σε 0,85 (Galanis, 2013), εξαιτίας των οκτώ ειδικών που αξιολόγησαν την κλίμακα, κρίνοντας κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου ως «απαραίτητο», «χρήσιμο, άλλα όχι απαραίτητο» ή «μη αναγκαίο»

**Πίνακας 17** Λόγοι Εγκυρότητας Περιεχομένου *ErpekQual*

Δηλώσεις Ποιότητας	Λόγος Εγκυρότητας Περιεχομένου	Δηλώσεις Ποιότητας	Λόγος Εγκυρότητας Περιεχομένου
Δ.1.	1	Δ.2.	1
Δ.3.	0,85	Δ.4.	0,85
Δ.5.	0,85	Δ.6.	0,85
Δ.7.	1	Δ.8.	1
Δ.9.	1	Δ.10.	1
Δ.11.	0,85	Δ.12.	1
Δ.13.	0,85	Δ.14.	0,85
Δ.15.	0,85	Δ.16.	0,85
Δ.17.	1	Δ.18.	1
Δ.19.	0,85	Δ.20.	1
Δ.21.	0,85	Δ.22.	1
Δ.23.	1	Δ.24.	1
Δ.25.	1	Δ.26.	0,85
Δ.27.	1	Δ.28.	0,85
Δ.29.	0,85	Δ.30.	0,85
Δ.31.	1	Δ.32.	1
Δ.33.	-0,4	Δ.34.	0,85
Δ.35.	1	Δ.36.	0,85
Δ.37.	0,85	Δ.38.	0,85
Δ.39.	-0,4	Δ.40.	0,2

Από τους λόγους εγκυρότητας περιεχομένου του πίνακα 17 προκύπτει πως 3 μεταβλητές δεν ικανοποίησαν το ελάχιστο όριο εισαγωγής στην αρχική κλίμακα μέτρησης και συνακόλουθα δεν συμπεριλήφθηκαν σε αυτήν. Οι μεταβλητές αυτές αφορούν τις δηλώσεις:

1. «Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη διαρρύθμισης» (Δ33)
2. «Η εξωτερική εμφάνιση του εκπαιδευτικού προσωπικού ήταν ευχάριστη για τους εκπαιδευόμενους» (Δ39)
3. «Το ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν προσαρμοσμένο στις ανάγκες της πλειοψηφίας των εκπαιδευομένων» (Δ40)

Η δήλωση Δ33 αξιολογήθηκαν ως μη αναγκαία εξαιτίας της επικάλυψής της από άλλη δήλωση που συμπεριλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο, ενώ οι δηλώσεις Δ39 και Δ40 χαρακτηρίστηκαν ως χρήσιμες αλλά όχι απαραίτητες. Με την ολοκλήρωση του 2<sup>ου</sup> σταδίου η κλίμακα μέτρησης που διαμορφώθηκε αποτελούνταν από 5 αντικείμενα αξιολόγησης (διαστάσεις ποιότητας) στα

οποία αντιστοιχούσαν 14 άξονες που αξιολογούνται μέσω 37 δεικτών ποιότητας.

#### 1.4.3. 3<sup>ο</sup> Στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας: Πιλοτική εφαρμογή κλίμακας

Το 3<sup>ο</sup> στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας για τον σχεδιασμό της νέας κλίμακας μέτρησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, αφορά την πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας. Η πιλοτική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 275 καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η χρονική περίοδος υλοποίησης της πιλοτικής έρευνας ήταν το διάστημα μεταξύ 15/12/2019-15/1/2020. Ο σκοπός της πιλοτικής έρευνας ήταν να διερευνήσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της νέας κλίμακας μέτρησης. Ο έλεγχος της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας της νέας κλίμακας βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η επιλογή της στάθμισης του μοντέλου στη βάση του παραδείγματος των αντιλήψεων και όχι της διαφοράς μεταξύ των αντιλήψεων και των προσδοκιών των καταρτιζόμενων βεβαιώνεται από πολλούς ερευνητές ειδικότερα όταν ο σκοπός του ερευνητή είναι η αύξηση της προβλεπτικής και ερμηνευτικής ικανότητας του μοντέλου μέτρησης (Dabholkar et al., 2000). Κατά την εφαρμογή όμως του εργαλείου μέτρησης και την ανάλυση των αποτελεσμάτων αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών είναι δόκιμη η επιλογή της προσέγγισης που βασίζεται στον εντοπισμό των αποκλίσεων μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων των συμμετεχόντων υποψήφιων εκπαιδευτικών, σε κάθε μία από τις διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών, επειδή με τον τρόπο αυτό παρέχονται σημαντικής αξίας πληροφορίες που ικανοποιούν το διαμορφωτικό σκοπό της αξιολόγησης (Dabholkar et al., 2000).

##### 1.4.3.1. Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της κλίμακας

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη σταθερότητα ή στη συνέπεια των απαντήσεων των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών μέσω των οποίων η κλίμακα μετρά την έννοια την οποία διατείνεται ότι μετρά (Creswell, 2012). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου της κλίμακας ErpekQual περιλαμβάνει την εκτίμηση της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου, της αξιοπιστίας εναλλακτικών μορφών και της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας.

#### 1.4.3.1.1. Αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου

Η αξιοπιστία ελέγχου-επανελέγχου εκτιμά το βαθμό συσχέτισης των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε ένα ερωτηματολόγιο σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές (Galanis, 2013). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου της κλίμακας *ErpekQual* το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 30 καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς του παραρτήματος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στην Κοζάνη στις 15/3/2020. Έπειτα από την πάροδο δύο εβδομάδων (29/3/2020), συμπληρώθηκε εκ νέου από τους ίδιους συμμετέχοντες. Στο διάστημα που μεσολάβησε μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών συμπλήρωσης δεν συντελέστηκε κάποιο ιδιαίτερο γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρει το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης. Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές ήταν για όλες τις απαντήσεις μεγαλύτερος του ( $r > .85$ ), γεγονός που δηλώνει την ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης και κατ'επέκταση την ύπαρξη αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου (Litwin, 1995).

#### 1.4.3.1.2. Αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών ερωτηματολογίου

Η αξιοπιστία εναλλακτικών μορφών χρησιμοποιείται για να εξουδετερώσει την επίδραση του «αποτελέσματος μνήμης» που υπεισέρχεται στην εκτίμηση της αξιοπιστίας ελέγχου-επανελέγχου (Webb, Shavelson, & Haertel, 2006). Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας εναλλακτικών μορφών πρέπει να δημιουργηθούν δύο εναλλακτικές παρόμοιες μορφές του ίδιου ερωτηματολογίου. Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου της κλίμακας *ErpekQual* μεταβλήθηκε η σειρά των απαντήσεων της κλίμακας Likert, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 18.

**Πίνακας 18** Αρχική και Εναλλακτική Μορφή Ερωτηματολογίου Κλίμακας

*ErpekQual*

Αρχική κλίμακα απαντήσεων						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
Εναλλακτική μορφή ερωτηματολογίου						

7	6	5	4	3	2	1
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

Η ύπαρξη αξιοπιστίας εναλλακτικών μορφών δηλώνεται από τις παρόμοιες απαντήσεις των συμμετεχόντων στην αρχική και στην εναλλακτική μορφή του ερωτηματολογίου. Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman των απαντήσεων των συμμετεχόντων μεταξύ της αρχικής και της εναλλακτικής μορφής του ερωτηματολογίου στις δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, ήταν για όλες τις απαντήσεις μεγαλύτερος του  $r > .85$ , γεγονός που δηλώνει την ύπαρξη ισχυρής θετικής συσχέτισης και κατ' επέκταση την ύπαρξη αξιοπιστίας εναλλακτικών μορφών (Ραφτόπουλος & Θεοδοσοπούλου, 2002).

#### 1.4.3.1.3. Αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμά τη συνέπεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα στοιχεία ενός ερωτηματολογίου, εκτιμά δηλαδή εάν οι συμμετέχοντες απαντούν με παρόμοιο τρόπο στα στοιχεία του ερωτηματολογίου. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας στην περίπτωση των κλιμάκων Likert εκτιμάται με τον συντελεστή Cronbach's alpha (Cronbach, 1951). Όταν ο συντελεστής Cronbach's alpha λαμβάνει μη αποδεκτές τιμές, δηλαδή τιμές  $< 0,7$ , τότε καθίσταται αναγκαία η τροποποίηση ή η αφαίρεση μερικών στοιχείων, έτσι ώστε να προκύψουν αποδεκτές τιμές. Ο αριθμός των στοιχείων που μπορούν να αφαιρεθούν δεν πρέπει να υπερβαίνει το 20% των στοιχείων του αρχικού ερωτηματολογίου (Galani, 2013). Στο θέμα της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας θα επανέλθουμε στη συνέχεια της ανάλυσής μας.

#### 1.4.3.2. Έλεγχος εγκυρότητας της κλίμακας ErpekQual

Η εγκυρότητα ενός ερωτηματολογίου αφορά στην εξακρίβωση του εάν η κλίμακα μετράει πράγματι αυτό για το οποίο έχει κατασκευαστεί (Creswell, 2012). Η εκτίμηση της εγκυρότητας της κλίμακας ErpekQual περιλαμβάνει την εκτίμηση της εγκυρότητας κριτηρίου και της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής. Στον έλεγχο εγκυρότητας περιλαμβάνεται και η εγκυρότητα

περιεχομένου η οποία έχει διερευνηθεί και ικανοποιηθεί στο 2<sup>ο</sup> στάδιο σχεδιασμού της κλίμακας.

#### 1.4.3.2.1. Εγκυρότητα κριτηρίου

Στην εγκυρότητα κριτηρίου λαμβάνεται υπόψη ένα κριτήριο βάσει του οποίου θα αποδειχθεί ότι ένα εργαλείο μέτρησης μετράει την έννοια-μεταβλητή που προτίθεται να μετρήσει (Creswell & Creswell, 2017). Στην περίπτωση της κλίμακας ErpekQual το αρχικό ερωτηματολόγιο περιελάμβανε ένα πρόσθετο στοιχείο για την αξιολόγηση της συνολικής ικανοποίησης των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών από τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες του προγράμματος κατάρτισης. Στο πλαίσιο της αξιολόγησης της εγκυρότητας κριτηρίου αποφασίστηκε ο υπολογισμός της συσχέτισης μεταξύ των μέσων όρων των 37 μεταβλητών, μέσω των οποίων επιδιώκεται η αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης, με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο πρόσθετο ερώτημα, αυτό της συνολικής ικανοποίησης. Ο συντελεστής συσχέτισης Spearman, εμφάνισε στατιστικά ισχυρή θετική συσχέτιση ( $r_s=.752, p<.01$ ), επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη της εγκυρότητας κριτηρίου.

**Πίνακας 19** Συντελεστής Συσχέτισης Spearman για τον Έλεγχο Εγκυρότητας

Κριτηρίου

			<b>M.O Παραγόντων ErpekQual</b>	<b>Συνολική Ικανοποίη ση</b>
<b>Spearman's rho</b>	M.O Παραγόντων ErpekQual	Συντελεστής Συσχέτισης	1,000	,752**
		Sig. (2-tailed)	.	,000
		N	275	275
	Συνολική Ικανοποίηση	Συντελεστής Συσχέτισης	,752**	1,000
		Sig. (2-tailed)	,000	.
		N	275	275

\*\* . Η συσχέτιση είναι σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed).

#### 1.4.3.2.2. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής

Η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής αφορά στο βαθμό στον οποίο ένα ερωτηματολόγιο αντανακλά το πραγματικό θεωρητικό νόημα της έννοιας την οποία διατείνεται ότι μετρά (Cohen et al., 2013). Ο έλεγχος της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής γίνεται μέσω της παραγοντικής ανάλυσης. Στην

πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας ErpekQual επιλέχθηκε η ανάλυση παραγόντων ως μία πολυμεταβλητή στατιστική μεθοδολογία, μέσω της οποίας επιδιώκεται η μείωση των παρατηρούμενων μεταβλητών ενός φαινομένου, στην περίπτωση μας της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης, συμβάλλοντας στην ελαχιστοποίηση του όγκου των πληροφοριών και επομένως στην αποτελεσματικότερη διαχείρισή τους (Harwell, 2011. Σύμφωνα με τους Hair et.al. (2014). Η παραγοντική ανάλυση στοχεύει στον προσδιορισμό της βασικής δομής των συσχετίσεων ενός μεγάλου συνόλου εμφανών μεταβλητών και στη δημιουργία υποσυνόλων αλληλένδετων μη εμφανών μεταβλητών, που ονομάζονται παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί στην έρευνά μας αντιπροσωπεύουν τις διαστάσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ οι μεταβλητές που την συνθέτουν παρουσιάζουν εξ ορισμού υψηλές συσχετίσεις μεταξύ τους. Στην βιβλιογραφία η παραγοντική ανάλυση αποτελεί τη δημοφιλέστερη μέθοδο εκτίμησης των κρυφών ή λανθανουσών διαστάσεων της ποιότητας στον ακαδημαϊκό χώρο (Gallifa & Batalle, 2010; Navarro, Inglesias, & Tores, 2005; O'Driscoll, 2012). Υπάρχουν δύο είδη παραγοντικής ανάλυσης, η διερευνητική (exploratory factor analysis) και η επιβεβαιωτική ανάλυση (confirmatory factor analysis).

Η βασική υπόθεση στην οποία στηρίζεται η διερευνητική παραγοντική ανάλυση είναι πως η διακύμανση μιας παρατηρήσιμης μεταβλητής συναρτάται με έναν αριθμό παραγόντων, που σχετίζονται με τις διάφορες διαστάσεις της επίδοσης που εκπροσωπεί αυτή η μεταβλητή. Η επιλογή της μεθόδου αυτής γίνεται όταν είναι άγνωστος ο τρόπος με τον οποίο οι μεταβλητές που παρατηρούνται ανάγονται σε λανθάνουσες δομές. Το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της μεθόδου είναι η διαμόρφωση ενός μοντέλου, που ονομάζεται μοντέλο μέτρησης και το οποίο περιλαμβάνει τις συνδέσεις ανάμεσα στις παρατηρήσιμες μεταβλητές και τους παράγοντες, καθώς και το πρότυπο συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων, χωρίς να περιγράφονται οι μεταξύ τους σχέσεις.

Με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιδιώκεται ο σχεδιασμός ενός προκαθορισμένου μοντέλου το οποίο θα περιγράφει όλες τις σχέσεις που αναμένεται να υπάρχουν ανάμεσα στις μεταβλητές και στους παράγοντες. Το μοντέλο που περιγράφει το πρότυπο των σχέσεων ονομάζεται πλήρες επειδή,

αποτελείται από ένα μοντέλο μέτρησης που απεικονίζει τις συνδέσεις ανάμεσα στις παρατηρήσιμες και τις λανθάνουσες μεταβλητές και τις συσχετίσεις ανάμεσα στις τελευταίες αλλά και από ένα μοντέλο δομικών σχέσεων το οποίο απεικονίζει τις συσχετίσεις και σχέσεις εξάρτησης ανάμεσα στις ίδιες λανθάνουσες μεταβλητές. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιτρέπει τον προσδιορισμό του μέρους της διακύμανσης της κάθε μεταβλητής που εξηγείται από τους παράγοντες που συνδέονται με αυτή. Η σχέση αυτή περιγράφεται με την μορφή δομικής εξίσωσης, μπορεί δηλαδή να υπολογίσει ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό σχετίζονται με τις συγκεκριμένες παρατηρήσιμες μεταβλητές.

#### 1.4.3.3. Έλεγχος προϋποθέσεων παραγοντικής ανάλυσης

Για την υλοποίηση παραγοντικών αναλύσεων θα πρέπει να πληρούνται συγκεκριμένες προϋποθέσεις για το είδος των μεταβλητών, το μέγεθος του δείγματος και την κανονικότητα των δεδομένων. Οι προϋποθέσεις αυτές αναλύονται στις επόμενες παραγράφους.

##### 1.4.3.3.1. Είδος μεταβλητών

Αναφορικά με το είδος των μεταβλητών, αυτές θα πρέπει να είναι είτε ποσοτικές είτε κατηγορικές (Hair et al., 2014). Η κλίμακα *ErpekQual* υιοθετεί κατηγορικές μεταβλητές τύπου Likert με ίσες αποστάσεις μεταξύ των δηλώσεων των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών για τη μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών κατάρτισης. Στην επτάβαθμη διαβάθμιση της κλίμακας οι χαμηλές τιμές εκφράζουν χαμηλό βαθμό ποιότητας και οι υψηλές τιμές, υψηλό βαθμό ποιότητας (το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ απόλυτα και το 7 στο συμφωνώ απόλυτα).

**Πίνακας 20** Διαβάθμιση Κλίμακας Likert Ερωτηματολόγιου *ErpekQual*

Διαβάθμιση κλίμακας Likert						
1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Διαφωνώ λίγο	Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα



Στο πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών έχουν χρησιμοποιηθεί τόσο η πεντάβαθμη (Kincsesné Vajda et al., 2015; Mahapatra & Khan, 2007b; Marimon et al., 2019) όσο και η επτάβαθμη διαβάθμιση της κλίμακας Likert (Teeroovengadum et al., 2016; İzli & Anil, 2014). Στην περίπτωση του ερωτηματολογίου της κλίμακας ErpekQual υιοθετήθηκε η επτάβαθμη διαβάθμιση, επειδή αφενός οδηγεί σε ισχυρότερους συσχετισμούς μεταξύ των μεταβλητών μέσω των στατιστικών αναλύσεων (Lewis, 1993) και αφετέρου τα δεδομένα που συλλέγονται μέσω επτάβαθμων κλιμάκων μέτρησης είναι περισσότερο ακριβή έναντι άλλων μικρότερων διαβαθμίσεων (Awang, Afthanorhan, & Mamat, 2016; Johns, 2010)). Παράλληλα, η χρήση επτάβαθμης κλίμακας ενδείκνυται στις περιπτώσεις που η διανομή του ερωτηματολογίου γίνεται με ηλεκτρονικό τρόπο, όπως στην περίπτωση του ErpekQual (Finstad, 2010).

#### 1.4.3.3.2. Μέγεθος δείγματος

Το μέγεθος του δείγματος πληροί τις απαιτήσεις του ελάχιστου συνολικού αριθμού των συμμετεχόντων κατά το στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής, που θα πρέπει να είναι αφενός μεγαλύτερο των 100 παρατηρήσεων και αφετέρου να ικανοποιεί τη σχέση 5:1, μεταξύ των παρατηρήσεων και των μεταβλητών που πρόκειται να αναλυθούν (Hair et al., 2010). Βασική μας επιδίωξη αποτέλεσε η επίτευξη υψηλής αναλογίας περιπτώσεων ανά μεταβλητή, για να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα υπερπροσαρμογής των δεδομένων. Η αναλογία ανήλθε τελικά σε 7,4 παρατηρήσεις ανά μία μεταβλητή.

Στην πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας ErpekQual συμμετείχαν οι εκπαιδευόμενοι επτά παραρτημάτων της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στα οποία υλοποιείται το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης. Ως κριτήριο επιλογής των παραρτημάτων αυτών -από τα δώδεκα συνολικά παραρτήματα στα οποία υλοποιούνταν η κατάρτιση μέχρι το 2021- αποτέλεσε το κοινό χαρακτηριστικό της έλλειψης ιδιόκτητων εγκαταστάσεων και της φιλοξενίας του προγράμματος σε δομές της δημόσιας τυπικής εκπαίδευσης. Η κλίμακα μέτρησης κοινοποιήθηκε ηλεκτρονικά σε 687 καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς με τη χρήση της δειγματοληψίας χωρίς πιθανότητες και το ποσοστό ανταπόκρισης ανήλθε σε 40,61% ήτοι 279 συμμετέχοντες. Η δειγματοληψία χωρίς πιθανότητες προτιμάται στην πλειονότητα των μελετών στο συγκεκριμένο πεδίο (Lagrosen, Seyyed-Hashemi, & Leitner, 2004), δεδομένου ότι ο

πρωταρχικός στόχος στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής είναι να δοκιμαστεί η προτεινόμενη κλίμακα και όχι να γενικευτούν τα ευρήματα στον συνολικό πληθυσμό. Για τον έλεγχο της ορθότητας των απαντήσεων των συμμετεχόντων, συμπεριελήφθησαν στο ερωτηματολόγιο δύο δηλώσεις ελέγχου (πίνακας 21), βάσει των οποίων αποκλείστηκαν από την έρευνα τέσσερις συμμετέχοντες.

**Πίνακας 21** Έλεγχος Ορθών Απαντήσεων Συμμετεχόντων

A/A	Δηλώσεις Ελέγχου
1.	Το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. οδηγεί σε πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας.
2.	Στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. υλοποιούνται Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)

Ως ιδανικό μέγεθος του δείγματος στο στάδιο της πιλοτικής εφαρμογής μιας κλίμακας προτείνεται ένα ποσοστό της τάξεως του 12% του συνολικού μεγέθους του πληθυσμού (Julious, 2005). Οι 275 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν τελικά στην πιλοτική έρευνα αντιστοιχούν στο 13,6% του συνολικού πληθυσμού (2020 καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί για το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020), γεγονός που ικανοποιεί την παραπάνω προϋπόθεση.

Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος συγκεντρώνονται στον πίνακα 22.

**Πίνακας 22** Περιγραφικά Στοιχεία Δείγματος Πιλοτικής Έρευνας

		Συχνότητα	Ποσοστό %
Φύλο <sup>20</sup>	Άνδρας	76	27,6%
	Γυναίκα	199	72,4%
Ηλικία	22-35	141	51,3%
	36-45	96	34,9%
	46-55	35	12,7%
	56+	3	1,1%
Ειδικότητα	Κλάδος Οικονομίας	50	18,2%
	Κλάδος Υγείας	93	33,8%

<sup>20</sup> Αναφορικά με το φύλο η έρευνα εστίασε στο σεξουαλικό φύλο και όχι στο κοινωνικό. Για το λόγο αυτό δεν έχουν συμπεριληφθεί και άλλες επιλογές.

	Κλάδος Μηχανολογίας	31	11,3%
	Κλάδος Ηλεκτρολογίας	7	2,5%
	Κλάδος Πληροφορικής	20	7,3%
	Κλάδος Γεωπονίας	28	10,2%
	Κλάδος Κοινωνιολόγων	13	4,7%
	Άλλο	33	12,0%
Επίπεδο Εκπαίδευσης	ΤΕΙ	115	41,8%
	ΑΕΙ	49	17,8%
	Μεταπτυχιακό	110	40,0%
	Διδακτορικό	1	0,4%

#### 1.4.3.3.3. Κανονικότητα των δεδομένων

Για τον έλεγχο της κανονικότητας των δεδομένων εξετάστηκε ο δείκτης του Kolmogorov Smirnov, ο οποίος αποδείχθηκε στατιστικά σημαντικός για όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές της κλίμακας ErpekQual ( $p < .05$ ), με αποτέλεσμα να απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση περί κανονικότητας των δεδομένων. Παράλληλα, υπολογίστηκαν οι βαθμοί  $z$  της λοξότητας και της κύρτωσης για τις 37 μεταβλητές της κλίμακας. Τα αποτελέσματα απέκλιναν από το εύρος του  $\pm 2$  (George & Mallery, 2010), συνηγορώντας πως τα δεδομένα μας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή (Παράρτημα 7).

Αναφορικά με την πολυδιάστατη κανονικότητα, ο κρίσιμος λόγος για την κύρτωση ( $cr$ ) ανήλθε σε  $cr=41,217 > 5$  πολύ πιο πάνω από το αποδεκτό όριο του 5 (Bentler, 2007), η ένδειξη αυτή επιβεβαιώνει την έλλειψη πολυδιάστατης κανονικότητας μεταξύ των μεταβλητών. Στα δομικά μοντέλα εξισώσεων η πολυδιάστατη κύρτωση εμφανίζεται ως ιδιαίτερο πρόβλημα, καθώς επηρεάζει τα τεστ των διασπορών και των συν-διασπορών στα οποία βασίζονται οι παραγοντικές αναλύσεις. Στη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών δεν είναι απαραίτητος ο έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων (Δαφέρμος, 2013, σ. 33). Στην επιβεβαιωτική όμως παραγοντική ανάλυση απαιτείται ο έλεγχος της πολυδιάστατης

κανονικότητας. Η διαχείριση του παραπάνω προβλήματος στην πιλοτική εφαρμογή του ErpekQual περιελάμβανε τα ακόλουθα βήματα:

1. Αρχικά προβήκαμε στον μετασχηματισμό των δεδομένων μας, προκειμένου να αντιμετωπίσουμε το πρόβλημα της αριστερής ασυμμετρίας που εμφανίζουν. Στον μετασχηματισμό υιοθετήθηκε η συνάρτηση  $Y_i = \log \frac{X_i}{1-X_i}$ , προκειμένου στα δεδομένα που παρήχθησαν να μην υπάρξει καμία έκπτωση στο επιστημονικό επίπεδο (Δαφέρμος, 2013).
2. Στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση επιλέχθηκε η τεχνική του bootstrapping ως η βέλτιστη τεχνική στις περιπτώσεις που τα δεδομένα δεν παρουσιάζουν πολυδιάστατη κανονικότητα (Byrne, 2010).

#### 1.4.4. Διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis)

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Vol.22. Πριν από τη διενέργεια της ανάλυσης προβήκαμε στον έλεγχο των δεδομένων, προκειμένου να επιβεβαιωθεί η καταλληλότητα χρήσης της συγκεκριμένης στατιστικής τεχνικής. Αρχικά, υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των 37 μεταβλητών της ErpekQual. Από τον πίνακα συσχετίσεων (Spearman's rho) παρατηρήθηκε πως ένας μεγάλος αριθμός μεταβλητών συσχετίζονταν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους, με συντελεστές συσχέτισης μεγαλύτερους του 0.3, γεγονός που υποδηλώνει την καταλληλότητα χρήσης της παραγοντικής ανάλυσης (Hair et al., 2014). Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε και ο έλεγχος της σφαιρικότητας του Bartlett, ο οποίος ήταν στατιστικά σημαντικός ( $\chi^2=9736,779, df=666, p=.000$ ), απορρίπτοντας την υπόθεση της μη ύπαρξης στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών. Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο δείκτης ολικής επάρκειας της δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin, ο οποίος εκτιμά το μέγεθος της ομοιογένειας των μεταβλητών και συγκρίνει το μέτρο των συντελεστών συσχέτισης τους με αυτό των μερικών συντελεστών συσχέτισης. Ο δείκτης έλαβε τιμή 0.944, δηλώνοντας εξαιρετική ομοιογένεια των μεταβλητών και επιβεβαιώνοντας τη δυνατότητα εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης (Cerny & Kaiser, 1977). Τέλος, όλοι οι συντελεστές MSA της διαγώνιου του πίνακα των μερικών συσχετίσεων ήταν μεγαλύτεροι

του 0.856 και κατά συνέπεια δηλώνουν την καταλληλότητά των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση (Hair et al., 2014).

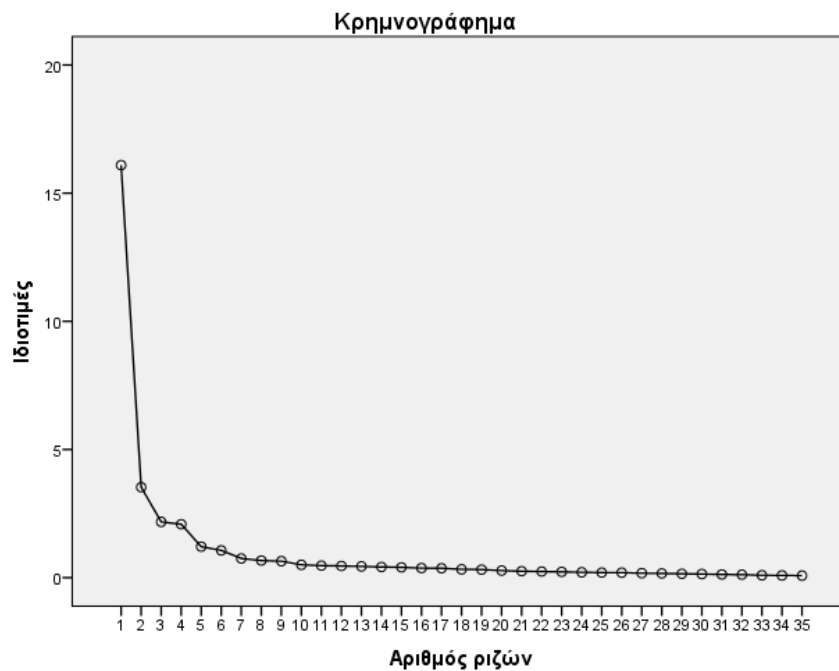
**Πίνακας 23** Δείκτες KMO και Bartlett's Test Αρχικών Δεδομένων

<b>KMO &amp; Bartlett's Test</b>		
Kaiser-Meyer-Olkin Δείκτης ολικής επάρκειας της δειγματοληψίας.		,944
Έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett	Προσέγγιση - $X^2$	9736,779
	df	666
	Sig.	,000

Η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν αυτή των κύριων συνιστωσών (Principal Component Analysis -PCA) με τη χρήση της περιστροφής Varimax, προκειμένου να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των μεταβλητών που έχουν μεγάλες επιβαρύνσεις για κάθε παράγοντα. Οι μεταβλητές που είχαν παραγοντικές φορτίσεις μικρότερες του 0.50, απορρίπτονταν από την κλίμακα μέτρησης μετά από κάθε επανάληψη, μέχρι να ικανοποιηθούν όλες οι ψυχομετρικές ιδιότητες της ανάλυσης και να διασφαλιστεί η ακεραιότητα της παραγοντικής δομής (Worthington & Whittaker, 2006). Το κριτήριο επιλογής των μεταβλητών με φορτίσεις μεγαλύτερες του 0.50 βασίζεται στην υπόθεση πως οι μεταβλητές που θα διαμορφώσουν την κλίμακα μέτρησης θα εξηγούν ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης του παράγοντα στον οποίο θα εντάσσονται. Επιπλέον, η υιοθέτηση ενός τόσο αυστηρού ορίου διατήρησης των μεταβλητών αυξάνει τη δυναμική των παραγόντων που θα δημιουργηθούν (Cohen et al., 2013). Παράλληλα, οι μεταβλητές με φορτίσεις μεγαλύτερες του 0.40 σε παραπάνω από έναν παράγοντα αξιολογήθηκαν ως προβληματικές και αφαιρέθηκαν από την κλίμακα μέτρησης. Η επιλογή του καταλληλότερου αριθμού των κύριων συνιστωσών (παραγόντων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών) και επομένως του αντίστοιχα πλέον άριστου ποσοστού της διακύμανσης που πρόκειται να εξηγηθεί, βασίστηκε τόσο στο κριτήριο του Kaiser, βάσει του οποίου επιλέγονται οι παράγοντες που εμφανίζουν ιδιοτιμές (ρίζες) μεγαλύτερες της μονάδας (Kaiser, 1974), όσο και στο κρημνογράφημα μέσω του οποίου επιλέγονται όλες οι συνιστώσες που βρίσκονται στο άνω σκέλος του αγκώνα του σχήματος 17. Το αποτέλεσμα των

παραπάνω κριτηρίων είναι να υιοθετούνται τόσοι παράγοντες σε μία κλίμακα μέτρησης, ώστε να εξηγείται περίπου το 70% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων (Hair et al., 2010).

**Σχήμα 17** Έλεγχος Κρημονού



Στην πιλοτική εφαρμογή της κλίμακας ErpekQual πραγματοποιήθηκαν συνολικά 3 επαναλήψεις κατά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση οι οποίες κατέληξαν στη διαμόρφωση έξι παραγόντων με συνολικά 35 μεταβλητές, οι οποίες εξηγούν το 74,73% της συνολικής διακύμανσης. Σύμφωνα με τους Hair et al. (2014) ο αριθμός των δηλώσεων σε μία κλίμακα μέτρησης θα πρέπει να είναι τουλάχιστον 3-5 φορές μεγαλύτερος από τους επί μέρους παράγοντες που την συνθέτουν. Στην περίπτωση της κλίμακας ErpekQual η σχέση μεταξύ δηλώσεων και παραγόντων ανέρχεται περίπου σε 6. Αναφορικά με την αξιοπιστία των παραγόντων που εξήχθησαν, ο συντελεστής Cronbach  $\alpha$  ήταν υψηλότερος του 0.7 σε όλους τους επιμέρους παράγοντες αποδεικνύοντας την ύπαρξη εσωτερικής συνέπειας (πίνακας 24). Ο βαθμός συσχέτισης κάθε μεταβλητής με το συνολικό άθροισμα όλων των μεταβλητών (item-total correlation) είχε τιμές που κυμαίνονται από +0.643 έως +0.904, υπερβαίνοντας το εμπειρικά καθορισμένο όριο του 0.5 και υποδηλώνοντας την

ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ τους. Ομοίως υψηλές συσχετίσεις εμφανίζονται και μεταξύ των μεταβλητών (inter-item correlations). Ως εκ τούτου οι παραπάνω τρεις δείκτες υποστηρίζουν την αξιοπιστία των έξι παραγόντων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που διαμορφώθηκαν από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Hair et al., 2010).

Στον πίνακα που ακολουθεί αποτυπώνεται η δομή της κλίμακας μέτρησης που εξήχθη από τη διερευνητική ανάλυση καθώς και οι συντελεστές αξιοπιστίας για κάθε έναν από τους έξι παράγοντες της ποιότητας των υπηρεσιών σε ανεξάρτητα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης.

**Πίνακας 24** Αποτελέσματα Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης και συντελεστές αξιοπιστίας προσαρμοσμένης κλίμακας *ErpekQual*

<i>Παράγοντες &amp; Μεταβλητές ποιότητας</i>	<b>Φορτίσεις</b>	<b>Διορθωμένη συσχέτιση item - total</b>	<b>Cronbach's Alpha εάν αφαιρεθεί η μεταβλητή</b>	<b>Συντελεστής <math>\alpha</math></b>
<b>1.Εκπαιδευτικό Προσωπικό</b>				
Ιδιοτιμή: 16,093 - Διακύμανση που ερμηνεύει: 45,979%				
1. <i>Οι εκπαιδευτικοί ήταν παιδαγωγικά επαρκείς στην εκπαίδευση ενηλίκων</i>	,739	,808	,934	,944
2. <i>Οι εκπαιδευτικοί είχαν γνωστική επάρκεια των αντικειμένων που δίδαξαν</i>	,794	,825	,933	
3. <i>Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν μεταξύ τους με σκοπό την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας τους</i>	,668	,728	,941	
4. <i>Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενέπνεε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενοι</i>	,742	,835	,932	
5. <i>Οι εκπαιδευτικοί είχαν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες</i>	,776	,841	,932	
6. <i>Οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα</i>	,833	,855	,931	

7. Όταν οι εκπαιδευτικοί υπόσχονταν κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούσαν	,776	,772	,937	
8. Οι εκπαιδευτικοί διέθεταν πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις	,749	,716	,941	
<b>2. Πρόγραμμα Σπουδών</b> Ιδιαιτιμή: 3,529 - Διακύμανση που ερμηνεύει: 10,083%				
9. Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών ήταν κατάλληλοι για την ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονταν	,509	,793	,929	<b>,938</b>
10. Υπήρξε καλός συντονισμός στα περιεχόμενα των μαθημάτων που οδήγησε στην αποφυγή επικαλύψεων	,541	,766	,931	
11. Η δομή του προγράμματος συνέβαλε θετικά στη μαθησιακή διαδικασία	,570	,828	,926	
12. Ο χρόνος που απαιτούνταν, για να ολοκληρωθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες ανά μάθημα, ήταν επαρκής για την επίτευξη των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων	,757	,705	,935	
13. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ήταν ορθά δομημένες	,752	,813	,927	
14. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ήταν ορθά ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών	,708	,773	,930	
15. Οι μέθοδοι αξιολόγησης αποτύπωσαν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτήθηκαν μέσω της μάθησης	,692	,805	,928	
16. Ο τρόπος αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα ήταν ο κατάλληλος	,666	,766	,931	
<b>3. Υποδομές</b> Ιδιαιτιμή: 2,176 - Διακύμανση που ερμηνεύει: 6,218%				
17. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη χωρητικότητας.	,746	,696	,886	<b>,900</b>



18. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη θέρμανσης και ψύξης.	,822	,759	,876	
19. Οι χώροι του εκπαιδευτικού οργανισμού ήταν καθαροί.	,879	,830	,866	
20. Η προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος ήταν εύκολη.	,716	,643	,894	
21. Η εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων του περιβάλλοντα χώρου ήταν άριστη.	,853	,797	,871	
22. Τα εργαστήρια και οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα	,725	,644	,893	
<b>4.Μαθησιακά Αποτελέσματα</b>				
Ιδιοτιμή:2,083 - Διακύμανση που ερμηνεύει: 5,951%				
23. Απέκτησα επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία	,694	,807	,904	<b>,923</b>
24. Απέκτησα επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	,724	,813	,903	
25. Ανέπτυξα πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας μέσω των Π.Α.Δ.	,762	,826	,900	
26. Απέκτησα πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	,662	,827	,900	
27. Βελτίωσα τις προσωπικές μου δεξιότητες (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).	,609	,729	,919	
<b>5.Διοικητικές Υπηρεσίες</b>				
Ιδιοτιμή: 1,210 - Διακύμανση που ερμηνεύει: 3,457%				
28. Το διοικητικό προσωπικό ήταν πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενοι	,869	,851	,916	<b>,937</b>

29. Η συμπεριφορά των μελών του διοικητικού προσωπικού ενέπνεε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενοι	,875	,904	,897	
30. Το διοικητικό προσωπικό ήταν ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων	,843	,895	,900	
31. Οι διοικητικές διαδικασίες ήταν σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία	,762	,754	,937	
<b>6. Οργάνωση Διδασκαλίας</b> Ιδιωτική: 1,064 - Διακύμανση που ερμηνεύει: 3,039%				
32. Η οργάνωση της διδασκαλίας βασίζονταν στη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων	0,708	,703	,893	<b>,898</b>
33. Η οργάνωση της διδασκαλίας αποσκοπούσε στην διερεύνηση-ανακάλυψη της γνώσης με ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία	0,728	,826	,849	
34. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων ήταν δημιουργική	0,683	,766	,871	
35. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ενίσχυαν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία	0,704	,800	,859	
KMO: .942; Έλεγχος Bartlett: 8851,316; df: 595; Sig.: .000 Αθροιστική διακύμανση που εξηγείται 74,728%				
Σημείωση: Μέθοδος Ανάλυσης: Ανάλυση κύριων συνιστωσών. Μέθοδος περιστροφής: Varimax με κανονικότητα Kaiser. Η περιστροφή συνέκλινε σε 6 επαναλήψεις.				

Ένα επιπλέον μέτρο ελέγχου της αξιοπιστίας της παραγοντικής δομής που προέκυψε από την διερευνητική ανάλυση είναι και ο έλεγχος της ύπαρξης μονοδιάστατης φύσης των επιμέρους παραγόντων της κλίμακας ErpekQual. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση για κάθε έναν από τους παράγοντες. Τα αποτελέσματα καταλήγουν στην ύπαρξη ενός μοναδικού παράγοντα σε κάθε περίπτωση ανάλυσης, υποστηρίζοντας την ύπαρξη της απαιτούμενης μονοδιάστατης φύσης τους (Hair et al., 2014). Οι πίνακες που ακολουθούν συγκεντρώνουν τις στατιστικές πληροφορίες της ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε για κάθε έναν από τους έξι παράγοντες της

ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης.

**Πίνακας 25 Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Εκπαιδευτικό Προσωπικό»**

Παράγοντας ποιότητας	Φορτίσεις	Ιδιοτιμή	Διακύμανση
			που ερμηνεύεται %
<b>Εκπαιδευτικό Προσωπικό</b>		<b>5,771</b>	<b>72,138</b>
1. Οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα	,896		
2. Οι εκπαιδευτικοί είχαν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες	,882		
3. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενέπνεε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενοι	,877		
4. Οι εκπαιδευτικοί είχαν γνωστική επάρκεια των αντικειμένων που δίδαξαν	,875		
5. Οι εκπαιδευτικοί ήταν παιδαγωγικά ελαρκείς στην εκπαίδευση ενηλίκων	,859		
6. Όταν οι εκπαιδευτικοί υπόσχονταν κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούσαν	,827		
7. Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν μεταξύ τους με σκοπό την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας τους	,791		
8. Οι εκπαιδευτικοί διέθεταν πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις	,779		
ΚΜΟ: .922; Έλεγχος Bartlett: 1911,923; df: 28; Sig.: .000 Αθροιστική διακύμανση που εξηγείται 72,138%			
Μέθοδος Ανάλυσης: Ανάλυση κύριων συνιστωσών. <b>1 παράγοντας εξήχθη.</b>			

**Πίνακας 26 Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Πρόγραμμα Σπουδών»**

Παράγοντας ποιότητας	Φορτίσεις	Ιδιοτιμή	Διακύμανση
			που ερμηνεύεται %

<b>Πρόγραμμα Σπουδών</b>		<b>5,598</b>	<b>69,978</b>
1. Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών ήταν κατάλληλοι για την ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονται	0,848		
2. Υπήρξε καλός συντονισμός στα περιεχόμενα των μαθημάτων που οδήγησε στην αποφυγή επικαλύψεων	0,825		
3. Η δομή του προγράμματος συνέβαλε θετικά στη μαθησιακή διαδικασία	0,876		
4. Ο χρόνος που απαιτούνταν για να ολοκληρωθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες ανά μάθημα ήταν επαρκής για την επίτευξη των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων	0,771		
5. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ήταν ορθά δομημένες	0,857		
6. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ήταν ορθά ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών	0,827		
7. Οι μέθοδοι αξιολόγησης αποτύπωσαν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτήθηκαν μέσω της μάθησης	0,857		
8. Ο τρόπος αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα ήταν ο κατάλληλος	0,827		
KMO: .894; Έλεγχος Bartlett: 1853,784; df: 28; Sig.: .000 Αθροιστική διακύμανση που εξηγείται 69,978%			
Μέθοδος Ανάλυσης: Ανάλυση κύριων συνιστωσών. <b>1 παράγοντας εξήχθη.</b>			

**Πίνακας 27 Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Υποδομές»**

<b>Παράγοντας ποιότητας</b>	<b>Φορτίσεις</b>	<b>Ιδιοτιμή</b>	<b>Διακύμανση που ερμηνεύεται %</b>
<b>Υποδομές</b>		<b>4,018</b>	<b>66,959</b>
1. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη χωρητικότητας.	,792		
2. Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη θέρμανσης και ψύξης.	,842		

3. Οι χώροι του εκπαιδευτικού οργανισμού ήταν καθαροί.	,895	
4. Η προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος ήταν εύκολη.	,750	
5. Η εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων του περιβάλλοντα χώρου ήταν άριστη.	,872	
6. Τα εργαστήρια και οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα	,746	
ΚΜΟ: .881; Έλεγχος Bartlett: 986,924; df: 15; Sig.: .000 Αθροιστική διακύμανση που εξηγείται 66,959%		
Μέθοδος Ανάλυσης: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.		
<b>1 παράγοντας εξήχθη.</b>		

**Πίνακας 28 Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Μαθησιακά Αποτελέσματα»**

Παράγοντας ποιότητας	Φορτίσεις	Ιδιοτιμή	Διακύμανση που ερμηνεύεται %	
<b>Μαθησιακά Αποτελέσματα</b>		<b>3,829</b>	<b>76,575</b>	
1. Απέκτησα επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία	,882			
2. Απέκτησα επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	,886			
3. Ανέπτυξα πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας μέσω των Π.Α.Δ.	,892			
4. Απέκτησα πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	,892			
5. Βελτίωσα τις προσωπικές μου δεξιότητες (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).	,821			
ΚΜΟ: .825; Έλεγχος Bartlett: 1132,771; df: 10; Sig.: .000 Αθροιστική διακύμανση που εξηγείται 76,575%				
Μέθοδος Ανάλυσης: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.				

**1 παράγοντας εξήχθη.**

**Πίνακας 29 Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Διοικητικές Υπηρεσίες»**

<b>Παράγοντας ποιότητας</b>	<b>Φορτίσεις</b>	<b>Ιδιοτιμή</b>	<b>Διακύμανση που ερμηνεύεται %</b>
<b>Διοικητικές Υπηρεσίες</b>		<b>3,372</b>	<b>84,308</b>
1. Η συμπεριφορά των μελών του διοικητικού προσωπικού ενέπνεε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενοι	,951		
2. Το διοικητικό προσωπικό ήταν ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων	,946		
3. Το διοικητικό προσωπικό ήταν πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενοι	,920		
4. Οι διοικητικές διαδικασίες ήταν σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία	,852		
ΚΜΟ: .852; Έλεγχος Bartlett: 1049,013; df: 6; Sig.: .000 Αθροιστική διακύμανση που εξηγείται 84,308%			
Μέθοδος Ανάλυσης: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.			
<b>1 παράγοντας εξήχθη.</b>			

**Πίνακας 30 Παραγοντική Ανάλυση Διάστασης «Οργάνωση Διδασκαλίας»**

<b>Παράγοντας ποιότητας</b>	<b>Φορτίσεις</b>	<b>Ιδιοτιμή</b>	<b>Διακύμανση που ερμηνεύεται %</b>
<b>Οργάνωση Διδασκαλίας</b>		<b>3,065</b>	<b>76,628</b>
1. Η οργάνωση της διδασκαλίας βασιζόταν στη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων	,827		
2. Η οργάνωση της διδασκαλίας αποσκοπούσε στην διερεύνηση- ανακάλυψη της γνώσης με	,909		

ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία		
3. Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων ήταν δημιουργική	,871	
4. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ενίσχυαν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία	,893	
ΚΜΟ: ,819; Έλεγχος Bartlett: 685,949; df: 6; Sig.: ,000 Αθροιστική διακύμανση που εξηγείται 76,628%		
Μέθοδος Ανάλυσης: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.		
<b>1 παράγοντας εξήχθη.</b>		

#### 1.4.5. Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis)

Ο έλεγχος της δομής της κλίμακας μέτρησης που προέκυψε από την διερευνητική ανάλυση υποβλήθηκε σε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση με το λογισμικό πακέτο SPSS Amos 23.0 [Analysis of Moment Structures]. Για τον υπολογισμό των παραμέτρων του μοντέλου χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μέγιστης πιθανοφάνειας [maximum likelihood-ML] με την εφαρμογή της τεχνικής bootstrap των Bollen και Stine (1992), εξαιτίας της μη ικανοποίησης της προϋπόθεσης της πολυμεταβλητής κανονικότητας των δεδομένων και η οποία φαίνεται να προτιμάται έναντι άλλων τεχνικών ανάλυσης, όταν παραβιάζεται η παραπάνω συνθήκη (Awang, Afthanorhan, & Asri, 2015; Fouladi, 1998). Στην τεχνική bootstrap ορίστηκε ο έλεγχος 300 περιπτώσεων αναδειγματοληψίας, προκειμένου να δημιουργηθούν ακριβείς εκτιμήσεις των τυπικών σφαλμάτων διορθωμένες από προκαταλήψεις σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% (Byrne, 2010).

##### 1.4.5.1. Έλεγχος εγκυρότητας μέσω της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων

Για την επιβεβαίωση της εγκυρότητας της κλίμακας μέτρησης ErpekQual εξετάσθηκε η ύπαρξη δομικής, συγκλίνουσας και διακριτικής εγκυρότητας. Αρχικά αξιολογήθηκε η δομική εγκυρότητα, η οποία εξαρτάται από τη δυνατότητα προσαρμογής των δεδομένων στο μοντέλο [goodness-of-fit] (Hair et al., 2010). Οι δείκτες προσαρμογής μας δείχνουν το πόσο καλά το μοντέλο αναπαράγεται από τον πίνακα συν-διασποράς μεταξύ των παρατηρούμενων

μεταβλητών και χρησιμοποιούνται, για να μας δείξουν την αποδοχή ή την απόρριψή του. Τα είδη δεικτών καλής προσαρμογής που αξιοποιήθηκαν στον επιβεβαιωτικό έλεγχο της κλίμακας *ErpekQual* καλύπτουν τόσο την απόλυτη προσαρμογή [absolute fit] του μοντέλου όσο και την επαυξητική προσαρμογή [incremental fit] και τη φειδωλότητά του [parsimony fit]. Σύμφωνα με τον Brown (2015), προκειμένου να ερμηνευθεί αποτελεσματικά η προσαρμοστικότητα και η προβλεπτικότητα ενός μοντέλου, απαιτείται η χρήση ενός τουλάχιστον δείκτη και από τις τρεις παραπάνω κατηγορίες δεικτών. Η ανάγκη για συνδυαστική χρήση των δεικτών επιβεβαιώνεται και από τους Hair et al. (2014), οι οποίοι προσεγγίζουν την αξιολόγηση της προσαρμογής ενός μοντέλου στα δεδομένα ως μία πολυεπίπεδη ανάλυση, που δεν θα πρέπει να βασίζεται σε ένα μόνο δείκτη καλής προσαρμογής.

Ειδικότερα, από τους δείκτες απόλυτης προσαρμογής υιοθετήθηκαν το πηλίκο  $\chi^2$ /βαθμοί ελευθερίας ( $\chi^2/df$ ) με αποδεκτές τιμές  $\leq 2$ , ο δείκτης καλής προσαρμογής (Goodness of Fit Index-GFI) με αποδεκτές τιμές  $\geq 0.80$  και η τετραγωνική ρίζα του μέσου σφάλματος εκτίμησης (Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA) με αποδεκτές τιμές  $\leq 0.08$ . Από τους δείκτες επαυξητικής προσαρμογής αξιοποιήθηκε ο κανονικοποιημένος δείκτης (Normed fit index- NFI) ο οποίος έχει αποδεκτές τιμές  $> 0.80$ . Ο επαυξητικός δείκτης προσαρμογής (Incremental Fit Index – IFI) με επιθυμητές τιμές  $> 0.95$  και ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index- CFI) με αποδεκτές τιμές  $> 0.95$ . Τέλος, από τους δείκτες φειδωλότητας χρησιμοποιήθηκε ο φειδωλός δείκτης καλής προσαρμογής (Parsimonious Goodness Fit of Index-PGFI) ο οποίος λαμβάνει τιμές μεταξύ 0 και 1, με τις υψηλότερες τιμές να φανερώνουν μεγαλύτερη φειδωλότητα για το μοντέλο.

Ο πίνακας 31 συγκεντρώνει τις τιμές των παραπάνω δεικτών καθώς και τη βιβλιογραφία βάσει της οποίας ερμηνεύεται η αποδοχή ή μη της δομής του εξεταζόμενου μοντέλου.

**Πίνακας 31** Δείκτες και Τιμές Επιβεβαιωτικής Ανάλυσης Μοντέλου *ErpekQual*

Δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου	Αποδεκτές τιμές	Τιμές μοντέλου μέτρησης	Αξιολόγηση Δείκτη
$\chi^2$		756,750	



Βαθμοί ελευθερίας		501	
$\chi^2/df$	<2 Marsh, Balla, και McDonald (1988)	1,510	Αποδεκτή τιμή
Επίπεδο σημαντικότητας Bollen-Stine bootstrapped p-value	p>.05 Bollen and Stine (1992)	.057	Αποδεκτή τιμή
Ρίζα μέσων τετραγώνων του σφάλματος εκτίμησης (RMSEA)	<.08 Browne and Cudeck (1993)	.043	Άριστη εφαρμογή
Υπόλοιπο ρίζας μέσων τετραγώνων Root mean square residual (RMR)	<.1 Byrne (2016)	.003	Άριστη προσαρμογή
Δείκτης καλής προσαρμογής (GFI)	>.80 Marcoulides and Schumacker (1997); Hoyle (1995)	.866	Καλή εφαρμογή
Κανονικοποιημένος δείκτης προσαρμογής (NFI)	>.90 Bollen (1989)	.916	Καλή εφαρμογή
Επαυξητικός δείκτης προσαρμογής (IFI)	>.95 Joreskog and Sorbom (1993)	.970	Άριστη εφαρμογή
Δείκτης συγκριτικής καταλληλότητας (CFI)	>.95 Bentler (1990)	.970	Άριστη εφαρμογή
Φειδωλός δείκτης καλής προσαρμογής (PGFI)	>.50 Byrne (2016)	.729	Αποδεκτή τιμή

Το μοντέλο μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης εμφανίζει πολύ καλή προσαρμογή, καθώς το σύνολο των δεικτών καλής προσαρμογής βρίσκεται μέσα στο πεδίο

των αποδεκτών τιμών βάσει της βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, το  $\chi^2/df=1,510<3$  (Marsh et al., 1988) , το οποίο σε συνδυασμό με το βαθμό σημαντικότητας των Bollen και Stine (1992) που είχε τιμή  $p=.057>.50$ , βεβαιώνουν πως το μοντέλο έχει πολύ καλή εφαρμογή. Ομοίως, ο δείκτης RMSEA=0,043, τιμή  $\leq 0.05$  δηλώνει πολύ καλή προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα μέτρησης (Browne & Cudeck, 1993). Η αξιοπιστία του συγκεκριμένου δείκτη ενισχύεται και από το παρατηρούμενο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας του κριτηρίου PCLOSE, το οποίο ανήλθε σε  $p=.967>0.50$  (Joreskog & Sorbom, 1993). Ο δείκτης GFI ανήλθε σε .866, τιμή που θεωρείται ικανοποιητική για το σύνολο των έξι μεταβλητών του μοντέλου (Hoyle, 1995; Marcoulides & Schumacker, 1997). Ο δείκτης IFI είχε τιμή .970 δηλώνοντας άριστη προσαρμογή του μοντέλου στα δεδομένα (Joreskog & Sorbom, 1993). Η ρίζα των υπολοίπων του μέσου τετραγώνου ανήλθε σε .003 πολύ χαμηλότερα από το αποδεκτό όριο του 1 (Byrne, 2016). Επιπλέον, ο δείκτης συγκριτικής καταλληλότητας λαμβάνει τιμή CFI= .970>.950 εκφράζονται πολύ καλή προσαρμογή (Bentler, 1990) και τέλος η τιμή του φειδωλού δείκτη PGFI=.729 αξιολογήθηκε ως αποδεκτή, καθώς υπερβαίνει το όριο του .50 (Mulaik et al., 1989).

Στη συνέχεια αξιολογήθηκε η συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας. Όπως προκύπτει από την ανάλυση που πραγματοποιήσαμε, όλες οι μεταβλητές ποιότητας εμφανίζονται στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο σημαντικότητας  $p.001$  και η υπολογιζόμενη διακύμανση σε κάθε παράγοντα ποιότητας είναι υψηλότερη του .05. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω προκύπτει πως η κλίμακα εμφανίζει συγκλίνουσα εγκυρότητα.

**Πίνακας 32** Στατιστική Σημαντικότητα Μεταβλητών

Μεταβλητή		Παράγοντας Ποιότητας	t	p
ΕΠ7	<---	Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	17,491	***
ΕΠ6	<---	Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	19,492	***
ΕΠ5	<---	Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	14,671	***
ΕΠ4	<---	Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	20,247	***
ΕΠ3	<---	Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	15,891	***
ΠΣ8	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών	13,325	***
ΠΣ7	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών	12,578	***

ΠΣ6	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών	13,669	***
ΠΣ5	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών	11,707	***
ΠΣ4	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών	12,166	***
ΠΣ3	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών	11,499	***
ΠΣ2	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών		
ΠΣ1	<---	Πρόγραμμα_Σπουδών	13,369	***
ΜΑ5	<---	Μαθησιακά_Αποτελέσματα	14,837	***
ΜΑ4	<---	Μαθησιακά_Αποτελέσματα	15,516	***
ΜΑ3	<---	Μαθησιακά_Αποτελέσματα	15,474	***
ΜΑ2	<---	Μαθησιακά_Αποτελέσματα	22,887	***
ΜΑ1	<---	Μαθησιακά_Αποτελέσματα		
ΟΔ4	<---	Οργάνωση_Διδασκαλίας	13,414	***
ΟΔ3	<---	Οργάνωση_Διδασκαλίας	13,259	***
ΟΔ2	<---	Οργάνωση_Διδασκαλίας	15,547	***
ΟΔ1	<---	Οργάνωση_Διδασκαλίας		
ΔΥ3	<---	Διοικητικές_Υπηρεσίες	31,848	***
ΔΥ2	<---	Διοικητικές_Υπηρεσίες	25,777	***
ΔΥ1	<---	Διοικητικές_Υπηρεσίες		
ΕΠ2	<---	Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	21,845	***
ΕΠ1	<---	Εκπαιδευτικό_Προσωπικό		
ΔΥ4	<---	Διοικητικές_Υπηρεσίες	18,365	***
ΥΠ1	<---	Υποδομές		
ΥΠ2	<---	Υποδομές	19,856	***
ΥΠ3	<---	Υποδομές	16,373	***
ΥΠ4	<---	Υποδομές	14,802	***
ΥΠ5	<---	Υποδομές	11,801	***
ΥΠ6	<---	Υποδομές	14,124	***
*** p<.001				

Ο τρίτος τύπος εγκυρότητας που εξετάστηκε αφορά στη διακριτική εγκυρότητα του μοντέλου, την εγκυρότητα δηλαδή που δηλώνει πως το μοντέλο μέτρησης είναι απαλλαγμένο από περιττά στοιχεία. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε μέσω της αξιολόγησης των δεικτών τροποποίησης που παράγει το στατιστικό πακέτο AMOS. Οι μεταβλητές που εμφάνιζαν υψηλές τιμές στους δείκτες τροποποίησης (Modifications Indexes-MI) ορίστηκαν ως

ζεύγη ελεύθερης εκτίμησης (Meyers, Gamst, & Guarino, 2016). Η συσχέτιση των σφαλματικών διασπορών των παραπάνω μεταβλητών δεν δημιουργεί προβλήματα στο μοντέλο, όταν είναι εσωτερική και αντιστοιχεί στον ίδιο παράγοντα ποιότητας (Δαφέρμος, 2013), αλλά και όταν υποστηρίζεται από το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Anderson & Gerbing, 1988), όπως στην περίπτωση της κλίμακας ErrekQual.

**Πίνακας 33** Συσχέτιση Σφαλματικών Διασπορών

<b>Παράγοντας</b>	<b>Μεταβλητές</b>	<b>Σφάλμα</b>		<b>Σφάλμα</b>	<b>Συντελεστής Συσχέτισης</b>
Πρόγραμμα Σπουδών	ΠΣ4-ΠΣ5	e21	<-->	e22	,621
Πρόγραμμα Σπουδών	ΠΣ1-ΠΣ2	e23	<-->	e25	,595
Πρόγραμμα Σπουδών	ΠΣ2-ΠΣ1	e24	<-->	e25	,204
Μαθησιακά Αποτελέσματα	ΜΑ4-ΜΑ3	e28	<-->	e29	,550
Μαθησιακά Αποτελέσματα	ΜΑ1-ΜΑ2	e30	<-->	e31	,519
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	ΕΠ7-ΕΠ2	e5	<-->	e43	,413
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	ΕΠ2-ΕΠ1	e44	<-->	e43	,390
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	Δ5-Δ10	e5	<-->	e8	-,297
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	Δ14-Δ15	e7	<-->	e9	,254
Υποδομές	Δ47-Δ43	e13	<-->	e15	,335
Οργάνωση της Διδασκαλίας	Δ1-Δ2	e38	<-->	e39	,300

Για την ύπαρξη διακριτικής εγκυρότητας απαιτείται η συσχέτιση μεταξύ των εξωγενών παραγόντων της κλίμακας να μην υπερβαίνει το .85, καθώς μία τιμή μεγαλύτερη από αυτή δηλώνει πως οι δυο εξωγενείς παράγοντες εμφανίζουν

προβλήματα πολυγραμμικότητας (Awang, 2012). Στην περίπτωση της κλίμακας ErpekQual (πίνακας 34) όλες οι συσχετίσεις βρίσκονται εντός των ορίων που προβλέπονται στην βιβλιογραφία.

**Πίνακας 34** *Συσχετίσεις Μεταξύ των Εξωγενών Μεταβλητών του ErpekQual*

Εξωγενείς Μεταβλητές			Συσχέτιση
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	<-->	Υποδομές	,301
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	<-->	Πρόγραμμα Σπουδών	,721
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	<-->	Μαθησιακά Αποτελέσματα	,678
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	<-->	Οργάνωση Διδασκαλίας	,744
Εκπαιδευτικό Προσωπικό	<-->	Διοικητικές Υπηρεσίες	,509
Υποδομές	<-->	Πρόγραμμα Σπουδών	,332
Υποδομές	<-->	Μαθησιακά Αποτελέσματα	,435
Υποδομές	<-->	Οργάνωση Διδασκαλίας	,242
Υποδομές	<-->	Διοικητικές Υπηρεσίες	,362
Πρόγραμμα Σπουδών	<-->	Μαθησιακά Αποτελέσματα	,850
Πρόγραμμα Σπουδών	<-->	Οργάνωση Διδασκαλίας	,831
Πρόγραμμα Σπουδών	<-->	Διοικητικές Υπηρεσίες	,541
Μαθησιακά Αποτελέσματα	<-->	Οργάνωση Διδασκαλίας	,719
Μαθησιακά Αποτελέσματα	<-->	Διοικητικές Υπηρεσίες	,611
Οργάνωση Διδασκαλίας	<-->	Διοικητικές Υπηρεσίες	,456

Επιπλέον, η διακριτική εγκυρότητα εξετάσθηκε και μέσω του κριτηρίου των Fornell και Larcker, βάσει του οποίου η τετραγωνική ρίζα της μέσης υπολογιζόμενης διακύμανσης για κάθε παράγοντα του μοντέλου μέτρησης, θα πρέπει να υπερβαίνει τον συντελεστή συσχέτισής του με οποιαδήποτε άλλη λανθάνουσα μεταβλητή (Fornell & Larcker, 1981). Από τον πίνακα 35 προκύπτει πως το μοντέλο παρουσιάζει διακριτική εγκυρότητα.

**Πίνακας 35** *Δείκτες Διακριτικής Εγκυρότητα ErpekQual*

Fornell-Larcker Criterion						
	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6
<i>Πρόγραμμα Σπουδών</i>	<b>0,796</b>					

Μαθησιακά Αποτελέσματα	0,729	<b>0,820</b>				
Διοικητικές Υπηρεσίες	0,293	0,373	<b>0,892</b>			
Υποδομές	0,110	0,189	0,131	<b>0,775</b>		
Ακαδημαϊκό Προσωπικό	0,520	0,460	0,262	0,092	<b>0,830</b>	
Οργάνωση της διδασκαλίας	0,691	0,517	0,208	0,059	0,554	<b>0,829</b>
Σημείωση: Π1:Πρόγραμμα Σπουδών , Π2: Μαθησιακά Αποτελέσματα, Π3: Διοικητικές Υπηρεσίες,Π4:Υποδομές, Π5:Εκπαιδευτικό Προσωπικό, Π6: Οργάνωση της διδασκαλίας						

#### 1.4.5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του μοντέλου ErpekQual ελέγχθηκε αρχικά η μονοδιάστατη φύση του μέσω της ικανοποίησης δύο βασικών προϋποθέσεων. Αφενός εξετάστηκε η ύπαρξη ισχυρών ( $>0,5$ ) και στατιστικά σημαντικών φορτίσεων των μεταβλητών που αντιστοιχούν σε έναν παράγοντα και αφετέρου επιλέχθηκε η συμμετοχή στο μοντέλο μόνο των μεταβλητών των οποίων τα τυποποιημένα κατάλοιπα ( $R^2$ ) είχαν τιμές πάνω  $>.40$  (Hair et al., 2010). Η ύπαρξη μιας μόνο διάστασης σε ένα μοντέλο είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση για τις αναλύσεις αξιοπιστίας και εγκυρότητας, χωρίς ωστόσο η ύπαρξη μονοδιάστατης φύσης ενός μοντέλου να εξασφαλίζει την εγκυρότητά του (Anderson & Gerbing, 1988) και για το λόγο αυτό απαιτούνται περαιτέρω ενέργειες. Κατά συνέπεια προβήκαμε σε επιπλέον ελέγχους της αξιοπιστίας της κλίμακας ErpekQual, μέσω αφενός του κριτηρίου της υπολογισμένης διακύμανσης [variance extracted], η οποία απεικονίζει το μέσο ποσοστό της διακύμανσης που εξηγείται από τις μεταβλητές που ανήκουν σε ένα παράγοντα του μοντέλου, και αφετέρου από τις τιμές της σύνθετης αξιοπιστίας (CR), η οποία δείχνει την εσωτερική συνέπεια μιας λανθάνουσας κατασκευής. Η υπολογιζόμενη διακύμανση ανά παράγοντα θα πρέπει να εμφανίζει τιμές  $>0.5$ , ενώ οι τιμές της σύνθετης αξιοπιστίας θα πρέπει να είναι  $>0.7$ , προκειμένου η κλίμακα μέτρησης να έχει σύνθετη αξιοπιστία (Fornell & Larcker, 1981; Nunnally & Bernstein, 1994). Οι παραπάνω δείκτες υπολογίστηκαν σύμφωνα με τους τύπους:

$$\text{Μέση Υπολογιζόμενη Διακύμανση (A.V.E.)} = \frac{\sum k_i^2}{v},$$

$$\text{Συνθετική Αξιοπιστία (C.R.)} = \frac{(\sum k)^2}{[(\sum k)^2 + \sum(1 - k_i^2)]},$$

όπου  $k$  οι φορτίσεις των μεταβλητών σε κάθε παράγοντα και  $v$  ο αριθμὸς των μεταβλητῶν του κάθε παράγοντα.

Τα αποτελέσματά τους συγκεντρώνονται στον πίνακα 36 από όπου προκύπτει πως η κλίμακα μέτρησης ικανοποιεί και τις δύο προϋποθέσεις της αξιοπιστίας.

**Πίνακας 36** Τιμές Φορτίσεων, Υπολογιζόμενης Διακύμανσης και Συνθετικής Αξιοπιστίας *ErpekQual*

Παράγοντας	Μεταβλητή	Φόρτιση	Κρίσιμος	Μέση
			Παράγοντας	διακύμανση
			C.R.	A.V.E.
Πρόγραμμα Σπουδών	ΠΣ3	0,743	0,932	0,633
	ΠΣ4	0,79		
	ΠΣ5	0,758		
	ΠΣ6	0,898		
	ΠΣ2	0,686		
	ΠΣ1	0,776		
	ΠΣ8	0,873		
	ΠΣ7	0,819		
Μαθησιακά Αποτελέσματα	ΜΑ2	0,828	0,911	0,672
	ΜΑ4	0,828		
	ΜΑ3	0,826		
	ΜΑ1	0,818		
	ΜΑ5	0,798		
Διοικητικές Υπηρεσίες	ΔΥ3	0,944	0,939	0,796
	ΔΥ1	0,95		
	ΔΥ4	0,777		
	ΔΥ2	0,887		
Υποδομές	ΥΠ4	0,73	0,899	0,600

Εκπαιδευτικό Προσωπικό	ΥΠ6	0,709		
	ΥΠ1	0,907		
	ΥΠ3	0,776		
	ΥΠ5	0,63		
	ΥΠ2	0,862		
	ΕΠ4	0,897	0,939	0,688
	ΕΠ3	0,777		
	ΕΠ7	0,831		
	ΕΠ6	0,873		
	ΕΠ2	0,821		
Οργάνωση της διδασκαλίας	ΕΠ1	0,858		
	ΕΠ5	0,739		
	ΟΔ1	0,709	0,897	0,687
	ΟΔ2	0,869		
	ΟΔ3	0,857		
	ΟΔ4	0,869		

Οι δείκτες που εμφάνισαν χαμηλές φορτίσεις με συνέπεια να αποφασιστεί η αφαίρεσή τους από την κλίμακα μέτρησης ήταν ένας δείκτης που αρχικά είχε ενταχθεί στον άξονα αξιολόγησης του Εκπαιδευτικού Προσωπικού και ο οποίος αφαιρέθηκε κατά την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και δύο δείκτες που ανήκαν στον άξονα των Διοικητικών Υπηρεσιών, οι οποίες αφαιρέθηκαν κατά τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Συγκεκριμένα ο δείκτης για το εκπαιδευτικό προσωπικό αφορούσε το βαθμό συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας. Η απόφαση για την αφαίρεση του δείκτη βασίστηκε στο γεγονός πως στα συγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης δεν υπάρχει ένας σταθερός σύλλογος διδασκόντων με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται ολιστικά μια κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού. Οι δύο άλλοι δείκτες αφορούσαν τον συντονιστή του προγράμματος κατάρτισης [Ο συντονιστής του προγράμματος ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί με τους καταρτιζόμενους (Δ30) και ο συντονιστής του προγράμματος ήταν ικανός να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα τα προβλήματα που παρουσιάζονται (Δ31)]. Παρόλο που οι συγκεκριμένοι δείκτες σχεδιάστηκαν εξ αρχής εξαιτίας του κομβικού ρόλου που ασκεί η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού



προγράμματος στην επιτυχή υλοποίησή του, ωστόσο στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ο συντονισμός και οι διοικητικές αποφάσεις λαμβάνονται συνολικά από τη διοικούσα επιτροπή με αποτέλεσμα ο ρόλος του συντονιστή να περιορίζεται κυρίως σε εκτελεστικά παρά σε επιτελικά καθήκοντα. Κατά συνέπεια το πεδίο της διαχείρισης εκτιμήθηκε πως καλύπτεται από τους υπόλοιπους δείκτες που περιλαμβάνονται στο αντικείμενο των διοικητικών υπηρεσιών.

Συμπερασματικά, από την παραπάνω ανάλυση προέκυψε μία αξιόπιστη και έγκυρη κλίμακα μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης που απαρτίζεται από έξι διαστάσεις ποιότητας οι οποίες καλύπτουν 16 άξονες αξιολόγησης και ερμηνεύονται μέσω τριάντα τεσσάρων (34) συνολικά δεικτών (Παράρτημα 4). Κάθε ένας από τους έξι παράγοντες ποιότητας του ErpekQual περιλαμβάνει επιμέρους δηλώσεις (παρατηρούμενες μεταβλητές) ο αριθμός των οποίων είναι  $\geq 3$ , προκειμένου να είναι δυνατή η αναγνώριση του μοντέλου (Kline, 2005). Οι έξι διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών είναι μεταξύ τους αλληλένδετες και στην περίπτωση αυτή σύμφωνα με τον Noor (2008) υποδηλώνεται η ύπαρξη ενός ιεραρχικού μοντέλου, βάσει του οποίου ένας συντελεστής δεύτερης τάξης μπορεί να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ των έξι παραγόντων της κλίμακας ErpekQual. Η υιοθέτηση ενός ιεραρχικού μοντέλου σημαίνει πως το άθροισμα των βαθμολογιών ολόκληρης της κλίμακας αντιπροσωπεύει μια ουσιαστική και ερμηνευτική βαθμολογία, που στην περίπτωσή μας η βαθμολογία αυτή αντιπροσωπεύει την συνολική ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Η συνολική ποιότητα του προγράμματος κατάρτισης μπορεί να εκφραστεί μέσω μιας δημιουργικής μεταβλητής η οποία σχηματίζεται από τους έξι παράγοντες της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Οι επιμέρους διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών που περιλαμβάνει η κλίμακα μέτρησης που προτείνουμε συμφωνούν και συμπληρώνουν τα ευρήματα προηγούμενων μελετών στο πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διαστάσεις ποιότητας της κλίμακας μέτρησης είναι οι ακόλουθες:

Το «Εκπαιδευτικό Προσωπικό» είναι η πρώτη διάσταση της ποιότητας στο μοντέλο μέτρησης ErpekQual. Η διάσταση αυτή ερμηνεύεται μέσω επτά δεικτών που αξιολογούν την γνωστική και παιδαγωγική επάρκεια του

εκπαιδευτικού προσωπικού, τη συμπεριφορά και τη διαθεσιμότητά του για παροχή υποστήριξης στους εκπαιδευόμενοι. Το «Εκπαιδευτικό Προσωπικό», ως παράγοντας ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, περιλαμβάνεται σε όλες τις μελέτες που διερευνούν το πεδίο της ποιότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο υπό το πρίσμα των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων, συμβάλλοντας σημαντικά στο επίπεδο της συνολικής ποιότητας (Munasinghe & Rathnasiri, 2011; Neves & Hillman, 2016).

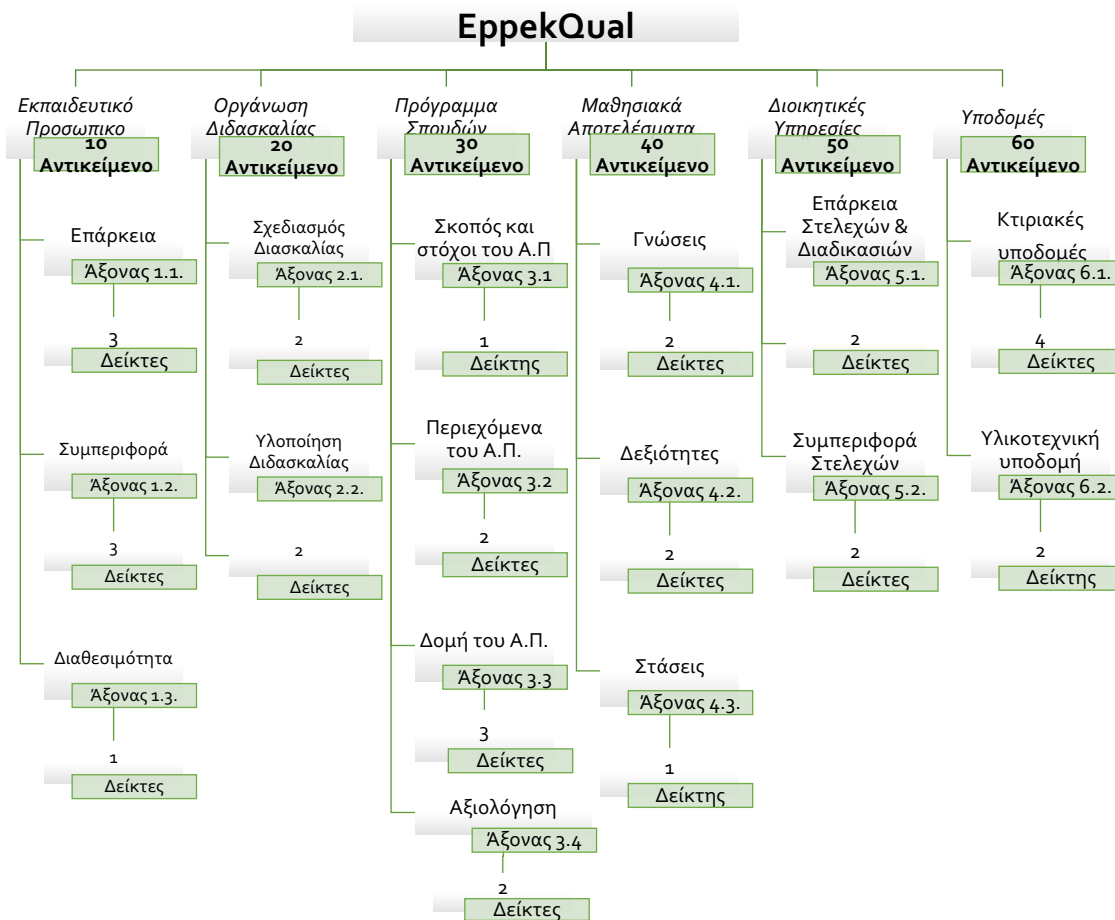
Η διάσταση «Οργάνωση της Διδασκαλίας» ως παράγοντας ποιότητας των υπηρεσιών κατάρτισης συμβάλει στον προσδιορισμό της συνολικής ποιότητας του προγράμματος κατάρτισης μέσω τεσσάρων μεταβλητών που συνδέονται με τον τρόπο οργάνωσης και υλοποίησης της διδασκαλίας. Τη διάσταση αυτή ως ανεξάρτητο παράγοντα ποιότητας προτείνουν και οι Teeroovengadum et al. (2016) με την ονομασία «Παιδαγωγική» αν και κρίνουμε πως ο όρος παιδαγωγική δεν εκφράζει αποτελεσματικά τη συγκεκριμένη διάσταση η οποία αφορά κυρίως το πεδίο της διδακτικής.

Η διάσταση «Πρόγραμμα Σπουδών» περιλαμβάνει οκτώ μεταβλητές μέσω των οποίων αξιολογείται ο σκοπός, οι στόχοι, το περιεχόμενο, και η δομή του προγράμματος σπουδών αλλά και ο τρόπος αξιολόγησης των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η διάσταση «Πρόγραμμα Σπουδών» υιοθετείται από πολλούς ερευνητές σε μελέτες που αποσκοπούν στον σχεδιασμό μιας κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών όπως των Tsinidou et al. (2010), Sultan και Wong (2014) και Marimon et al. (2019).

Η τέταρτη διάσταση της ποιότητας των υπηρεσιών που περιλαμβάνεται στην κλίμακα ErpekQual, αφορά τα «Μαθησιακά Αποτελέσματα» και ερμηνεύεται από πέντε δείκτες που εξετάζουν τόσο τις παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες που καλούνται να κατακτήσουν οι καταρτιζόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί όσο και τη βελτίωση των οριζόντιων δεξιοτήτων τους, οι οποίες συνδέονται με την προσωπική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ενσωμάτωση μεταβλητών που αφορούν τις οριζόντιες δεξιότητες των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών αφενός υποστηρίζεται από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του προγράμματος και αφετέρου συναντάται σε μελέτες που υιοθετούν μία περισσότερο ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Letcher & Neves, 2010; Marimon et al., 2019).

Οι «Διοικητικές Υπηρεσίες» είναι η διάσταση ποιότητας που μέσω τεσσάρων δεικτών αξιολογεί την ικανότητα και την συμπεριφορά του διοικητικού προσωπικού αναφορικά με τη διαχείριση των γραφειοκρατικών διαδικασιών του προγράμματος κατάρτισης. Έχει αποδειχθεί ότι η ποιότητα των διοικητικών υπηρεσιών, αν και σε μικρότερο βαθμό από τους παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την παιδαγωγική διάσταση του προγράμματος, λειτουργεί ως προάγγελος της ικανοποίησης των φοιτητών (Kuo & Ye, 2009). Τέλος, οι «Υποδομές» είναι ο παράγοντας που εξετάζει μέσω έξι δεικτών, την ποιότητα των κτιριακών εγκαταστάσεων υπό την έννοια της διαθεσιμότητας και της επάρκειας των αιθουσών διδασκαλίας, της καθαριότητας των χώρων, της υλικοτεχνικής υποδομής των εργαστηρίων και της προσβασιμότητας στο χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων. Στη βιβλιογραφία ο παράγοντας αυτός έχει υιοθετηθεί σχεδόν στο σύνολο των κλιμάκων μέτρησης με τους Nadiri και Mayboudi (2010) να επισημαίνουν πως η επιτυχία ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των υποδομών του.

Σχήμα 18 Δομή Κλίμακας ErpekQual



#### 1.4.6. Έλεγχος των υποθέσεων του εννοιολογικού μοντέλου

Σε συνέχεια της επικύρωσης του μοντέλου μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προχωρήσαμε στην απαραίτητη εξέταση της εγκυρότητας και του δομικού μοντέλου (Hair et al., 2010) μέσω της διερεύνησης της αληθοφάνειας των υποθετικών σχέσεων που περιλαμβάνει. Οι σχέσεις εξάρτησης που καθορίζονται από το δομικό μοντέλο, αναπτύχθηκαν στη βάση των θεωριών του αντίστοιχου επιστημονικού πεδίου, στο κεφάλαιο 2. Η διαφορά μεταξύ του μοντέλου μέτρησης και του δομικού μοντέλου είναι ότι, ενώ το μοντέλο μέτρησης καθορίζει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ παρατηρήσιμων μεταβλητών (διαστάσεις ποιότητας) και λανθανουσών κατασκευών (Συνολική Ποιότητα), το δομικό μοντέλο καθορίζει σχέσεις εξάρτησης μεταξύ των λανθανουσών κατασκευών (Συνολική Ποιότητα και Ικανοποίηση υποψήφιων εκπαιδευτικών) που αντιπροσωπεύουν τις δομικές υποθέσεις που αποτυπώθηκαν στο εννοιολογικό μοντέλο (Hair et al., 2010). Συγκεκριμένα οι υποθέσεις του προτεινόμενου μοντέλου είναι:

*H1: Οι έξι διαστάσεις του εννοιολογικού μοντέλου προσδιορίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης.*

*H2: Οι διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών εμφανίζουν μεταξύ τους ισχυρή συσχέτιση στον προσδιορισμό της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.*

*H3: Η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών.*

Η εγκυρότητα του δομικού μοντέλου αξιολογήθηκε με τους ίδιους δείκτες εγκυρότητας που υιοθετήθηκαν για το μοντέλο μέτρησης με μία επιπρόσθετη εστίαση στις σχέσεις μεταξύ των λανθανουσών κατασκευών. Οι δείκτες προσαρμογής του δομικού μοντέλου συγκρίνονται με τους αντίστοιχους δείκτες του μοντέλου μέτρησης, και στο βαθμό που τους προσεγγίζουν αξιολογείται πως το δομικό μοντέλο παρουσιάζει έγκυρη δομή. Επιπλέον για να διασφαλιστεί η εγκυρότητα του δομικού μοντέλου θα πρέπει να εξεταστούν μέσω της ανάλυσης διαδρομών, οι εκτιμήσεις των παραμέτρων μεταξύ των λανθανουσών κατασκευών και οι οποίες θα πρέπει να είναι στατιστικά σημαντικές και προς την υποθετική κατεύθυνση (Grace et al., 2012; Hair et al., 2010; Newson, 2004).

Οι συντελεστές διαδρομής αναλύθηκαν τόσο για τη στατιστική σημαντικότητά τους, σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05, όσο και για το μέγεθος και την κατεύθυνση της σχέσης μεταξύ των λανθανουσών κατασκευών (Duque & Weeks, 2010; Hair et al., 2010). Επιπλέον οι κρίσιμες τιμές t που ήταν μεγαλύτερες του 2 χρησιμοποιήθηκαν για να δηλώσουν σχέσεις διαδρομής που ήταν στατιστικά σημαντικές (Ardi et al., 2012; Grace et al., 2012).

**Πίνακας 37** Δείκτες Καταλληλότητας του Δομικού Μοντέλου Συγκρινόμενες με το Μοντέλο Μέτρησης

Δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου	Αποδεκτές τιμές	Μοντέλο Μέτρησης	Δομικό Μοντέλο	Αξιολόγηση Δείκτη
$\chi^2$		756,750	17,491	
Βαθμοί ελευθερίας		501	12	
$\chi^2/df$	<2 Marsh et al. (1988)	1,510	1,458	Αποδεκτή τιμή
Επίπεδο σημαντικότητας Bollen-Stine bootstrapped p-value	p>.05 Bollen and Stine (1992)	.057	.132	Αποδεκτή τιμή
Ρίζα μέσω των τετραγώνων του σφάλματος εκτίμησης (RMSEA)	<.08 Browne and Cudeck (1993)	.043	.041	Άριστη εφαρμογή
Υπόλοιπο ρίζας μέσω των τετραγώνων Root mean square residual (RMR)	<.1 Byrne (2016)	.003	.040	Άριστη προσαρμογή
Δείκτης καλής προσαρμογής (GFI)	>.80 Marcoulides and Schumacker (1997); Hoyle (1995)	.866	.983	Άριστη εφαρμογή
Κανονικοποιημένος δείκτης προσαρμογής (NFI)	>.90 Bollen (1989)	.916	.979	Άριστη εφαρμογή
Επαυξητικός δείκτης προσαρμογής (IFI)	>.95	.970	.993	Άριστη εφαρμογή

	Joreskog and Sorbom (1993)			
Δείκτης συγκριτικής καταλληλότητας (CFI)	>.95 Bentler (1990)	.970	.993	Άριστη εφαρμογή

Τα στοιχεία του πίνακα 37 επιβεβαιώνουν το θεωρητικό υπόβαθρο της μελέτης καθώς όλοι οι δείκτες καταλληλότητας συνηγορούν για την έγκυρη δομή του δομικού μοντέλου. Ειδικότερα για την υπόθεση H1 από τις παραγοντικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν προέκυψε πως η δομή του εννοιολογικού μοντέλου είναι συμπαγής και επομένως οι έξι διαστάσεις του, προσδιορίζουν την συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης.

Για την υπόθεση H2 όπως προκύπτει από την ανάλυση που προηγήθηκε (πίνακας 34), το προτεινόμενο μοντέλο είναι ένα μοντέλο συσχετισμένων παραγόντων, καθώς οι έξι παράγοντες της ποιότητας του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης συσχετίζονται μεταξύ τους και κατ' επέκταση είναι αλληλένδετοι.

**Πίνακας 38** Ανάλυση Διαδρομής Μεταξύ Λανθανουσών Μεταβλητών στο Δομικό Μοντέλο

Υπόθεση		Standardised Path Estimate	Path Estimate (Unstandardised)	Τιμές t	Τιμές p	Αξιολόγηση
H2	IK ←ΣΠΚ	,404	,349	5,414	<0.001	Ικανοποιείται
Σημείωση: IK: Ικανοποίηση Καταρτιζόμενων, ΣΠΚ: Ποιότητα Προγράμματος Κατάρτισης						

Τέλος, η σχέση μεταξύ της συνολικής ποιότητας με την ικανοποίηση των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών (H3) απεδείχθη θετική και στατιστικά σημαντική και προς την ίδια κατεύθυνση με την υποθετική. Συγκεκριμένα, η ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών επιδρά θετικά και στατιστικά σημαντικά στην ικανοποίηση των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών, λειτουργώντας ως προαπαιτούμενη συνθήκη της ικανοποίησης.

## ΜΕΡΟΣ Β΄

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου της μεθοδολογίας περιγράφεται αναλυτικά το μεθοδολογικό πλαίσιο που υιοθετήθηκε κατά την εφαρμογή της κλίμακας ErrekQual στην μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

### 1.5. Μεθοδολογία εφαρμογής της κλίμακας μέτρησης στην αξιολόγηση του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Η έρευνα που διενεργήθηκε βασίστηκε στο εννοιολογικό μοντέλο που αναπτύχθηκε στο κεφάλαιο 4 και το οποίο υποστηρίζει την ακόλουθη υπόθεση: Οι έξι διαστάσεις ποιότητας της κλίμακας ErrekQual, δηλαδή 1)«το Εκπαιδευτικό Προσωπικό», 2)«η Οργάνωση της Διδασκαλίας», 3)«το Πρόγραμμα Σπουδών», 4)«τα Μαθησιακά Αποτελέσματα», 5)«οι Διοικητικές Υπηρεσίες» και 6)«οι Υποδομές» προσδιορίζουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η ποιότητα αυτή στη συνέχεια επηρεάζει το επίπεδο ικανοποίησης των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο παραπάνω πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Οι κύριοι στόχοι του δεύτερου σκοπού της έρευνας είναι:

1. Ο έλεγχος της ύπαρξης διαφορών μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.
2. Η κατάταξη της σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης βάσει των προτιμήσεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών.
3. Ο εντοπισμός των ικανοποιητικών και των προβληματικών πεδίων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.
4. Ο υπολογισμός της συνολικής ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.
5. Ο έλεγχος της σχέσης μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης και της ικανοποίησης των καταρτιζόμενων.



Οι παραπάνω στοχοθεσία οδηγεί στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;
2. Ποια είναι η κατάταξη των ποιοτικών διαστάσεων στη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σύμφωνα με το βαθμό σπουδαιότητάς τους;
3. Ποια είναι τα ικανοποιητικά και ποια τα προβληματικά πεδία ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;
4. Πως αξιολογείται η συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρει το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;
5. Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος και της ικανοποίησης των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών;

Η ικανοποίηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων απαιτεί τη χρήση τεχνικών και μεθόδων της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης (Sale et al., 2002). Η ποσοτική μέθοδος 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 διάψευσή της (Creswell, 2012). Μέσω της ποσοτικής μεθόδου δίνεται η δυνατότητα σύνδεσης δύο ή περισσότερων χαρακτηριστικών του υπό διερεύνηση ζητήματος, εν προκειμένω της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Τέλος, απαιτείται η χρησιμοποίηση αντιπροσωπευτικού δείγματος παρατηρήσεων, επιδιώκοντας τα αποτελέσματα να γενικευτούν στον ευρύτερο πληθυσμό.

#### 1.6. Μέθοδος δειγματοληψίας – Μέγεθος δείγματος- Δείγμα

Την ακαδημαϊκή περίοδο 2019-2020 στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. εισήχθησαν συνολικά 2020 εκπαιδευόμενοι. Σύμφωνα με τη δημόσια πρόσκληση του εκπαιδευτικού ιδρύματος διατέθηκαν θέσεις για έξι κατηγορίες υποψήφιων εκπαιδευτικών. Τα ποσοστά ανά κατηγορία εισακτέων περιλαμβάνονται στον πίνακα 39. Τα παρακάτω

ποσοστά δεν είναι απόλυτα καθώς σε περίπτωση που δεν συμπληρωθεί ο απαιτούμενος αριθμός εκπαιδευομένων σε μια κατηγορία το ποσοστό που απομένει μεταφέρεται στην αμέσως επόμενη σύμφωνα με τη σειρά που αναφέρεται στον ακόλουθο πίνακα.

**Πίνακας 39 Ποσοστά ανά Κατηγορία Εισακτέων στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. την Ακαδημαϊκή Περίοδο 2019-2020**

<b>ΕΤΗΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.)</b>	
<b>Κατηγορίες Εισαγόμενων</b>	<b>Ποσοστό</b>
Πτυχιούχοι ΑΕΙ (Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ) που είχαν συμμετάσχει σε τρεις τουλάχιστον κληρώσεις που διενεργήθηκαν από το Ε.Α.Π. για το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. χωρίς να έχουν κληρωθεί	5%
Κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου σπουδών	15%
Κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών	20%
Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	10%
Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης εγγεγραμμένοι στους πίνακες αναπληρωτών με πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	10%
Πτυχιούχοι ΑΕΙ (Πανεπιστημίου ή ΤΕΙ)	40%

Ο πίνακας 40 περιέχει πληροφορίες για τον συνολικό πληθυσμό της έρευνας. Σε αυτόν συγκεντρώνεται ο αριθμός των εισακτέων ανά κατηγορία και ανά πόλη υλοποίησης του προγράμματος.

**Πίνακας 40 Πόλεις Λειτουργίας Εκπαιδευτικού Προγράμματος 2019-2020 και Αριθμός Διαθέσιμων Θέσεων ανά Κατηγορία.**

<b>Κατηγορίες Εισαγόμενων</b>	<b>Πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ που είχαν συμμετάσχει σε τρεις τουλάχιστον κληρώσεις που διενεργήθηκαν από το ΕΑΠ για το ΕΠΠΑΙΚ χωρίς να</b>	<b>Κάτοχοι Διδακτορικού τίτλου σπουδών</b>	<b>Κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών</b>	<b>Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης με πτυχίο ΑΕΙ ή</b>	<b>Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης εγγεγραμμένοι</b>	<b>Πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ</b>	<b>Σύνολο / πόλη</b>
Αθήνα	33	45	60	8	30	120	300
Άργος	3	24	32	2	16	54	160

Βόλος	5	24	32	3	16	64	160
Ηράκλειο Κρήτης	7	24	32	3	16	64	160
Θεσσαλονίκη	31	30	40	6	20	80	200
Ιωάννινα	6	18	24	12	12	48	120
Κοζάνη	10	24	32	5	16	64	160
Λιβαδειά	2	18	24	4	12	48	120
Μυτιλήνη	1	18	24	1	12	48	120
Πάτρα	16	30	40	3	20	80	200
Ρόδος	2	18	24	4	12	48	120
Σάπες	12	30	40	7	20	80	200
<b>Σύνολο</b>	<b>128</b>	<b>303</b>	<b>446</b>	<b>58</b>	<b>202</b>	<b>883</b>	<b>2020</b>

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε στρωματοποιημένη δειγματοληψία, βάση της οποίας ο συνολικός πληθυσμός χωρίστηκε σε διακριτές υποομάδες-στρώματα με ομοιογενή χαρακτηριστικά. Το βασικότερο πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μεθόδου δειγματοληψίας είναι τα μειωμένα σε σχέση με άλλες μεθόδους τυπικά σφάλματα των εκτιμητών (Rao, 2000). Όπως αναφέραμε, το δειγματοληπτικό πλαίσιο για την ακαδημαϊκή χρονιά 2019-2020, περιελάμβανε έξι ομοιογενείς ομάδες εκπαιδευτικών. Παράλληλα ήταν γνωστός ο αριθμός των εισακτέων ανά πόλη υλοποίησης του προγράμματος κατάρτισης. Τα κριτήρια επομένως που υιοθετήσαμε συνδυαστικά αφορούσαν την κατηγορία των εισακτέων και την πόλη υλοποίησης του προγράμματος. Από το δειγματοληπτικό πλαίσιο επιλέχθηκαν με ανεξάρτητη τυχαία δειγματοληψία εκπρόσωποι από κάθε ομάδα ώστε το τελικό συνολικό δείγμα να αποτελείται από αντιπροσώπους του κάθε στρώματος. Δηλαδή το ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλα τα μέλη του πληθυσμού στόχου και επανα-προωθούνταν μέχρις ότου να συγκεντρωθεί ο ελάχιστος απαιτούμενος αριθμός ανά κατηγορία και ανά πόλη.

Για τον προσδιορισμό του ελάχιστου αποδεκτού μεγέθους του δείγματος υιοθετήθηκαν συγκεκριμένα όρια ανοχής βάσει της πιλοτικής έρευνας που προηγήθηκε κατά τη στάθμιση της κλίμακας μέτρησης. Συγκεκριμένα, το περιθώριο σφάλματος ορίστηκε στο 5% και ο βαθμός εμπιστοσύνης στο 99%. Οι παραπάνω πληροφορίες σε συνδυασμό με το μέγεθος του πληθυσμού και τον ρυθμό ανταπόκρισης των συμμετεχόντων, ενσωματώθηκαν στην ηλεκτρονική εφαρμογή της Raosoft, η οποία υπολογίζει το ελάχιστο μέγεθος

του δείγματος σε μια ποσοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, ο υπολογισμός βασίζεται στις ακόλουθες εξισώσεις:

$$x = Z(c/100)^2 r(100-r)$$

$$n = N x / ((N-1)E^2 + x)$$

$$E = \text{Sqrt}[(N-n)x/n(N-1)]$$

όπου N είναι το μέγεθος τους πληθυσμού, r είναι το κλάσμα των απαντήσεων του πληθυσμού που στοχεύουμε και το Z(c/100) είναι η κρίσιμη τιμή του βαθμού εμπιστοσύνης c.

Οι υπολογισμοί κατέληξαν στην ανάγκη για συμμετοχή τουλάχιστον 500 υποψήφίων εκπαιδευτικών (Raosoft, 2020). Στην περίπτωση της στρωματοποιημένης δειγματοληψίας το μέγεθος αυτό μοιράζεται αναλογικά με τα ποσοστά συμμετοχής του κάθε στρώματος στο συνολικό πληθυσμό της έρευνας (Παπαγεωργίου, 2015). Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται συνοπτικά οι συμμετέχοντες ανά κατηγορία και ανά πόλη καθώς και η ποσοστιαία κατανομή των κριτηρίων της δειγματοληψίας. Οι αποκλίσεις από τις αρχικές τιμές των συμμετεχόντων ανά κατηγορία αιτιολογούνται στη μη κάλυψη των αντίστοιχων θέσεων από υποψήφιους εκπαιδευτικών και κατ'επέκταση στην μεταφορά των κενών θέσεων, σύμφωνα με την προκήρυξη υλοποίησης του προγράμματος, στις υπόλοιπες κατηγορίες. Το παραπάνω εντοπίστηκε στις κατηγορίες 2 και 4 που αφορούν τους κατόχους διδακτορικού τίτλου και τους συμμετέχοντες που είναι εν ενεργεία μόνιμοι εκπαιδευτικοί. Στην έρευνα συμμετείχαν τελικά 600 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που αντιστοιχούν στο 30% του συνόλου των εισακτέων στο πρόγραμμα κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για την εκπαιδευτική περίοδο 2019-2020 σε ολόκληρη την Ελλάδα.

**Πίνακας 41** Στρωματοποιημένη Δειγματοληψία

<b>Κατηγορίες Εισαγόμενων</b>	Διδακτορικό τίτλο σπουδών	Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών	Πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ	Μόνιμοι Εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης με πτυχίο ΑΕΙ	Πτυχιούχοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ που είχαν συμμετάσχει σε τρεις τουλάχιστον κληρώσεις	Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Α/θμιας ή Β/θμιας Εκπαίδευσης εγγεγραμμένοι	<b>Σύνολο / πόλη</b>	% συμμετοχής ανά πόλη	Δείγμα	Συμμετέχοντες ανά πόλη
-------------------------------	---------------------------	------------------------------	----------------------	---	---	---	----------------------	-----------------------	--------	------------------------

Αθήνα	33	455	1009	8	51	59	300	15%	<b>89</b>
Άργος	3	60	185	2	4	10	160	8%	<b>48</b>
Βόλος	5	204	500	3	30	26	160	8%	<b>48</b>
Ηράκλειο Κρήτης	7	81	309	3	7	8	160	8%	<b>48</b>
Θεσσαλονίκη	31	374	741	6	56	45	200	10%	<b>59</b>
Ιωάννινα	6	86	257	3	12	7	120	6%	<b>36</b>
Κοζάνη	10	171	482	5	23	18	160	8%	<b>48</b>
Λιβαδειά	2	49	138	4	4	13	120	6%	<b>36</b>
Μυτιλήνη	1	33	108	1	1	1	120	6%	<b>36</b>
Πάτρα	16	89	295	3	6	12	200	10%	<b>59</b>
Ρόδος	2	19	63	4	2	7	120	6%	<b>36</b>
Σάπες	12	113	266	7	4	13	200	10%	<b>59</b>
<b>Σύνολο / Κατηγορία</b>	101	334	451	49	200	885	2020		Μέγεθος Δείγματος
% κατηγορίας	5%	17%	22%	2%	10%	44%			
Δείγμα Συμμετέχοντες / κατηγορία	<b>30</b>	<b>99</b>	<b>134</b>	<b>15</b>	<b>59</b>	<b>263</b>			<b>600</b>

Το δείγμα αξιολογείται από άποψη μεγέθους ως αξιόπιστο σημαντικό, καθώς ικανοποιείται η προϋπόθεση στις κοινωνικές μελέτες της κάλυψης τουλάχιστον του 5% του πληθυσμού της έρευνας στόχο (Donlagić & Fazlić, 2015). Το προφίλ των συμμετεχόντων περιγράφεται στον πίνακα 42.

**Πίνακας 42** Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

	<i>Προφίλ συμμετεχόντων</i>	Συχνότητα (f)	Ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρας	179	29,8%
	Γυναίκα	421	70,2%
Ηλικία	25-35	250	41,7%
	36-45	226	37,7%
	46-55	112	18,7%
	55+	12	2,0%
	Βασικές Σπουδές	ΤΕΙ	331
	ΑΕΙ	48	8,00%
	Μεταπτυχιακό	191	31,83%

Ειδικότητα	Διδακτορικό	30	5,00%
	Οικονομία - Διοίκηση	115	19,2%
	Πληροφορική	47	7,8%
	Υγεία	166	27,7%
	Μηχανολογία- Ηλεκτρολογία	91	15,2%
	Γεωπονία	51	8,5%
	Κοινωνιολογία	42	7,0%
	Άλλο	88	14,7%

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί του δείγματος ανήλθαν στο 70,2%, με τους άνδρες συναδέλφους τους να καλύπτουν το υπόλοιπο 29,8%. Σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες ανήκουν στο ηλικιακό εύρος των 25-35 ετών (41,7%). Το 55,17% των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι απόφοιτοι ανώτατων τεχνολογικών ιδρυμάτων (ΑΤΕΙ), ενώ το 31,83% εμφανίζονται να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Τέλος, το γνωστικό αντικείμενο των περισσότερων εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στις ειδικότητες του τομέα της Υγείας (27,7%), της Οικονομίας- Διοίκησης (19,2%) και της Μηχανολογίας – Ηλεκτρολογίας (15,2%).

### 1.7. Εργαλείο Συλλογής Πληροφοριών

Ως μέσο συλλογής των πληροφοριών υιοθετήθηκε η κλίμακα ErpekQual. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 68 δηλώσεις (34 για το ερωτηματολόγιο των αντιλήψεων και 34 για το αντίστοιχο των προσδοκιών).

#### Πίνακας 43 Δηλώσεις Κλίμακας ErpekQual

##### Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης οι Εκπαιδευτικοί:

Εκπαιδευτικό Προσωπικό	<i>E.Π.1.</i> θα είναι( <i>είναι</i> ) <sup>21</sup> παιδαγωγικά επαρκείς στην εκπαίδευση ενηλίκων.
	<i>E.Π.2.</i> θα είναι( <i>είναι</i> ) γνωστικά επαρκής στα αντικείμενα που διδάσκουν.
	<i>E.Π.3.</i> θα έχουν( <i>έχουν</i> ) συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενοι.
	<i>E.Π.4.</i> θα έχουν( <i>έχουν</i> ) ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.
	<i>E.Π.5.</i> θα είναι( <i>είναι</i> ) ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα.

<sup>21</sup> Η αναφορά με πράσινα γράμματα αφορά την εκδοχή της κλίμακας μέσω της οποίας καταγράφονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευομένων,

Πρόγραμμα Σπουδών	<i>E.Π.6.</i> όταν θα υπόσχονται( <i>υπόσχονται</i> ) κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούν.
	<i>E.Π.7.</i> θα διαθέτουν( <i>διαθέτουν</i> ) πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις.
	<b>Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:</b>
	<i>Π.Σ.1.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) σκοπό και στόχους κατάλληλους για τους καταρτιζόμενους εκπαιδευόμενοι
	<i>Π.Σ.2.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) καλό συντονισμό των περιεχομένων των μαθημάτων που οδηγεί στην αποφυγή επικαλύψεων
	<i>Π.Σ.3.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) δομή που συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία
	<i>Π.Σ.4.</i> θα απαιτεί( <i>απαιτεί</i> ) επαρκή χρόνο για να ολοκληρωθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες ανά μάθημα βάσει των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων
	<i>Π.Σ.5.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) ορθά δομημένες Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)
	<i>Π.Σ.6.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) ορθά ενταγμένες σε αυτό Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)
	<i>Π.Σ.7.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) μεθόδους αξιολόγησης που αποτυπώνουν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα κατακτηθούν μέσω της μάθησης
<i>Π.Σ.8.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα	
<b>Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:</b>	
<i>ΥΠ.1.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη χωρητικότητας.	
<i>ΥΠ.2.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη θέρμανσης και ψύξης.	
<i>ΥΠ.3.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) καθαρούς εκπαιδευτικούς χώρους.	
<i>ΥΠ.4.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) εύκολη προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων.	
<i>ΥΠ.5.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) άριστη εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων και του περιβάλλοντα χώρου.	
<i>ΥΠ.6.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) εργαστήρια και αίθουσες διδασκαλίας άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα	
<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης τα Μαθησιακά Αποτελέσματα:</b>	
<i>M.A.1.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία	
<i>M.A.2.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	
Μαθησιακά Αποτελέσματα	

Διοικητικές Υπηρεσίες	<i>M.A.3.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας μέσω των Π.Α.Δ.
	<i>M.A.4.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
	<i>M.A.5.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) στη βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).
	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης το Διοικητικό προσωπικό:</b>
	<i>Δ.Υ.1.</i> θα είναι( <i>είναι</i> ) πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενοι
	<i>Δ.Υ.2.</i> θα έχει( <i>έχει</i> ) συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη
	<i>Δ.Υ.3.</i> θα είναι( <i>είναι</i> ) ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων
	<i>Δ.Υ.4.</i> θα διαχειρίζεται( <i>διαχειρίζεται</i> ) διοικητικές διαδικασίες σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία
	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης η Οργάνωση της Διδασκαλίας:</b>
	<i>Ο.Δ.1.</i> θα βασιζέται( <i>βασίζεται</i> ) στη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων
Οργάνωση της Διδασκαλίας	<i>Ο.Δ.2.</i> θα αποσκοπεί( <i>αποσκοπεί</i> ) στην διερεύνηση- ανακάλυψη της γνώσης με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία
	<i>Ο.Δ.3.</i> θα υποστηρίζει( <i>υποστηρίζει</i> ) τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων
	<i>Ο.Δ.4.</i> θα υιοθετεί( <i>υιοθετεί</i> ) εκπαιδευτικές τεχνικές που θα ενισχύουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία

Οι απαντήσεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών δόθηκαν μέσω μιας επτάβαθμης κλίμακας Likert η διαβάθμιση της οποίας ήταν η ακόλουθη:

**Πίνακας 44** Επτάβαθμη Κλίμακα Απαντήσεων

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

Για τη διερεύνηση του βαθμού σπουδαιότητας της κάθε διάστασης της κλίμακας μέτρησης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κατανεύουν ένα



σύνολο 100 βαθμών ανάμεσα στις έξι διαστάσεις της ποιότητας, βάσει των προσωπικών τους προτιμήσεων (όσο πιο σημαντική θεωρούσαν τη διάσταση, τόσο περισσότερους βαθμούς έπρεπε να της αποδώσουν). Το σύνολο των βαθμών έπρεπε να έχει άθροισμα 100. Τέλος, στο ερωτηματολόγιο είχε συμπεριληφθεί ένα γενικό ερώτημα για τη συνολική ικανοποίηση των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών από τις υπηρεσίες που έλαβαν, η απάντηση του οποίου έγινε μέσω πεντάβαθμης κλίμακας Likert (1=Απογοητευμένος έως 5=Ικανοποιημένος).

### 1.8. Ερευνητική διαδικασία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας απαιτήθηκε ειδική άδεια από τη Διοικούσα Επιτροπή της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. και η οποία μετά την θετική εισήγηση της επιστημονικά υπεύθυνης του προγράμματος έκανε δεκτό το αίτημα για την εκπόνηση της έρευνας σε όλα τα παραρτήματα της σχολής. Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η χρήση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, καθώς ο τρόπος αυτός συλλογής των δεδομένων παρουσιάζει πλεονεκτήματα αναφορικά με τον χρόνο και το κόστος υλοποίησης της έρευνας (Simsek & Veiga, 2001). Επιπλέον η χρήση διαδικτυακών μεθόδων συλλογής δεδομένων με ερωτηματολόγια που συμπληρώνονται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες, σε σύγκριση με τις προσωπικές συνεντεύξεις, επιτρέπει την αποτελεσματικότερη καταγραφή των πραγματικών αντιλήψεων των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση διασφαλίζεται υψηλότερη αξιοπιστία στα δεδομένα (Kaplan & Haenlein, 2010). Η εφαρμογή που χρησιμοποιήθηκε για την ηλεκτρονική εκδοχή του ερευνητικού εργαλείου ήταν η Primosurvey<sup>22</sup>. Το ερωτηματολόγιο της κλίμακας μέτρησης, που αφορούσε την καταγραφή των προσδοκιών των υποψήφιων εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που επρόκειτο να λάβουν, προωθήθηκε με ηλεκτρονικό τρόπο στο α' εξάμηνο του προγράμματος κατάρτισης (Φεβρουάριος 2020). Ενώ το ερωτηματολόγιο για την καταγραφή των αντιλήψεών τους προωθήθηκε με τον ίδιο τρόπο μετά την ολοκλήρωση της κατάρτισης (Ιούλιος 2020). Η διασφάλιση της ταύτισης του πρώτου και του δεύτερου ερωτηματολογίου με τον ίδιο συμμετέχοντα πραγματοποιήθηκε μέσω της διεύθυνσης του προσωπικού ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του.

---

<sup>22</sup> <http://www.primosurvey.com/>

Χρειάστηκε να γίνουν δύο επαναπροωθήσεις των ερωτηματολογίων, προκειμένου να καλυφθεί ο ελάχιστος αποδεκτός αριθμός συμμετεχόντων. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου υπολογίζεται σε 20 λεπτά. Συνολικά συγκεντρώθηκαν 818 ερωτηματολόγια. Από αυτά τα 600 ερωτηματολόγια ικανοποιούσαν τους όρους της έρευνας και επομένως τα υπόλοιπα αφαιρέθηκαν. Ο κύριος λόγος της αφαίρεσης ήταν η μη ολοκλήρωσή τους.

### 1.9. Τρόποι ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εμπειρικής μελέτης, υιοθετήθηκαν συγκεκριμένες στατιστικές αναλύσεις. Αρχικά, έγινε έλεγχος της κανονικότητας των δεδομένων μέσω του Shapiro-Wilk τεστ. Έπειτα ελέγχθηκε ο βαθμός αξιοπιστίας της εσωτερικής συνέπειας των δυο εκδοχών της κλίμακας ErpekQual, με τον υπολογισμό του δείκτη  $\alpha$  του Cronbach. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η παραγοντική δομή της κλίμακας, με την εφαρμογή της διερευνητικής και της επιβεβαιωτικής ανάλυσης παραγόντων. Η ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στις δηλώσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις προσδοκώμενες και τις αντιλαμβανόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αξιολογήθηκε με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ του Wilcoxon για εξαρτημένα δείγματα. Για τη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., υιοθετήσαμε τη μεθοδολογία SERVQUAL, καθώς η προσέγγιση αυτή είναι η πιο δημοφιλής στη βιβλιογραφία του συγκεκριμένου επιστημονικού πεδίου (Brandon-Jones & Silvestro, 2010; Talib et al., 2010) και παρέχει μία ολιστική αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Αθανασιάδης, 2021). Υπολογίστηκε δηλαδή η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων της βαθμολογίας των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Παράλληλα, οι διαφορές στις μετρήσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών οπτικοποιήθηκαν με τη χρήση αραχνοειδών διαγραμμάτων για τον εντοπισμό του βαθμού ομοιότητας μεταξύ των έξι διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού προγράμματος. Για την κατάταξη των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο αξιολογούμενο πρόγραμμα κατάρτισης, βάση του βαθμού σπουδαιότητας, χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική. Τέλος, ο έλεγχος του βαθμού επίδρασης της συνολικής ποιότητας στην ικανοποίηση

των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε μέσω της ανάλυσης διαδρομών.

**Πίνακας 45** Στατιστικά Εργαλεία Ανάλυσης των Δεδομένων

<i>Ερευνητικό Πεδίο - Ερώτημα</i>	<i>Στατιστική τεχνική</i>	<i>Στατιστικό Εργαλείο</i>
<i>Προετοιμασία δεδομένων</i>		SPSS.Vol.22
<i>Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων</i>	Περιγραφική Στατιστική: Κατανομή Συχνοτήτων	SPSS.Vol.22
<i>Έλεγχος Κανονικότητας των δεδομένων</i>	Shapiro-Wilk Τεστ	SPSS.Vol.22
<i>Έλεγχος Αξιοπιστίας</i>	Συντελεστής alpha Cronbach	SPSS.Vol.22
<i>Έλεγχος Εγκυρότητας</i>	Επιβεβαιωτική και Διερευνητική Παραγοντική ανάλυση	SPSS.Vol.22 IBM AMOS 23
<i>Έλεγχος διαφορών ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που λαμβάνουν οι καταρτιζόμενοι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;</i>	Ζευγαρωτές Αναλύσεις (Μη παραμετρικό τεστ του Wilcoxon)	SPSS.Vol.22
<i>Εντοπισμός των ικανοποιητικών και των προβληματικών πεδίων της ποιότητα των υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;</i>	Περιγραφική Στατιστική Διαφορές μέσω όρων Αραχνοειδή Γραφήματα	SPSS.Vol.22
<i>Κατάταξη, βάσει σπουδαιότητας, των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.</i>	Περιγραφική Στατιστική: Κατανομή Συχνοτήτων	SPSS.Vol.22
<i>Υπολογισμός της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος</i>	Περιγραφική Στατιστική: Μέση όροι	SPSS.Vol.22
<i>Αιτιατή σχέση μεταξύ της συνολικής ποιότητας και της ικανοποίησης των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών;</i>	Ανάλυση Διαδρομών	SPSS.Vol.22

### 1.9.1. Προετοιμασία δεδομένων

Τα δεδομένα που συλλέγονται στην ποσοτική έρευνα απαιτούν συγκεκριμένες ενέργειες προετοιμασίας πριν προχωρήσουμε στην ανάλυσή τους. Η διαδικασία προετοιμασίας περιλαμβάνει τον έλεγχο, την επεξεργασία και την

κωδικοποίηση των δεδομένων με τη χρήση συγκεκριμένου λογισμικού ανάλυσης (Kent, 2015). Η εξέτασή τους ως προς την ύπαρξη ελλειπόντων και ακραίων τιμών είναι ένα απαραίτητο βήμα πριν την στατιστική τους ανάλυση, προκειμένου να προσδιοριστούν οι πιθανές επιπτώσεις τους στα αποτελέσματα της έρευνας (Hair et al., 2010). Συνεπώς μετά τη συλλογή των δεδομένων από τη διαδικτυακή εφαρμογή Primo Survey ελέγχθηκε η ύπαρξη ελλειπόντων τιμών λόγω μερικής συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους συμμετέχοντες. Τα ελλιπώς συμπληρωμένα ερωτηματολόγια διαγράφηκαν. Η διαγραφή τέτοιων απαντήσεων είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση στις περιπτώσεις που υπάρχουν ελλείψεις απαντήσεων σε ένα ερωτηματολόγιο (Hair et al., 2010).

Τα δεδομένα που παρέμειναν μετά τη διαγραφή των ελλειπόντων απαντήσεων θεωρήθηκαν επαρκή για τις σχεδιαζόμενες στατιστικές αναλύσεις. Οι ακραίες τιμές είναι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα που διαφέρουν πολύ από τις υπόλοιπες. Η εμφάνιση ακραίων τιμών μπορεί να αγνοηθεί, εκτός και εάν αποδειχθεί πως δεν συνδέονται με τις παρατηρήσεις του γενικού πληθυσμού της έρευνας. Στην περίπτωσή μας δεν εντοπίστηκαν ακραίες τιμές που να αποκλίνουν από τις γενικότερες απαντήσεις του πληθυσμού στόχου. Ο παραπάνω έλεγχος πραγματοποιήθηκε συγκριτικά με τα δεδομένα της πιλοτικής έρευνας. Τέλος, ελέγχθηκε η κανονικότητα των δεδομένων που αποτελεί θεμελιώδη υπόθεση για την πολυπαραγοντική ανάλυση. Η παραβίαση της υπόθεσης της κανονικότητας των δεδομένων μπορεί να αγνοηθεί εάν το σχήμα της κατανομής των συχνοτήτων προσεγγίζει την κανονική κατανομή ή εάν το μέγεθος του δείγματος είναι μεγάλο (Hair et al., 2010).

#### 1.9.2. Έλεγχος Κανονικότητας των δεδομένων

Για να ελέγξουμε αν η κατανομή των συχνοτήτων των μεταβλητών μας είναι συμβατή με την κανονική κατανομή και κατ' επέκταση για να αποφασιστεί η χρησιμοποίηση παραμετρικών ή μη στατιστικών εργαλείων εφαρμόσαμε το Shapiro-Wilk τεστ. Το τεστ αυτό θεωρείται ως το πλέον αποτελεσματικό εργαλείο ελέγχου της κανονικότητας των δεδομένων (Razali & Wah, 2011) ειδικότερα για δείγματα με μεγάλο αριθμό. Η μηδενική και η αντίστοιχη εναλλακτική υπόθεση είναι:

*H<sub>0</sub>: Η υπό έλεγχο κατανομή, δε διαφέρει από την κανονική κατανομή.*

*H<sub>1</sub>: Η υπό έλεγχο κατανομή διαφέρει από την κανονική*

**Πίνακας 46** Έλεγχος Κανονικότητας των Δεδομένων Shapiro-Wilk Τεστ

	Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.
ΕΠ_Π	,849	600	,000
ΕΠ_Α	,890	600	,000
ΠΣ_Π	,830	600	,000
ΠΣ_Α	,930	600	,000
ΥΠ_Π	,829	600	,000
ΥΠ_Α	,913	600	,000
ΜΑ_Π	,799	600	,000
ΜΑ_Α	,890	600	,000
ΔΠ_Π	,789	600	,000
ΔΠ_Α	,824	600	,000
ΟΔ_Π	,847	600	,000
ΟΔ_Α	,902	600	,000
[..]_Α: Αντιλήψεις Συμμετεχόντων			
[..]_Π: Προσδοκίες Συμμετεχόντων			

Από τον πίνακα 46 προκύπτει πως οι μεταβλητές δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή λόγω του ότι  $p < 0.05$  σε όλες τις περιπτώσεις. Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και υιοθετούμε την εναλλακτική. Συνεπώς στην ανάλυση των δεδομένων υιοθετούνται μη παραμετρικοί έλεγχοι.

### 1.9.3. Έλεγχος αξιοπιστίας & εγκυρότητας του εργαλείου μέτρησης

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας εκτιμήθηκε μέσω του συντελεστή alpha του Cronbach (Cronbach, 1951). Στον πίνακα 47 συγκεντρώνονται οι τιμές του συντελεστή για όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές της κλίμακας μέτρησης. Οι τιμές κυμαίνονται μεταξύ 0,894 και 0,957 και επομένως βεβαιώνεται η αξιοπιστία της κλίμακας μέτρησης.

**Πίνακας 47 Έλεγχος Εσωτερικής Συνέπειας Κλίμακας**

	Αντιλήψεις	
	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
<b>Ποιοτική Διάσταση: Εκπαιδευτικό Προσωπικό</b>	<b>0,935</b>	
1. Επικοινωνιακές δεξιότητες	,817	,923
2. Συμπεριφορά- εμπιστοσύνη	,847	,919
3. Επικαιροποιημένες γνώσεις	,774	,926
4. Αξιοπιστία	,727	,932
5. Διαθεσιμότητα	,734	,930
6. Παιδαγωγική επάρκεια	,827	,921
7. Γνωστική επάρκεια	,818	,922
<b>Ποιοτική Διάσταση: Πρόγραμμα Σπουδών</b>	<b>0,951</b>	
1. Σκοπός - στόχοι	,815	,945
2. Περιεχόμενα	,806	,945
3. Δομή	,847	,943
4. Χρονική επάρκεια	,723	,951
5. Δομή ΠΑΔ	,819	,945
6. Ένταξη ΠΑΔ στο ΠΣ	,844	,943
7. Μέθοδοι αξιολόγησης	,858	,942
8. Τρόποι αξιολόγησης	,848	,943
<b>Ποιοτική Διάσταση: Υποδομές</b>	<b>0,894</b>	
1. Χωρητικότητα αιθουσών διδασκαλίας	,699	,879
2. Κλιματικές συνθήκες αιθουσών διδασκαλίας	,707	,877
3. Καθαριότητα χώρων	,776	,867
4. Προσβασιμότητα	,682	,881
5. Εξωτερική εικόνα εγκαταστάσεων	,707	,877
6. Επάρκεια εξοπλισμού εργαστηρίων - εποπτικών μέσων	,734	,874
<b>Ποιοτική Διάσταση: Μαθησιακά Αποτελέσματα</b>	<b>0,942</b>	
1. Παιδαγωγικές γνώσεις	,834	,931
2. Διδακτικές γνώσεις	,874	,924
3. Πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας	,831	,931

4. Εμπειρίες συνδεδεμένες με το επάγγελμα	,855	,927
5. Οριζόντιες δεξιότητες	,830	,931
<b>Ποιοτική Διάσταση: Διοικητικές Υπηρεσίες</b>	<b>0,942</b>	
1. Προθυμία Εξυπηρέτησης	,840	,916
2. Συμπεριφορά διοικητικού προσωπικού	,861	,907
3. Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων	,905	,892
4. Γραφειοκρατία	,782	,936
<b>Ποιοτική Διάσταση: Οργάνωση Διδασκαλίας</b>	<b>0,939</b>	
1. Συνδιαμόρφωση περιεχομένων διδασκαλίας	,802	,938
2. Διερευνητική μάθηση	,889	,911
3. Αλληλεπίδραση με καταρτιζόμενους	,871	,916
4. Εκπαιδευτικές τεχνικές	,865	,918

Η κλίμακα ErpekQual έχει σχεδιαστεί για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών σε προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης και παρόλο που δεν απαιτήθηκε καμία προσαρμογή στην κλίμακα, προβήκαμε στον εκ νέου έλεγχο της δομής (πίνακας 47) και της καλής προσαρμογής της στα δεδομένα (πίνακας 48). Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS Vol.22. Ο δείκτης ολικής επάρκειας της δειγματοληψίας των Kaiser-Meyer-Olkin λαμβάνει τιμή 0,968, δηλώνοντας εξαιρετική ομοιογένεια των μεταβλητών και επιβεβαιώνοντας τη δυνατότητα εφαρμογής της παραγοντικής ανάλυσης. Από την παραγοντική ανάλυση που υλοποιήσαμε προκύπτει πως υποστηρίζεται η αρχική δομή της κλίμακας ErpekQual.

**Πίνακας 48** Φορτίσεις των Δεικτών Κλίμακας *ErpekQual* & Ποσοστά της Εξηγούμενης Διακύμανσης ανά Διάσταση.

<i>ErpekQual</i>	Διάσταση Ποιότητας: Εκπαιδευτικό Προσωπικό (VE=57,4)	Διάσταση Ποιότητας: Πρόγραμμα Σπουδών (VE=7,2%)	Διάσταση Ποιότητας: Υποδομές (VE=4,3%)	Διάσταση Ποιότητας: Μαθησιακά Αποτελέσματα (VE=3,2%)	Διάσταση Ποιότητας: Διοικητικές Υπηρεσίες (VE=2,7%)	Διάσταση Ποιότητας: Οργάνωση Διδασκαλίας (VE=2,1%)
Παιδαγωγική επάρκεια (Ε.Π.1)	,667					
Γνωστική επάρκεια (Ε.Π.2)	,694					
Συμπεριφορά- εμπιστοσύνη (Ε.Π.3)	,708					
Επικοινωνιακές δεξιότητες (Ε.Π.4)	,695					
Επικαιροποιημένες γνώσεις (Ε.Π.5)	,741					
Αξιοπιστία (Ε.Π.6)	,662					
Διαθεσιμότητα (Ε.Π.7)	,628					
Σκοπός - στόχοι προγράμματος (Π.Σ.1)		,475				
Περιεχόμενα προγράμματος (Π.Σ.2)		,564				
Δομή προγράμματος (Π.Σ.3)		,617				
Χρονική επάρκεια υλοποίησης εργασιών (Π.Σ.4)		,688				
Δομή Π.Α.Δ. (Π.Σ. 5)		,701				
Ένταξη Π.Α.Δ. στο πρόγραμμα (Π.Σ.6)		,710				
Μέθοδοι αξιολόγησης (Π.Σ.7)		,686				
Τρόποι αξιολόγησης. (Π.Σ.8)		,677				
Χωρητικότητα αιθουσών διδασκαλίας (ΥΠ.1)			,743			
Κλιματικές συνθήκες αιθουσών διδασκαλίας (ΥΠ.2)			,799			
Καθαριότητα χώρων (ΥΠ.3)			,783			
Προσβασιμότητα (ΥΠ.4)			,728			
Εξωτερική εικόνα εγκαταστάσεων (ΥΠ.5)			,722			
Επάρκεια εξοπλισμού εργαστηρίων - εποπτικών μέσων (ΥΠ.6)			,720			
Παιδαγωγικές γνώσεις (Μ.Α.1)				,623		
Διδακτικές γνώσεις (Μ.Α.2)				,701		



Πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας (Μ.Α.3)				,689		
Εμπειρίες συνδεδεμένες με το επάγγελμα (Μ.Α.4)				,649		
Οριζόντιες δεξιότητες (Μ.Α.5)				,663		
Προθυμία Εξυπηρέτησης (Δ.Υ.1)					,799	
Συμπεριφορά διοικητικού προσωπικού (Δ.Υ.2)					,771	
Ικανότητα επίλυσης προβλημάτων (Δ.Υ.3)					,803	
Γραφειοκρατία (Δ.Υ.4)					,758	
Συνδιαμόρφωση περιεχομένων διδασκαλίας						,561
Διερευνητική μάθηση						,628
Αλληλεπίδραση με καταρτιζόμενους						,607
Εκπαιδευτικές τεχνικές						,576
<i>N=600 , KMO=0,967</i>						
<i>Bartlett's Sph <math>X^2 =21086,976, df=561, p=0.000</math></i>						
<i>Συνολική Επεξηγούμενη διακύμανση: 77,1%</i>						
<i>Μέθοδος Εξαγωγής: Ανάλυση κύριων συνιστωσών.</i>						
<i>Μέθοδος Περιστροφής: Varimax με κανονικοποίηση κατά Kaiser</i>						

Ο έλεγχος της μονοδιάστατης φύσης των κλιμάκων μέτρησης ελέγχθηκε μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης με τη χρήση του στατιστικού πακέτου IBM AMMOS 23. Για τον έλεγχο της καλής προσαρμογής των δεδομένων στο εξεταζόμενο μοντέλο επιλέχθηκε ένας δείκτης για κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες επιβεβαιωτικού ελέγχου. Για τον έλεγχο της απόλυτης προσαρμογής [absolute fit] του μοντέλου υιοθετήθηκε ο δείκτης της τετραγωνικής ρίζας του μέσου σφάλματος εκτίμησης [Root Mean Square Error of Approximation-RMSEA] με αποδεκτές τιμές  $\leq 0.08$  (Browne & Cudeck, 1993). Για τον έλεγχο της επαυξητικής προσαρμογής [incremental fit] ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής [Comparative Fix Index- CFI] με αποδεκτές τιμές  $> 0.95$  (Bentler, 1990) και τέλος για τον έλεγχο της φειδωλότητας [parsimony fit] ο φειδωλός δείκτης καλής προσαρμογής [Parsimonious Goodness Fit of Index-PGFI], ο οποίος λαμβάνει τιμές μεταξύ 0 και 1, με τις υψηλότερες τιμές να φανερώνουν μεγαλύτερη φειδωλότητα για το μοντέλο (Byrne, 2016). Από τα στοιχεία του πίνακα 49 συμπεραίνουμε πως τα δεδομένα έχουν πολύ καλή προσαρμογή στο μοντέλο.

**Πίνακας 49** *Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση της Κλίμακας Μέτρησης*

Δείκτες καταλληλότητας του μοντέλου	ErpekQual	Αξιολόγηση Δείκτη
$\chi^2$	1581,379	
Βαθμοί ελευθερίας	539	
Ρίζα μέσων τετραγώνων του σφάλματος εκτίμησης (RMSEA)	0,057	Άριστη εφαρμογή
Δείκτης συγκριτικής καταλληλότητας (CFI)	0,952	Άριστη εφαρμογή
Φειδωλός δείκτης καλής προσαρμογής (PCFI)	0,862	Πολύ καλή εφαρμογή

Τέλος ο πίνακας 50 μας δίνει πληροφορίες για τη συνδιασπορά των λανθανουσών μεταβλητών του μοντέλου μέτρησης και συγκριμένα των έξι διαστάσεων της ποιότητας της κλίμακας ErpekQual. Από τις τιμές του κρίσιμου παράγοντα (CR) οι οποίες είναι μεγαλύτερες από 2, συμπεραίνουμε την υψηλή συμβολή και σπουδαιότητα όλων των μεταβλητών ποιότητας που περιλαμβάνονται στην κλίμακα (Δαφέρμος, 2013). Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι έξι διαστάσεις της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης συμβάλουν στατιστικά σημαντικά

στον προσδιορισμό της συνολικής ποιότητας του αξιολογούμενου εκπαιδευτικού προγράμματος.

**Πίνακας 50** Συνδιασπορά Μεταξύ των Έξι Ποιοτικών Διαστάσεων της Κλίμακας

*Μέτρησης*

		Εκτίμηση	S.E.	C.R.	P
Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	<--> Υποδομές_Προγράμματος	,734	,072	10,188	<0.001
Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	<--> Πρόγραμμα_Σπουδών	1,258	,092	13,739	<0.001
Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	<--> Μαθησιακά_Αποτελέσματα	1,032	,077	13,421	<0.001
Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	<--> Οργάνωση_Διδασκαλίας	1,069	,080	13,386	<0.001
Διοικητικές_Υπηρεσίες	<--> Εκπαιδευτικό_Προσωπικό	,942	,076	12,385	<0.001
Υποδομές_Προγράμματος	<--> Πρόγραμμα_Σπουδών	,919	,087	10,602	<0.001
Υποδομές_Προγράμματος	<--> Μαθησιακά_Αποτελέσματα	,731	,072	10,109	<0.001
Υποδομές_Προγράμματος	<--> Οργάνωση_Διδασκαλίας	,792	,076	10,381	<0.001
Διοικητικές_Υπηρεσίες	<--> Υποδομές_Προγράμματος	,835	,080	10,472	<0.001
Πρόγραμμα_Σπουδών	<--> Μαθησιακά_Αποτελέσματα	1,263	,092	13,756	<0.001
Πρόγραμμα_Σπουδών	<--> Οργάνωση_Διδασκαλίας	1,317	,096	13,756	<0.001
Διοικητικές_Υπηρεσίες	<--> Πρόγραμμα_Σπουδών	1,128	,090	12,575	<0.001
Μαθησιακά_Αποτελέσματα	<--> Οργάνωση_Διδασκαλίας	1,094	,081	13,519	<0.001
Διοικητικές_Υπηρεσίες	<--> Μαθησιακά_Αποτελέσματα	,933	,076	12,273	<0.001
Διοικητικές_Υπηρεσίες	<--> Οργάνωση_Διδασκαλίας	,956	,079	12,171	<0.001

## Κεφάλαιο 6: Ερευνητικά Ευρήματα από την εφαρμογή της κλίμακας ErpekQual στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

«Όταν μπορείς να μετρήσεις αυτό για το οποίο μιλάς και να το εκφράσεις με αριθμούς, ξέρεις κάτι για αυτό· όταν δεν μπορείς να το μετρήσεις, όταν δεν μπορείς να το εκφράσεις με αριθμούς, οι γνώσεις σου είναι πενιχρές και μη ικανοποιητικές."

William Thomson, Βρετανός Ερευνητής

Τα ερευνητικά ευρήματα από την εφαρμογή της κλίμακας στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., αναπτύσσονται παρακάτω σύμφωνα με τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1. Υπάρχει διαφορά ανάμεσα στις προσδοκώμενες και στις αντιλαμβανόμενες υπηρεσίες που λαμβάνουν οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;

Στην προσπάθεια διερεύνησης της ύπαρξης ή μη διαφορών μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών, αναφορικά με τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του παιδαγωγικού προγράμματος, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρική ανάλυση για δυο εξαρτημένα μεταξύ τους δείγματα. Η εξάρτηση μεταξύ των δύο δειγμάτων στη δική μας περίπτωση αφορά τον έλεγχο της γνώμης των ίδιων υποψήφιων εκπαιδευτικών σε δυο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Οι προσδοκίες τους καταγράφηκαν τη χρονική στιγμή «πριν την παιδαγωγική κατάρτιση» και οι αντιλήψεις τους τη χρονική στιγμή «μετά την κατάρτιση». Από τον στατιστικό έλεγχο απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση και στις έξι ποιοτικές διαστάσεις της κλίμακας μέτρησης.

*«Hο: Η διάμεσος των διαφορών μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των υποψήφιων καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών είναι ίση με το μηδέν»*

**Πίνακας 51** Μη Παραμετρικός Έλεγχος για Εξαρτημένα Δείγματα ανά Διάσταση

Περίληψη Δοκιμής Υποθέσεων				
	Μηδενική Υπόθεση	Test	Sig.	Απόφαση
1	Η διάμεσος των διαφορών μεταξύ Ε.Π._Π και Ε.Π._Α ισούται με 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης

2	Η διάμεσος των διαφορών μεταξύ Π.Σ._Π και Π.Σ._Α ισούται με 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης
3	Η διάμεσος των διαφορών μεταξύ Υ.Π._Π και Υ.Π._Α ισούται με 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης
4	Η διάμεσος των διαφορών μεταξύ Μ.Α._Π και Μ.Α._Α ισούται με 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης
5	Η διάμεσος των διαφορών μεταξύ Δ.Π._Π και Δ.Π._Α ισούται με 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης
6	Η διάμεσος των διαφορών μεταξύ Ο.Δ._Π και Ο.Δ._Α ισούται με 0.	Related-Samples Wilcoxon Signed Rank Test	,000	Απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης
Εμφανίζονται ασυμπτωτικές σημαντικότητες. Το επίπεδο σημαντικότητας είναι .05				

Ο πίνακας 52 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. Κατά συνέπεια στο σύνολό τους οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών εμφανίζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους.

**Πίνακας 52** Μη Παραμετρικός Έλεγχος για Εξαρτημένα Δείγματα ανά Δείκτη

Αξιολόγησης

	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
Επικοινωνιακές Δεξιότητες ΕΠ_Α - Επικοινωνιακές Δεξιότητες ΕΠ_Π	-8,061	0,00
Συμπεριφορά Εμπιστοσύνη ΕΠ_Α - Συμπεριφορά Εμπιστοσύνη ΕΠ_Π	-8,662	0,00
Επικαιροποιημένη Γνώση ΕΠ_Α – Επικαιροποιημένη Γνώση ΕΠ_Π	-7,987	0,00
Αξιοπιστία ΕΠ_Α – Αξιοπιστία ΕΠ_Π	-9,586	0,00
Διαθεσιμότητα ΕΠ_Α – Διαθεσιμότητα ΕΠ_Π	-5,413	0,00

Παιδαγωγική Επαρκεια ΕΠ_Α – Παιδαγωγική Επαρκεια ΕΠ_Π	-11,015	0,00
Γνωστική_Επαρκεια ΕΠ_Α - Γνωστική_Επαρκεια ΕΠ_Π	-9,089	0,00
Σκοπός_Στόχοι ΠΣ_Α – Σκοπός_Στόχοι ΠΣ_Π	-10,025	0,00
Περιεχόμενα ΠΣ_Α – Περιεχόμενα ΠΣ_Π	-11,947	0,00
Δομή ΠΣ_Α – Δομή ΠΣ_Π	-11,529	0,00
Χρονική επάρκεια ΠΣ_Α – Χρονική επάρκεια ΠΣ_Π	-12,091	0,00
Δομή_ΠΑΔ_Α - Δομή_ΠΑΔ_Π	-12,18	0,00
Ένταξη_ΠΑΔ_Α - Ένταξη_ΠΑΔ_Π	-13,241	0,00
Μέθοδοι_Αξιολόγησης_Α - Μέθοδοι_Αξιολόγησης_Π	-12,424	0,00
Τρόποι_Αξιολόγησης_Α - Τρόποι_Αξιολόγησης_Π	-11,793	0,00
Αίθουσες_Χωρητικότητα_Α - Αίθουσες_Χωρητικότητα_Π	-11,107	0,00
Αίθουσες_Θερμανση/ψύξη_Α - Αίθουσες_Θερμανση/ψύξη_Π	-8,933	0,00
Καθαριότητα ΥΠ_Α – Καθαριότητα ΥΠ_Π	-8,357	0,00
Προσβασιμότητα ΥΠ_Α – Προσβασιμότητα ΥΠ_Π	-7,392	0,00
Εξωτερική_Εικόνα ΥΠ_Α - Εξωτερική_Εικόνα ΥΠ_Π	-10,387	0,00
Εξοπλισμός_Μέσα ΥΠ_Α – Εξοπλισμός_Μέσα ΥΠ_Π	-13,78	0,00
Παιδαγωγικές Γνώσεις ΜΑ_Α – Παιδαγωγικές Γνώσεις ΜΑ_Π	-10,25	0,00
Διδακτικές Γνώσεις ΜΑ_Α – Διδακτικές Γνώσεις ΜΑ_Π	-8,698	0,00
Πρακτικές Διδασκαλίας ΜΑ_Α – Πρακτικές Διδασκαλίας ΜΑ_Π	-8,98	0,00
Εμπειρίες ΜΑ_Α – Εμπειρίες ΜΑ_Π	-10,753	0,00
Οριζόντιες Δεξιότητες ΜΑ_Α – Οριζόντιες Δεξιότητες ΜΑ_Π	-6,487	0,00
Προθυμία ΔΥ_Α – Προθυμία ΔΥ_Π	-4,557	0,00
Συμπεριφορά ΔΥ_Α – Συμπεριφορά ΔΥ_Π	-6,239	0,00
Επαρκεια ΔΥ_Α – Επαρκεια διοικητικού προσωπικού ΔΥ_Π	-6,525	0,00
Γραφειοκρατία ΔΥ_Α – Γραφειοκρατία ΔΥ_Π	-7,772	0,00
Συνδιαμόρφωση διδασκαλίας ΟΔ_Α - Συνδιαμόρφωση ΟΔ_Π	-9,865	0,00
Διερευνητική μάθηση ΟΔ_Α – Διερευνητική μάθηση ΟΔ_Π	-8,711	0,00
Αλληλεπίδραση ΟΔ_Α – Αλληλεπίδραση ΟΔ_Π	-7,488	0,00
Εκπαιδευτικές Τεχνικές ΟΔ_Α – Εκπαιδευτικές Τεχνικές ΟΔ_Π	-9,584	0,00
α. Wilcoxon Signed Ranks Test β. Με βάση τις θετικές κατατάξεις. γ. Οι δείκτες Α και Β αφορούν τις Αντιλήψεις και τις Προσδοκίες των καταρτιζόμενων		

6.2. Ποια είναι η κατάταξη των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, βάσει της σπουδαιότητάς τους και σύμφωνα με τις προτιμήσεις των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών;

Για να υπολογιστεί το ειδικό βάρος της κάθε διάστασης οι συμμετέχοντες έπρεπε να μοιράσουν 100 βαθμούς ανάμεσα στις 6 διαστάσεις της κλίμακας μέτρησης. Ο πίνακας 53 περιλαμβάνει τους συντελεστές βαρύτητας των διαστάσεων της ποιότητας του ErpekQual, βάσει της αξιολόγησής τους από τους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς του προγράμματος.

**Πίνακας 53** Συντελεστές Βαρύτητας Ποιοτικών Διαστάσεων

Διαστάσεις ErpekQual	Συντελεστής Βαρύτητας
Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)	17,00%
Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	19,00%
Υποδομές (ΥΠ.)	14,00%
Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)	21,00%
Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)	13,00%
Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)	16,00%

6.3. Ποια είναι τα ικανοποιητικά και ποια τα προβληματικά πεδία της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προσφέρονται στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;

Για να προσδιοριστούν τα πεδία των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που υστερούν σε ποιότητα και τα αντίστοιχα που υπερτερούν πραγματοποιήσαμε ανάλυση της διαφοράς μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών στο σύνολο των δεικτών της κλίμακας μέτρησης. Στους 34 δείκτες του μοντέλου υπολογίστηκε αρχικά ο μέσος όρος της βαθμολογίας των προσδοκιών των συμμετεχόντων στην έρευνα. Κατόπιν υπολογίστηκε ο αντίστοιχος μέσος όρος των αντιλήψεών τους και στη συνέχεια προσδιορίστηκε η διαφορά μεταξύ των παραπάνω μετρήσεων με τη χρήση της μαθηματικής σχέσης που υποστηρίζει την ανάλυση των χασμάτων στη μεθοδολογία SERVQUAL:

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

όπου  $A_i$  και  $\Pi_i$  αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών στις 34 δηλώσεις- δείκτες της κλίμακας ErpeQual.

Ο πίνακας 54 περιλαμβάνει τους μέσους όρους καθώς και τη βαθμολογία του χάσματος μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 54** Υπολογισμός Διαφορών (Χασμάτων) Μεταξύ Προσδοκιών και Αντιλήψεων των Υποψήφιων Καταρτιζόμενων Εκπαιδευτικών

	Δήλωση	Μέση τιμή		Διαφορές Χάσματα
		Αντιλήψεων	Προσδοκιών	
<b>Εκπαιδευτικό Προσωπικό</b>	Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης οι Εκπαιδευτικοί:			
	<i>E.Π.1.</i> θα είναι ( <i>είναι</i> ) παιδαγωγικά επαρκείς στην εκπαίδευση ενηλίκων.	5,550	6,290	-0,740
	<i>E.Π.2.</i> θα είναι ( <i>είναι</i> ) γνωστικά επαρκής στα αντικείμενα που διδάσκουν.	5,912	6,413	-0,502
	<i>E.Π.3.</i> θα έχουν ( <i>έχουν</i> ) συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενοι.	5,518	6,115	-0,597
	<i>E.Π.4.</i> θα έχουν ( <i>έχουν</i> ) ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.	5,565	6,063	-0,498
	<i>E.Π.5.</i> θα είναι ( <i>είναι</i> ) ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα.	5,787	6,250	-0,463
	<i>E.Π.6.</i> όταν θα υπόσχονται ( <i>υπόσχονται</i> ) κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούν.	5,377	6,105	-0,728
	<i>E.Π.7.</i> θα διαθέτουν ( <i>διαθέτουν</i> ) πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις.	5,798	6,147	-0,348



**Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:**

Πρόγραμμα Σπουδών	Π.Σ.1. θα έχει (έχει) σκοπό και στόχους κατάλληλους για τους καταρτιζόμενους	5,587	6,227	-0,640
	Π.Σ.2. θα έχει (έχει) καλό συντονισμό των περιεχομένων των μαθημάτων που οδηγεί στην αποφυγή επικαλύψεων	5,322	6,183	-0,862
	Π.Σ.3. θα έχει (έχει) δομή που συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία	5,477	6,253	-0,777
	Π.Σ.4. θα παρέχει (παρέχει) επαρκή χρόνο για να ολοκληρωθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες ανά μάθημα βάσει των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων	5,223	6,198	-0,975
	Π.Σ.5. θα έχει (έχει) ορθά δομημένες Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (Π.Α.Δ.)	5,350	6,305	-0,955
	Π.Σ.6. θα έχει (έχει) ορθά ενταγμένες σε αυτό Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (Π.Α.Δ.)	5,298	6,300	-1,002
	Π.Σ.7. θα έχει (έχει) μεθόδους αξιολόγησης που αποτυπώνουν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα κατακτηθούν μέσω της μάθησης	5,280	6,245	-0,965
	Π.Σ.8. θα έχει (έχει) κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα	5,295	6,160	-0,865
<b>Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:</b>				
Υποδομές	ΥΠ.1. θα έχει (έχει) επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη χωρητικότητας.	5,413	6,270	-0,857
	ΥΠ.2. θα έχει (έχει) επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη θέρμανσης και ψύξης.	5,605	6,252	-0,647
	ΥΠ.3. θα έχει (έχει) καθαρούς εκπαιδευτικούς χώρους.	5,683	6,258	-0,575
	ΥΠ.4. θα έχει (έχει) εύκολη προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων.	5,825	6,293	-0,468

	ΥΠ.5. θα έχει (έχει) άριστη εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων και του περιβάλλοντα χώρου.	5,287	6,032	-0,745
	ΥΠ.6. θα έχει (έχει) εργαστήρια και αίθουσες διδασκαλίας άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα	4,810	6,115	-1,305
	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης τα Μαθησιακά Αποτελέσματα:</b>			
<b>Μαθησιακά Αποτελέσματα</b>	<i>M.A.1.</i> θα οδηγούν (οδηγούν) σε επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία	5,673	6,315	-0,642
	<i>M.A.2.</i> θα οδηγούν (οδηγούν) σε επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	5,810	6,315	-0,505
	<i>M.A.3.</i> θα οδηγούν (οδηγούν) σε πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας μέσω των Π.Α.Δ.	5,735	6,290	-0,555
	<i>M.A.4.</i> θα οδηγούν (οδηγούν) σε πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	5,580	6,302	-0,722
	<i>M.A.5.</i> θα οδηγούν (οδηγούν) στη βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).	5,820	6,225	-0,405
	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης το Διοικητικό προσωπικό:</b>			

Διοικητικές Υπηρεσίες

**Δ.Υ.1. Θα είναι (είναι) πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους** **5,963** **6,275** **-0,312**

Δ.Υ.2. Θα έχει (έχει) συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη 5,797 6,257 -0,460

Δ.Υ.3. Θα είναι (είναι) ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων 5,755 6,238 -0,483

Δ.Υ.4. Θα διαχειρίζεται (διαχειρίζεται) διοικητικές διαδικασίες σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία 5,578 6,190 -0,612

**Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης η Οργάνωση της Διδασκαλίας:**

Οργάνωση της Διδασκαλίας

Ο.Δ.1. Θα βασίζεται (βασίζεται) στη συνδιαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων 5,332 5,992 -0,660

Ο.Δ.2. Θα αποσκοπεί (αποσκοπεί) στην διερεύνηση- ανακάλυψη της γνώσης με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία 5,533 6,117 -0,583

Ο.Δ.3. Θα υποστηρίζει (υποστηρίζει) τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων 5,643 6,157 -0,513

Ο.Δ.4. Θα υιοθετεί (υιοθετεί) εκπαιδευτικές τεχνικές που θα ενισχύουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία 5,558 6,212 -0,653

Στη συνέχεια υπολογίστηκε ο συνολικός βαθμός της διαφοράς μεταξύ των αντιλήψεων και των προσδοκιών των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών ανά διάσταση ποιότητας της κλίμακας ErpekQual. Ο υπολογισμός βασίστηκε στην ακόλουθη σχέση:

$$\text{Βαθμός Χάσματος ανά Ποιοτική Διάσταση} = \frac{A_1 + A_2 + \dots + A_n}{n} - \frac{Π_1 + Π_2 + \dots + Π_n}{n}$$

όπου  $A_1$  μέχρι  $A_n$  και  $\Pi_1$  μέχρι  $\Pi_n$  αντιπροσωπεύουν τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών στις  $n$  δηλώσεις που συνθέτουν την κάθε διάσταση ποιότητας της κλίμακας μέτρησης.

Ο αριθμός των δηλώσεων ανά διάσταση ποιότητας, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 5, είναι:

**Πίνακας 55** Αριθμός Δηλώσεων ανά Διάσταση Ποιότητας της Κλίμακας *ErpekQual*

<b>Διάσταση Ποιότητας</b>	<b>Αριθμός Δήλωσης</b>
Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)	7
Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	8
Υποδομές (ΥΠ.)	6
Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)	5
Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)	4
Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)	4

Ο πίνακας 56, συγκεντρώνει τη βαθμολογία των χασμάτων για όλες τις διαστάσεις της ποιότητας, χωρίς να ενσωματώνει ακόμα το ειδικό βάρος για κάθε διάσταση.

**Πίνακας 56** Ανάλυση Χασμάτων Χωρίς Συντελεστές Βαρύτητας.

<b>Διαστάσεις ErpekQual</b>	<b>Αντιλήψεις</b>		<b>Προσδοκίες</b>		<b>Βαθμολογία Κενού</b>	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
<b>Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)</b>	5,644	1,408	6,198	0,982	<b>-0,554</b>	<b>1,261</b>
<b>Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)</b>	5,354	1,520	6,234	0,944	<b>-0,880</b>	<b>1,402</b>
<b>Υποδομές (ΥΠ.)</b>	5,437	1,636	6,203	1,020	<b>-0,766</b>	<b>1,398</b>

<b>Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)</b>	5,724	1,332	6,289	0,929	<b>-0,566</b>	<b>1,306</b>
<b>Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)</b>	5,773	1,542	6,240	1,006	<b>-0,467</b>	<b>1,514</b>
<b>Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)</b>	5,517	1,399	6,120	1,029	<b>-0,603</b>	<b>1,411</b>
	5,575		6,214		-0,639	

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε πως υπάρχει αρνητικό σκορ σε όλες τις διαστάσεις της ποιότητας της κλίμακας ErpekQual. Η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων παρουσιάζεται στη διάσταση του «Προγράμματος Σπουδών» (Μ.Ο -0,880, Τ.Α. 0,576) και των «Υποδομών» (Μ.Ο.-0,766,Τ.Α.0,616).Η μικρότερη διαφορά εντοπίζεται στη διάσταση των «Διοικητικών Υπηρεσιών» (Μ.Ο.-0,467,Τ.Α.0,536). Οι παραπάνω διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές σε όλες τις διαστάσεις όπως αποδείχθηκε από τον μη παραμετρικό έλεγχο του Wilcoxon Signed-Rank Test. Συνολικά ο μέσος όρος των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ανήλθε σε 6,214 ενώ αντίστοιχα ο μέσος όρος των αντιλήψεών τους σε 5,575.

Στηριζόμενοι στη βαθμολογία των χασμάτων, μπορούμε να συνθέσουμε τον πίνακα 57, ο οποίος περιλαμβάνει την κατάταξη των διαστάσεων της ποιότητας του προγράμματος κατάρτισης σύμφωνα με το βαθμό απόκλισης μεταξύ του προσδοκώμενου και του αντιλαμβανόμενου επίπεδου ποιότητας. Η κατάταξη γίνεται με αύξουσα σειρά που σημαίνει πως οι διαστάσεις που εμφανίζουν υψηλότερες αρνητικές τιμές αποκλίνουν περισσότερο από το επιθυμητό επίπεδο ποιότητας, όπως αυτό προσδιορίζεται από τους καταρτιζόμενους εκπαιδευτικούς.

**Πίνακας 57** Κατάταξη Διαστάσεων Ποιότητας Βάσει του Βαθμού Σύμπτωσης των Προσδοκιών με τις Αντιλήψεις των Καταρτιζόμενων.

<b>Διαστάσεις Ποιότητας ErpekQual</b>	<b>Βαθμολογία Κενού</b>	
	Μέσος Όρος	Κατάταξη

Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)	-0,554	2
Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	-0,880	6
Υποδομές (ΥΠ.)	-0,766	5
Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)	-0,566	3
Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)	-0,467	1
Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)	-0,603	4

Από τις δηλώσεις των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών προκύπτει πως η διάσταση που αξιολογεί το «Πρόγραμμα Σπουδών» είναι αυτή που παρουσιάζει τη μεγαλύτερη απόκλιση από την υποκειμενικά ιδεατή κατάσταση για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό κατατάσσοντάς την πρώτη μεταξύ των προβληματικών πεδίων ποιότητας. Στην αμέσως επόμενη θέση κατατάχθηκε η διάσταση των «Υποδομών» ενώ οι διοικητικές υπηρεσίες και το εκπαιδευτικό προσωπικό εμφανίζεται να ανταποκρίνονται αποτελεσματικότερα στις προσδοκίες των καταρτιζόμενων.

Για να συνυπολογίσουμε στην ανάλυση των χασμάτων και τον βαθμό σπουδαιότητας των διαστάσεων της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., έτσι όπως αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, πολλαπλασιάσαμε το μέσο όρο κάθε διάστασης με το ειδικό της βάρος. Ο υπολογισμός αυτός έχει την εξής μορφή:

$$\text{Βαθμός Χάσματος ανά Ποιοτική Διάσταση με } \Sigma \cdot B = \left[ \frac{A_1^i + A_2^i + \dots + A_n^i}{\nu} \right] \times \Sigma B^i - \left[ \frac{\Pi_1^i + \Pi_2^i + \dots + \Pi_n^i}{\nu} \right] \times \Sigma B^i$$

όπου  $A_1$  μέχρι  $A_n$  και  $\Pi_1$  μέχρι  $\Pi_n$ , αντιπροσωπεύουν αντίστοιχα τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των καταρτιζόμενων και  $\Sigma B$  τον συντελεστή βαρύτητας της διάστασης.

Το αποτέλεσμα των υπολογισμών με την ενσωμάτωση του ειδικού συντελεστή βαρύτητας αποτυπώνονται στον πίνακα 58, όπου παρατηρείται ανακατανομή στην κατάταξη των διαστάσεων της ποιότητας.

**Πίνακας 58** Βαθμολογία Χασμάτων με Ενσωματωμένους τους Συντελεστές Βαρύτητας.

<b>Διαστάσεις Ποιότητας ErpekQual</b>	Βαθμολογία Κενού	Συντελεστής Βαρύτητας	Σταθμισμένη Βαθμολογία Κενού
	Μέσος Όρος		
Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)	-0,554	17,00%	-0,0942
Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	-0,88	19,00%	-0,1672
Υποδομές (ΥΠ.)	-0,766	14,00%	-0,1073
Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)	-0,566	21,00%	-0,1189
Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)	-0,467	13,00%	-0,0607
Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)	-0,603	16,00%	-0,0965

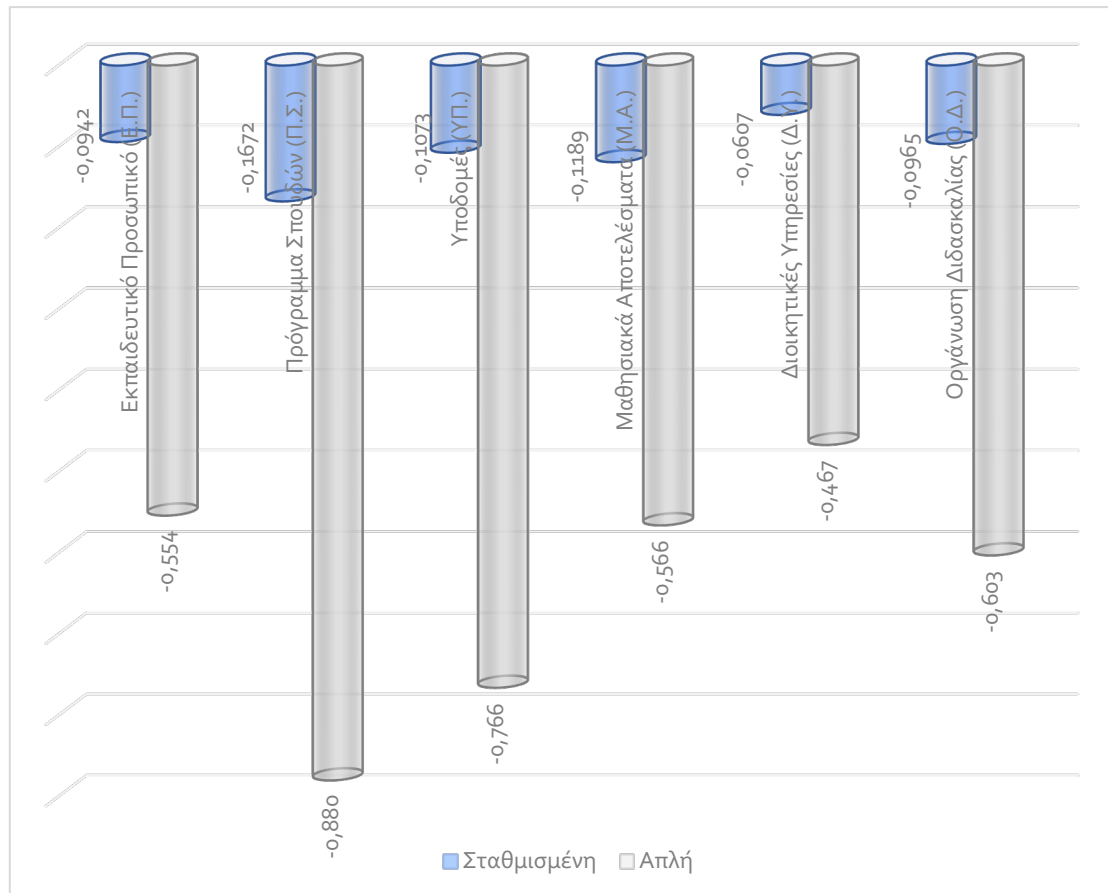
Η νέα κατάταξη των διαστάσεων της ποιότητας μετά τον υπολογισμό των συντελεστών βαρύτητας αποδίδεται στον πίνακα 59.

**Πίνακας 59** Σταθμισμένη Κατάταξη Διαστάσεων Ποιότητας

<b>Διαστάσεις Ποιότητας ErpekQual</b>	<b>Βαθμολογία Κενού</b>	
	Μέσος Όρος	Κατάταξη
Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)	-0,0942	2
Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	-0,1672	6
Υποδομές (ΥΠ.)	-0,1073	4
Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)	-0,1189	5
Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)	-0,0607	1
Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)	-0,0965	3

Η σύγκριση των πινάκων 57 και 59 εμφανίζεται στο σχήμα 19, όπου παρατίθεται συγκριτικά το μέσο απλό και το μέσο σταθμισμένο επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος. Από τη σύγκριση παρατηρείται πως το μέσο σταθμισμένο επίπεδο ποιότητας ανά διάσταση ποιότητας είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο αρχικό γεγονός που αποδεικνύει πως η παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.Π.ΑΙ.Κ της ΑΣΠΑΙΤΕ εστιάζει 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 19** Σύγκριση Μεταξύ της Αρχικής και της Σταθμισμένης Βαθμολογίας Ικανοποίησης Εκπαιδευομένων Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.

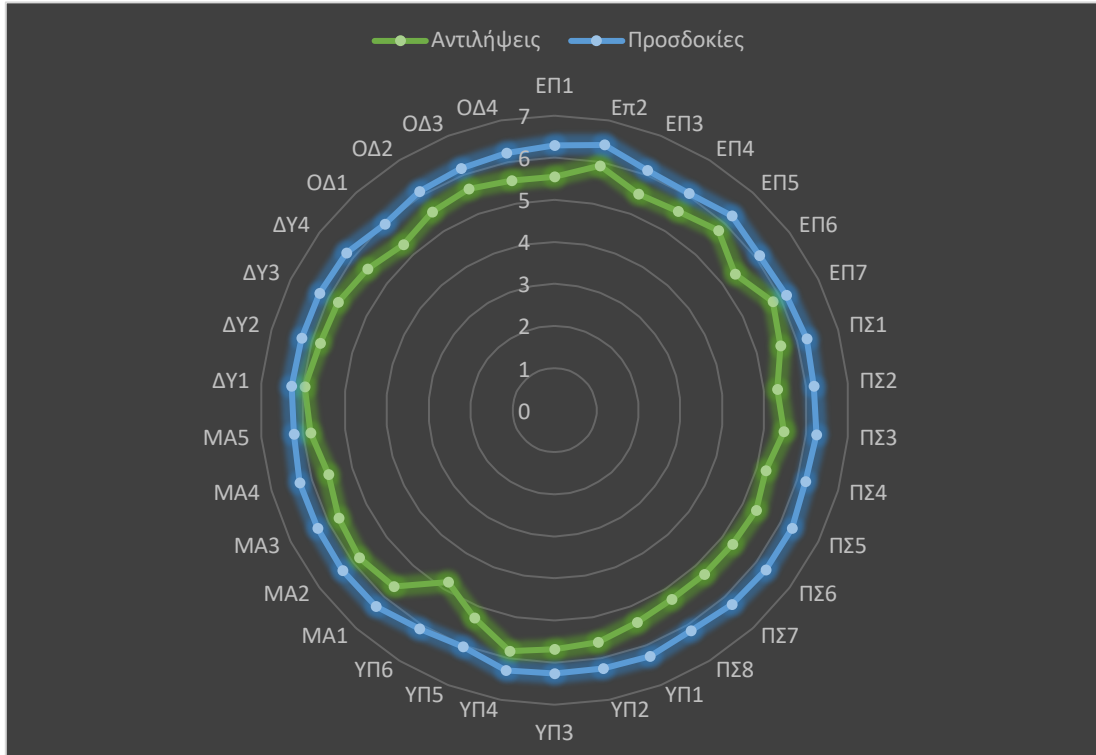


Οι παραπάνω διαφορές εμφανίζονται στο σχήμα 20 ως ένας διαφορετικός τρόπος αξιολόγησης των χασμάτων, μέσω της χρήσης γραφικών παραστάσεων. Η γραφική απεικόνιση γίνεται μέσω ενός πολυγώνου το οποίο όσο ομαλότερο είναι τόσο ο οργανισμός ακολουθεί μια στρατηγική ποιότητας που βασίζεται στις προσδοκίες των εκπαιδευομένων (Galeeva, 2016). Με αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η παράλειψη εστίασης σε περιοχές που παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις, αλλά αποτελούν κρίσιμα σημεία ενδιαφέροντος για τη διοίκηση του οργανισμού. Διαφορετικά οι βυθίσεις που παρατηρούνται στα εξωτερικά όρια του πολυγώνου, υποδηλώνουν προβληματικές περιοχές στις οποίες η διοίκηση θα πρέπει να επιδείξει ιδιαίτερη προσοχή (Galeeva, 2016, σ. 342). Η



σύμπτωση δυο σημείων στο γράφημα βεβαιώνει την έλλειψη απόκλισης μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των υποψήφιων εκπαιδευτικών από τις υπηρεσίες που έλαβαν και το αντίστροφο.

**Σχήμα 20** Πολύγωνο Ανάλυσης Χασμάτων ανά Δείκτη Ποιότητας



Στην περίπτωση του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. το πολύγωνο που προέκυψε από την ανάλυση χασμάτων μεταξύ των 34 δηλώσεων-δεικτών της κλίμακας ErrekQual αν και εμφανίζει σε κάποια σημεία βυθίσεις οι οποίες απαιτούν την περαιτέρω διερεύνηση και παρέμβαση της διοίκησης για την εξομάλυνσή τους, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, μπορούμε να ισχυριστούμε πως παρουσιάζει μία σχετική ομαλότητα υποδεικνύοντας πως ο εκπαιδευτικός οργανισμός ακολουθεί μία στρατηγική ποιότητας βασισμένη στις ανάγκες των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών. Από το πολύγωνο γίνονται εύκολα αντιληπτές οι δηλώσεις ποιότητας στις οποίες οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσέγγισαν τις αντίστοιχες προσδοκίες τους και αυτές που παρουσίασαν τις μεγαλύτερες αποκλίσεις (ΥΠ6, ΕΠ6, ΠΣ4, ΠΣ2).

Η αντίστοιχη ανάλυση των μέσων συνολικών αποκλίσεων ανά διάσταση ποιότητας αποτυπώνεται στο σχήμα 21. Οι διοικητικές υπηρεσίες εμφανίζουν

την υψηλότερη σύγκλιση μεταξύ των προσδοκιών και αντιλήψεων των εκπαιδευομένων ενώ αντίθετα οι υποδομές και το πρόγραμμα σπουδών τη χαμηλότερη.

**Σχήμα 21** Πολύγωνο Ανάλυσης Χασμάτων ανά Ποιοτική Διάσταση της Κλίμακας *ErpekQual*



#### 6.4. Ποια είναι η συνολική αντιλαμβανόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;

Το επόμενο βήμα στην ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν με την κλίμακα *ErpekQual* είναι ο υπολογισμός της συνολικής ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης μέσω της ακόλουθης συνάρτησης:

$$\text{Συνολική Ποιότητα} = \frac{(E.Π. + Π.Σ. + ΥΠ. + Μ.Α. + Δ.Υ. + Ο.Δ.)}{6}$$

όπου, **ΕΠ**, **ΠΣ**, **ΥΠ**, **ΜΑ**, **ΔΥ**, **ΟΔ**: οι βαθμολογίες των αποκλίσεων μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στις έξι διαστάσεις της ποιότητας του προγράμματος κατάρτισης.

Το αποτέλεσμα της σχέσης μπορεί να έχει τις ακόλουθες εκφάνσεις

1. Συνολική Ποιότητα > 0: Θετικό Αποτέλεσμα, το οποίο υποδηλώνει υψηλή ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που οδηγεί στην πέραν των προσδοκιών ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις υπηρεσίες που έλαβαν.
2. Συνολική Ποιότητα = 0: Μηδενικό Αποτέλεσμα, το οποίο υποδηλώνει πως οι εμπειρίες που βίωσαν κατά την παροχή της υπηρεσίας ανταποκρίνονταν πλήρως στις προσδοκίες τους και επομένως η ποιότητα είναι αποδεκτή και η καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί ικανοποιημένοι.
3. Συνολική Ποιότητα < 0: Αρνητικό αποτέλεσμα, το οποίο υποδηλώνει πως δεν υπήρξε ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις ληφθείσες υπηρεσίες και επομένως η ποιότητα είναι χαμηλή.

Η συνολική ποιότητα αρχικά, χωρίς τους συντελεστές βαρύτητας, υπολογίστηκε σε

$$\text{Συνολική Ποιότητα } (\alpha) = \frac{[(-0,554)+(-0,880)+(-0,766)+(-0,566)+(-0,467)+(-0,603)]}{6} = -$$

**0,639**

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

Συνολική Σταθμισμένη Ποιότητα ( $\beta$ ) =

$$\frac{[(-0,554)*17%+(-0,880)*19%+(-0,766)*14%+(-0,566)*21%+(-0,467)*13%+(-0,603)*16%]}{6} = -\mathbf{0,107}$$

6.5. Σχέση μεταξύ της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης και της Ικανοποίησης των καταρτιζόμενων.

Για τον προσδιορισμό της σχέσης μεταξύ της συνολικής ποιότητας του προγράμματος κατάρτισης και της ικανοποίησης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υπολογίστηκαν οι εκτιμήσεις των διαδρομών (path analysis) που συνδέουν τις λανθάνουσες με τις μετρούμενες μεταβλητές.

Στην περίπτωση μας οι σχέσεις αφορούν τις διαδρομές μεταξύ των έξι διαστάσεων της ποιότητας της κλίμακας μέτρησης με την «Ποιότητα» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος και στην συνέχεια με την «Ικανοποίηση» των καταρτιζόμενων. Οι εκτιμήσεις μετρούν τις προβλεπόμενες σχέσεις μεταξύ των παραπάνω εννοιολογικών κατασκευών σύμφωνα με το βαθμό σημαντικότητας των βαρών παλινδρόμησης και των τυποποιημένων βαρών παλινδρόμησης. Η στατιστική σημαντικότητα των εκτιμήσεων των διαδρομών αξιολογήθηκε μέσω των τιμών p σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% με αυτές που εμφανίζουν τιμές μικρότερες από 0,05 να αξιολογούνται ως στατιστικά σημαντικές (Hair et al., 2010). Επιπλέον ερμηνεύτηκαν τόσο το μέγεθος όσο και η κατεύθυνση των εκτιμήσεων διαδρομής. Οι εκτιμήσεις των διαδρομών καθώς και τα αντίστοιχα στατιστικά μέτρα που απαντούν στο ερευνητικό ερωτήματα 5 συγκεντρώνονται στον πίνακα 60.

**Πίνακας 60** Αποτελέσματα Σχέσεων Διαδρομών

	Standardised Path Estimate	Path Estimate (Unstandardised)	Τιμές p	Αξιολόγηση
ΟΔ <---ΣΠΚ	1,000	,901	<0.001	Ικανοποιείται
ΔΥ <--- ΣΠΚ	,888	,731	<0.001	Ικανοποιείται
ΜΑ <--- ΣΠΚ	,926	,894	<0.001	Ικανοποιείται
ΥΠ <--- ΣΠΚ	,698	,611	<0.001	Ικανοποιείται
ΠΣ <---ΣΠΚ	1,041	,919	<0.001	Ικανοποιείται
ΕΠ <--- ΣΠΚ	,917	,889	<0.001	Ικανοποιείται
ΙΚ <---ΣΠΚ	,671	,813	<0.001	Ικανοποιείται

*Σημείωση: ΟΔ: Οργάνωση Διδασκαλίας, ΔΥ: Διοικητικές Υπηρεσίες, Μ.Α: Μαθησιακά Αποτελέσματα, ΥΠ: Υποδομές, ΠΣ: Πρόγραμμα Σπουδών, ΕΠ: Εκπαιδευτικό Προσωπικό, ΙΚ: Ικανοποίηση Καταρτιζόμενων, ΣΠΚ: Ποιότητα Προγράμματος Κατάρτισης*

Η συνολική ποιότητα του προγράμματος κατάρτισης υπολογίζεται από την επίδοση του εκπαιδευτικού οργανισμού σε κάθε ένα από τα πεδία ποιότητας που καλύπτουν οι έξι διαστάσεις της κλίμακας μέτρησης. Στη συνέχεια η συνολική ποιότητα επιδρά στη «Ικανοποίηση» των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Από τα στοιχεία του πίνακα είναι εμφανής η υψηλή βαρύτητα των ακαδημαϊκών θεμάτων δηλαδή του προγράμματος σπουδών, της

οργάνωσης της διδασκαλίας και των μαθησιακών αποτελεσμάτων στη ποιότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος.

## Κεφάλαιο 7: Συμπεράσματα

Δεν υπάρχει τίποτα σαν το ψάξιμο, αν θέλεις να βρεις κάτι. Όταν ψάχνεις, σίγουρα βρίσκεις κάτι, αν και  
δεν είναι πάντα το κάτι που έψαχνες.  
J.R.R. Tolkien, 1892-1973, Άγγλος συγγραφέας

### 7.1. Διερεύνηση της ύπαρξης διαφορών ανάμεσα στις προσδοκίες και στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης αναφορικά με το επίπεδο ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Το 1<sup>ο</sup> ερευνητικό ερώτημα αφορά την αναζήτηση για ύπαρξη διαφοράς ανάμεσα στο προσδοκώμενο και στο αντιλαμβανόμενο επίπεδο ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του ετήσιου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Από τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου που πραγματοποιήσαμε για εξαρτημένα δείγματα οι αντιλήψεις των υποψήφιων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ 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 διαφορές στις γνώμες των υποψήφιων εκπαιδευτικών πριν την κατάρτιση (προσδοκίες) και μετά από αυτήν (αντιλήψεις) είναι στατιστικά σημαντικές σε όλους τους δείκτες μέτρησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, καθώς οι τιμές του δείκτη Wilcoxon εμφανίζουν επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με  $\alpha=0.00<0.05$ . 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 εκπαιδευομένων (Moosavi et al., 2017). Ένας από τους λόγους που συμβαίνει αυτό, σύμφωνα με τους Sahney, Banwet, και Karunes (2006), έγκειται στο γεγονός πως οι οργανισμοί παρόλο που προσπαθούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και ανάγκες της ομάδας στόχου στην οποία απευθύνονται δεν γίνεται αυτό πάντα εφικτό, εξαιτίας της έλλειψης μιας φιλοσοφίας που εστιάζει στις ανάγκες των ενδιαφερομένων. Σε αυτήν την περίπτωση οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων δεν αποτελούν τη βάση λειτουργίας των οργανισμών και δεν λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό των ποιοτικών προδιαγραφών των υπηρεσιών που προσφέρουν.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων αποτέλεσαν σημαντικό πεδίο έρευνας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και συνδέθηκαν με την επιδίωξη της ακαδημαϊκής κοινότητας για τη μέτρηση της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων. Η τελευταία ως παιδαγωγικό εργαλείο εγγυάται καθορισμένα πρότυπα απόδοσης και συμβάλλει στην αύξηση της λογοδοσίας τόσο των εκπαιδευομένων όσο και των εκπαιδευτικών (Voss et al., 2007). Οι ερευνητές χαρακτηρίζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων ως σαφείς, άμεσες και δυναμικές. Οι σαφείς προσδοκίες είναι οι προσδοκίες που κάθε εκπαιδευόμενος έχει στο μυαλό του πριν λάβει την απόφαση συμμετοχής σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Οι προσδοκίες αυτές εκφράζονται ρητά κατά την αλληλεπίδραση με τον φορέα παροχής της υπηρεσίας. Οι άμεσες προσδοκίες είναι οι σιωπηρές προσδοκίες των εκπαιδευομένων για τις υπηρεσίες που πρόκειται να λάβουν. Βασίζονται στις απόψεις των μελών του ευρύτερου κοινωνικού τους περιγύρου ή σε προηγούμενες αντίστοιχες προσωπικές εμπειρίες διαφορετικών αλλά παρόμοιων οργανισμών παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Τέλος, οι δυναμικές προσδοκίες απόδοσης συνδέονται με τις αλλαγές που εκτιμούν πως μπορεί να υπάρξουν στην παροχή της υπηρεσίας ως αποτελέσματα των μεταβολών στο ευρύτερο περιβαλλοντικό συγκείμενο και τη δυνατότητα προσαρμογής του φορέα σε αυτές.

Υιοθετώντας την άποψη των Sander et al. (2000) ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων είναι μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών για όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης, συμπεραίνουμε την σπουδαιότητα της αποτελεσματικής τους ερμηνείας. Εξάλλου οι Telford και Masson (2005) επισημαίνουν ότι η αντιληπτή ποιότητα της εκπαιδευτικής υπηρεσίας εξαρτάται από τις προσδοκίες και τις αξίες των εκπαιδευομένων. Αρκετές μελέτες καταλήγουν στον θετικό αντίκτυπο των προσδοκιών των εκπαιδευομένων με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Claycomb & Martin, 2001; Rodie & Kleine, 2000), ενώ άλλες υποστηρίζουν πως η γνώση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό προγραμμάτων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων (Sander et al., 2000).

Επομένως όταν το επίκεντρο της προσοχής της εκπαιδευτικής κοινότητας εστιάζει στο πεδίο της μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων, ως υποκειμενικά προσδιοριζόμενες,

απαιτούν μία περισσότερο σφαιρική ερμηνεία. Το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζει στους παράγοντες που διαμορφώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων, οι οποίες με τη σειρά τους διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ικανοποίηση των εκπαιδευομένων από τις υπηρεσίες που λαμβάνουν κατά τη συμμετοχή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Niehoff, Turnley, Yen, & Sheu, 2001). Πρόσφατα η έρευνα έχει δείξει πως το πολιτισμικό υπόβαθρο γενικότερα και ειδικότερα το ατομικό πολιτισμικό υπόβαθρο των εκπαιδευομένων (Tsiligiris, Kéri, & Cheah, 2021) επηρεάζει τις προσδοκίες τους αναφορικά με την αναμενόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Το πολιτισμικό υπόβαθρο αφορά την εθνικότητα και τη χώρα καταγωγής των εκπαιδευομένων. Η σημασία της κατανόησης των προσδοκιών υπό το πρίσμα των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών των εκπαιδευομένων διαφαίνεται πως αποτελεί ένα σημαντικό πεδίο έρευνας, το οποίο για τα ελληνικά δεδομένα και ειδικότερα σε προγράμματα συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, δεν έχει διερευνηθεί. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να συμμετάσχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχοντας διάφορες προσδοκίες για την ποιότητα των υπηρεσιών που θα λάβουν. Εάν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν καλή κατανόηση των προσδοκιών αυτών, θα είναι σε καλύτερη θέση τόσο να τις διαχειριστούν όσο και να τις προσαρμόσουν σε ένα ρεαλιστικό επίπεδο. Επομένως για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, με σημείο αναφοράς τις προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών, θα πρέπει να διασφαλιστεί από τα αρμόδια όργανα σχεδιασμού η αντικειμενικότητά τους. Η διασφάλιση αυτή όμως όπως προκύπτει και από τις προηγούμενες αναφορές είναι ένα δύσκολο έργο, καθώς είναι γνωστή από τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών η δυσκολία της αντικειμενικής τους μέτρησης (Jain & Gupta, 2004) εξαιτίας της σύνδεσής τους με πολλούς υποκειμενικούς παράγοντες όπως το φύλο, την εθνικότητα και τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων. Κατά τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών οι προσδοκίες λειτουργούν κανονιστικά και προσδιορίζουν το επίπεδο της ποιότητας που θα πρέπει να παρέχει ο εκπαιδευτικός οργανισμός ώστε οι εκπαιδευόμενοι να δηλώνουν απόλυτα ικανοποιημένοι. Ο ρόλος των προσδοκιών γίνεται πιο σύνθετος εξαιτίας της θεωρίας των ζωνών ανοχής (Parasuraman et al., 1993, 1994), βάση των οποίων υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα κανονιστικών προσδοκιών ανά εκπαιδευόμενο λόγω της ύπαρξης ενός



υποκειμενικά προσδιορισμένοι εύρους ποιότητας που θεωρείται αποδεκτό από τους εκπαιδευόμενους και εδράζεται μεταξύ της επιθυμητής ποιότητας και της αντίστοιχης επαρκούς (Zeithaml et al., 1996). Οι διαστάσεις ποιότητας των υπηρεσιών χωρίζονται σε αυτές που αφορούν τη διαδικασία παροχής της υπηρεσίας και σε αυτές που συνδέονται με τα αποτελέσματα (Parasuraman et al., 1991b). Για τις πρώτες ένας οργανισμός μπορεί να ξεπεράσει τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων εξαιτίας του μεγαλύτερου εύρους ανοχής που οι εκπαιδευόμενοι επιδεικνύουν, ενώ παρατηρείται το αντίθετο με τις διαστάσεις των αποτελεσμάτων. Αυτό σημαίνει πως το εύρος ανοχής στην περίπτωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι σχετικά μικρό. Τα παραπάνω εντοπίζονται και στην περίπτωση του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η διάσταση «Μαθησιακά Αποτελέσματα» συνδέεται με τις εκροές του προγράμματος κατάρτισης. Στη διάσταση αυτή εντοπίζεται η υψηλότερη βαθμολογία στις προσδοκίες των συμμετεχόντων γεγονός που σημαίνει πως στο πεδίο αυτό θα πρέπει να καταβληθεί ιδιαίτερη προσπάθεια από τον εκπαιδευτικό οργανισμό ώστε να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των καταρτιζόμενων. Αντίθετα στις υπόλοιπες διαστάσεις, οι οποίες θεωρούνται ως διαστάσεις διαδικασίας, οι προσδοκίες των καταρτιζόμενων ήταν χαμηλότερες και επομένως ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα μπορούσε να ξεπεράσει τις προσδοκίες τους, μέσω κατάλληλων παρεμβάσεων, εκπλήσσοντάς τους ευχάριστα (Parasuraman et al., 1991a). Από τα παραπάνω ανακύπτει η ανάγκη να ενστερνιστεί η διοίκηση του προγράμματος τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων προκειμένου να μειώσει το χάσμα μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών. Η χρήση επομένως του σκέλους της κλίμακας ErrekQual για τον εντοπισμό των προσδοκιών των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών θα μπορούσε να φανεί χρήσιμη στην προσπάθεια αυτή.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 61, οι προσδοκίες ανά δείκτη ποιότητας κυμάνθηκε μεταξύ 5,992 έως 6,413 στην επτάβαθμη κλίμακα Likert.

**Πίνακας 61** *Δηλώσεις Προσδοκιών Καταρτιζόμενων Υποψήφιων Εκπαιδευτικών  
Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ακαδημαϊκής Περιόδου 2019-2020*

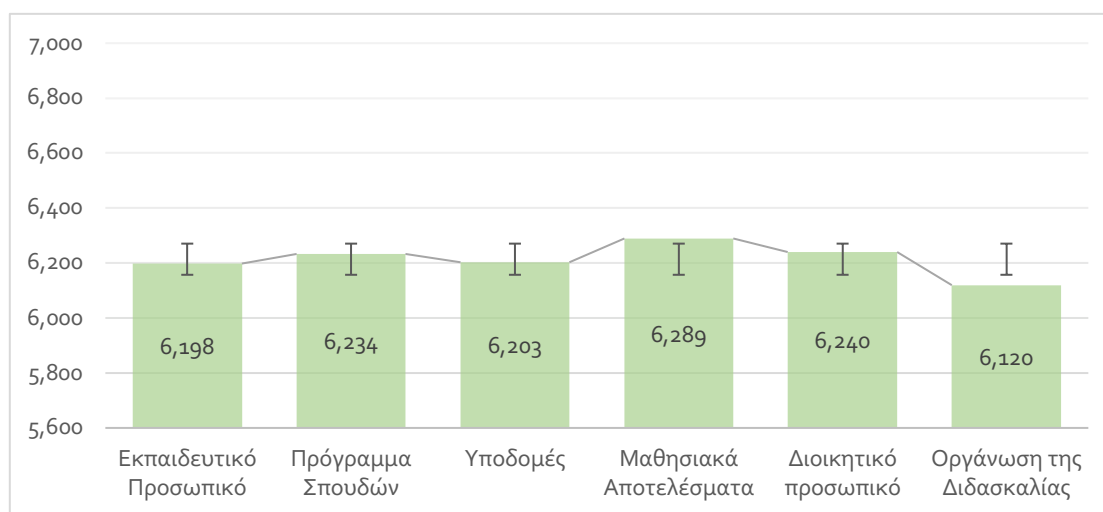
	<b>Δείκτης – Δήλωση Προσδοκίας</b>	<b>Μέση Τιμή</b>
	Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης οι Εκπαιδευτικοί:	<b>6,198</b>
<b>Εκπαιδευτικό Προσωπικό</b>	<b>Ε.Π.4.</b> θα έχουν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.	6,063
	<b>Ε.Π.6.</b> όταν θα υπόσχονται κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούν.	6,105
	<b>Ε.Π.3.</b> θα έχουν συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενοι.	6,115
	<b>Ε.Π.7.</b> θα διαθέτουν πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις.	6,147
	<b>Ε.Π.5.</b> θα είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα.	6,250
	<b>Ε.Π.1.</b> θα είναι παιδαγωγικά επαρκείς στην εκπαίδευση ενηλίκων.	6,290
	<b>Ε.Π.2.</b> θα είναι γνωστικά επαρκής στα αντικείμενα που διδάσκουν.	6,413
	<b>Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:</b>	<b>6,234</b>
<b>Πρόγραμμα Σπουδών</b>	<b>Π.Σ.8.</b> θα έχει κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα	6,160
	<b>Π.Σ.2.</b> θα έχει καλό συντονισμό των περιεχομένων των μαθημάτων που οδηγεί στην αποφυγή επικαλύψεων	6,183
	<b>Π.Σ.4.</b> θα απαιτεί επαρκή χρόνο για να ολοκληρωθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες ανά μάθημα βάσει των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων	6,198
	<b>Π.Σ.1.</b> θα έχει σκοπό και στόχους κατάλληλους για τους καταρτιζόμενους εκπαιδευόμενοι	6,227
	<b>Π.Σ.7.</b> θα έχει μεθόδους αξιολόγησης που αποτυπώνουν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα κατακτηθούν μέσω της μάθησης	6,245
	<b>Π.Σ.3.</b> θα έχει δομή που συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία	6,253

	Π.Σ.6. θα έχει ορθά ενταγμένες σε αυτό Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)	6,300
	Π.Σ.5. θα έχει ορθά δομημένες Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)	6,305
	<b>Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:</b>	<b>6,203</b>
Υποδομές	ΥΠ.5. θα έχει άριστη εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων και του περιβάλλοντα χώρου.	6,032
	ΥΠ.6. θα έχει εργαστήρια και αίθουσες διδασκαλίας άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα	6,115
	ΥΠ.2. θα έχει επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη θέρμανσης και ψύξης.	6,252
	ΥΠ.3. θα έχει καθαρούς εκπαιδευτικούς χώρους.	6,258
	ΥΠ.1. θα έχει επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη χωρητικότητας.	6,270
	ΥΠ.4. θα έχει εύκολη προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων.	6,293
	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης τα Μαθησιακά Αποτελέσματα:</b>	<b>6,289</b>
Μαθησιακά Αποτελέσματα	Μ.Α.5. θα οδηγούν στη βελτίωση των προσωπικών δεξιότητες των εκπαιδευομένων (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).	6,225
	Μ.Α.3. θα οδηγούν σε πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας μέσω των Π.Α.Δ.	6,290
	Μ.Α.4. θα οδηγούν σε πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	6,302
	Μ.Α.1. θα οδηγούν σε επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία	6,315
	Μ.Α.2. θα οδηγούν σε επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	6,315

	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης το Διοικητικό προσωπικό:</b>	<b>6,240</b>
<b>Διοικητικές Υπηρεσίες</b>	<b>Δ.Υ.4.</b> θα διαχειρίζεται διοικητικές διαδικασίες σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία	6,190
	<b>Δ.Υ.3.</b> θα είναι ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων	6,238
	<b>Δ.Υ.1.</b> θα είναι πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενοι	6,275
	<b>Δ.Υ.2.</b> θα έχει συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη	6,257
	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης η Οργάνωση της Διδασκαλίας:</b>	<b>6,120</b>
<b>Οργάνωση της Διδασκαλίας</b>	<b>Ο.Δ.1.</b> θα βασίζεται στη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων	5,992
	<b>Ο.Δ.2.</b> θα αποσκοπεί στην διερεύνηση- ανακάλυψη της γνώσης με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία	6,117
	<b>Ο.Δ.3.</b> θα υποστηρίζει τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων	6,157
	<b>Ο.Δ.4.</b> θα υιοθετεί εκπαιδευτικές τεχνικές που θα ενισχύουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία	6,212

Επομένως οι προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών αξιολογούνται ως υψηλές, καθώς και οι αντίστοιχες μέσες τιμές ανά διάσταση αξιολόγησης του προγράμματος κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα μεταξύ 6,120 και 6,289.

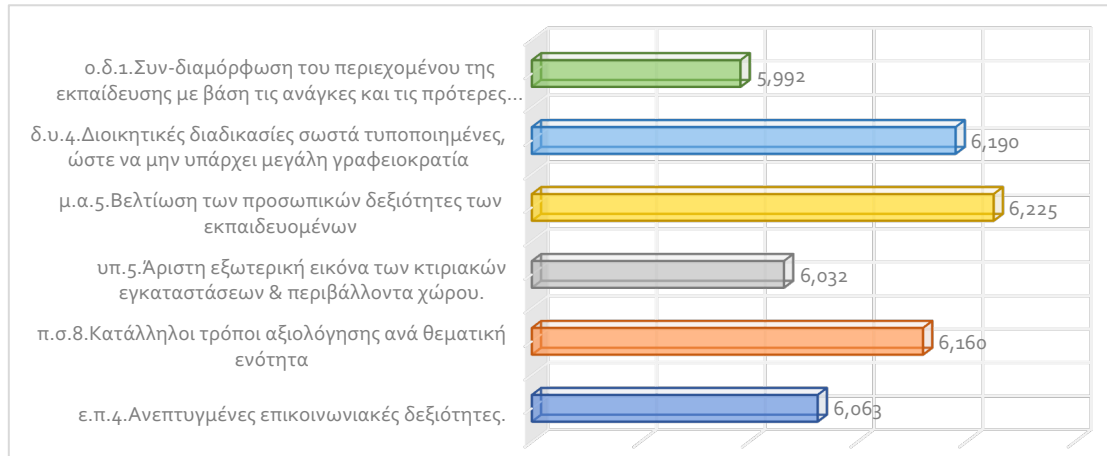
**Σχήμα 22** Μέση Τιμή Προσδοκίας των Καταρτιζόμενων Εκπαιδευτικών ανά Διάσταση Ποιότητας



Οι χαμηλότερες προσδοκίες (βλέπε σχήμα 22) εντοπίζονται στη διάσταση ποιότητας που συνδέεται με την «Οργάνωση της Διδασκαλίας» (Μέση Προσδοκία 6,120). Στη διάσταση αυτή ανήκει και ο δείκτης που αξιολογεί τη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των καταρτιζόμενων, ο οποίος έλαβε τη χαμηλότερη τιμή προσδοκίας (5,992). Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, το επίπεδο των προσδοκιών συνδέεται με τις προηγούμενες εμπειρίες των εκπαιδευομένων (Del Río-Rama et al., 2021) και στο βαθμό που αυτές είναι θετικές ή αρνητικές προσδιορίζεται και το αντίστοιχο επίπεδό τους. Στην παρούσα περίπτωση διαφαίνεται πως οι προσδοκίες των υποψήφιων εκπαιδευτικών έχουν οικοδομηθεί στη βάση μιας παλαιάς διδακτικής αντίληψης, όπου η διδασκαλία ως μονόδρομη διαδικασία μετάδοσης του μορφωτικού υλικού από τον εκπαιδευτικό προς τους εκπαιδευόμενους, δεν δίνει ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία και συνεπώς ούτε στη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της μάθησης. Αυτό οδήγησε τους καταρτιζόμενους στη διαμόρφωση χαμηλότερων, σε σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις, προσδοκιών αναφορικά με τον βαθμό της εμπλοκής τους στη συν-διαμόρφωση των μαθησιακών περιεχομένων. Η παρατήρηση αυτή αποτελεί αφορμή για επέκταση της έρευνας αξιολογώντας το διαμεσολαβητικό ρόλο των προηγούμενων εμπειριών των εκπαιδευομένων στη μέτρηση της ικανοποίησής

τους από την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών ενός προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης.

**Σχήμα 23** Δείκτες Ποιότητας με την Χαμηλότερη Προσδοκία



Γενικότερα, στην παιδαγωγική επιστήμη οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα του κινήτρου για επίδοση (Μπασέτας, 2010) τόσο σε προσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο επιτυχίας του εκπαιδευτικού προγράμματος συνολικά. Επομένως εάν οι προσδοκίες τοποθετούνται χαμηλά τότε είναι πιθανό να οδηγούν σε χαμηλό επίπεδο επίδοσης. Για το λόγο αυτό οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να πληροφορούν αποτελεσματικά τους εκπαιδευόμενους τους για τις προδιαγραφές όλων των πεδίων των υπηρεσιών που προσφέρουν. Οι πληροφορίες θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν στατιστικές αναλύσεις οι οποίες να βασίζονται σε ιστορικά δεδομένα αλλά και πραγματικές εμπειρίες αποφοίτων του προγράμματος κατάρτισης.

Ειδικότερα όπως προτείνουν οι Kandiko και Mawer (2013) απαιτείται καλύτερη ενημέρωση και διαφάνεια σχετικά με:

- α. τον τρόπο με τον οποίο δαπανώνται χρήματα για δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης,
- β. τα ακαδημαϊκά προσόντα και τις εξειδικεύσεις του διδακτικού προσωπικού,
- γ. το τρόπο δόμησης του προγράμματος σπουδών και υλοποίησης της διδασκαλίας
- δ. τις επαγγελματικές προοπτικές στις οποίες οδηγεί η πιστοποίηση

Συμπερασματικά, στη βάση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος καταλήγουμε πως υπάρχουν αποκλίσεις μεταξύ του επιπέδου ποιότητας που οι συμμετέχοντες προσδοκούσαν, από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα κατάρτισης και του αντίστοιχου επιπέδου ποιότητας που τελικά βίωσαν, στο σύνολο των δεικτών αξιολόγησης. Οι προσδοκίες των καταρτιζόμενων από τη συμμετοχή του στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι υψηλές καθώς οι τιμές σε όλους τους δείκτες μέτρησης είναι μεγαλύτερες του 6, βαθμός που σε μία επτάβαθμη κλίμακα Likert εντάσσεται στις υψηλότερες θέσεις. Οι υψηλές προσδοκίες των συμμετεχόντων συνδέονται με τη φήμη του εκπαιδευτικού προγράμματος το οποίο έχει καθιερωθεί στη συνείδηση της κοινής γνώμης ως το πιο γνωστό αυτόνομο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης στην Ελλάδα. Αυτό συνηγορεί στην απαίτηση από όλες τις ενδιαφερόμενες ομάδες και ειδικότερα από τους εκπαιδευόμενους για την παροχή υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

#### 7.2. Σπουδαιότητα Διαστάσεων Ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τον έλεγχο του βαθμού σπουδαιότητας των διαστάσεων της κλίμακας ErrekQual στον προσδιορισμό της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης, βάση των απόψεων των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών. Οι Ramaiyah και Ahmad (2007) αναφέρουν πως υπάρχουν σημαντικές ομοιότητες και διαφορές στις διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών που υιοθετούν οι ερευνητές κατά τη μέτρησή της στα διάφορα πλαίσια αξιολόγησης. Η βαρύτητα όμως της κάθε διάστασης μπορεί να ποικίλει μεταξύ των εμπειρικών ερευνών επειδή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως είναι οι εκπαιδευόμενοι, το εκπαιδευτικό ίδρυμα, το αξιολογούμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το περιβάλλον, το είδος και ο τύπος της παρεχόμενης υπηρεσίας (Bergman & Klefsjö, 2010). Οι υποψήφιοι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί κατέταξαν με σειρά σπουδαιότητας τις διαστάσεις ποιότητας της κλίμακας ErrekQual, για το πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης όπως φαίνεται στον πίνακα 62.

**Πίνακας 62** Σύγκριση της Σπουδαιότητας των Διαστάσεων Ποιότητας της Κλίμακας *ErpekQual*

<b>Διαστάσεις ErpekQual</b>	<b>Συντελεστής Βαρύτητας</b>
Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)	21,00%
Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	19,00%
Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)	17,00%
Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)	16,00%
Υποδομές (ΥΠ.)	14,00%
Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)	13,00%

Σημαντικότερη από άποψη βαρύτητας στον προσδιορισμό της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αναδείχθηκε η διάσταση των «Μαθησιακών Αποτελεσμάτων» με αμέσως επόμενη διάσταση αυτήν του «Προγράμματος Σπουδών». Συνδέοντας τις πληροφορίες αυτές με τους σημαντικότερους παράγοντες της ποιότητας στην εκπαίδευση που προτείνονται στην βιβλιογραφία (Liakoroulou, 2011; Margolis, 2008; Ξωχέλλης, 2010) αλλά και από διεθνείς οργανισμούς όπως η Unesco, παρατηρούμε πως τα ευρήματά μας συμφωνούν με την πρόταξη των δυο αυτών διαστάσεων ως των σημαντικότερων πεδίων που προσδιορίζουν το επίπεδο ποιότητας γενικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Unesco, 2020). Ομοίως και στην κατάταξη των ευρωπαϊκών κριτηρίων ποιότητας της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα περιεχόμενα του προγράμματος σπουδών και τα μαθησιακά αποτελέσματα κατέχουν, από άποψη σπουδαιότητας, την 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> θέση αντίστοιχα (Wächter et al., 2015).

Επιπλέον η παραπάνω διαπίστωση συμφωνεί με τα ευρήματα και άλλων παρόμοιων μελετών που εντοπίστηκαν στη βιβλιογραφία όπως των Clemes, Ozanne, και Tram (2001), Harvey (2002), (Lagrosen et al.) 2004, Douglas et al. (2006), Tsinidou et al. (2010), Iacovidou et al. (2009) και Abbas (2020). Συγκεκριμένα, στην έρευνα των Clemes et al. (2001) τα ζητήματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες ως τα σημαντικότερα κριτήρια ποιότητας. Ο Harvey (2002) κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα πιο σημαντικά κριτήρια ποιότητας σχετίζονται με την υποστήριξη της διδασκαλίας, της μάθησης, το πρόγραμμα



σπουδών και την αξιολόγηση των φοιτητών. Οι Lagrosen et al. (2004) κατέληξαν πως οι διδακτικές πρακτικές και το πρόγραμμα σπουδών είναι οι σημαντικότερες διαστάσεις ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στη μελέτη τους οι Douglas et al. (2006) συμπέραναν πως οι σημαντικότερες διαστάσεις της ποιότητας ήταν αυτές που αφορούσαν θέματα διδασκαλίας και μάθησης. Το προφίλ των εκπαιδευτικών, το πρόγραμμα σπουδών και οι υποδομές παραμένουν και κατά τον Abbas (2020), οι πιο σημαντικές μεταβλητές της ποιότητας των υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην Ελλάδα η έρευνα των Tsinidou et al. (2010) κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα Μαθησιακά Αποτελέσματα και το Ακαδημαϊκό Προσωπικό αποτελούν τις σημαντικότερες διαστάσεις προσδιορισμού της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Επιπλέον σε μία αντίστοιχη μελέτη των Iacovidou et al. (2009) σε πανεπιστημιακά ιδρύματα της Κύπρου, η διάσταση «Πρόγραμμα Σπουδών» κατατάχθηκε βάση σπουδαιότητας πρώτη, με τη διάσταση «Διδακτική και Μαθησιακή διαδικασία» να καταλαμβάνει τη δεύτερη θέση. Η διάσταση αυτή αντιστοιχεί στις διαστάσεις «Μαθησιακά Αποτελέσματα» και «Ακαδημαϊκό Προσωπικό» της κλίμακας ErpekQual καθώς περιλαμβάνει δείκτες που αφορούν τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από τους φοιτητές, τη βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων των φοιτητών, τις διδακτικές δεξιότητες των μελών του ακαδημαϊκού προσωπικού, τη στάση και τέλος τη συμπεριφορά τους απέναντι στους φοιτητές. Ομοίως οι «Υποδομές» κατέλαβαν την προτελευταία θέση στη συνολική κατάταξη και στις δυο κλίμακες, όπως και στην περίπτωση της ErpekQual.

Επιπλέον από τον πίνακα 62 διαφαίνεται πως, αν και υπάρχει διάκριση στο βαθμό σπουδαιότητας μεταξύ των ποιοτικών διαστάσεων, δεν υπάρχουν ωστόσο μεγάλες διαφορές μεταξύ τους, γεγονός που αναδεικνύει τη σπουδαιότητα όλων των διαστάσεων στη διαμόρφωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουν και οι Iacovidou et al. (2009) αναφέροντας παράλληλα πως ανεξάρτητα από τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν στα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, διαφαίνεται πως οι απόψεις των φοιτητών είναι παρόμοιες με εκείνες των φοιτητών ανά τον κόσμο.

Συμπερασματικά, στη βάση του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος καταλήγουμε πως οι διαστάσεις ποιότητας που αφορούν τα μαθησιακά

αποτελέσματα και το πρόγραμμα σπουδών αξιολογούνται από τους καταρτιζόμενους ως τα πεδία που επιδρούν περισσότερο στην διαμόρφωση της συνολικής ποιότητας του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αντίστοιχα της διεθνούς βιβλιογραφίας.

### 7.3. Προβληματικά – Ικανοποιητικά πεδία ποιότητας του αξιολογούμενου προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα απαντήθηκε μέσω της ανάλυσης χασμάτων (Gap Analysis) με την οποία εντοπίστηκαν τα πεδία ποιότητας που παρουσιάζουν τις υψηλότερες αποκλίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που έλαβαν οι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί και της αντίστοιχης προσδοκώμενης που είχαν πριν την συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει πως σε όλα τα πεδία υπήρξε απόκλιση μεταξύ του προσδοκώμενου και του αντιλαμβανόμενου επιπέδου ποιότητας. Όμως η απόκλιση αυτή κυμάνθηκε σε σχετικά μικρό εύρος και μόνο δύο δείκτες ποιότητας εμφάνισαν απόκλιση μεγαλύτερη της μονάδας. Αυτό σημαίνει πως το επίπεδο των υπηρεσιών που προσφέρει το πρόγραμμα κατάρτισης είναι πολύ κοντά στο αντίστοιχο επίπεδο που προσδοκούν οι υποψήφιοι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί και επομένως μπορούμε να συμπεράνουμε πως το πρόγραμμα κατάρτισης ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους (Parasuraman et al., 1991a) και κατ'επέκταση στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες.

Ωστόσο παρόλο το μικρό μέσο εύρος απόκλισης εντοπίστηκε ένας αριθμός δεικτών ποιότητας που εμφανίζουν τιμές απόκλισης μεγαλύτερες του 0,5 και επομένως απαιτείται η διοικητική παρέμβαση της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ο σκοπός της παρέμβασης αφορά στη διαπίστωση του λόγου της ύπαρξης των αποκλίσεων με απώτερο σκοπό το σχεδιασμό βελτιωτικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, οι δείκτες αυτοί στη διάσταση «Εκπαιδευτικό Προσωπικό» αφορούν την παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού στις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων (Απόκλιση, -0,740), την άμεση ικανοποίηση των υποσχέσεων προς τους εκπαιδευόμενους (Απόκλιση, -0,728), το αίσθημα εμπιστοσύνης που εμπνέει η συμπεριφορά τους (Απόκλιση, -0,597) και οριακά η γνωστική επάρκεια στο αντικείμενο της διδασκαλίας τους (Απόκλιση, -0,502). Στα ευρήματα της βιβλιογραφίας οι περισσότεροι ερευνητές εντόπισαν

ελλείψεις στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προέρχονται από τη διάσταση που αξιολογεί την επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού (Akhlaghi et al., 2012; Datta & Vardhan, 2017; Dursun et al., 2013; Kogovsek & Kogovsek, 2013; Donlagić & Fazlić, 2015). Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ο πιο πολυδιάστατος και δυσκολότερος διαχειρίσιμος δείκτης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να υιοθετούν συστήματα διασφάλισης για την επάρκεια του εκπαιδευτικού τους προσωπικού ειδικότερα, όταν απασχολούν έκτακτο εκπαιδευτικό προσωπικό όπως γίνεται στο αξιολογούμενο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης.

Στη διάσταση «Πρόγραμμα Σπουδών» όλοι οι δείκτες ποιότητας έχουν τιμές απόκλισης μεγαλύτερες του 0,5. Η παρατήρηση αυτή οδηγεί στο συμπέρασμα πως τα θέματα που άπτονται του προγράμματος σπουδών απαιτούν την προσοχή της διοίκησης του προγράμματος. Στη διάσταση αυτή εντοπίζεται και ο ένας εκ των δύο δεικτών στον οποίο η απόκλιση μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων είναι μεγαλύτερος της μονάδας. Ο δείκτης αφορά τον τρόπο ένταξης των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας στο πρόγραμμα σπουδών (Απόκλιση, -1,002). Υψηλή απόκλιση παρατηρήθηκε και στη δομή των Πρακτικών Ασκήσεων Διδασκαλίας (Απόκλιση, -0,955). Οι πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας, οι οποίες περιλαμβάνουν την πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευομένων σε τέσσερις διαφορετικές διδακτικές μεθοδολογίες, υλοποιούνται είτε προγενέστερα είτε σχεδόν παράλληλα με τη διδασκαλία του μαθήματος της διδακτικής των μαθημάτων ειδικότητας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη μη επαρκή κατάκτηση των απαραίτητων πρότερων γνώσεων στο πεδίο της διδακτικής από τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς και επομένως στη μειωμένη ανταπόκρισή τους στο εργαστήριο των πρακτικών εφαρμογών διδασκαλίας. Συνυπολογίζοντας πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα κατάρτισης δεν έχει καμία εμπειρία διδασκαλίας στην τυπική δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή γενικότερα στην εκπαίδευση, η παραπάνω αστοχία στην ένταξη των Π.Α.Δ. στο πρόγραμμα σπουδών, χρήζει αναπροσαρμογής. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε πως κατά την εξ αποστάσεως παροχή του προγράμματος, την περίοδο 2019-2022, είχε επιλεγεί η ολοκλήρωση των πρακτικών ασκήσεων διδασκαλίας σε ένα εξάμηνο σπουδών με την περίπτωση της ολοκλήρωσής τους στο α' εξάμηνο να αξιολογείται ως η πλέον λανθασμένη επιλογή.

Επιπλέον, υψηλές τιμές αποκλίσεων εντοπίστηκαν στον συντονισμό των περιεχομένων των μαθημάτων ώστε να αποφεύγονται οι επικαλύψεις των διαφόρων γνωστικών πεδίων του προγράμματος σπουδών (Απόκλιση,-0,862) και στη δομή του προγράμματος σπουδών που συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία (Απόκλιση, -0,777). Από την παρατήρηση αυτή αναδεικνύεται η αξία της τήρησης των οδηγιών του προγράμματος σπουδών από τους διδάσκοντες καθώς και η ανάγκη ανάθεσης του συντονισμού της διδασκαλίας της κάθε μαθησιακής ενότητας σε εκπαιδευτικό της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Η στρατηγική αυτή υιοθετήθηκε την επόμενη ακαδημαϊκή περίοδο από αυτήν της αξιολόγησης. Τέλος, ο φόρτος εργασίας για την ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων ανά μάθημα (Απόκλιση,-0,975), οι τρόποι και οι μέθοδοι αξιολόγησης των εκπαιδευομένων εμφάνισαν αποκλίσεις κοντά στην μονάδα. Η απόκλιση στο πεδίο του φόρτου εργασίας κρίνουμε πως προκύπτει από το προφίλ των καταρτιζόμενων υποψήφιων εκπαιδευτών. Το πρόγραμμα επιλέγεται από καταρτιζόμενους οι οποίοι είναι εργαζόμενοι με πολλές προσωπικές υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να υπάρχει περιορισμός στο διαθέσιμο χρόνο τους. Ωστόσο το πρόγραμμα σπουδών του προγράμματος είναι σχεδιασμένο κυρίως για άτομα που προσεγγίζουν το προφίλ ενός φοιτητή, χωρίς δηλαδή προσωπικές υποχρεώσεις και για το λόγο αυτό δημιουργούνται προβλήματα αναφορικά με το φόρτο εργασίας.

Στη διάσταση των «Υποδομών» και ειδικότερα στο δείκτη που αξιολογεί την επάρκεια των εργαστηρίων και των αιθουσών διδασκαλίας με σύγχρονο εξοπλισμό και εποπτικά μέσα εντοπίζεται η υψηλότερη απόκλιση (-1,305). Ελλείψεις εντοπίζονται και στην επάρκεια των αιθουσών διδασκαλίας από άποψη χωρητικότητας (Απόκλιση, -0,857) αλλά και στην εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων και του περιβάλλοντα χώρου (Απόκλιση,-0,745). Το πρόγραμμα φιλοξενείται στα 11 από τα 13 παραρτήματα υλοποίησή του, σε δομές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε αυτές η διαρρύθμιση και η χωρητικότητα των αιθουσών διδασκαλίας συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της τυπικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, παραδειγματικά, ο αριθμός των μαθητών που εντάσσονται σε μία αίθουσα διδασκαλίας στην τυπική εκπαίδευση δεν υπερβαίνει τους 27, ενώ τα τμήματα του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. περιλαμβάνουν μεγαλύτερο αριθμό εκπαιδευομένων. Τέλος ο «δανεισμός» του εποπτικού υλικού από την εκπαιδευτική δομή στην οποία φιλοξενείται το

πρόγραμμα δημιουργεί πολλές φορές προβλήματα γραφειοκρατικής φύσης με αποτέλεσμα να μη διασφαλίζεται η απρόσκοπτη χρήση του από τους διδάσκοντες και τους εκπαιδευόμενους του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. Στη βιβλιογραφία η διάσταση της «Απτότητας» στο κλασικό μοντέλο SERVQUAL, η οποία αφορά τις υποδομές, εμφανίζεται να υστερεί κυρίως στις εμπειρικές μελέτες που υλοποιήθηκαν σε αναπτυσσόμενες χώρες όπου οι δαπάνες για την παιδεία είναι χαμηλές (Narang, 2012; Oliveira & Ferreira, 2009). Το εύρημα αυτό δεν επιβεβαιώνεται και από την δική μας μελέτη όχι όμως εξαιτίας των ελλείψεων στις υποδομές του εκπαιδευτικού οργανισμού αλλά εξαιτίας της μειωμένης πρόσβασης στο υπάρχοντα εξοπλισμό λόγω της φιλοξενίας του εκπαιδευτικού προγράμματος σε δομές τρίτων.

Στη διάσταση «Μαθησιακά Αποτελέσματα» παρατηρούμε σημαντική απόκλιση μόνο στο δείκτη που αξιολογεί τη δυνατότητα εφαρμογής κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου των πρακτικών εμπειριών διδασκαλίας (Απόκλιση,  $-0,722$ ) που αποκτούν οι καταρτιζόμενοι. Η απόκλιση αυτή εδράζεται σε ένα σημαντικό βαθμό στα πρότερα μαθησιακά βιώματα των καταρτιζόμενων, τα οποία περιλαμβάνουν καταστάσεις μάθησης περισσότερο δασκαλοκεντρικές. Επομένως, η πρακτική εξάσκηση σε σύγχρονες μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας αντιμετωπίζεται με σκεπτικισμό καθώς θεωρούν πως κατά την άσκηση του επαγγέλματος θα κληθούν να υποστηρίξουν δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των μαθητών για την είσοδό τους στο πανεπιστήμιο. Στους υπόλοιπους δείκτες δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές αποκλίσεις.

Η διάσταση «Διοικητικές Υπηρεσίες» εμφανίζει τις μικρότερες αποκλίσεις μεταξύ των παρατηρούμενων δεικτών. Ο μόνος δείκτης που απαιτεί την προσοχή της διοίκησης του προγράμματος στη διάσταση αυτή αφορά σε θέματα γραφειοκρατίας (Απόκλιση,  $-0,612$ ).

Τέλος, στη διάσταση «Οργάνωση της Διδασκαλίας» εντοπίζονται αποκλίσεις υψηλότερες του 0,5 και στους τέσσερις δείκτες της. Συγκεκριμένα ο δείκτης που εξετάζει τη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων εμφάνισε απόκλιση ίση με  $-0,660$ . Ο αντίστοιχος δείκτης που αξιολογεί την υιοθέτηση εκπαιδευτικών τεχνικών που θα ενισχύουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των

εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία, έλαβε τιμή απόκλισης ίση με -0,653. Μικρότερες διαφορές καταγράφηκαν στον δείκτη μέτρησης της εφαρμογής διερευνητικών μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς (Απόκλιση,-0,583) και στον δείκτη που εξετάζει τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων (Απόκλιση,-0,513)

Μετά τον υπολογισμό της μέσης συνολικής απόκλισης ανά διάσταση ποιότητας ενσωματώνοντας και τον αντίστοιχο συντελεστή βαρύτητας της κάθε διάστασης παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις από τις αρχικές μετρήσεις. Οι νέες πληροφορίες που προκύπτουν εντείνουν τις υστερήσεις στη διάσταση των «Μαθησιακών Αποτελεσμάτων» εξαιτίας του υψηλότερου βαθμού σπουδαιότητας που απέδωσαν οι εκπαιδευόμενοι. Συγκεκριμένα, ενώ αρχικά η κατάταξη των διαστάσεων της κλίμακας μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης, εμφάνιζε με σειρά κατάταξης, ως περισσότερο προβληματικές περιοχές, τη διάσταση του «Προγράμματος Σπουδών», των «Υποδομών» και της «Οργάνωσης της Διδασκαλίας», μετά την ενσωμάτωση των συντελεστών βαρύτητας η κατάταξη τροποποιήθηκε. Η νέα κατάταξη απαιτεί την εστίαση της προσοχής στη διάσταση του «Προγράμματος Σπουδών» και των «Μαθησιακών Αποτελεσμάτων». Βλέπουμε δηλαδή να μειώνεται η βαρύτητα των αποκλίσεων στη διάσταση των «Υποδομών» και να αυξάνεται στη διάσταση των «Μαθησιακών Αποτελεσμάτων».

**Πίνακας 63** Κατάταξη Διαστάσεων Ποιότητας Βάσει των Τιμών Απόκλισης Μεταξύ των Προσδοκιών και των Αντιλήψεων των Καταρτιζόμενων.

Διαστάσεις Ποιότητας ErpekQual	Κατάταξη	
	Αρχική	Σταθμισμένη
Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Π.)	2	2
Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.)	6	6
Υποδομές (ΥΠ.)	5	4
Μαθησιακά Αποτελέσματα (Μ.Α.)	3	5
Διοικητικές Υπηρεσίες (Δ.Υ.)	1	1
Οργάνωση Διδασκαλίας (Ο.Δ.)	4	3

Σημείωση: Φθίνουσα κατάταξη βάσει του βαθμού υστέρησης του επιπέδου ποιότητας.

Συμπερασματικά, όπως αναφέραμε οι αποκλίσεις που εντοπίστηκαν δεν αποτελούν ιδιαίτερα πεδία ανησυχίας καθώς το μέσο εύρος των διαφορών μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των συμμετεχόντων είναι σχετικά μικρό. Ωστόσο η διοίκηση του προγράμματος θα πρέπει να εστιάσει την προσοχή της σε θέματα που αφορούν το «Πρόγραμμα Σπουδών» και τα «Μαθησιακά Αποτελέσματα».

#### 7.4.Συνολική Ποιότητα Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.

Σε όλες τις ερευνητικές εργασίες που αφορούν στο σχεδιασμό, τη δημιουργία και την στάθμιση εξειδικευμένων κλιμάκων μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, παρατηρούμε πως οι διαστάσεις της ποιότητας είναι μεταξύ τους αλληλένδετες προκειμένου να προσδιορίσουν τη συνολική ποιότητα των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Το μεγαλύτερο ποσοστό των κλιμάκων μέτρησης, χρησιμοποιούν ως βασικό θεωρητικό υπόβαθρο τη μεθοδολογία SERVQUAL. Στην μεθοδολογία SERVQUAL οι πέντε διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών λειτουργούν ως ένα σύνολο παραγόντων (Buttle, 1996; Parasuraman et al., 1994). Συνεπώς στις μελέτες όπου έχει εφαρμοστεί η μεθοδολογία SERVQUAL παρατηρούνται υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων ποιότητας χωρίς να είναι όμως απόλυτα ξεκάθαρη η επίδραση που ασκεί μία μεταβλητή στην άλλη (Parasuraman et al., 1994). Ο προσδιορισμός της επίδρασης αυτής, είναι σημαντικός (Seth et al., 2005) λόγω της συμβολής της στη λήψη αποτελεσματικότερων διοικητικών αποφάσεων. Επειδή η ποιότητα ερμηνεύεται μέσω της συνολικής επίδοσης μιας υπηρεσίας είναι πιθανό να προσδιοριστεί η ποιότητα μέσω ενός συστήματος αλληλοσυσχετιζόμενων και αλληλένδετων μεταβλητών (Bigne, Sanchez, & Sánchez, 2001).

Οι συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων ποιότητας στις ερευνητικές μελέτες στις οποίες σχεδιάστηκε και σταθμίστηκε μία νέα κλίμακα μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών επιβεβαιώνουν τα ευρήματα της διατριβής, καθώς στο σύνολο τους εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους. Στον πίνακα 64 συγκεντρώνονται οι εσωτερικοί συντελεστές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων ποιότητας που υιοθετούν οι κλίμακες μέτρησης των υπηρεσιών στον εκπαιδευτικό τομέα με τις αντίστοιχες συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της κλίμακας ErpekQual.

**Πίνακας 64** Συσχετίσεις Μεταξύ των Διαστάσεων Ποιότητας των Κλιμάκων Μέτρησης της Ποιότητας των Εκπαιδευτικών Υπηρεσιών

Μοντέλα	<b>HiEduQUAL</b>		
Ερευνητές	Annamdevula & Bellamkonda, 2012		
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	Διδασκαλία και Πρόγραμμα Σπουδών (TC) Διοικητικές υπηρεσίες (AS) Ακαδημαϊκές Υπηρεσίες (AF) Υποδομές Πανεπιστήμιου (IC) Υποστηρικτικές υπηρεσίες (SS)	TC <--> AS AS <--> AF TC <--> AF AF <--> IC IC <--> SS AF <--> SS TC <--> IC <b>TC &lt;--&gt; SS</b> AS <--> IC AS <--> SS	0.54 0.44 0.57 0.62 0.49 0.60 0.34 <b>0.64</b> 0.33 0.50
Μοντέλο	<b>InstaQual</b>		
Ερευνητές	Kumar & Dash, 2014		
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	Ακαδημαϊκά (AQ) Προοπτικές απασχόλησης (CQ) Ακαδημαϊκό προσωπικό (TQ) Υποστηρικτικές υπηρεσίες (SS) Φυσικές εγκαταστάσεις (IQ)	<b>AQ &lt;--&gt; CQ</b> AQ <--> TQ AQ <--> SS AQ <--> IQ CQ <--> TQ CQ <--> SS CQ <--> IQ TQ <--> SS TQ <--> IQ SS <--> IQ	<b>0.87</b> 0.82 0.78 0.79 0.80 0.76 0.80 0.76 0.75 0.72
Μοντέλο	<b>HedQual</b>		
Ερευνητές	Icli & Anil, 2014		
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	Ακαδημαϊκά (AQ) Διοικητικές Υπηρεσίες (AS) Ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη (AL) Υποστηρικτικές υπηρεσίες (SS) Ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης (CS)	AQ <--> AS AQ <--> AL AQ <--> SS <b>AQ &lt;--&gt; CS</b> AS <--> AL AS <--> SS AS <--> CS AL <--> SS AL <--> CS SS <--> CS	0.57 0.49 0.44 <b>0.65</b> 0.46 0.39 0.53 0.51 0.61 0.59
Μοντέλο	<b>UnivQual</b>		
Ερευνητές	Marimon et al., 2019		
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	Πρόγραμμα Σπουδών (CQ) Ανάπτυξη δεξιοτήτων (OQ) Υπηρεσίες και εγκαταστάσεις (ISQ)	CQ <--> OQ <b>CQ &lt;--&gt; ISQ</b> OQ <--> ISQ	0.58 <b>0.67</b> 0.56
Μοντέλο	<b>HiEduQual</b>		
Ερευνητές	Latif et al., 2019		
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	Ακαδημαϊκό προσωπικό (TQ) Διοικητικές υπηρεσίες (AS) Γνωστικές υπηρεσίες (KS) Δραστηριότητες (AC) Συνεχιζόμενη ανάπτυξη (CI) Ηγεσία (LQ)	TQ <--> AS TQ <--> KS TQ <--> AC TQ <--> CI <b>TQ &lt;--&gt; LQ</b> AS <--> KS AS <--> AC AS <--> CI	0.69 0.69 0.65 0.57 <b>0.76</b> 0.60 0.52 0.56



		AS <--> LQ	0.68
		KS <--> AC	0.66
		KS <--> CI	0.54
		KS <--> LQ	0.63
		AC <--> CI	0.44
		AC <--> LQ	0.65
		CI <--> LQ	0.42
Μοντέλο	<b>ErpekQual</b>		
Ερευνητές	Athanasiadis, 2022		
Διαστάσεις Ποιότητας (Αντικείμενα Αξιολόγησης)	Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ΕΠ) Υποδομές Προγράμματος (ΥΠ) Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) Μαθησιακά Αποτελέσματα (ΜΑ) Οργάνωση Διδασκαλίας (ΟΔ) Διοικητικές Υπηρεσίες (ΔΥ)	ΕΠ <--> ΥΠ ΕΠ <--> ΠΣ ΕΠ <--> ΜΑ ΕΠ <--> ΟΔ ΕΠ <--> ΔΥ ΥΠ <--> ΠΣ ΥΠ <--> ΜΑ ΥΠ <--> ΟΔ ΥΠ <--> ΔΥ <b>ΠΣ&lt;--&gt; ΜΑ</b> ΠΣ <--> ΟΔ ΠΣ <--> ΔΥ ΜΑ <--> ΟΔ ΜΑ<--> ΔΥ ΟΔ<--> ΔΥ	,301 ,721 ,678 ,744 ,509 ,332 ,435 ,242 ,362 <b>,850</b> ,831 ,541 ,719 ,611 ,456

Οι υψηλότερες συσχετίσεις για τον προσδιορισμό της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών εντοπίζονται μεταξύ των διαστάσεων «Πρόγραμμα Σπουδών» και «Υποστηρικτικές Υπηρεσίες» στην κλίμακα HiEduQual (Annamdevula & Bellamkonda, 2012). Στην κλίμακα InstaQual και HedQual μεταξύ των διαστάσεων «Ακαδημαϊκή Ποιότητα» και «Προοπτικών Απασχόλησης» των εκπαιδευομένων (Kumar & Dash, 2014; İçli & Anil, 2014). Η υψηλότερη συσχέτιση εμφανίζεται ανάμεσα στο «Πρόγραμμα Σπουδών» και στις «Υπηρεσίες και Εγκαταστάσεις» του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στην κλίμακα UnivQual των Marimon et al. (2019). Το «Ακαδημαϊκό Προσωπικό» και η «Ηγεσία» είναι η υψηλότερα συσχετιζόμενες διαστάσεις ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην κλίμακα HiEduQual των Latif et al. (2019). Τέλος στην περίπτωση της ErpekQual η υψηλότερη συσχέτιση εντοπίζεται μεταξύ των διαστάσεων «Πρόγραμμα Σπουδών» και «Μαθησιακά Αποτελέσματα».

Συμπερασματικά αν και κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει τις δικές του δυναμικές και ιδιαιτερότητες παρατηρούμε, από την ανάλυση που προηγήθηκε, πως οι διαστάσεις ποιότητας στις κλίμακες μέτρησης που αφορούν το «Πρόγραμμα Σπουδών», το «Εκπαιδευτικό Προσωπικό» και τα «Μαθησιακά Αποτελέσματα», είναι αυτές που συμβάλουν περισσότερο στον προσδιορισμό της ποιότητας των υπηρεσιών σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Επομένως συνάγεται το συμπέρασμα πως εφόσον το «Πρόγραμμα Σπουδών» ενός εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ο κύριος παράγοντας προσδιορισμού και επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Razinkina et al., 2018; Rowley, 1996), τότε η συμβολή του στη διαμόρφωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι μείζονος σπουδαιότητας. Στην κλίμακα μέτρησης *ErpekQual* παρατηρείται επιπλέον υψηλή συσχέτιση μεταξύ του «Προγράμματος Σπουδών» και της «Οργάνωσης της Διδασκαλίας». Η τελευταία αφορά τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης της διδασκαλίας από το εκπαιδευτικό προσωπικό, επομένως η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια του προσωπικού που διδάσκει στο πρόγραμμα κατάρτισης συνδέεται άμεσα με την ποιότητα του.

Οι 34 δηλώσεις της κλίμακας *ErpekQual* ομαδοποιούνται και συνθέτουν τις έξι διαστάσεις της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης. Το αποτέλεσμα της ανάλυσης των δεδομένων που συλλέξαμε ήταν η ύπαρξη αρνητικού σκορ σε κάθε μια από τις έξι αυτές διαστάσεις. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί σε αντίστοιχες ερευνητικές προσεγγίσεις στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Aghamolaei & Zare, 2008; Datta & Vardhan, 2017; Mbise & Tuninga, 2016; Mwiya et al., 2017; Yazdi-Feyzabadi et al., 2015; Zafiroopoulos & Vrana, 2008). Η συνολική αντιλαμβανόμενη ποιότητα των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος υπολογίστηκε σε ***ErpekQual*=-0,107** (Σταθμισμένη Ποιότητα) και σε ***ErpekQual*=-0,639** (Αστάθμητη Ποιότητα). Ο δείκτης αυτός δεν αξιολογείται όμως ως ιδιαίτερα προβληματικός καθώς προσεγγίζει το μηδέν (0), σημείο στο οποίο η προσδοκώμενη ποιότητα των υπηρεσιών ταυτίζεται με την αντιλαμβανόμενη (Zeithaml, Parasuraman, Berry, & Berry, 1990). Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε πως το πρόγραμμα κατάρτισης ανταποκρίνεται στην αποστολή του και έχει επιτύχει τον σκοπό του.

Όπως αναφέρθηκε στην βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας μελέτης, σύμφωνα με την προσέγγιση των προσδοκιών η υψηλή ικανοποίηση μπορεί να οφείλεται στις χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευομένων παρά στην πραγματική απόδοση των υπηρεσιών ενός οργανισμού και αντίστροφα (James, 2007a). Αυτό παρατήρησαν και οι Chatzoglou et al. (2013), επισημαίνοντας πως σε μία τέτοια περίπτωση θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη ενδυνάμωση των χαμηλών προσδοκιών ώστε να προσεγγίσουν τη δυναμική των υπολοίπων. Στην

περίπτωσή μας επειδή παρατηρήθηκε πως ο μέσος όρος των προσδοκιών των καταρτιζόμενων, στο σύνολο σχεδόν των δηλώσεων της κλίμακας μέτρησης, έλαβε βαθμολογία μεγαλύτερη του 6 καταλήγουμε πως οι υποψήφιοι καταρτιζόμενοι εκπαιδευτικοί αναζητούν ποιοτικά υψηλές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και επομένως δεν τίθεται κάποιος προβληματισμός αναφορικά με την ερμηνεία του βαθμού ικανοποίησής τους.

#### 7.5. Επίδραση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στην Ικανοποίηση των εκπαιδευομένων του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.;

Από την ανάλυση διαδρομών που πραγματοποιήσαμε προέκυψε πως υπάρχει άμεση και στατιστικά σημαντική επίδραση των έξι διαστάσεων της κλίμακας ErpekQual στον προσδιορισμό της ποιότητας του προγράμματος παιδαγωγικής κατάρτισης συμφωνώντας με τα ευρήματα των Βλάχο κ.ά. (2010), πως η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με το παιδαγωγικό και διοικητικό πλαίσιο, την υλικοτεχνική υποδομή και με διάφορους μηχανισμούς υποστήριξης. Συγκεκριμένα, η διάσταση «Πρόγραμμα Σπουδών» εμφανίζεται να επιδρά περισσότερο στον προσδιορισμό της ποιότητας των υπηρεσιών ( $\beta=0,919$ ,  $p<0.05$ ) με αμέσως επόμενη τη διάσταση της «Οργάνωσης της Διδασκαλίας» ( $\beta=0,901$ ,  $p<0.05$ ). Ομοίως η διάσταση «Μαθησιακά Αποτελέσματα» επηρεάζει άμεσα και στατιστικά σημαντικά την ποιότητα του προγράμματος ( $\beta=0,894$ ,  $p<0.05$ ). Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι συνεπή με αντίστοιχα ευρήματα στην βιβλιογραφία, καθώς πολλοί ερευνητές συμφωνούν για τη σημαντική επίδραση του Προγράμματος Σπουδών στην μάθηση και τη μεταφορά της γνώσης στην πράξη (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006; Kontoghiorghes, 2002). Ομοίως, οι διδακτικές μέθοδοι που αποτελούν επιμέρους δείκτη της ποιοτικής διάστασης «Οργάνωση της Διδασκαλίας» έχουν σημαντική επίδραση στη μάθηση των εκπαιδευομένων (Arthur et al., 2003; Burke & Ng, 2006; Lim, 2000). Επιπλέον, οι εκπαιδευτές θα πρέπει να ενσωματώνουν ποικίλες εκπαιδευτικές τεχνικές στο σχεδιασμό της διδασκαλίας ώστε να διευκολύνουν την κατάκτηση των γνώσεων και την απόκτηση δεξιοτήτων που θα είναι εφαρμόσιμες στην άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού (Lim, 2000). Οι εκπαιδευτές θα πρέπει επίσης να παρέχουν στους καταρτιζόμενους ευκαιρίες εξάσκησης των τεχνικών που διδάσκονται προκειμένου να αποδειχθεί η πρακτική συνάφεια του

περιεχομένου της εκπαίδευσης με τα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό συμβάλλει στη διασφάλιση της επιτυχούς μεταφοράς των δεξιοτήτων που αναπτύσσουν μέσω της κατάρτισής τους στην εκτέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου (May & Kahnweiler, 2000).

Η διάσταση «Εκπαιδευτικό Προσωπικό» εμφανίζει και αυτή στατιστικά σημαντική επίδραση στην ποιότητα του προγράμματος κατάρτισης ( $\beta=0,889$ ,  $p<0.05$ ). Για τη σημαντική και άμεση επίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και συνακόλουθα στον προσδιορισμό της ποιότητάς της συμφωνούν πολλοί ερευνητές του πεδίου (Παπαναούμ, 2003; Λιακοπούλου, 2012). Ειδικότερα η γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει ιδιαίτερη επιρροή στους εκπαιδευόμενους, αφού η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα του εκπαιδευτή να μεταφέρει αποτελεσματικά τη γνώση (Selamat et al., 2017). Γενικότερα, η γνωστική και παιδαγωγική επάρκεια του εκπαιδευτή είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (Alsalamah & Callinan, 2021). Η σπουδαιότητα της γνωστικής επάρκειας αλλά και βασικών στοιχείων της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού όπως ο ενθουσιασμός, η φιλικότητα και η προσβασιμότητα επιβεβαιώθηκε και από τους Voss et al.(2007). Το διδακτικό προσωπικό αποτελεί σημαντικό πόρο επιτυχίας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, καθώς προτάσσοντας την αξία της προσπάθειας η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε απόδοση και η απόδοση στα επιθυμητά αποτελέσματα, μπορεί να παρακινήσει τους εκπαιδευόμενους ώστε να επιτυγχάνουν καλύτερα αποτελέσματα (Echard & Berge, 2008; Sander et al., 2000).

Τέλος, οι «Διοικητικές Υπηρεσίες» ( $\beta=0,731$ ,  $p<0.05$ ) και οι «Υποδομές» ( $\beta=0,611$ ,  $p<0.05$ ) επιδρούν και αυτές άμεσα και στατιστικά σημαντικά στην ποιότητα του αξιολογούμενου προγράμματος. Όπως αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση για το σχεδιασμό της κλίμακας ErpekQual, το εκπαιδευτικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στην ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών επειδή υποστηρίζει τους εκπαιδευόμενους στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, βοηθά στη μαθησιακή διαδικασία (Abu Saa, Al-Emran, & Shaalan, 2019) και επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα με θετικό τρόπο. Επιπλέον έχει αντίκτυπο στα κίνητρα των εκπαιδευομένων για μάθηση (Facteau et al., 1995). Κατά συνέπεια το περιβάλλον συμβάλλει

καθοριστικά στην ποιότητα της μάθησης και στη συνολική αποτελεσματικότητα του προγράμματος (Charney & Conway, 2005; Diamantidis & Chatzoglou, 2012; Facticeau et al., 1995).

Τέλος, η συνολική ποιότητα των υπηρεσιών έχει αποδειχθεί πως αποτελεί κρίσιμο προσδιοριστικό παράγοντα της ικανοποίησης των αποδεκτών μιας υπηρεσίας σε πολλά διαφορετικά πεδία υπηρεσιών (Carlson & O’Cass, 2010; Gounaris, Dimitriadis, & Stathakopoulos, 2010; Parasuraman et al., 1985; Parasuraman et al., 1988; Schijns, Caniëls, & Le Conté, 2016) συμπεριλαμβανομένου και του πεδίου της εκπαίδευσης (Alves & Raposo, 2007; Annamdevula & Bellamkonda, 2016; Dehghan et al., 2014; Ham & Hayduk, 2003; Hasan et al., 2008; Sultan & Wong, 2012; Sultan & Wong, 2013). Η θετική σχέση και η φορά της αιτιατής σχέσης μεταξύ της συνολικής ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του προγράμματος κατάρτισης με την ικανοποίηση των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και στην περίπτωση της παρούσας μελέτης. Με την συνολική ποιότητα να αποτελεί προκάτοχη συνθήκη της ικανοποίησης (Bigne et al., 2003; Chandra et al., 2018; Mwiya et al., 2017).

## Κεφάλαιο 8: Συζήτηση, Περιορισμοί της Έρευνας, Προτάσεις

Από το τέλος ξεπηδούν καινούργιες αρχές.

Πλίνιος ο Πρεσβύτερος, 23-79 μ.Χ., Ρωμαίος φυσιοδίφης

Η πραγματικότητα σε μια μετανεωτερική κοινωνία, όπως είναι η σημερινή, περιγράφεται μέσα από καταστάσεις όπου οι αποφάσεις λαμβάνονται εντός ευρύτερων «οικονομικών και πολιτικών διεθνικών συνασπισμών» (Παπαδόπουλος, 2016, σ. 20). Αυτό περιορίζει σημαντικά τις εθνικές αποφάσεις οι οποίες χάνουν σε σημαντικό βαθμό την αυτονομία τους και έτσι τα κράτη μέλη μιας κοινότητας καλούνται να υιοθετήσουν κοινές αρχές και αξίες στις εθνικές τους πολιτικές. Στο πλαίσιο αυτό η Ελλάδα υιοθετεί ευρωπαϊκές πολιτικές αναφορικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση με σκοπό να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Γιώτη - Παπαδάκη, 2010). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τη διακήρυξη της Μπολόνια, το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (EQAVET), αλλά και τις οδηγίες της ευρωπαϊκής ένωσης προς τις χώρες μέλη αναφορικά με τα πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area, 2015).

Η ποιότητα της εκπαίδευσης στο μικροεπίπεδο του εκπαιδευτικού οργανισμού διαμορφώνεται από μια σειρά παραμέτρων που σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών, τις υποδομές, τις υποστηρικτικές υπηρεσίες και το ανθρώπινο δυναμικό του οργανισμού (Iacovidou, et al., 2009; Tsinidou et al., 2010). Οι παραπάνω παράμετροι αλληλοεπηρεαζόμενοι προωθούν τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Αναφορικά με την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού και ειδικότερα του εκπαιδευτικού προσωπικού, όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφία, η βασική συνιστώσα της είναι η παιδαγωγική και διδακτική του επάρκεια (Ξωχέλης, 2005). Επομένως η διασφάλιση της παροχής ποιοτικών υπηρεσιών αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς συνηγορεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Παπαναούμ, 2003) και κατ' επέκταση οδηγεί στη ζητούμενη οικονομική ανάπτυξη (Τσαμαδιάς & Χανής, 2011).

Σκιαγραφώντας το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό συγκείμενο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα, εντοπίζουμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που καθιστούν αναγκαία τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017) και η οποία συνδέεται με την έννοια του ανταγωνισμού στο παγκόσμιο οικονομικό πεδίο (Γράβαρης, 2005; Πυργιωτάκης, 2015).

Το πρώτο χαρακτηριστικό, που εντάσσεται στο πολιτικό συγκείμενο, είναι η απαίτηση για τη λογοδοσία των δημόσιων οργανισμών στη βάση του νέου τρόπου διοίκησης του δημόσιου τομέα (Καράτζια- Σουλιώτη & Λαμπρόπουλος, 2006). Εξάλλου ο «λόγος για την ποιότητα είναι πολιτικός» ακριβώς επειδή οδηγεί στη λήψη αποφάσεων (Ματθαίου, 2007, σ.28). Οι δημόσιοι οργανισμοί είναι υποχρεωμένοι στη τήρηση κοινών αρχών και κανόνων για τη διασφάλιση ενός υψηλού επιπέδου υπηρεσιών προς τους πολίτες προασπίζοντας με αυτό τον τρόπο το δημόσιο συμφέρον (Κατσαρός, 2008). Στην προσπάθεια αυτή γίνεται χρήση εξειδικευμένων μεθόδων και τεχνικών από το πεδίο της οικονομικής επιστήμης για αυτό και ο λόγος σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής κυριαρχείται από έννοιες «δάνειες από τον κόσμο των επιχειρήσεων» (Ματθαίου, όπ.π., σ.15).

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που αφορά το κοινωνικό συγκείμενο είναι η διαρκώς αυξανόμενη ζήτηση για την είσοδο στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Αγκυρόπουλος, 2020). Η εκπαίδευση καταλαμβάνει την 4<sup>η</sup> θέση από τις 21 ομάδες επαγγελμάτων στην Ελλάδα. Ο υψηλός βαθμός ελκυστικότητας της εκπαίδευσης συνεπάγεται την αυξημένη ζήτηση για όλα τα εφόδια που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για την είσοδό τους στο επάγγελμα. Μεταξύ αυτών σημαντική θέση κατέχει και η πιστοποίηση της παιδαγωγικής και διδακτικής τους επάρκειας.

Το τρίτο χαρακτηριστικό που προέρχεται από το οικονομικό συγκείμενο αφορά την ορθή διαχείριση των διαθέσιμων πόρων αλλά και τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας (Σταμέλος, 2011). Σε σχετικό πόρισμα του ΟΟΣΑ αναφέρεται πως η οικονομική ανάπτυξη οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ποιοτική βελτίωση του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της εκπαίδευσης (OECD, 2021). Στην ορθή διαχείριση των πόρων σημαντική

έμφαση δίνεται στην έννοια της αποδοτικότητας (efficiency) η οποία σχετίζεται με τις εισροές και τις εκροές της εκπαίδευσης (Σπυροπούλου, Κόνταρης, & Αντωννάκη, 2010). Οι εισροές αφορούν όλους τους διαθέσιμους πόρους που απαιτούνται προκειμένου να παρασχεθεί το αγαθό της εκπαίδευσης ενώ οι εκροές περιλαμβάνουν το ίδιο το εκπαιδευτικό αγαθό. Η σχέση μεταξύ των δυο είναι ισχυρή (Ρουσέας & Βρετάκου, 2006) και επομένως η ορθή διαχείριση των πόρων, ειδικότερα σε περιόδους έντονων οικονομικών αναταράξεων, αξιολογείται ως ο ορθός τρόπος διοίκησης των οργανισμών.

Τα εργαλεία που υιοθετούνται στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι μια μορφή κοινωνικού ελέγχου η οποία αξιολογείται ως απαραίτητη για τη διασφάλιση της ποιότητας της εκπαίδευσης (Δούκας, κ.ά., 2006). Οι λόγοι που συντελούν σε αυτό είναι όπως αναφέραμε παραπάνω πρωτίστως πολιτικό-κοινωνικό-οικονομικοί αλλά και παιδαγωγικοί. Οι τελευταίοι αφορούν την καταλληλότητα και αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων, του εκπαιδευτικού υλικού, και των διαδικασιών που αφορούν το σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη λειτουργία των συστημάτων της εκπαίδευσης (Μακράκης, 1999).

Το ενδιαφέρον που παρατηρείται στην βιβλιογραφία αναφορικά με την ανάπτυξη εργαλείων μέτρησης της ποιότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο απορρέει από την ανάγκη ανατροφοδότησης αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί αλλά και από την ανάγκη για τεκμηρίωση των θέσεων και των πρακτικών που αφορούν τη συνεχή βελτίωση της απόδοσης των εκπαιδευτικών οργανισμών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Για τους παραπάνω λόγους η αξιολόγηση και η μέτρηση θεωρούνται αναπόσπαστο μέρος του τρόπου λειτουργίας ενός οργανισμού αφού μέσω της ανατροφοδότησης που προσφέρουν μπορεί να βοηθήσουν τον οργανισμό να πετύχει τους στόχους του και να αποτιμήσει το έργο του (Κουτούζης, 2003).

Η παρούσα διατριβή αφορά το σχεδιασμό και την επικύρωση ενός επιστημονικού εργαλείου μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών σε εξειδικευμένα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης στην Ελλάδα, στη βάση των αντιλήψεων των καταρτιζόμενων υποψήφιων



εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προκύπτει ως αναγκαιότητα εξαιτίας την υιοθέτησης από την Ελληνική πολιτεία συστημάτων διοίκησης που εδράζουν στο πεδίο της ολικής ποιότητας (Σωτηρόπουλου & Νταλάκου, 2021). Εξάλλου η ελληνική πολιτεία προ επταετίας έχει καθιερώσει συγκεκριμένα θεσμικά όργανα τα οποία είναι επιφορτισμένα με την αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ πρόσφατα με το νόμο 4823/2021 επιχειρεί να αναδιαμορφώσει αντίστοιχα το θεσμικό πλαίσιο για την ποιότητα της εκπαίδευσης και στις δυο άλλες δομές της τυπικής εκπαίδευσης. Στα συστήματα αυτά θεωρείται απαραίτητη η διερεύνηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του δημοσίου μέσω της οπτικής των πολιτών (Κατσαρός, 2008). Η κλίμακα ErpekQual υιοθετεί την οπτική αυτή και μετρά την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω έξι διαστάσεων ποιότητας οι οποίες ερμηνεύονται από συνολικά 34 δείκτες. Οι δείκτες αυτοί κατανέμονται μεταξύ των έξι διαστάσεων ερμηνεύοντας διαφορετικές πτυχές της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η παραπάνω μεθοδολογία είναι κυρίαρχη στη βιβλιογραφία που αφορά τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών (Annamdevula & Bellamkonda, 2012; Kincsesné Vajda et al., 2015; Kumar & Dash, 2014; Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al., 2016; Verma & Prasad, 2017; İçli & Anil, 2014). Ειδικότερα οι κλίμακες μέτρησης που έχουν σχεδιαστεί και σταθμιστεί στο εκπαιδευτικό πλαίσιο υιοθετούν στο σύνολό τους διακριτές ποιοτικές διαστάσεις που αξιολογούν πεδία του εκπαιδευτικού οργανισμού όπως τις υποδομές, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τις διοικητικές υπηρεσίες, μαθησιακά αποτελέσματα και το πρόγραμμα σπουδών (Kincsesné Vajda et al., 2015; Kumar & Dash, 2014; Latif et al., 2019; Mahapatra & Khan, 2007a; Marimon et al., 2019; Verma & Prasad, 2017). Η κλίμακα ErpekQual εκτός από τις παραπάνω διαστάσεις περιλαμβάνει ως διακριτή διάσταση αξιολόγησης τη διάσταση «Οργάνωση της Διδασκαλίας». Το εύρημα αυτό αξιολογείται ιδιαίτερα σημαντικό καθώς συνδέεται με τη φύση του αξιολογούμενου προγράμματος. Στην παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση των υποψήφιων εκπαιδευτικών ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παιδαγωγική γνώση του περιεχομένου (Kleickmann et al., 2013), δηλαδή στο σώμα των γνώσεων που αφορούν τη διδασκαλία και η οποία έχει χαρακτηριστεί από τους ερευνητές ως

η πιο σημαντική (Shulman, 1987). Παράλληλα το εύρημα αυτό δικαιολογεί την πρόταση των ερευνητών του πεδίου της μέτρησης των υπηρεσιών για δημιουργία εξειδικευμένων για κάθε αξιολογούμενο πλαίσιο, κλιμάκων μέτρησης προκειμένου να συγκεντρώνονται αξιόπιστες πληροφορίες αναφορικά με την επίδοση του προγράμματος εκπαίδευσης (Parasuraman et al., 1991a).

Ένα ακόμη εύρημα της διατριβής αφορά την επιβεβαίωση της αιτιακής σχέσης μεταξύ της «Ποιότητας» των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και της «Ικανοποίησης» των εκπαιδευομένων. Η έρευνα καταλήγει στην ύπαρξη θετική συσχέτισης μεταξύ των δυο μεταβλητών με την «Ποιότητα» της υπηρεσίας να λειτουργεί ως προαπαιτούμενη συνθήκη της «Ικανοποίησης». Στη βιβλιογραφία υπάρχουν εμπειρικά δεδομένα που υποστηρίζουν το παραπάνω εύρημα (Ardi et al., 2012; Purgailis & Zaksa, 2012; Schneider & White, 2004; Sum et al., 2002) και επομένως το συμπέρασμά μας προσθέτει επιπλέον επιχειρηματολογία στην ομάδα των ερευνητών που προτείνουν την παραπάνω αιτιακή σχέση.

Από την εφαρμογή της κλίμακας ErpekQual στη μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο ετήσιο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε την ακαδημαϊκή περίοδο 2019-2020, παρατηρήσαμε πως η κλίμακα παρουσίασε σταθερότητα στη δομή της, επιβεβαιώνοντας την αποτελεσματική μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω των έξι διαστάσεων της.

Οι προσδοκίες των εκπαιδευομένων αναφορικά με την αναμενόμενη ποιότητα των υπηρεσιών εμφανίστηκαν υψηλές. Το εύρημα αυτό παρατηρείται σε εμπειρικές μελέτες όπου το εκπαιδευτικό πρόγραμμα αφορά την κατάκτηση εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων τα οποία συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας (Anastasiadou, 2018; Foropon, Seiple, & Kerbache, 2013; Galeeva, 2016). Η ερμηνεία του ευρήματος μπορεί να επιχειρηθεί μέσω συγκεκριμένων θεωριών για τη διαμόρφωση των προσδοκιών των εκπαιδευομένων όπως η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (Schultz, 1993) και το καταναλωτικό και οικονομετρικό μοντέλο (Hossler, Braxton, & Coopersmith, 1989). Οι αυξημένες προσδοκίες των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο των παραπάνω θεωριών είναι αποτέλεσμα της πεποίθησης των εκπαιδευομένων για την αύξηση των μελλοντικών οφελών τους από την

επένδυση στην εκπαίδευση. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από το βαθμό των προσδοκιών των υποψήφιων εκπαιδευτικών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. στη διάσταση «Μαθησιακά Αποτελέσματα» η οποία ήταν η υψηλότερη συγκριτικά με τις άλλες. Οι υπόλοιπες διαστάσεις που θεωρούνται ως διαστάσεις διαδικασίας, οι προσδοκίες των καταρτιζόμενων ήταν χαμηλότερες και επομένως ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα μπορούσε να ξεπεράσει τις προσδοκίες τους εκπλήσσοντάς τους ευχάριστα (Parasuraman et al., 1991a). Αυτό σημαίνει πως η γνώση του τρόπου διαμόρφωσης των προσδοκιών από τον εκπαιδευτικό οργανισμό μπορεί να οδηγήσει σε βελτιωτικές παρεμβάσεις που θα αναβαθμίσουν την ποιότητα των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη βιβλιογραφία εντοπίζονται ποικίλες θεωρίες και οπτικές για τον τρόπο διαμόρφωσης των προσδοκιών των εκπαιδευομένων με αυτές που υποστηρίζουν την επίδραση του πολιτισμικού πλαισίου των εκπαιδευομένων να βρίσκονται στο κέντρο της προσοχής των ερευνητών (Figlio, Giuliano, & Sapienza, 2022; Holcomb, 2006; Tsiligiris et al., 2021).

Ένα ακόμη εύρημα από την εφαρμογή της κλίμακας αφορά τις διαστάσεις ποιότητας «Πρόγραμμα Σπουδών», «Οργάνωση της Διδασκαλίας» και «Μαθησιακά Αποτελέσματα», ως τις διαστάσεις που συμβάλουν περισσότερο την συνολική ποιότητα των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος και κατ' επέκταση τη συνολική ικανοποίηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών. Το εύρημα είναι κοινό με τα αντίστοιχα ευρήματα των ερευνών που έχουν υλοποιηθεί στις αναπτυγμένες χώρες (Lupo, 2013) ενώ σε μελέτες που έχουν υλοποιηθεί σε αναπτυσσόμενες χώρες οι διαστάσεις που αφορούν τις «Υποδομές» και τις «Υποστηρικτικές υπηρεσίες» συμμετέχουν περισσότερο στον προσδιορισμό της συνολικής ποιότητας των υπηρεσιών (Teeroovengadum et al., 2016). Αυτό συνδέεται με την επίδραση του ευρύτερου πλαισίου μέσα στο οποίο παρέχονται οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες και το οποίο επιδρά στη διαμόρφωση των αναγκών των εκπαιδευομένων. Τέλος, από την ανάλυση χασμάτων προέκυψαν σημαντικές πληροφορίες στις οποίες στηριζόμενη η διοίκηση του προγράμματος μπορεί να λάβει αποφάσεις που αποσκοπούν στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του προγράμματος κατάρτισης.

Οι αλλαγές που έχουν εισαχθεί με το πρόσφατο νομοθέτημα (Νόμος Πλαίσιο Ν. 4957/2022, ΦΕΚ 141/Α'/21-7-2022) για την απόδειξη της παιδαγωγικής

επάρκειας των εκπαιδευτικών ενισχύουν ακόμη περισσότερο την αναγκαιότητα της παρούσας διατριβής, και την συμβολή της στην επιστημονική γνώση, καθώς προσπορίζει στην επιστημονική έρευνα ένα σταθμισμένο εργαλείο αποτίμησης των παραχόμενων υπηρεσιών. Τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται πλέον να σχεδιάσουν αυτόνομα προγράμματα παιδαγωγικής κατάρτισης τα οποία θα προσφέρουν τόσο στους φοιτητές τους όσο και σε αποφοίτους άλλων πανεπιστημίων. Στο πλαίσιο αυτό υπάρχουν τρία σημεία ενδιαφέροντος για τα πανεπιστήμια. Αρχικά το εκπαιδευτικό ίδρυμα υποχρεούται να προσφέρει ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης προς τους φοιτητές του και επομένως χρειάζεται εργαλεία που θα συμβάλουν στην συγκέντρωση πληροφοριών αναφορικά με την επίδοσή του. Αυτό ικανοποιεί και τις απαιτήσεις της πολιτείας για συνεχή έλεγχο της επίδοσης και βελτίωση των υπηρεσιών που προσφέρονται προς τους πολίτες δηλαδή τους φοιτητές (Κατσαρός, 2008). Δεύτερον, η βελτίωση της ποιότητας συνδέεται με την χρηματοδότηση των πανεπιστημίων καθώς το 20% της ετήσιας τακτικής επιχορήγησης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων προς τα ΑΕΙ γίνεται με ποιοτικά κριτήρια τα οποία αξιολογούνται από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (Eurodice, 2023). Τρίτον, η ασάφεια του θεσμικού πλαισίου που αφορά τη χρηματοδότηση των αυτόνομων προγραμμάτων παιδαγωγικής επάρκειας, μπορεί να σημαίνει την καθιέρωση διδάκτρων από τα πανεπιστήμια (Αυγητίδου κ.ά., 2022). Ένα πρόγραμμα κατάρτισης που έχει καθιερωθεί στη συνείδηση των πολιτών ως ποιοτικό, συνεπάγεται την αύξηση της ζήτησής του. Η αύξηση της ζήτησης συνεπάγεται αυξημένα έσοδα για το πανεπιστήμιο, τα οποία στη συνέχεια διατίθενται σε ερευνητικά προγράμματα που και αυτά με τη σειρά τους αποτελούν δείκτες ποιότητας του πανεπιστημίου. Γίνεται επομένως αντιληπτό πως η υιοθέτηση μιας κουλτούρας ποιότητας οδηγεί σε πολλαπλά οφέλη για όλα τα ενδιαφερόμενα κοινά της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Στους περιορισμούς της παρούσας διατριβής εντάσσεται η εστίαση του σχεδιασμού και του ελέγχου της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της κλίμακας *EprekQual* σε ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης στην Ελλάδα και σίγουρα εκφράζει στοιχεία που αφορούν τις ιδιαιτερότητές του. Επομένως σε κάθε εφαρμογή της κλίμακας για τη μέτρηση της ποιότητας των

εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε προγράμματα εκτός του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., θα πρέπει να ελέγχεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της ώστε να διασφαλίζεται η αντικειμενικότητα των μετρήσεων. Παράλληλα κρίνουμε σημαντικό να εφαρμοστεί η κλίμακα και σε επόμενες ακαδημαϊκές περιόδους στο ίδιο πρόγραμμα αλλά και σε αντίστοιχα προγράμματα διαφορετικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ώστε να συγκεντρωθούν εμπειρικά δεδομένα που θα συμβάλουν στην αξιολόγηση της σταθερότητας της δομής της κλίμακας μέτρησης.

Παράλληλα, θα θέλαμε να αναφερθούμε στις δυνατότητες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω εργαλείων αξιολόγησης. Η παρούσα διατριβή υιοθετεί τη θετικιστική επιστημολογική προσέγγιση στην αποτίμηση της συνολικής αξίας των υπηρεσιών. Στο πλαίσιο αυτό γίνεται χρήση εργαλείων μέτρησης που αποσκοπούν στην αποκάλυψη γενικών τάσεων, που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα, όπως η ικανοποίηση των εκπαιδευομένων. Μέσω της εξέτασης μεγάλου όγκου περιπτώσεων εξισορροπούνται οι ιδιομορφίες των μεμονωμένων περιπτώσεων και, ως εκ τούτου, οι τάσεις που προκύπτουν μπορούν να θεωρηθούν ως γενικώς ισχύουσες. Αν και η παραπάνω προσέγγιση δίνει τη δυνατότητα σε σύντομο χρονικό διάστημα να συγκεντρωθούν πληροφορίες στη βάση των οποίων λαμβάνονται αποφάσεις, παραμένει ωστόσο η ανάγκη για εστίαση στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύονται οι πληροφορίες και γενικότερα στον τρόπο με τον οποίο βιώνεται και αναπαράγεται ο «κοινωνικός κόσμος από τους κοινωνικούς δρώντες» (Τσώλης, 2013, σ.58). Στο πλαίσιο αυτό είναι δόκιμη η υιοθέτηση μιας μορφής μεθοδολογικού τριγωνισμού (Deniz, 1978 οπ. αναφ. στο Τσώλης, 2011) βάση του οποίου προτείνεται η χρήση ποσοτικών εργαλείων μέτρησης της ποιότητας σε συνδυασμό με αντίστοιχα ποιοτικά εργαλεία προκειμένου να διαμορφωθεί μια πιο ακριβή ανάγνωση ή μέτρηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Όσον αφορά τις προτάσεις για περαιτέρω ανάπτυξη της έρευνας, στο επίπεδο της εφαρμογής της σε συγκεκριμένα προγράμματα κατάρτισης, συστήνεται η διερεύνηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών μέσω των προσδοκιών και των αντιλήψεων και των υπόλοιπων εταίρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας πέραν των εκπαιδευομένων, όπως είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό. Παράλληλα προτείνεται η διερεύνηση των

παραγόντων που επιδρούν στην διαμόρφωση των προσδοκιών των συμμετεχόντων υποψήφιων εκπαιδευτικών, στη βάση του ατομικού πολιτισμικού τους υπόβαθρου αλλά και συγκεκριμένων δημογραφικών χαρακτηριστικών, όπως η ειδικότητα των αρχικών τους σπουδών. Τέλος, καθώς παρατηρείται πως όλο και περισσότερο στις μέρες μας επιλέγονται συστήματα εξ αποστάσεως μάθησης, προτείνεται η προσαρμογή της κλίμακας ErpekQual για εκπαιδευτικά προγράμματα που παρέχονται με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-ErpekQual).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελάκος, Κ. (2005). Κριτική προσέγγιση της φιλοσοφίας του διαγωνισμού: η εξέταση των παιδαγωγικών γνώσεων και της διδακτικής κατάρτισης. Στο: Κ. Αγγελάκος (Επιμ.) *Διαγωνισμός Α.Σ.Ε.Π. για την πρόσληψη των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικά Θέματα, Διδακτική Μεθοδολογία φιλολογικών μαθημάτων* (σ. 11-29). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αγκυρόπουλος, Χ. (2020). Μηχανισμός Διάγνωσης των Αναγκών της Αγοράς Εργασίας: Ζήτηση και Προσφορά ανά επάγγελμα, κλάδο και δεξιότητες 2020-2024. Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Διαθέσιμο από [https://lmd.eiead.gr/wp-content/uploads/2021/03/Agkyropoulos\\_Seira\\_9\\_Eidikes-Meletes.pdf](https://lmd.eiead.gr/wp-content/uploads/2021/03/Agkyropoulos_Seira_9_Eidikes-Meletes.pdf)
- Αθανασιάδης, Α. (2021). Προσδοκίες ή αντιλήψεις; Σύγκριση μετρήσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών: Μία εμπειρική μελέτη με την κλίμακα ErrekQual. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 10(1), 195-212.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά, Αθήνα: Έλλην. Δούκας, Χ. (2006). «Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 1. σ. 172-185.
- Αντωνίου, Χ. (2011). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας στην Ελλάδα (1899-1997)*. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις: Ιστοριογραφικά ρεύματα, μακρές περιόδοι, εκπαίδευση εκτός συνόρων, τοπική ιστορία (Τόμος Β')*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Αντωνίου, Χ. (2012). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Πατάκης.
- Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.). Έκθεση Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. 2016: Προτάσεις και Πεπραγμένα <http://www.adippde.gr/images/data/ektheseis/ekth2015-16.pdf>
- Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες: Ένα μοντέλο υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης. Στο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος Α'*, (37-53). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Αυγητίδου, Σ., Κατσαρού, Ε., & Σοφός, Α. (2022). Πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας: Ερωτήματα για την εφαρμογή και τις συνέπειες του νόμου 4597/2022. [Δελτίο Τύπου] (2022, Αύγουστος 1). Ανακτήθηκε από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/387873\\_pistoroiitiko-paidagogikis-kai-didaktikis-eparkeias-erotimata-gia-tin-efarmog](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/387873_pistoroiitiko-paidagogikis-kai-didaktikis-eparkeias-erotimata-gia-tin-efarmog)
- Βιταντζάκης, Ν. (2012). Αναζητώντας τους προσανατολισμούς της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Ένα οδοιπορικό από την Τριτοβάθμια έως την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*
- Γιώτη- Παπαδάκη Ν., (2010). *Ευρωπαϊκή πολιτική ολοκλήρωση και πολιτικής αλληλεγγύης*. Αθήνα: Κριτική
- Γράβαρης, Δ. (2005). Από το κράτος στο κράτος: Ορθολογικότητα και Κανόνες Νομιμοποίησης στην Εκπαιδευτική Πολιτική. *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς*, 27-50.
- Δαφέρμος, Β. (2013). *Παραγοντική ανάλυση*. Εκδόσεις Ζήτη. Αθήνα

- Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, Μ., Κούτρα, Χ. & Σμυρنيωτοπούλου, Α. (2007). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (σσ. 357-390).
- Εθνική Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (2021, Ιούλιος). Πρότυπο για την πιστοποίηση ποιότητας του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας (ΕΣΔΠ). Διαθέσιμο από [https://www.ethaae.gr/images/articles/protypa\\_pistopoiisis/E1\\_%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%BF\\_%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%A0.pdf](https://www.ethaae.gr/images/articles/protypa_pistopoiisis/E1_%CE%A0%CF%81%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%BF_%CE%95%CE%A3%CE%94%CE%A0.pdf)
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΚΕΑ, Eurydice, 2013. *Αριθμοί Κλειδιά για Εκπαιδευτικούς και Διευθυντές Σχολείων στην Ευρώπη. Έκδοση 2013. Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΚΕΑ, Eurydice, 2015. *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΚΕΑ, Eurydice, 2021. *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις και Πολιτικές Έκθεση Ευρυδική*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ΕΑΚΕΑ, Eurydice, 2022. Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el)
- Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση. *Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα*.
- Ζμας, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2007). Η σχέση θεωρίας-πράξης από φιλοσοφική σκοπιά και οι προεκτάσεις της στην εκπαίδευση υποψήφιων εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 229-242.
- Ζώρας, Ο. (2023). Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας [Δελτίο Τύπου] (2023, Ιανουάριος 6), Ανακτήθηκε από <https://www.esos.gr/arthra/81250/pistopoiitiko-paidagogikis-kai-didaktikis-eparkeias-desmeysi-zora-stoys-kosmitores-ton>
- Ηλίου, Θ., Ταμβάκη, Α., Αναστασόπουλος, Γ., & Γκιόσος, Ι. (2018). Παράγοντες Πρόβλεψης της Ικανοποίησης των Φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 14(1).
- Θεοδωρίτση Δ. & Καλογρίδη Σ. (2020). Η επιμόρφωση ως παράγοντας επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 16 (2). 110-127
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ι. Ε.Π. (2014). Επιμορφωτικό υλικό για την αξιολόγηση στελεχών και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013).
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ι. Ε.Π. (2017). Απόσπασμα Πρακτικού 22/26-05-2017. [http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia\\_Typou/2017/2017-08-29\\_PraktikoDS\\_eparkeia.pdf](http://www.iep.edu.gr/images/IEP/GENERAL/Deltia_Typou/2017/2017-08-29_PraktikoDS_eparkeia.pdf)
- Ιωακειμίδου, Β. Σ., & Λιοναράκης, Α. (2015). Διερεύνηση της μαθησιακής εμπειρίας των φοιτητών: μελέτη περίπτωσης στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 8(3Α).



- Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139.
- Καβασακάλης, Α. (2014). Το εκκρεμές των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από το παράδειγμα των πολιτικών αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας στα ΑΕΙ τα τελευταία 40 έτη. *Academia* 4(1), 37-76. <https://academia.library.upatras.gr/>
- Καζαμίας, Α., & Κασσωτάκης, Μ. (1995). *Εκπαιδευτικό Μανιφέστο: προβληματισμοί για την ανασυγκρότηση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής εκπαίδευσης, στο Ελληνική Εκπαίδευση :Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*. Αθήνα: Σείριος
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας. *Αθήνα: τυπωθήτω*.
- 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.
- Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). Αξιολόγηση, αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην εκπαίδευση. *Gutenberg, Αθήνα*.
- Κασσωτάκης, Μ. (2003). Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 3-8.
- Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. *Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Κοΐλιας, Χ. (2015). Αξιολόγηση ενός μαθήματος από την πλευρά των φοιτητών. *e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας* 2(1) 30-47. [10.26265/e-jst.v2i1.559](https://doi.org/10.26265/e-jst.v2i1.559)
- Κόκκος, Α., Βαϊκούση, Δ., Βεργίδης, Δ., Κουλαουζίδης, Γ., Κωσταρά, Ε., Παυλάκης, Μ., & Σακκούλης, Δ. (2021). *Η εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων στην Ελλάδα*. Διανέοσις.
- Κορδαλή. (2018, Φεβρουάριος 3). “Καθηγητικές” και “μη καθηγητικές” σχολές: Οι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος και η αυταπάτη της διάκρισης - Σελιδοδείκτης. Ανακτήθηκε Ιανουάριος 30, 2023, από <https://selidodeiktis.edu.gr/2018/02/03/καθηγητικές-και-μη-καθηγητικές-σχολές/>
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., & Αντωνιάδη, Μ.(2020). Αναζητώντας το εργασιακό προφίλ του Εκπαιδευτικού ως Επαγγελματία. Στο Χρ. Κοσμίου – Hardy & Α. Σοφός (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας: Η ταυτότητα και το εργασιακό του προφίλ* (σ.33-80). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσμίδου-Hardy, Χρ., & Σοφός, Α.(2020). Ο εκπαιδευτικός ως Επαγγελματίας και ζητήματα επαγγελματισμού: Ερευνώντας το θέμα πέρα από τα αυτονόητα. Στο Χρ. Κοσμίου – Hardy & Α. Σοφός (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας: Η ταυτότητα και το εργασιακό του προφίλ* (σ.19-32). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κουζέλης, 2017, πρακτικά ΙΕΠ για θέμα ημερήσιας διάταξης Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια Απόσπασμα Πρακτικού 22/26-05-2017
- Κουτούζης, Μ. (2003). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Εξηγήσεις και παρεξηγήσεις. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 30, 28-29.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Εκδόσεις GUTENBERG.

- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαδής, Σ. (2011). Οικονομική κρίση και διοικητική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και στην Κύπρο: Ευκαιρίες και περιορισμοί. *Κέντρο Ευρωπαϊκών και Διεθνών Υποθέσεων, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*. Διαθέσιμο στο: [http://www.dee.gr/mediaupload/publications/LADI\\_BOOKLET\\_POLITIC\\_2\\_2011.pdf](http://www.dee.gr/mediaupload/publications/LADI_BOOKLET_POLITIC_2_2011.pdf).
- Λακασάς, Α. (2022). Πόλεμος στα ΑΕΙ για την επάρκεια εκπαιδευτικών [Δελτίο Τύπου] (2022, Δεκεμβρίου 22). Ανακτήθηκε από <https://www.kathimerini.gr/society/562197250/polemos-sta-aei-gia-tin-eparkeia-ekpaideytikon/>
- Λαμπροπούλου Μ. (2020). Η αλλαγή οργανωτικών προτύπων στη δημόσια διοίκηση: Η μεταρρύθμιση (:) των γραφειοκρατικών δομών σε συνθήκες δημοσιονομικής προσαρμογής. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 45(1), 148–180. <https://doi.org/10.12681/hpsa.22317>
- Λιακοπούλου, Μ. (2010). *Η παιδαγωγική επάρκεια των εκπαιδευτικών. Προϋποθέσεις και αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζήτη.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Θεωρία, πράξη, άρρητες προσωπικές θεωρίες και αναστοχασμός: Από την πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης. *Action Research*, 3, 1-20.
- Μακράκης, Β.(1999). *Ευρώπη και εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές—Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Μιχαλόπουλος, Ν. (2003). Από τη δημόσια γραφειοκρατία στο δημόσιο management. *Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα*.
- Μπασέτας, Κ. (2010). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές. *Αθήνα: Γρηγόρη, σ, 9, 182*.
- Μπουζάκης, Σ.(2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*,( τομ.Β', σ.276-279). Αθήνα, Gutenberg
- Μπουρής, Ι. Δ., & Δήμας, Γ. (2009). Ιχνηλατώντας τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Αθήνας. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών; Τεύχ. 16*. [10.13140/RG.2.1.4179.4408](http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4179.4408)
- Εωχέλης, Π.(2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: τυπωθήτω
- Εωχέλης, Π. (2000). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Εωχέλης, Π.(1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη
- Εωχέλης, Π.(2010). *Παιδαγωγική και εκπαίδευση σήμερα: Ελίμαχα ζητήματα, καιρία προβλήματα, προτεινόμενες λύσεις*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2015). Θεωρία Δειγματοληψίας.[ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: ΣΕΑΒ. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://hdl.handle.net/11419/1296>.
- Παπαδόπουλος, Κ. (2016). Για μια εκπαίδευση στην πολιτεότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών–Επιστημονικών Θεμάτων*, 8, 19-32.

- Παπαδοπούλου, Β. & Δημητριάδου, Αικ. (2007). Διδακτική Μεθοδολογία και Πρακτική Άσκηση στο Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΠΔΜ: Η αξιολόγηση της Α΄ Φάσης από τους φοιτητές. *Πρακτικά Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας* (436-445). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαδοπούλου, Β., & Κηπουροπούλου, Ε. (2020). Όψεις της επαγγελματικής ταυτότητας υποψήφιων εκπαιδευτικών: η περίπτωση των τελειόφοιτων φοιτητών του ΠΤΔΕ Φλώρινας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 69.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: τυπωθήτω.
- Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Η Φιλοσοφία του Αξιολογικού Πλαισίου* [Κεφάλαιο]. Στο Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. 2015. *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλυπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/234>
- Πρακτικά της Βουλής, Γαβρόγλου, 2016. Αναδιάρθρωση της εκπαίδευσης τον Μάιο του 2016 στη Βουλή των Ελλήνων
- Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας. (χ.χ). Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου 2021 από <https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. (2015). Διονύσης Ν. Γράβαρης - Νίκος Παπαδάκης, επιμ., Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική μεταξύ κράτους και αγοράς. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 14, 291–293. <https://doi.org/10.12681/sas.486>
- Ραφτόπουλος, Β., & Θεοδοσοπούλου, Θ. (2002). Μεθοδολογία στάθμισης μιας κλίμακας. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 19,
- Ρουσέας, Π., & Βρετάκου, Β. (2006). Η μαθητική διαρροή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.
- Σαΐτης, Χ. (2011). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση*. ΕΚΤ. <http://hdl.handle.net/10795/1093>
- Σιώμοκος, Γ. (2011). *Συμπεριφορά Καταναλωτή και Στρατηγική Μάρκετινγκ*. Εκδόσεις Σταμούλη.
- Σοφός, Α. (2020). Παιδαγωγική και Διδακτική Επάρκεια στην Εκπαίδευση Εκπαιδευτών: Επισκόπηση πρακτικών και προτάσεις. Στο Χρ. Κοσμίου – Hardy & Α. Σοφός (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας: Η ταυτότητα και το εργασιακό του προφίλ* (σ.81-114). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σπυροπούλου, Δ., Κόνταρης, Χ., & Αντωνάκη, Τ. (2010). Οικονομικοί πόροι στην εκπαίδευση. <http://hdl.handle.net/10795/110>
- Σταμέλος, Γ. (2011). Η ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση, στο Σακελλαρόπουλος, Θ. (Επιμ.), *Η κοινωνική Πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης* (σ. 487-532), Αθήνα: Διόνικος.
- Σωτηρόπουλος, Δ. (2006). Ιεράρχηση και αξιολόγηση: ο νομός για την αξιολόγηση των ΑΕΙ. Ανακτήθηκε από <https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/chapter10.pdf>
- Σωτηρόπουλου, Δ., & Νταλάκου, Β. (2021). *Το σύγχρονο διοικητικό σύστημα στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΕΑΡ
- Τζιφόπουλος, Μ. (2019). Γεφυρώνοντας την παιδαγωγική θεωρία με τη διδακτική πράξη: μια ποιοτική έρευνα στην Πρακτική Άσκηση των φοιτητών και

- φοιτητριών του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του Δ.Π.Θ. σε σχολεία της Θράκης. *Νέα Παιδεία*, 169, 81-106.
- Τζώτζου, Μ., Πούλου, Μ., Καραλής, Θ., & Υφαντή, Α. (2022). Μία 'οικοσυστημική' θεώρηση των αναδυόμενων προκλήσεων στη σχολική εκπαίδευση του 21ου αιώνα—η περίπτωση του ελληνικού δημόσιου σχολείου. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 11(1), 1-17.
- Τρούλης, Γ. Μ. (1996). Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε μια ενωμένη Ευρώπη: Σκιαγράφηση του ρόλου τους – Κύριοι άξονες της εκπαίδευσής τους. Στο ανθολόγιο: Κοσμόπουλος, Α., Υφαντής, Α., Πετρουλάκης, Ν. (Επιμέλεια). *Πρακτικά του 5ου Διεθνούς Συνεδρίου* (Πάτρα, 1991), με θέμα: «*Η Εκπαίδευση στην Ενωμένη Ευρώπη*» (σελ. 312-323). Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσαμαδιάς, Κ., & Χανής, Σ. (2011). Τα οφέλη από την εκπαίδευση: Επισκόπηση υπό την οπτική της οικονομικής. *Επιστημονικό Περιοδικό Μέντορας*, Τεύχος, 13, 5-21.
- Τσιώλης, Γ. (2011). Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές προσεγγίσεις. *Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις*, 56-84.
- Υπουργείο Εσωτερικών, Γενική Γραμματεία Δημόσιας Διοίκησης και Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης. Διεύθυνση Ποιότητας & Αποδοτικότητας (2008), Κοινό Πλαίσιο Αξιολόγησης (Κ.Π.Α.), Γ' έκδοση, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. (2006). Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 7, 93-125.
- Χαλικιάς, Μ., & Λάλου, Π. (2015). *Τα είδη έρευνας* [Κεφάλαιο]. Στο Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., & Μανωλέσου, Α. 2015. *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS* [Εργαστηριακός Οδηγός]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. κεφ 1. <http://hdl.handle.net/11419/5076>

## Ξενογλώσση

- Abari, A. A. F., Yarmohammadian, M. H., & Esteki, M. (2011). Assessment of quality of education a non-governmental university via SERVQUAL model. Paper presented at the *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15 2299-2304. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.097>
- Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100933.
- AbdoliYazdi, N., Ashraf, F., Puoyanfar, A.R., & Oliya, M.S. (2017). Evaluation of the quality of educational services in the physical education faculties of IAU branches across Iran and designing it`s model. *Journal of Business Administration Research*, 8(16), 99-120.
- Abu Saa, A., Al-Emran, M., & Shaalan, K. (2019). Factors affecting students' performance in higher education: a systematic review of predictive data mining techniques. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(4), 567-598.
- Ada, S., Baysal, Z.N., & Erkan, S.S. (2017). An Evaluation of Service Quality in Higher Education: Marmara and Niğde Omer Halisdemir Universities' Department of Education Students. *Universal Journal of Educational Research*, 5, 2056-2065.
- Adam, S. (2006). An introduction to learning outcomes.
- Aghamolaei, T., & Zare, S. (2008). Quality gap of educational services in viewpoints of students in hormozgan university of medical sciences. *BMC Medical Education*, 8 doi:10.1186/1472-6920-8-34
- Akçadag, 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
- Al-Azri, M., Al-Jubari, I., & Albattat, A. (2021). The impact of strategic planning factors on service quality: an empirical study of private universities in Oman. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(7), 557-569.
- Alani, F., Yaqoub, Y., & Hamdan, M. (2015). Service quality in higher education-a case study of universiti brunei darussalam. *International Education Studies*, 8(4), 231-245. doi:10.5539/ies.v8n4p231
- Alhabeeb, 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.
- Alsalamah, A., & Callinan, C. (2021). Adaptation of kirkpatrick's four-level model of training criteria to evaluate training programmes for head teachers. *Education Sciences*, 11(3), 116.
- Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2019). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Alves, H., and Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education, *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol.18 No.5, pp. 571-588.

- Amaral, A., Magalhães, A., & Santiago, R. (2003). The rise of academic managerialism in Portugal. In *The higher education managerial revolution?* (pp. 131-153). Springer, Dordrecht.
- American Evaluation Association. (2004, July). Guiding principles for evaluators. Ανακτήθηκε από [https://www.eval.org/Portals/0/Docs/gp.principles.pdf?ver=YMYJx\\_4-pquvpij6RgNkeQ%3d%3d](https://www.eval.org/Portals/0/Docs/gp.principles.pdf?ver=YMYJx_4-pquvpij6RgNkeQ%3d%3d)
- Anastasiadou, S. D. (2018). Evaluating perception, expectation of students/pre-service teachers and service quality gap in Greek tertiary education. *KnE Social Sciences*, 294-308.
- Anderson, E. W., & Sullivan, M. W. (1993). The antecedents and consequences of customer satisfaction for firms. *Marketing science*, 12(2), 125-143.
- Anderson, G., & Herr, K. (2015). New Public Management and the New Professionalism in Education: Framing the Issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84), n84.
- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411–423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411>
- Anim, S. K., & Mensah, J. (2015). Service quality in higher education: A comparative study in tertiary institutions in Sub Saharan Africa. *Global Journal of Educational Studies*, 1(2), 24-44.
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2012). Development of HiEdQUAL for measuring ServiceQuality in Indian higher education sector. *International journal of innovation, management and Technology*, 3(4), 412.
- Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S. (2016). The effects of service quality on student loyalty: The mediating role of student satisfaction. *Journal of Modelling in Management*, 11(2), 446–462.
- Ardi, R., Hidayatno, A., & Zagloel, T. Y. M. (2012). Investigating relationships among quality dimensions in higher education. *Quality Assurance in Education*.
- Armstrong, G. & Kotler, P. (2009). *Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ*. 9<sup>η</sup> έκδοση, Επίκεντρο, Αθήνα.
- Arnould, E., Price, L. and Zinkhan, G. (2004). *Consumers*. 2nd Edition, McGraw-Hill/Irwin, Boston.
- Arthur Jr, W., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: a meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied psychology*, 88(2), 234.
- Asefi, F., Delaram, M., & Deris, F. (2017). Gap between the expectations and perceptions of students regarding the educational services offered in a school of nursing and midwifery. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 11(4), JC01-JC04. doi:10.7860/JCDR/2017/21483.9640
- Athanasiadis, A., Papadopoulou, V., & Iordanidis, G. (2018). Service Quality in Pedagogical Training Programs on SERVQUAL base Model. *International Journal of Humanities and Social Science*, Vol. 8, No. 7, Center of Promoting Ideas, US.
- 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).

- Awang, Z. (2012). *Structural equation modeling using AMOS graphic*. Penerbit Universiti Teknologi MARA.
- Awang, Z., Afthanorhan, A., & Asri, M. A. M. (2015). Parametric and non-parametric approach in structural equation modeling (SEM): The application of bootstrapping. *Modern Applied Science*, 9(9), 58.
- Awang, Z., Afthanorhan, A., & Mamat, M. (2016). The Likert scale analysis using parametric based Structural Equation Modeling (SEM). *Computational Methods in Social Sciences*, 4(1), 13.
- Axelsson, B., & Wynstra, J. Y. F. (2002). *Buying business services*. Wiley.
- 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).
- Babbie, E. R. (2011). *Introduction to social research*. Wadsworth Cengage learning.
- Bahadori, M., Sadeghifar, J., Nejati, M., Hamouzadeh, P., & Hakimzadeh, M. (2011). Assessing quality of educational service by the SERVQUAL model: Viewpoints of paramedical students at tehran university of medical science. *Technics Technologies Education Management*, 6(4), 1058-1065. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Bansal, H. S., & Taylor, S. F. (2015). Beyond service quality and customer satisfaction: investigating additional antecedents of service provider switching intentions. In *Proceedings of the 1999 Academy of Marketing Science (AMS) Annual Conference* (pp. 75-82). Springer, Cham.
- Barnes, B. R. (2007). Analysing service quality: The case of post-graduate chinese students. *Total Quality Management and Business Excellence*, 18(3), 313-331. doi:10.1080/14783360601152558
- Basarab Sr, D. J., & Root, D. K. (2012). *The training evaluation process: A practical approach to evaluating corporate training programs* (Vol. 33). Springer Science & Business Media.
- Basu, R. (2014). Managing quality in projects: An empirical study. *International journal of project management*, 32(1), 178-187.
- 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>
- Bedzsula, B., & Kövesi, J. (2016). Quality improvement based on a process management approach, with a focus on university student satisfaction. *Acta Polytechnica Hungarica*, 13(6), 87-106.
- Bekhet, H. A., Al-Alak, B. A., & El-Refae, G. A. (2014). Developing student satisfaction perception model for public and private universities in malaysia. *International Journal of Economics and Business Research*, 7(4), 404-418. doi:10.1504/IJEER.2014.062896
- Bell, S. T. (2007). Deep-level composition variables as predictors of team performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 595-615. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.595>

- Bentler, P. M. (1990). *Comparative fit indexes in structural models*. Psychological Bulletin, 107, 238–246.
- Bentler, P. M. (2007). On tests and indices for evaluating structural models. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 825-829.
- Beernaert, F. R. (1999). Development of a soil and terrain map/database. *Food and Agriculture Organization of the United Nations*.
- Bergman, B., & Klefsjö, B. (2010). *Quality from customer needs to customer satisfaction*. Studentlitteratur AB.
- Berman, E. M., & Van Wart, M. (1999). The ethics of productivity: Toward increased dialogue and customer-based accountability. *International Journal of Organization Theory & Behavior*.
- Berry, L. L. (1980). Services marketing is different. *Business*, 30(3), 24-29.
- Bhuiyan, S. N. (2016). Sustainability of western branch campuses in the gulf region: Students' perspectives of service quality. *International Journal of Educational Development*, 49, 314-323. doi:10.1016/j.ijedudev.2016.05.001
- 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*.
- Bigne, J. E., Sanchez, M. I., & Sánchez, J. (2001). Tourism image, evaluation variables and after purchase behaviour: inter-relationship. *Tourism management*, 22(6), 607-616.
- Bitner, M. J. (1990). Evaluating service encounters: the effects of physical surroundings and employee responses. *Journal of marketing*, 54(2), 69-82.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley
- Bollen, K. A., & Stine, R. A. (1992). Bootstrapping goodness-of-fit measures in structural equation models. *Sociological Methods and Research*, 21, 205–229.
- Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality and value. *Journal of consumer research*, 17(4), 375-384.
- Bonyushko, N. A., & Semchenko, A. A. (2014) Comparative analysis of models of quality systems used at Russian universities *Journal of Omsk Scientific Bulletin. Series Society. History. Modernity*, 3(129)
- 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>.
- Boyne, G. A. (2010). Strategic planning. *Public Service Improvement: Theories and Evidence*; Ashworth, R., Boyne, GA, Entwistle, T., Eds, 60-77.
- Brady, M. K., & Cronin Jr, J. J. (2001). Some new thoughts on conceptualizing perceived service quality: a hierarchical approach. *Journal of marketing*, 65(3), 34-49.
- Brandon-Jones, A., & Silvestro, R. (2010). Measuring internal service quality: comparing the gap-based and perceptions-only approaches. *International Journal of Operations & Production Management*.
- Brogowicz, A.A., Delene, L.M. and Lyth, D.M. (1990). A Synthesised Service Quality Model with Managerial Implications. *International Journal of Service Industry Management*, Vol. 1 No. 1, pp. 27-45. <https://doi.org/10.1108/09564239010001640>



- Brown, R.M. and Mazzarol, T.W. (2009). The importance of institutional image to studentsatisfaction and loyalty within higher education, *Higher Education*, Vol. 57 No. 1, pp. 81-95
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory Factor Analysis for Applied Research* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.
- Brown, T. J., Churchill Jr, G. A., & Peter, J. P. (1993). Research note: improving the measurement of service quality. *Journal of retailing*, 69(1), 127.
- Browne, J. (2010). *Securing a Sustainable Future for Higher Education [Browne Report]*. *Online at*.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Burgess, S. M. (2016). Human capital and education: The state of the art in the economics of education. *Available at SSRN 2769193*.
- Burke, R. J., & Ng, E. (2006). The changing nature of work and organizations: Implications for human resource management. *Human resource management review*, 16(2), 86-94.
- Burton, L. J., & Mazerolle, S. M. (2011). Survey instrument validity part I: Principles of survey instrument development and validation in athletic training education research. *Athletic Training Education Journal*, 6(1), 27-35.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2008). Bridging the research-to-practice divide: Improving outcomes for students. *Education Canada*, 48(5), 36-40.
- Butler, P., & Collins, N. (1995). Marketing public sector services: concepts and characteristics. *Journal of Marketing Management*, 11(1-3), 83-96.
- Buttle, F. (1996). SERVQUAL: review, critique, research agenda. *European Journal of marketing*.
- Byrne, B. M. (2010). *Multivariate applications series. Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Byrne, B. M. (2016). *Structural Equation Modelling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming (3rd ed.)*. New York: Routledge.
- Calvo-Porrá, C., Lévy-Mangin, J. -, & Novo-Corti, I. (2013). Perceived quality in higher education: An empirical study. *Marketing Intelligence and Planning*, 31(6), 601-619. doi:10.1108/MIP-11-2012-0136
- Cardona, M. M., & Bravo, J. J. (2012). Service quality perceptions in higher education institutions: the case of a colombian university. *Estudios gerenciales*, 28(125), 23-29.
- Cardoso, S., Carvalho, T., & Santiago, R. (2011). From students to consumers: Reflections on the marketisation of Portuguese higher education. *European journal of education*, 46(2), 271-284.
- Carlson, J., & O’Cass, A. (2010). Exploring the relationships between e-service quality, satisfaction, attitude and behaviours in content-driven e-service web sites. *Journal of Services Marketing*, 24(2), 112–127.
- Casidy, R. (2014). Brand orientation and service quality in online and offline environments: Empirical examination in higher education. *Services Marketing Quarterly*, 35(3), 236-254. doi:10.1080/15332969.2014.916143

- Cerny, C.A., & Kaiser, H.F. (1977). A study of a measure of sampling adequacy for factor-analytic correlation matrices. *Multivariate Behavioral Research*, 12(1), 43-47.
- Chahal, H., & Devi, P. (2013). Identifying satisfied/dissatisfied service encounters in higher education. *Quality assurance in Education*.
- Chandra, T. -, Ng, M. -. M., Chandra, S. -. & Priyono, I. (2018). The Effect of Service Quality on Student Satisfaction and Student Loyalty: An Empirical Study. *Journal of Social Studies Education Research*, 9 (3), 109-131. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/43625/534226>
- Chang, T. Z., & Chen, S. J. (1998). Market orientation, service quality and business profitability: a conceptual model and empirical evidence. *Journal of services marketing*.
- Charney, C. and Conway, K. (2005). *The Trainer's Tool Kit*, AMACOM, New York, NY.
- Chatterjee, A., Ghosh, C., & Bandyopadhyay, S. (2009). Assessing students' rating in higher education: A SERVQUAL approach. *Total Quality Management and Business Excellence*, 20(10), 1095-1109. doi:10.1080/14783360903247114
- 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*.
- Choudhury, K. (2015). Evaluating customer-perceived service quality in business management education in india: A study in topsis modeling. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 27(2), 208-225. doi:10.1108/APJML-04-2014-0065
- Clarke, A., Smith, G., & Smith, A. (2007). Evaluating service quality in universities: A service department perspective. *Quality Assurance in Education*, 15(3), 334-351. doi:10.1108/09684880710773200
- Claycomb, C., & Martin, C. L. (2001). Building customer relationships: an inventory of service providers' objectives and practices. *Marketing Intelligence & Planning*.
- Clemes, M. D., Ozanne, L. K., & Tram, L. (2001). An examination of students' perceptions of service quality in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(3), 1-20.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. routledge.
- Cornali, F. (2012). Effectiveness and efficiency of educational measures: evaluation practices, indicators and rhetoric. *Sociology Mind*, 2(03), 255. Ανακτήθηκε από <https://www.scirp.org/html/20934.html>
- Coulthard, L. M. (2004). Measuring service quality: A review and critique of research using SERVQUAL. *International Journal of Market Research*, 46(4), 479-497.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika* 16:297-334

- Cronin Jr, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of marketing*, 56(3), 55-68.
- Crosby, P. B. (1992). 21st century leadership. *The Journal for Quality and Participation*, 15(4), 24.
- Cullen, J., Joyce, J., Hassall, T., & Broadbent, M. (2003). Quality in higher education: from monitoring to management. *Quality assurance in Education*.
- Dabholkar, P. A. (1995a). A contingency framework for predicting causality between customer satisfaction and service quality. *ACR North American Advances*.
- Dabholkar, P. A. (1995b). The convergence of customer satisfaction and service quality evaluations with increasing customer patronage. *The Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 8, 32-43.
- Dabholkar, P. A., & Overby, J. W. (2005). Linking process and outcome to service quality and customer satisfaction evaluations: An investigation of real estate agent service. *International journal of service industry management*.
- Dabholkar, P. A., Shepherd, C. D., & Thorpe, D. I. (2000). A comprehensive framework for service quality: an investigation of critical conceptual and measurement issues through a longitudinal study. *Journal of retailing*, 76(2), 139-173.
- Dado, J., Taborecka-Petrovicova, J., Riznic, D., & Rajic, T. (2011). An empirical investigation into the construct of higher education service quality. *International Review of Management and Marketing*, 1(3), 30-42.
- Darling-Hammond, L. (2005). The case for university-based teacher education. In *The role of the university in the preparation of teachers* (pp. 19-36). Routledge.
- Darling-Hammond, L., Berry, B., & Thoreson, A. (2001). Does teacher certification matter? Evaluating the evidence. *Educational evaluation and policy analysis*, 23(1), 57-77.
- 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) doi:10.1177/2158244016676294
- David, R., Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Psychology Press.
- Davies, S. (2002). Marketing in higher education: Matching promises and reality to expectations. *Responding to student expectations*, 103-114.
- Day, R. (1980). How Satisfactory is Research on Consumer Satisfaction? In Olson, J. (Ed.). *Advances in Consumer Research*, Association for Consumer Research. Ann arbor, pp.593-597.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching education*, 15(2), 145-158. Ανακτήθηκε στις 27/1/2023 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1047621042000213584?needAccess=true>
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, performativity and empowerment: Discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 3-32.
- de Araújo, J. A. R., Gurgel, J. D. C., da Silva, W. V., Deretti, S., Dalazen, L. L., & da Veiga, C. P. (2016). Quality evaluation in post-graduate diploma courses from the

- students' perspective: An exploratory study in Brazil. *International Journal of Management Education*, 14(3), 454-465. doi:10.1016/j.ijme.2016.10.003
- De Jager, J., & Gbadamosi, G. (2010). Specific remedy for specific problem: measuring service quality in South African higher education. *Higher education*, 60(3), 251-267.
- De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (2015). Internationalisation of higher education.
- Dehghan, A., Dugger, J., Dobrzykowski, D., & Balazs, A. (2014). The antecedents of student loyalty in online programs. *International Journal of Educational Management*, 28(1), 15-35.
- Del Río-Rama, M. C., Álvarez-García, J., Mun, N. K., & Durán-Sánchez, A. (2021). Influence of the Quality Perceived of Service of a Higher Education Center on the Loyalty of Students. *Frontiers in psychology*, 12, 671407. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.671407>
- Denhardt, R. B., & Denhardt, J. V. (2000). The new public service: Serving rather than steering. *Public administration review*, 60(6), 549-559.
- Dericks, G., Thompson, E., Roberts, M., & Phua, F. (2019). Determinants of PhD student satisfaction: the roles of supervisor, department, and peer qualities, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Vol. 44 No. 7, pp. 1053-1068
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Dewi, R. S., Roza, M., Taridi, M., & Alek, A. (2021). Nexus between quality of education, student satisfaction and student loyalty: The case of department of English teacher education at Universitas Islam Negeri in Indonesia. *International Journal for Quality Research*, 15(1), 89.
- Diamantidis, A. D., & Chatzoglou, P. D. (2012). Evaluation of formal training programmes in Greek organisations. *European Journal of Training and Development*.
- Donlagić, S., & Fazlić, S. (2015). Quality assessment in higher education using the SERVQUAL model. [Procjena kvalitete visokog obrazovanja uz pomoć modela SERVQUAL] *Management (Croatia)*, 20(1), 39-57. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality assurance in education*.
- Dowling, K., & Barry, M. M. (2020). The effects of implementation quality of a school-based social and emotional well-being program on students' outcomes. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 10(2), 595-614.
- Duarte, J., Siegel, S., & Young, L. (2012). Trust and credit: The role of appearance in peer-to-peer lending. *The Review of Financial Studies*, 25(8), 2455-2484.
- Duque, L. C., & Weeks, J. R. (2010). Towards a model and methodology for assessing student learning outcomes and satisfaction. *Quality assurance in education*, 18(2), 84-105.
- 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

- Dužević, I., Baković, T., & Štulec, I. (2014). Exploring the possibilities for quality improvement: An internal customer perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(13 SPEC. ISSUE), 29-35. doi:10.5901/mjss.2014.v5n13p29
- Echard, R. D., & Berge, Z. L. (2008). Quality management builds solid e-training. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3), 12-18.
- Ekinci, Y. (2004). Which comparison standard should be used for service quality and customer satisfaction? *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism*, 4(3-4), 61-75.
- Ekinci, Y., Riley, M., & Fife-Schaw, C. (1998). Which school of thought? The dimensions of resort hotel quality. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*.
- Elláda - Eurydice - European Commission. (2022). Ανακτήθηκε 6 Μαρτίου 2022, από [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece\\_el](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/greece_el)
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education policy and management*, 24(2), 197-209.
- Ellis, A. K. (2014). *Exemplars of curriculum theory*. Routledge.
- European Commission. (2022). *2022 Strategic Foresight Report Twinning the green and digital transitions in the new geopolitical context*. Brussels: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=CELEX:52022DC0289>
- Evans, D. K., & Yuan, F. (2018). The working conditions of teachers in low-and middle-income countries. *World Bank*.
- Ewell, P. (2010). Twenty years of quality assurance in higher education: What's happened and what's different? *Quality in higher education*, 16(2), 173-175.
- Eurydice (2023). Χρηματοδότηση στην εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/hrimatodotisi-tis-anotatis-ekpaideysis>
- Facteau, J. D., Dobbins, G. H., Russell, J. E., Ladd, R. T., & Kudisch, J. D. (1995). The influence of general perceptions of the training environment on pretraining motivation and perceived training transfer. *Journal of management*, 21(1), 1-25.
- Fakhrutdinova, A. V., Ziganshina, M. R., Mendelson, V. A., & Chumarova, L. G. (2020). Pedagogical Competence of the High School Teacher. *International Journal of Higher Education*, 9(8), 84. doi:10.5430/ijhe.v9n8p84
- Feigenbaum A. V. (1991). *Total quality control* (4th ed.). New York: McGraw-Hill. Google Scholar
- Ferris, W. P. (2002). Students as junior partners, professors as senior partners, the B-school as the firm: A new model for collegiate business education. *Academy of Management Learning & Education*, 1(2), 185-193.
- Fields, J. C. (1993). *Total quality for schools a suggestion for American education*.
- Figlio, D. N., Giuliano, P., & Sapienza, P. (2022). Cultural transmission in education. *NBER Reporter*, (2), 18-22. <http://hdl.handle.net/10419/265491>
- 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.

- Finney, T. G., & Finney, R. Z. (2010). Are students their universities' customers? An exploratory study. *Education+ Training*.
- Finstad, K. (2010). Response interpolation and scale sensitivity: Evidence against 5-point scales. *Journal of Usability Studies*, 5(3), 104-110.
- Fitzsimmons, J.A., Fitzsimmons, M.J. & Bordoloi, S.K (2014). *Service management: Operations, strategy, information technology*. Eighth edition, NY: McGraw Hill.
- Fonseca, L. M., Portela, A. R., Duarte, B., Queirós, J., & Paiva, L. (2018). Mapping higher education for sustainable development in Portugal. *Management & Marketing*, 13(3), 1064-1075.
- Fornell, C., & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Foropon, C., Seiple, R., & Kerbache, L. (2013). Using Servqual to examine service quality in the classroom: analyses of undergraduate and executive education operations management courses. *International Journal of Business and Management*, 8(20), 105.
- Fouladi, R.T. (1998). Covariance structure analysis techniques under conditions of multivariate normality and nonnormality--modified and bootstrap based test statistics. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, April 14, 1997.
- Fraser, N. (2013). *Fortunes of feminism: From state-managed capitalism to neoliberal crisis*. Verso Books.
- Frost, F. A., & Kumar, M. (2000). INTSERVQUAL—an internal adaptation of the GAP model in a large service organisation. *Journal of services marketing*.
- Fullerton, G., & Taylor, S. (2002). Mediating, interactive, and non-linear effects in service quality and satisfaction with services research. *Canadian journal of administrative sciences/revue canadienne des sciences de l'administration*, 19(2), 124-136.
- Galanis, P. (2013). Validity and reliability of questionnaires in epidemiological studies. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 30(1).
- Galeeva, R. B. (2016). SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in russian higher education. *Quality Assurance in Education*, 24(3), 329-348. doi:10.1108/QAE-06-2015-0024
- Gallifa, J. and Batalle', P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain, *Quality Assurance in Education*, Vol. 18 No. 2, pp. 156-70.
- Gammie, A. (1992). Stop at nothing in the search for quality. *Human Resources*, 5(2), 35-8.
- Gargoum, A. S. (2019). Determinants of student satisfaction in higher education: A case of the UAE university. *International Journal of Customer Relationship Marketing and Management*, 10(4), 15-24. doi:10.4018/IJCRMM.2019100102
- Garvin, J. (1998). Managing with Total Quality Management-Theory and Practice. *International Journal of Manpower*.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update* (10a ed.) Boston: Pearson.

- 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.
- Giannakis, M., & Bullivant, N. (2016). The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality. *Journal of further and Higher Education*, 40(5), 630-648. doi:10.1080/0309877X.2014.1000280
- Gillespie, T. L., & Parry, R. O. (2009). Students as employees: Applying performance management principles in the management classroom. *Journal of Management Education*, 33(5), 553-576.
- Gleason, N. W. (2018). *Higher education in the era of the fourth industrial revolution* (p. 229). Springer Nature.
- Glynn Mangold, W., & Babakus, E. (1991). Service quality: The front-stage vs. the back-stage perspective. *Journal of Services Marketing*, 5(4), 59-70.
- Goldhaber, D., Perry, D., & Anthony, E. (2004). The National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) process: Who applies and what factors are associated with NBPTS certification? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(4), 259-280.
- Goodson, I. F. (2000). The principled professional. *Prospects*, 30(2), 181-188. <https://doi.org/10.1007/BF02754064>
- Gounaris, S., Dimitriadis, S., & Stathakopoulos, V. (2010). An examination of the effects of service quality and satisfaction on customers' behavioural intentions in e-shopping. *Journal of Services Marketing*, 24(2), 142–156.
- Govender, J. P., Veerasamy, D., & Noel, D. T. (2014). The service quality experience of international students: The case of a selected higher education institution in south africa. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(8), 465-473. doi:10.5901/mjss.2014.v5n8p465
- Grace, J. B., Schoolmaster Jr, D. R., Guntenspergen, G. R., Little, A. M., Mitchell, B. R., Miller, K. M., & Schweiger, E. W. (2012). Guidelines for a graph-theoretic implementation of structural equation modeling. *Ecosphere*, 3(8), 1-44.
- Green, D. (1994). *What Is Quality in Higher Education?* Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Bristol, PA 19007-1598.
- Gregory, J. L. (2019). Applying SERVQUAL: Using service quality perceptions to improve student satisfaction and program image. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 11(4), 788-799. doi:10.1108/JARHE-12-2018-0268
- Gremler, D. D., & McCollough, M. A. (2002). Student satisfaction guarantees: an empirical examination of attitudes, antecedents, and consequences. *Journal of Marketing Education*, 24(2), 150-160.
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, Vol. 18 No. 4, pp. 36-44. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000004784>
- Grönroos, C. (1990). Relationship approach to marketing in service contexts: The marketing and organizational behavior interface. *Journal of business research*, 20(1), 3-11.
- Grönroos, C. (2007). *In search of a new logic for marketing: The foundation of contemporary marketing theory*. John Wiley.

- Guerra-López, I. (2007). *Evaluating impact: Evaluation and continual improvement for performance improvement practitioners* (Vol. 6). Human Resource Development.
- Guerriero, S. (2014). Teachers' Pedagogical Knowledge and the Teaching Profession. *Teaching and Teacher Education, 2*(1), 7.
- Gummesson, E. (1998). Implementation requires a relationship marketing paradigm. *Journal of the Academy of marketing science, 26*(3), 242-249.
- Gummesson, E., & Grönroos, C. (2012). The emergence of the new service marketing: Nordic School perspectives. *Journal of Service Management*.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and teaching, 8*(3), 381-391.
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis. *Campbell Systematic Reviews, 18*(2), e1230.
- Haghshenas, M., Sadeghzadeh, A., Nassiriyar, M., & Shahbazi, R. (2015). Higher Education-Workforce Relationship and Higher Education Job Satisfaction. *IGI Global*.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis* 7<sup>th</sup> edition. NJ: Pearson Education Limited.
- Hair, J. F., Ortinau, D. J., & Harrison, D. E. (2010). *Essentials of marketing research* (Vol. 2). New York, NY: McGraw-Hill/Irwin.
- Hallowell, R. (1996). The relationships of customer satisfaction, customer loyalty, and profitability: an empirical study. *International journal of service industry management*.
- Ham, L., & Hayduk, S. (2003). Gaining competitive advantage in higher education: Analyzing the gap between expectations and perceptions of service quality. *International Journal of Value-Based Management, 16*(3), 223–242.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 6*(2), 151-182 Ανακτήθηκε στις 20/3/2020:  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=443AB4476F742FF08039F385CCE8C9CC?doi=10.1.1.600.5220&rep=rep1&type=pdf>
- Hartley, J. (2005). Innovation in governance and public services: Past and present. *Public money and management, 25*(1), 27-34.
- Harvey, L. (2002, January). Quality assurance in higher education: some international trends. In *Higher Education Conference, Oslo* (pp. 22-23).
- Harwell, M. R. (2011). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry. In *The Sage handbook for research in education: Pursuing ideas as the keystone of exemplary inquiry*. Sage.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). *European business review*.
- Hasan, H. F. A., Ilias, A., Rahman, R. A., & Razak, M. Z. A. (2008). Service quality and student satisfaction: A case study at private higher education institutions. *International Business Research, 1*(3), 163–175.



- Hashemi, S.A., & Abbasi, A. (2015). Assessing the quality of teaching process; Lamerd school of nursing. *Scholarly Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 8(3), 131-136.
- Hauser, F. (Ed.). (2017). *Quality of Public Administration: A Toolbox for Practitioners: Abridged Version*. Publications Office of the European Union.
- Haywood-Farmer, J. (1988). A conceptual model of service quality. *International journal of operations & production management*, 8(6), 19-29.
- Heidari-Gorji, A. M., Heidari-Gorji, M. A., & Ranjbar, M. (2016). Survey of viewpoints of nursing and midwifery students of Mazandaran University of medical science toward learning and teaching according dream pattern during 2014. *Educational Development of Jundishapur*, 7(3), 289-297.
- Hemmati Nezhad, Z., & Hemmati Nezhad, M. (2014). Evaluation educational service quality of physical education and sport sciences faculty of the University of Guilan according to SERVQUAL model. *Journal of Organizational Behavioral Management in Sport Studies*, 1(3), 11-28.
- Hemmer, P. A., Durning, S. J., & Papp, K. (2010). What are the discussion topics and usefulness of clerkship directors' meetings within medical schools? A report from the CDIM 2007 National Survey. *Academic Medicine*, 85(12), 1855-1861.
- Hill, N., & Alexander, J. (2017). *The handbook of customer satisfaction and loyalty measurement*. Routledge.
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational research methods*, 1(1), 104-121.
- Hoffman, K. D., & Bateson, J. E. (2001). *Essentials of services marketing: concepts, strategies & cases*. South-Western Pub.
- Holcomb, E. L. (2006). *Students Are Stakeholders, Too! Including Every Voice in Authentic High School Reform*. Corwin Press, A SAGE Publications Company. 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320.
- Hooda, M., & Jain, A. (2018). Service quality model of higher education: On developing nation. *SCMS Journal of Indian Management*, 15(4), 107-115. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Hopkins, D., & Leask, M. (1989). Performance indicators and school development. *School Organization*, 9(1), 3-20.
- Hossler, D., Braxton, J., & Coopersmith, G. (1989). Understanding student college choice. *Higher education: Handbook of theory and research*, 5, 231-288.
- Houston, D. (2010). Achievements and consequences of two decades of quality assurance in higher education: A personal view from the edge. *Quality in Higher Education*, 16(2), 177-180.
- Hoyle, E. (2001). Teaching: Prestige, status and esteem. *Educational management & administration*, 29(2), 139-152.
- Hoyle, R. H. (1995). *The structural equation modeling approach: Basic concepts and fundamental issues*. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 1–15). Sage Publications, Inc
- [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875\\_eng](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379875_eng)
- Huili, Y. and Jing, Y. (2012). Empirical Research and Model Building about Customer Satisfaction Index on Postgraduate Education Service Quality, *Canadian Social Science*, Vol. 8, pp. 108-11.

- Iacovidou, M., Gibbs, P. and Zopiatis, A. (2009). An exploratory use of the stakeholder approach to defining and measuring quality: the case of a Cypriot higher education, *Quality in Higher Education*, Vol. 15 No. 2, pp. 37-41.
- İçli, G. E., & Anil, N. K. (2014). The HEDQUAL scale: A new measurement scale of service quality for MBA programs in higher education. *South African Journal of Business Management*, 45(3), 31-43.
- Ismail, S., Ottaman, M. H., & Amat, S. C. (2012). Measuring refurbishment contractors' service quality and client satisfaction: A case study at public institutions of higher education. *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 20(1), 107-120. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Isoré, M. (2009). Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review.
- Jafarinejad, M., Ebrahimipour, H., Lael-monfared, E., Jamali Behnam, F., & Amini, A. (2016). Quality of educational services from viewpoints of students at School of Public Health at Mashhad University of Medical Sciences. *Journal of Medical Education and Development*, 11(3), 247-259.
- Jain, R., Sahney, S., & Sinha, G. (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*.
- Jain, S. K., & Gupta, G. (2004). Measuring service quality: SERVQUAL vs. SERVPERF scales. *Vikalpa*, 29(2), 25-38.
- Jalalvandi, M., Amirian, P., Tohidnia, M. R. & Nemati Kivenani, A. (2016). Educational justice from the perspective of Kermanshah paramedical students in 2014. *Journal of Medical Education and Development*, 11(1), 51-60.
- James, A. (2007a). Reflection revisited: perceptions of reflective practice in fashion learning and teaching. *Art, Design & Communication in higher education*, 5(3), 179-196.
- James, O. (2007b). 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.
- James, O. (2011). Managing citizens' expectations of public service performance: evidence from observation and experimentation in local government. *Public Administration*, 89(4), 1419-1435. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.2011.01962.x>
- Jeffrey, B., & Troman, G. (2010). Institutional embrace and the postmodern professional. Ανακτήθηκε 27-1-2023 από: [http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey\\_and\\_Troman.pdf](http://oro.open.ac.uk/22860/2/Jeffrey_and_Troman.pdf)
- Jelena, L. (2010). Determinants of service quality in higher education. *Interdisciplinary Management Research*, 6, 631-647.
- Jiewanto, A., Laurens, C., & Nelloh, L. (2012). Influence of service quality, university image, and student satisfaction toward WOM intention: A case study on Universitas Pelita Harapan Surabaya. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 40, 16-23.
- Johns, R. (2010). Survey question bank: Methods Fact Sheet 1, Likert items and scales. *University of Strathclyde*.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- 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
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1993). LISREL 8: *Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Julious, S. A. (2005). Sample size of 12 per group rule of thumb for a pilot study. *Pharmaceutical Statistics: The Journal of Applied Statistics in the Pharmaceutical Industry*, 4(4), 287-291.
- Juran, J. M. (2003). *Juran on leadership for quality*. Simon and Schuster.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- 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.
- Kandampully, J., & Solnet, D. (2019). *Service Management Principles for Hospitality & Tourism*. Goodfellow Publishers Ltd.
- Kandiko, C. B., & Mawer, M. (2013). Student expectations and perceptions of higher education. *London: King's Learning Institute*, 1-82.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
- 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.
- Kasper, H., van Helsdingen, P. J. C., & de Vries, W. (1999). *Services Marketing Management, An International Perspective*. Wiley.
- Kent, R. A. (2015). *Analysing quantitative data: Variable-based and case-based approaches to non-experimental datasets*. Sage.
- Khoo, S., Ha, H., & McGregor, S. L. (2017). Service quality and student/customer satisfaction in the private tertiary education sector in Singapore. *International Journal of Educational Management*.
- Kincsesné Vajda, B., Farkas, G., & Málovics, É. (2015). Student evaluations of training and lecture courses: Development of the COURSEQUAL method. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 12(1), 79-88. doi:10.1007/s12208-015-0127-6
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kitchenham, B. (2007). *Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering*, Version 2.3, EBSE Technical Report EBSE-2007-01, Keele University and University of Durham
- Kitchenham, B., Brereton, O. P., Budgen, D., Turner, M., Bailey, J., & Linkman, S. (2009). Systematic literature reviews in software engineering—a systematic literature review. *Information and software technology*, 51(1), 7-15.
- Kleickmann, T., Richter, D., Kunter, M., Elsner, J., Besser, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2013). Teachers' Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: The Role of Structural
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). Guilford Press.

- 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.
- Kosmidou-Hardy, C. Media Education as Critical Education across the Curriculum: Towards a Cross-border Pedagogy?. SY.N.TH.E.SI.
- Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: A new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 15(3), 114-129.
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J., & Wong, V. (2002). Principles of marketing, (3rd European ed.)—Harlow: Financial Times Prentice Hall.
- Kotova S.S., & Hasanova I.I. (2016). The quality of the educational process in the university through students' eyes. The Education and science journal. 2016;(9):43-61. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-9-43-61>
- Krueger, R. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Sage publications.
- Kumar, S., & Dash, M. K. (2014). The INSTAQUAL scale: An instrument for measuring service quality of management institutions. *International Journal of Services, Economics and Management*, 6(4), 377-394. doi:10.1504/IJSEM.2014.068279
- Kuo, Y. K., & Ye, K. D. (2009). The causal relationship between service quality, corporate image and adults' learning satisfaction and loyalty: A study of professional training programmes in a Taiwanese vocational institute. *Total Quality Management*, 20(7), 749-762.
- Kyriakides, L., Creemers, B. P., & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and student outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and teacher education*, 25(1), 12-23.
- Lagrosen, S., Seyyed-Hashemi, R. and Leitner, M. (2004). Examination of the dimensions of quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 12 No. 2, pp.61-69
- Lalor, A. D. M. (2016). Ensuring high-quality curriculum: How to design, revise, or adopt curriculum aligned to student success. ASCD.
- Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M. (2019). In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(7-8), 768-791.
- Law Insider. (n.d.). Law insider dictionary. Accessed 19, May 2021 from <https://www.lawinsider.com/dictionary/educational-programme>
- Lawton, A., & McKevitt, D. (1995). Strategic change in local government management: comparative case studies. *Local Government Studies*, 21(1), 46-64.
- Lawton, A., McKevitt, D., & Millar, M. (2000). Developments: Coping with ambiguity: Reconciling external legitimacy and organizational implementation in performance measurement. *Public Money and Management*, 20(3), 13-20.

- Lee, N., & Lings, I. (2008). *Doing business research: a guide to theory and practice*. Sage.
- Letcher, D., & Neves, J. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6(March), 1–26.
- Lewis, J. R. (1993). Multipoint scales: Mean and median differences and observed significance levels. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 5(4), 383–392
- Liakopoulou, M. (2012). The role of field experience in the preparation of reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*. 37 (6). 42-54
- Liakopoulou, M. (2011). Teachers' Pedagogical Competence as a Prerequisite for Entering the Profession. *European Journal of Education: Research, Development and Policy*. 46 (4). 474-488
- Lim, D. H. (2000). Training design factors influencing transfer of training to the workplace within an international context. *Journal of Vocational Education and Training*, 52(2), 243-258.
- Little, C. A., Feng, A. X., VanTassel-Baska, J., Rogers, K. B., & Avery, L. D. (2007). A Study of Curriculum Effectiveness in Social Studies. *Gifted Child Quarterly*, 51(3), 272–284. <https://doi.org/10.1177/0016986207302722>
- Litwin, M.S. (1995). *How to measure survey reliability and validity*. Sage Publications, London
- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31-44.
- Loukkola, T., Peterbauer, H., & Gover, A. (2020). Exploring higher education indicators. *European University Association*. Διαθέσιμο από [https://www.modip.uoc.gr/sites/default/files/files/2020%20EUA\\_Exploring%20HE%20Indicators.pdf](https://www.modip.uoc.gr/sites/default/files/files/2020%20EUA_Exploring%20HE%20Indicators.pdf)
- Lupo, T. (2013). A fuzzy SERVQUAL based method for reliable measurements of education quality in italian higher education area. *Expert Systems with Applications*, 40(17), 7096-7110. doi:10.1016/j.eswa.2013.06.045
- Lupo, T. (2014). Evaluation to support stakeholder-centered design and continuous quality improvement in higher education services. *Engineering education: Curriculum, pedagogy and didactic aspects* (pp. 67-97) doi:10.1533/9781780633589.67 Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Mabry, L. (2009). Case study methods in educational evaluation. In *The SAGE international handbook of educational evaluation* (pp. 341-356). SAGE Publications, Inc., <https://dx.doi.org/10.4135/9781452226606>
- Mackenzie, N., & Knipe, S. (2006). Research dilemmas: Paradigms, methods and methodology. *Issues in educational research*, 16(2), 193-205.
- Mackoy, R. D., Spreng, R. A., & Harrell, G. D. (1996). An investigation of the relationship between level of satisfaction and processing intensity. *The Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 9, 75-80.
- Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007a). A framework for analysing quality in education settings. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 205-217.
- Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007b). A neural network approach for assessing quality in technical education: an empirical study. *International Journal of Productivity and Quality Management*, 2(3), 287-306.

- Mainardes, E. W., Alves, H., & Raposo, M. (2010). An exploratory research on the stakeholders of a university. *Journal of Management and Strategy*, 1(1), 76.
- Makarkin, N. P. (2007). Monitoring of students' satisfaction with educational process. Publishing house Mordovian University, Saransk.
- Mamun-ur-Rashid, M., & Rhman, M. Z. (2017). Quality of higher education in bangladesh: Application of a modified SERVQUAL model. *Problems of Education in the 21st Century*, 75(1), 72-91. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Mandal, K., & Gupta, H. (2019). Gap versus performance based measure of pharmaceutical education service quality: An empirical comparison. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, 53(3), 421-434. doi:10.5530/ijper.53.3.75
- Marcoulides, G. A., & Schumacker, R. E. (1997). Advanced structural equation modelling: Issues and techniques. *Journal of the Royal Statistical Society-Series A Statistics in Society*, 160(1), 155.
- Margolis, J. (2008). What Will Keep Today's Teachers Teaching? Looking for a Hook as a New Career Cycle Emerges. *Teachers College Record*, 110(1), 160-194. <https://doi.org/10.1177/016146810811000107>
- Marimon, F., Mas-Machuca, M., Berbegal-Mirabent, J., & Llach, J. (2019). UnivQual: a holistic scale to assess student perceptions of service quality at universities. *Total Quality Management & Business Excellence*, 30(1-2), 184-200.
- Markoff, E. (2020). Re: Should students be treated as customers or as products? Retrieved from: <https://www.researchgate.net/post/Should-students-be-treated-as-customers-or-aproducts/5e27289af8ea5293352fd4ac/citation/download>.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410
- Marzo-Navarro, M., Pedraja-Iglesias, M., & Rivera-Torres, M. P. (2005). Measuring customer satisfaction in summer courses. *Quality Assurance in Education*.
- Mattsson, J. (1992). A service quality model based on an ideal value standard. *International Journal of Service Industry Management*, 3(3), 0-0.
- Mavondo, F.T., Tsarenko, Y. & Gabbott, M. (2004). International and local student satisfaction: resources and capabilities perspective. *Journal of Marketing for Higher Education*, 14 (1), 41-60.
- May, G. L., & Kahnweiler, W. M. (2000). The effect of a mastery practice design on learning and transfer in behavior modeling training. *Personnel Psychology*, 53(2), 353-373.
- Mbise, E. R., & Tuninga, R. S. J. (2016). Measuring business schools' service quality in an emerging market using an extended SERVQUAL instrument. *South African Journal of Business Management*, 47(1), 61-74. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2016). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Sage publications.
- Mizikaci, F. (2006). A systems approach to program evaluation model for quality in higher education. *Quality Assurance in Education*.
- Mok, K. H. (2000). Marketizing higher education in post-Mao China. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 109-126.
- 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/PZsYxJ>.
- Moosavi, A., Mohseni, M., Ziaifar, H., Azami-Aghdash, S., Manshadi, M. G., & Rezapour, A. (2017). The quality of educational services from students' viewpoint in iran: A systematic review and meta-analysis. *Iranian journal of public health*, 46(4), 447.
- Morgado, F. F., Meireles, J. F., Neves, C. M., Amaral, A., & Ferreira, M. E. (2017). Scale development: ten main limitations and recommendations to improve future research practices. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 30. <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0057-1>
- Morley, L. (2003). *EBOOK: Quality And Power In Higher Education*. McGraw-Hill Education (UK).
- Mpanza, N. M., Green, P., Sentoo, N., & Gerwel Proches, C. N. (2019). Examining the service quality of administrative practices in technical vocational education and training (TVET) colleges in south africa. *African Journal of Business and Economic Research*, 14(2), 167-185. doi:10.31920/1750-4562/2019/14n2a9
- Mulaik, S.A., James, L.R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S. & Stilwell, C.D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105, 430–445.
- Munasinghe, M. A. T. K., & Rathnasiri, U. A. H. A. (2011, January). Undergraduates' perception on quality in Higher Education. In *International Conference on Qualitative and Quantitative Economics Research (QQE). Proceedings* (p. 1B). Global Science and Technology Forum.
- 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(7), 1044-1068.
- Nadiri, H. & Mayboudi, S.M.A. (2010). 'Diagnosing university students' zone of tolerance from university library services', *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 15(1): 1-21
- Naik, C. K., Gantasala, S. B., & Prabhakar, G. V. (2010). Service quality (SERVQUAL) and its effect on customer satisfaction in retailing. *European journal of social sciences*, 16(2), 231-243.
- Narang, R. (2012). How do management students perceive the quality of education in public institutions? *Quality Assurance in Education*, 20(4), 357-371. doi:10.1108/09684881211263993
- Navarro, M., Inglesias, M.P. and Tores, P.R. (2005). A new management element for universities: satisfaction with offered courses, *International Journal of Educational Management*, Vol. 19 No. 6, pp. 505-26.
- Negricea, C. I., Edu, T., & Avram, E. M. (2014). Establishing influence of specific academic quality on student satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4430-4435.
- Neves, J. & Hillman, N. (2016). *The 2016 Student Academic Experience Survey*. HEA: York
- Newman, M., & Gough, D. (2020). Systematic reviews in educational research: Methodology, perspectives and application. *Systematic reviews in educational research*, 3-22.

- Newson, J. A. (2004). Disrupting the 'student as consumer' model: The new emancipatory project. *International relations*, 18(2), 227-239.
- Ng, I. C., & Forbes, J. (2009). Education as service: The understanding of university experience through the service logic. *Journal of Marketing for higher Education*, 19(1), 38-64.
- Niehoff, B. P., Turnley, W. H., Yen, H. J. R., & Sheu, C. (2001). Exploring cultural differences in classroom expectations of students from the United States and Taiwan. *Journal of education for business*, 76(5), 289-293. <https://doi.org/10.1080/08832320109599651>
- Niemelä, M. A., & Tirri, K. (2018). Teachers' knowledge of curriculum integration: A current challenge for Finnish subject teachers. *Contemporary pedagogies in teacher education and development*, 119-132.
- Noar, S. M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural equation modeling*, 10(4), 622-647.
- Noor, K. B. M. (2008). Case study: A strategic research methodology. *American journal of applied sciences*, 5(11), 1602-1604.
- Nooripoor, M., & Sharifi, Z. (2020). Assessment of the Quality of Academic Services at Yasouj University: Application of SERVQUAL Model. *International Journal of Agricultural Management and Development*, 10(4), 347-359.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- 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.
- O'Driscoll, F. (2012). What Matters Most: An Exploratory Multivariate Study of Satisfaction among First Year Hotel/Hospitality Management Students. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 20(3), 237-258.
- Obermiller, C., Fleenor, P., & Peter, R. (2005). Students as customers or products: perceptions and preferences of faculty and students. *Marketing Education Review*, 15(2), 27-36.
- OECD (2005). *Education at a Glance: OECD indicators 2006* (Paris, Organization for Economic Cooperation and Development).
- OECD (2008). *OECD Factbook 2008*. Paris, France: OECD Publishing.
- OECD (2019). *Benchmarking Higher Education System Performance*, Higher Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>.
- OECD. (2021, September 16). *Education at a glance 2021*. OECD. Retrieved August 31, 2022, from <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Oh, H. (1999). Service quality, customer satisfaction, and customer value: A holistic perspective. *International journal of hospitality management*, 18(1), 67-82.
- Ojaghi, S., Rezaee, B., Naderi, N., & Jafari, H. (2017). Entrepreneurship education service quality in universities based on SERVQUAL model. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 5(2), 60-74. doi:10.22452/mojem.vol5no2.4
- 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. (1981). Measurement and evaluation of satisfaction processes in retail settings. *Journal of retailing*.
- Oliver, R. L. (1993). Cognitive, affective, and attribute bases of the satisfaction response. *Journal of consumer research*, 20(3), 418-430.
- Oliver, R. L. (2006). Customer satisfaction research. *The handbook of marketing research: Uses, misuses, and future advances*, 1.
- Oliver, R. L. (2010). *Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer*, 2<sup>nd</sup> ed. Armonk: M. E. Sharpe. <https://doi.org/10.4324/9781315700892>
- Oliver, R. L. (2014). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer: A behavioral perspective on the consumer*. Routledge.
- Olmos-Gómez, M.d.C., Luque-Suárez, M., Ferrara, C., Cuevas-Rincón, J.M. (2021). Quality in Higher Education and Satisfaction among Professors and Students. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.*, 11, 219–229. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11010017>
- Olssen, M., & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: From the free market to knowledge capitalism. *Journal of education policy*, 20(3), 313-345.
- Ooi, K. B., Lin, B., Tan, B. I., & Chong, A. Y. L. (2011). Are TQM practices supporting customer satisfaction and service quality? *Journal of Services Marketing*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2010). *Education at a glance 2010: OECD indicators*. Paris: OECD.
- 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.
- Owlia, M.S. and Aspinwall, E.M. (1996). A framework for the dimensions of quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 4 No. 2, pp. 12-20. <https://doi.org/10.1108/09684889610116012>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *International Journal of Surgery*, 88, 105906.
- Palmer, A. (1994). Relationship marketing: back to basics? *Journal of Marketing Management*, 10(7), 571-579.
- Panda, T. K., & Das, S. (2014). The role of tangibility in service quality and its impact on external customer satisfaction: A comparative study of hospital and hospitality sectors. *IUP Journal of Marketing Management*, 13(4).
- Papageorgiou, I. (2021). Quality Assurance in Greek Universities. *Journal of Educational System*, 5(1), 1-8.
- Papanikolaou, V., & Zygiaris, S. (2014). Service quality perceptions in primary health care centers in Greece. *Health expectations*, 17(2), 197-207.
- Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1991a). Understanding customer expectations of service. *Sloan management review*, 32(3), 39-48.
- Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1993). More on improving service quality measurement. *Journal of retailing*, 69(1), 140-147.
- Parasuraman, A., Berry, L., & Zeithaml, V. (1991b). Refinement and reassessment of the SERVQUAL instrument. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.

- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of marketing*, 49(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of services quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of marketing*, 58(1), 111-124.
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in science Education*, 38(3), 261-284.
- Parker, C., & Mathews, B.P. (2001). Customer satisfaction: Contrasting academic and consumers' interpretations. *Marketing Intelligence & Planning*, 19(1), 38-44.
- Patil, A. N., Mariappan, V., D'Souza, L. C., & Nazareth, R. J. (2019). Quality assessment of technical education using SERVQUAL: S/N ratio and grey relation analysis. *International Journal of Performance Engineering*, 15(11), 2843-2851. doi:10.23940/ijpe.19.11.p2.28432851
- Peng, P.J., and Samah, A.J.A. (2006). Measuring students' satisfaction for quality education in a e-learning university, unitar e-journal, Vol. 2 No. 1, pp. 11-21.
- Petruzzellis, L., d'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing service quality: An international journal*, Vol. 16 No. 4, pp. 349-364.
- Pitman, T. (2016). The evolution of the student as a customer in Australian higher education: A policy perspective. *The Australian Educational Researcher*, 43(3), 345-359.
- Prugsamatz, S., Heaney, J. -, & Alpert, F. (2007). Measuring and investigating pretrial multi-expectations of service quality within the higher education context. *Journal of Marketing for Higher Education*, 17(1), 17-47. doi:10.1300/J050v17n01\_04
- Purgailis, M., & Zaksa, K. (2012). The impact of perceived service quality on student loyalty in higher education institutions. *Journal of Business Management*, 4(6), 138-152.
- Putra, W. J. A. (2016). The measurement of students at is faction on three aspects of higher education services (studyat post-graduate study program in state university of malang). *International Journal of Applied Business and Economic Research*, 14(6), 4867-4885. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) (2003). Handbook for Enhancement-led Institutional Review (Scotland).
- Qureshi, I. A., Ilyas, K., Yasmin, R., & Whitty, M. (2012). Challenges of implementing e-learning in a Pakistani university. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal*, 4(3), 310-324.
- Rai, G. S. (2013). Impact of organizational justice on satisfaction, commitment and turnover intention: Can fair treatment by organizations make a difference in their workers' attitudes and behaviors? *Journal of Human Sciences*, 10(2), 260-284.
- Ramayah, A., & Ahmad, H. (2007). Exploring the dimensions of service quality in higher education research.
- Rao, P. S. R. S. (2000). Sampling methodologies. *Boca Raton, Fla.: Chapman & Hall/CRC*.

- Raosoft, I. (2020). Sample size calculator by Raosoft, Inc.
- Rasli, A., Shekarchizadeh, A., & Iqbal, M. J. (2012). Perception of service quality in higher education: Perspective of Iranian students of Malaysian universities. *International Journal of Economics and Management*, 6(2), 201-220. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Razinkina, E., Pankova, L., Trostinskaya, I., Pozdeeva, E., Evseeva, L., & Tanova, A. (2018). Student satisfaction as an element of education quality monitoring in innovative higher education institution. *E3S Web of Conferences*, 33, 03043. doi:10.1051/e3sconf/20183303043
- Rea-Dickins, P., Germaine, K., & Germaine, K. P. (1992). *Evaluation*. Oxford University Press.
- Reed, M. I. (2002). New managerialism, professional power and organisational governance in UK universities: A review and assessment. *Governing Higher Education: National perspectives on institutional governance*, 163-185.
- Rezaee, R., Yazdani, Z., Zahedani, Z. Z., & Zarifshanaiey, N. (2018). Quality of educational services: Students' point of view. *Journal of Advanced Pharmacy Education and Research*, 8, 162-169. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Rezaei, S., Karami Matin, B., Hajizadeh, M., Soroush, A., Mohammadi, Z., Babakhany, M., & Jamshidi, K. (2017). Evaluating service quality in the higher education sector in Iran: An examination of students' perspective. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 10(2), 146-155. doi:10.1108/IJHRH-12-2016-0024
- Roberts, D. A., & Bybee, R. W. (2014). Scientific literacy, science literacy, and science education. In *Handbook of research on science education, Volume II* (pp. 559-572). Routledge.
- Rodie, A. R., & Kleine, S. S. (2000). Customer participation in services production and delivery. *Handbook of services marketing and management*, 4(2), 111-125.
- Rosen, L. D., Karwan, K. R., & Scribner, L. L. (2003). Service quality measurement and the disconfirmation model: taking care in interpretation. *Total Quality Management & Business Excellence*, 14(1), 3-14.
- Rousseau, D. M. (2006). Is there such a thing as "evidence-based management"? *Academy of Management Review*, 31(2), 256-269.
- 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.
- Rowley, J. (1996). Measuring Quality in Higher Education, *Quality in Higher Education*, Vol. 2 No. 3, pp. 237-255.
- Rumbley, L. E., Altbach, P. G., & Reisberg, L. (2012). Internationalization within the higher education context. *The SAGE handbook of international higher education*, 3, 26.
- Rusznayak, L. (2011). Learning to explain: How student teachers organise and present content knowledge in lessons they teach. *Education as Change*, 15(sup1), S95-S109.
- Rust, R. T., & Oliver, R. L. (Eds.). (1993). *Service quality: New directions in theory and practice*. Sage Publications.

- Saad, G. (2001). Strategic performance evaluation: descriptive and prescriptive analysis. *Industrial Management & Data Systems*, 101, 390-399.
- Sachs, J. (2003). *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press.
- Safdar, B., Habib, A., Amjad, A., & Abbas, J. (2020). Treating students as customers in higher education institutions and its impact on their academic performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(4), 176-191. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v9-i4/8458>
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2006). An integrated framework for quality in education: Application of quality function deployment, interpretive structural modelling and path analysis. *Total Quality Management & Business Excellence*, 17(2), 265-285.
- Saiti, A. (2010). Management Science in Higher Education Institutions: Case Studies from Greece. *Journal of Interchange*, 41(1):45-60.
- Sale, J. E., Lohfeld, L. H., & Brazil, K. (2002). Revisiting the quantitative-qualitative debate: Implications for mixed-methods research. *Quality and quantity*, 36(1), 43-53.
- Sander, P., Stevenson, K., King, M., & Coates, D. (2000). University students' expectations of teaching. *Studies in Higher education*, 25(3), 309-323. <https://doi.org/10.1080/03075070050193433>
- Santiago, R. A., & Carvalho, T. (2004). Effects of managerialism on the perceptions of higher education in Portugal. *Higher Education Policy*, 17(4), 427-444.
- Sasser, W. E., Olsen, R. P., & Wyckoff, D. D. (1978). *Management of service operations: Text, cases, and readings*. Allyn & Bacon.
- Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students*. Pearson education.
- Schijns, J. M. C., Caniëls, M. C. J., & Le Conté, J. (2016). The impact of perceived service quality on customer loyalty in sports clubs. *International Journal of Sport Management, Recreation & Tourism*, 24, 42-75
- Schneider, B., & White, S. S. (2004). *Service quality: Research perspectives*. SAGE
- Schultz, T. W. (1993). The economic importance of human capital in modernization. *Education economics*, 1(1), 13-19.
- Scriven, M. (1991). Pros and cons about goal-free evaluation. *Evaluation Practice*, 12(1), 55-62.
- Segoro, W. (2013). The influence of perceived service quality, mooring factor, and relationship quality on customer satisfaction and loyalty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 81, 306-310.
- Selamat, A., Alias, R. A., Hikmi, S. N., Puteh, M., & Tapsi, S. M. (2017). Higher education 4.0: Current status and readiness in meeting the fourth industrial revolution challenges. *Redesigning higher education towards industry*, 4, 23-24.
- Senthilkumar, N., & Arulraj, A. (2011). SQM-HEI—determination of service quality measurement of higher education in India. *Journal of Modelling in Management*.
- Seth, N., Deshmukh, S. G., & Vrat, P. (2005). Service quality models: a review. *International journal of quality & reliability management*.

- Shahin, A., & Samea, M. (2010). Developing the models of service quality gaps: a critical discussion. *Business Management and Strategy*, 1(1), 1.
- Shanahan, P., & Gerber, R. (2004). Quality in university student administration: stakeholder conceptions. *Quality Assurance in Education*.
- Shapiro, S. L. (2010). Does service matter? An examination of donor perceptions of service quality in college athletics. *Sport Marketing Quarterly*, 19(3), 154.
- Shekarchizadeh, A., A. Rasli and H. Hon-Tat, (2011). SERVQUAL in Malaysian universities: perspectives of international students. *Business Process Management Journal*, 17(1): 67-81.
- Shewhart, W. A., & Deming, W. E. (1986). *Statistical method from the viewpoint of quality control*. Courier Corporation.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.  
<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Silvestro, R., & Cross, S. (2000). Applying the service profit chain in a retail environment: Challenging the “satisfaction mirror”. *International journal of service industry management*.
- Simsek, Z., & Veiga, J. F. (2001). A primer on internet organizational surveys. *Organizational research methods*, 4(3), 218-235.
- Smith, A. M. (1995). Measuring service quality: is SERVQUAL now redundant? *Journal of Marketing Management*, 11(1-3), 257-276.
- Solomon, M. R. (2011). *Consumer behavior: Buying, having, and being*, Global Edition. *Pearson*, 14(2), 116-124.
- Soltani Nasab, R., & Abasi, R. (2018). The relationship between organizational citizenship behavior (O.C.B.) and the quality of services provided to students: (A case study of Tehran Technical Colleges staff). *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 9(1), 191-206.
- Soutar, G. and McNeil, M. (1996). Measuring service quality in a tertiary institution, *Journal of Educational Administration* 34(1): 72-82.
- Spreng, R. A., & Mackoy, R. D. (1996). An empirical examination of a model of perceived service quality and satisfaction. *Journal of retailing*, 72(2), 201-214.
- St George, E. (2020). Higher education quality and autonomy—a case study of Lao PDR. *Higher education*, 79(5), 753-771.
- Stabback, P. (2016). What Makes a Quality Curriculum? In-Progress Reflection No. 2 on "Current and Critical Issues in Curriculum and Learning". UNESCO International Bureau of Education.
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). An in-depth study on the impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465-478.
- Stodnick, M. and Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to Measure the Quality of the Classroom Experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6: 115-133. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00162.x>

- 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.
- Stufflebeam, D. L. (1971). The use of experimental design in educational evaluation. *Journal of Educational Measurement*, 8(4), 267-274.
- Stukalina, Y. (2012). Addressing service quality issues in higher education: the educational environment evaluation from the students' perspective. *Technological and economic development of economy*, 18(1), 84-98.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2012). Service quality in a higher education context: an integrated model. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2013). Antecedents and consequences of service quality in a higher education context: A qualitative research approach. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 70-95.
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2014). An integrated-process model of service quality, institutional brand and behavioural intentions: The case of a University. *Managing Service Quality*, 24(5), 487-521.
- Sum, C. C., Lee, Y. S., Hays, J. M., & Hill, A. V. (2002). Modeling the effects of a service guarantee on perceived service quality using alternating conditional expectations (ACE). *Decision Sciences*, 33(3), 347-384.
- Sumaedi, S., Bakti, G. M. Y., & Metasari, N. (2012). An empirical study of state university students' perceived service quality. *Quality Assurance in Education*.
- Sureshchandar, G. S., Rajendran, C., & Anantharaman, R. N. (2002). The relationship between service quality and customer satisfaction—a factor specific approach. *Journal of services marketing*.
- Sweeney, J. C., Soutar, G. N., & Johnson, L. W. (1997). Retail service quality and perceived value: A comparison of two models. *Journal of retailing and Consumer Services*, 4(1), 39-48.
- Talib, F., Rahman, Z., & Qureshi, M. N. (2010). The relationship between total quality management and quality performance in the service industry: a theoretical model. *Talib, F., Rahman, Z. and Qureshi, MN (2010), "The relationship between total quality management and quality performance in the service industry: a theoretical model", International Journal of Business, Management and Social Sciences (IJBMSS), MultiCraft, 1(1), 113-128.*
- Tannenbaum, S. I., Methieu, J. E., Cannon-Bowers, J. A., & Salas, E. (1993). *Factors that influence training effectiveness: A conceptual model and longitudinal analysis*. NAVAL TRAINING SYSTEMS CENTER ORLANDO FL.
- Tavakoli, N., Yadegarfar, G., Bagherian, H., & Ghasri, F. (2019). Assessing the educational services quality of health information technology students. *Journal of Education and Health Promotion*, 8(1) doi:10.4103/jehp.jehp\_409\_18
- Teas, R. K. (1993). Expectations, performance evaluation, and consumers' perceptions of quality. *Journal of marketing*, 57(4), 18-34.
- 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.
- Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K. (2016). Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL). *Quality Assurance in Education*.

- Telford, R., & Masson, R. (2005). The congruence of quality values in higher education. *Quality assurance in education*, 13(2), 107-119. <https://doi.org/10.1108/09684880510594364>
- Ternyik, S. (2020). Re: Should students be treated as customers or as products? *ResearchGate*. <https://www.researchgate.net/post/Should-students-be-treated-as-customers-or-as-products/5e21ea93a5a2e22a9539f760/citation/download>.
- Terzakis, D., Zisis, P. V., Garefalakis, A. E., & Arvanitis, S. E. (2012). Translating the service quality gaps into strategy formulation. an experimental case study of a greek academic department. *European Research Studies Journal*, 15(1), 99-125. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Tomlinson, M. (2017). Student perceptions of themselves as 'consumers' of higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 38(4), 450-467.
- 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 .
- Tosun, M. U., & Başgöze, P. (2015). The service quality perception in student affairs: A single institutional experience. [Öğrenci İşlerinde hizmet kalitesi algısı: Kurumsal bir deneyim] *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 30(3), 131-146. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Tóth, Z. E., & Surman, V. (2019). Listening to the voice of students, developing a service quality measuring and evaluating framework for a special course. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 11(4), 455-472. doi:10.1108/IJQSS-02-2019-0025
- Trivellas, P., & Dargenidou, D. (2009). Leadership and service quality in higher education: the case of the Technological Educational Institute of Larissa. *International Journal of Quality and Service Sciences*.
- Tsiligiris, V., Kéri, A., & Cheah, J. E. T. (2021). Exploring the relationship between student individual culture and service quality expectations in higher education. *Quality Assurance in Education*, 30(1), 51-72. <https://doi.org/10.1108/QAE-11-2020-0137>
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality assurance in Education*.
- Twaissi, N. M., & Al-Kilani, M. H. (2015). The impact of perceived service quality on students' intentions in higher education in a Jordanian governmental university. *International Business Research*, 8(5), 81.
- Ulewicz, R. (2014). Application of SERVQUAL method for evaluation of quality of educational services at the university of higher education. [Zastosowanie metody SERVQUAL do oceny jakości usług edukacyjnych na uczelni wyższej] *Polish Journal of Management Studies*, 9, 254-264. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- UNESCO (2020). Global education monitoring report, 2021/2: non-state actors in education: who chooses? who loses?
- UNHCR. (2012). Education Strategy 2012-2016. UNHCR.
- Van Dooren, W., Bouckaert, G., & Halligan, J. (2015). *Performance management in the public sector*. Routledge.
- Vanniarajan, T., Meharajan, T., & Arun, B. (2011). Service quality in education: Students' perspective. *European Journal of Social Sciences*, 26(2), 297-309. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

- Verma, S., & Prasad, R. K. (2017). The MEQUAL scale: measure of service quality in management education. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(4), 193-206.
- Vetri Selvi, M. (2018). Service quality (SERVQUAL) on business and management student perceived and desired satisfaction: The antecedents with private higher education institutions in sikkim state, india. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology*, 9(1), 670-679. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2007.01.020>
- Wächter, B., Kelo, M., Lam, Q., Effertz, P., Jost, C., & Kottowski, S. (2015). University quality indicators: a critical assessment. *Directorate-General for Internal Policies Policy Department and Cohesion Policies European Parliament Report*.
- Walker, R. M., & Andrews, R. (2015). Local government management and performance: A review of evidence. *Journal of public administration research and theory*, 25(1), 101-133.
- Walker, R. M., Boyne, G. A., & Brewer, G. A. (Eds.). (2010). *Public management and performance: Research directions*. Cambridge University Press.
- 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 & public administration*, 12(2).
- 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.
- Webb, N., Shavelson, R. & Haertel, E. (2006). Reliability Coefficients and Generalizability Theory. *Handbook of Statistics* 26, pp. 1-44.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3).
- Wilson, A., Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., & Gremler, D. D. (2012). *Services marketing: Integrating customer focus across the firm*. McGraw Hill.
- Wisniewski, M. (1996). Measuring service quality in the public sector: the potential for SERVQUAL. *Total quality management*, 7(4), 357-366.
- Worthen, B. R., Sanders, J. R., & Fitzpatrick, J. L. (1997). Program evaluation. *Alternative approaches and practical guidelines*, 2.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The counseling psychologist*, 34(6), 806-838.
- Wright, C., & O'Neill, M. (2002). Service quality evaluation in the higher education sector: An empirical investigation of students' perceptions. *Higher Education Research & Development*, 21(1), 23-39.
- Wu, H. (2014). The effects of customer satisfaction, perceived value, corporate image and service quality on behavioural intentions in gaming establishments, *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, Vol. 26 No. 4, pp. 540-565.



- Yanova, N. (2015). Assessment of satisfaction with the quality of education: customer satisfaction index. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 566-573.
- Yarmohammadian, M. H. (2004). Quality in Higher Education, Encyclopedia of Higher Education, Ministry of Science, Research, and Technology, Tehran, Iran.
- Yarmohammadian, M. H., Mozaffary, M., & Esfahani, S. S. (2011). Evaluation of quality of education in higher education based on Academic Quality Improvement Program (AQIP) Model. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 2917–2922. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.214
- 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.
- Yeo, R. K. (2009). Service quality ideals in a competitive tertiary environment. *International Journal of Educational Research*, 48(1), 62-76. doi:10.1016/j.ijer.2009.03.004
- Yeo, R. K., & Li, J. (2013). Beyond SERVQUAL: The competitive forces of higher education in singapore. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1-2), 95-123. doi:10.1080/14783363.2011.637802
- Yeo, R. K., & Marquardt, M. J. (2011). Through a different lens: Bridging the expectation-perception (quality) divide in higher education. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(4), 379-405. doi:10.1080/02188791.2011.621589
- Yunus, N. K. Y., Ishak, S. and Razak, A. Z. A. A. (2010). Motivation, Empowerment, Service Quality and Polytechnic Students' Level of Satisfaction in Malaysia, *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 1 No. 1, pp. 120-128.
- Zafiroopoulos, C., & Vrana, V. (2008). Service quality assessment in a greek higher education institute. *Journal of Business Economics and Management*, 9(1), 33-45. doi:10.3846/1611-1699.2008.9.33-45
- Zareinejad, M., Kaviani, M. A., Esfahani, M. J., & Masoule, F. T. (2014). Performance evaluation of services quality in higher education institutions using modified SERVQUAL approach with grey analytic hierarchy process (G-AHP) and multilevel grey evaluation. *Decision Science Letters*, 3(2), 143-156. doi:10.5267/j.dsl.2013.12.002
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The behavioral consequences of service quality. *Journal of marketing*, 60(2), 31-46.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., Berry, L. L., & Berry, L. L. (1990). *Delivering quality service: Balancing customer perceptions and expectations*. Simon and Schuster
- Zmas, A. (2015). Financial crisis and higher education policies in Greece: between intra- and supranational pressures. *Higher Education (00181560)*, 69(3), 495–508. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9787-0>

## Παράρτημα 1: Κλίμακα ErrekQual

### Κλίμακα Μέτρησης της Ποιότητας των υπηρεσιών σε Προγράμματα Παιδαγωγικής Κατάρτισης

Η κλίμακα μέτρησης ErrekQual αποσκοπεί στη διερεύνηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων υποψήφιων εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης, μέσω των οποίων επιδιώκεται η αποτύπωση της ικανοποίησής τους από την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η κλίμακα αποτελείται από 34 δηλώσεις οι οποίες απαντώνται μέσω επτάβαθμης κλίμακας Likert, η διαβάθμιση της οποίας είναι η ακόλουθη:

1=Διαφωνώ Απόλυτα - 2=Διαφωνώ Πολύ - 3=Διαφωνώ Λίγο - 4=Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ - 5=Συμφωνώ Λίγο - 6=Συμφωνώ Πολύ- 7=Συμφωνώ Απόλυτα

Για κάθε δήλωση απαιτείται μία απάντηση για τις προσδοκίες και μία απάντηση για τις αντιλήψεις του κάθε συμμετέχοντα.

#### ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Από τη συμμετοχή σας στο πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης δηλώστε το βαθμό συμφωνίας- διαφωνίας σας στις ακόλουθες δηλώσεις.

##### Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης οι Εκπαιδευτικοί:

Εκπαιδευτικό Προσωπικό	<i>E.Π.1.</i> θα είναι ( <i>είναι</i> ) παιδαγωγικά επαρκείς στην εκπαίδευση ενηλίκων.
	<i>E.Π.2.</i> θα είναι ( <i>είναι</i> ) γνωστικά επαρκής στα αντικείμενα που διδάσκουν.
	<i>E.Π.3.</i> θα έχουν ( <i>έχουν</i> ) συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους.
	<i>E.Π.4.</i> θα έχουν ( <i>έχουν</i> ) ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.
	<i>E.Π.5.</i> θα είναι ( <i>είναι</i> ) ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα.
	<i>E.Π.6.</i> όταν θα υπόσχονται ( <i>υπόσχονται</i> ) κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούν.
	<i>E.Π.7.</i> θα διαθέτουν ( <i>διαθέτουν</i> ) πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις.
<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης η Οργάνωση και η υλοποίηση της Διδασκαλίας:</b>	

Οργάνωση της Διδασκαλίας	<i>Ο.Δ.1.</i> θα βασίζεται ( <i>βασίζεται</i> ) στη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων
	<i>Ο.Δ.2.</i> θα αποσκοπεί ( <i>αποσκοπεί</i> ) στην διερεύνηση- ανακάλυψη της γνώσης με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία
	<i>Ο.Δ.3.</i> θα υποστηρίζει ( <i>υποστηρίζει</i> ) τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων
	<i>Ο.Δ.4.</i> θα υιοθετεί ( <i>υιοθετεί</i> ) εκπαιδευτικές τεχνικές που θα ενισχύουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία
Πρόγραμμα Σπουδών	<b>Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:</b>
	<i>Π.Σ.1.</i> θα έχει ( <i>έχει</i> ) σκοπό και στόχους κατάλληλους για τους καταρτιζόμενους εκπαιδευόμενοι
	<i>Π.Σ.2.</i> θα έχει ( <i>έχει</i> ) καλό συντονισμό των περιεχομένων των μαθημάτων που οδηγεί στην αποφυγή επικαλύψεων
	<i>Π.Σ.3.</i> θα έχει ( <i>έχει</i> ) δομή που συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία
	<i>Π.Σ.4.</i> θα παρέχει ( <i>παρέχει</i> ) επαρκή χρόνο για να ολοκληρωθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες ανά μάθημα βάσει των αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων
	<i>Π.Σ.5.</i> θα έχει ( <i>έχει</i> ) ορθά δομημένες Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)
	<i>Π.Σ.6.</i> θα έχει ( <i>έχει</i> ) ορθά ενταγμένες σε αυτό Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ)
	<i>Π.Σ.7.</i> θα έχει ( <i>έχει</i> ) μεθόδους αξιολόγησης που αποτυπώνουν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που θα κατακτηθούν μέσω της μάθησης
	<i>Π.Σ.8.</i> θα έχει ( <i>έχει</i> ) κατάλληλους τρόπους αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα
	<b>Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης τα Μαθησιακά Αποτελέσματα:</b>
Μαθησιακά Αποτελέσματα	<i>Μ.Α.1.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία
	<i>Μ.Α.2.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).
	<i>Μ.Α.3.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας μέσω των Π.Α.Δ.
	<i>Μ.Α.4.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) σε πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.
	<i>Μ.Α.5.</i> θα οδηγούν ( <i>οδηγούν</i> ) στη βελτίωση των προσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).

**Σε ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης τα στελέχη διοίκησης:**

Διοικητικές Υπηρεσίες	Δ.Υ.1. θα είναι ( <i>είναι</i> ) πρόθυμα να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους
	Δ.Υ.2. θα έχουν ( <i>έχουν</i> ) συμπεριφορά που εμπνέει εμπιστοσύνη
	Δ.Υ.3. θα είναι ( <i>είναι</i> ) ικανά στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων
	Δ.Υ.4. θα διαχειρίζονται( <i>διαχειρίζονται</i> ) διοικητικές διαδικασίες σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία
<b>Ένα πρόγραμμα παιδαγωγικής κατάρτισης:</b>	
Υποδομές	ΥΠ.1. θα έχει ( <i>έχει</i> ) επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη χωρητικότητας.
	ΥΠ.2. θα έχει ( <i>έχει</i> ) επαρκείς αίθουσες διδασκαλίας από άποψη θέρμανσης και ψύξης.
	ΥΠ.3. θα έχει ( <i>έχει</i> ) καθαρούς εκπαιδευτικούς χώρους.
	ΥΠ.4. θα έχει ( <i>έχει</i> ) εύκολη προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής των μαθημάτων.
	ΥΠ.5. θα έχει ( <i>έχει</i> ) άριστη εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων και του περιβάλλοντα χώρου.
	ΥΠ.6. θα έχει ( <i>έχει</i> ) εργαστήρια και αίθουσες διδασκαλίας άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα

ErpekQual ©

Παράρτημα 2: Νομοθετήματα της Περιόδου 2010-2022 που Προσδιορίζουν τον Τρόπο Απόδειξης της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Υποψηφίων Εκπαιδευτικών

Νόμος	Πιστοποίηση Παιδαγωγικής & Διδακτικής Επάρκειας
<p><b>Ν.3848/2010</b> <b>παρ.3 άρθρο 2</b> <b>ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010</b></p> <p><i>Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού - καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.</i></p>	<p>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 του οικείου Α.Ε.Ι., που εγκρίνεται από τον Υπουργό Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, και αξιολογείται μετά το πρώτο έτος λειτουργίας του, εν συνεχεία δε κάθε τέσσερα έτη, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 έως 9 του ν. 3374/2005 (ΦΕΚ 189 Α'), ή</p> <p>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. Το πρόγραμμα σπουδών αξιολογείται ως προς την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας μετά το πρώτο έτος λειτουργίας του, εν συνεχεία δε κάθε τέσσερα έτη, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 έως 9 του ν. 3374/2005. Ως προς την εξασφάλιση της παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας εκδίδεται διαπιστωτική απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ή</p> <p>γ) Με την κατοχή πτυχίου παιδαγωγικών τμημάτων Α.Ε.Ι., ή</p> <p>δ) Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής, ή</p>

	<p>ε) Με την κατοχή παιδαγωγικού πτυχίου της Παιδαγωγικής Τεχνικής Σχολής (ΠΑ.ΤΕ.Σ.) ή της Ανωτέρας Σχολής Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων Μηχανικών (Α.Σ.Ε.ΤΕ. Μ.) της πρώην Σχολής Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.) ή της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.).</p>
<p><b>N.4186/2013</b>  <b>παρ.22 άρθρο 36</b>  <b>ΦΕΚ Α' 193/17.9.2013</b></p> <p><i>Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.</i></p>	<p>22. α) Το δεύτερο εδάφιο της περίπτωσης α' της παρ. 3 του άρθρου 2 του Ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως εξής:</p> <p>«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, εν συνεχεία δε κάθε τέσσερα έτη, σύμφωνα με τις διατάξεις των άρθρων 1 έως 9 του Ν. 3374/2005 (Α' 189), ή».</p> <p>β) Το δεύτερο και τρίτο εδάφιο της περίπτωσης β' της παρ. 3 του άρθρου 2 του Ν. 3848/2010 αντικαθίστανται ως εξής:</p> <p>«Προϋπόθεση αποτελεί η ύπαρξη μέσα στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος διδακτικών αντικειμένων που εμπíπτουν στις ακόλουθες θεματικές περιοχές: 1. Θέματα εκπαίδευσης και αγωγής. 2. Θέματα μάθησης και διδασκαλίας. 3. Ειδική διδακτική και πρακτική άσκηση. Το πρόγραμμα σπουδών αξιολογείται στο πλαίσιο της αξιολόγησης του Τμήματος. 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.»</p> <p>γ) Η περίπτωση γ' της παρ. 3 του άρθρου 2 του Ν. 3848/2010 αντικαθίσταται ως εξής:</p>

	<p>«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)».</p> <p>ε) Η παρ. 6 του άρθρου 9 του Ν. 3848/2010 αντικαθίσταται ως εξής:</p> <p>«6. Οι διατάξεις των παραγράφων 2, 3 και 4 του άρθρου 2 εφαρμόζονται σε όσους εισάγονται σε Τμήματα Α.Ε.Ι. κατά το ακαδημαϊκό έτος 2013 - 2014 και εφεξής. Για όσους έχουν εισαχθεί σε Τμήματα Α.Ε.Ι. πριν την έναρξη του ακαδημαϊκού έτους 2013 - 2014 για τη συμμετοχή τους στους διαγωνισμούς για την κατάρτιση πίνακα κατάταξης εκπαιδευτικών κατά κλάδο και ειδικότητα με σκοπό το διορισμό ή την πρόσληψή τους στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ισχύουν οι κείμενες, πριν την ισχύ του Ν. 3848/2010 κατά τη δημοσίευση του παρόντος διατάξεις.»</p>
<p><b>N.4310/2014</b> <b>παρ 2 άρθρο 66</b> <b>ΦΕΚ Α 258/8.12.2014</b></p> <p><i>Έρευνα, Τεχνολογική Ανάπτυξη και Καινοτομία και άλλες διατάξεις.</i></p>	<p>2. Στη παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3848/2010 (Α' 71) προστίθεται παράγραφος στ' ως εξής:</p> <p>«στ) με την κατοχή πτυχίου της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (Ε.Π.Α.Θ.).»</p>
<p><b>N.4386/2016,</b> <b>άρθρο 62</b> <b>ΦΕΚ Α '83/11.5.2016</b></p> <p><i>Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.</i></p>	<p>Επέκταση του προγράμματος Παιδαγωγικής και Διδακτικής επάρκειας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας</p> <p>Η περίπτωση γ' της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3848/ 2010 (Α' 71), όπως ισχύει μετά την αντικατάστασή της από την περίπτωση γ' της παρ. 22 του άρθρου 36 του ν. 4186/2013 (Α' 193) αντικαθίσταται ως εξής:</p> <p>«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</p>

	<p>Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής και Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής)».</p> <p>Η ισχύς της παρούσας άρχεται από την έναρξη ισχύος του ν. 4186/2013 (Α' 193).</p>
<p><b>N.4547/2018</b> <b>παρ.1 άρθρο 111</b> <b>ΦΕΚ 102/Α/12-6-2018</b></p> <p><i>Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.</i></p>	<p>1. Η παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3848/2010 (Α' 71) αντικαθίσταται ως εξής:</p> <p>«Η παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια πιστοποιείται:</p> <p>α) Με βεβαίωση που χορηγείται από Τμήμα Ανώτατου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος (Α.Ε.Ι.) ή από ομάδες συνεργαζόμενων Τμημάτων του ίδιου ή περισσότερων Α.Ε.Ι. σε αποφοίτους, ύστερα από παρακολούθηση ομάδας μαθημάτων που προσφέρονται στο πλαίσιο ειδικού προγράμματος σπουδών ή στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών πρώτου κύκλου ή και συνδυαστικά. Με απόφαση της Συνέλευσης του Τμήματος, η οποία εγκρίνεται από τη Σύγκλητο του οικείου Α.Ε.Ι., καθορίζεται η ομάδα μαθημάτων του προηγούμενου εδαφίου και καταρτίζεται τυχόν ειδικό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο παρακολουθούν φοιτητές και απόφοιτοι Τμήματος του ίδιου ή άλλου Α.Ε.Ι. που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ισχύουσες διατάξεις. Με όμοια απόφαση καθορίζεται ο αριθμός των αποφοίτων, καθώς και των φοιτητών άλλων Τμημάτων, που παρακολουθούν τα μαθήματα αυτά κατ' έτος, αλλά και η χορήγηση βεβαίωσης σε παλαιούς αποφοίτους του Τμήματος χωρίς παρακολούθηση επιπλέον μαθημάτων, εφόσον το πρόγραμμα σπουδών που ολοκλήρωσαν καλύπτει με επάρκεια το περιεχόμενο των ως άνω μαθημάτων. Τα μαθήματα προσφέρονται δωρεάν.</p> <p>β) Με την κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή διδακτορικού διπλώματος στις επιστήμες της αγωγής.</p> <p>γ) Με την κατοχή πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας της παρ. 5 του άρθρου 4 του ν. 3027/2002.</p> <p>2. Τα προγράμματα σπουδών της περίπτωσης α' της παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3848/2010, που είναι σε λειτουργία κατά τη</p>



	<p>δημοσίευση του παρόντος, ολοκληρώνονται με τους ήδη εγγεγραμμένους εκπαιδευόμενοι.</p> <p>3. Όσοι κατά τη δημοσίευση του παρόντος έχουν λάβει βεβαίωση ή πτυχίο που απονέμει παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια, σύμφωνα με την παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3848/2010, όπως ισχύει έως τη δημοσίευση του παρόντος ή έχουν εισαχθεί σε Τμήματα των περίπτ. β' και γ' της ίδιας παραγράφου, καθώς και όσοι υπάγονται στην παρ. 8 του άρθρου 2 του ν. 3848/2010, δεν απαιτείται να λάβουν τη βεβαίωση της παραγράφου 1 του παρόντος.</p> <p>4. Οι διατάξεις του παρόντος άρθρου δεν θίγουν την ισχύ της παρ. 6 του άρθρου 9 του ν. 3848/2010.</p>
<p><b>N.4559/2018, άρθρο 20</b> <b>ΦΕΚ</b> <b>A' 142/03.08.2018</b></p> <p><i>Πανεπιστήμιο</i> <i>Ιωαννίνων, Ιόνιο</i> <i>Πανεπιστήμιο και άλλες</i> <i>διατάξεις.</i></p>	<p>1. Στην παρ. 3 του άρθρου 2 του ν. 3848/2010 (Α' 71), όπως η παράγραφος αυτή αντικαταστάθηκε με την παρ. 1 του άρθρου 111 του ν. 4547/2018 (Α' 102), προστίθεται περίπτωση δ' ως εξής:</p> <p>«δ) 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 και Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής), καθώς και με την κατοχή πτυχίου της Ανωτάτης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ).».</p> <p>2. Η διάταξη της παραγράφου 1 ισχύει από τις 12.6.2018.</p>
<p><b>N.4589/2019</b> <b>άρθρο 67</b> <b>Φ.Ε.Κ.</b> <b>A'13/29.01.2019</b></p> <p>Συνέργειες Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τα Τ.Ε.Ι.</p>	<p>Καταργούμενες διατάξεις</p> <p>Καταργείται κάθε γενική ή ειδική διάταξη που βρίσκεται σε αντίθεση προς τις διατάξεις του παρόντος Κεφαλαίου και ιδίως οι ακόλουθες:</p> <p>γ) τα <b>άρθρα 1 έως 4</b> του ν. 3848/2010,</p>

<p>Θεσσαλίας και Στερεάς Ελλάδας, Παλλημνιακό Ταμείο και άλλες διατάξεις.</p>	
<p><b>Ν.4957/2022,</b> <b>Άρθρο 99</b> <b>Φ.Ε.Κ. 141/A/21-7/2022</b></p> <p>«Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των ΑΕΙ με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις»</p>	<p>Πιστοποιητικό Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας</p> <p>1. Σε κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (Α.Ε.Ι.) δύναται με απόφαση της Συγκλήτου να ιδρύεται και να λειτουργεί ειδικό πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, η επιτυχής ολοκλήρωση του οποίου οδηγεί στη χορήγηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας. Το πρόγραμμα είναι κατ' ελάχιστον διάρκειας δύο (2) ακαδημαϊκών εξαμήνων, περιλαμβάνει μαθήματα και λοιπές εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο γνωστικό αντικείμενο της παιδαγωγικής και αντιστοιχεί κατ' ελάχιστον σε εξήντα (60) πιστωτικές μονάδες.</p> <p>2. Το ειδικό πρόγραμμα σπουδών παρέχεται από κάθε Α.Ε.Ι. με την επιμέλεια Σχολής ή Τμήματος στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, εάν υφίσταται εντός του Α.Ε.Ι. Σχολή ή Τμήμα που θεραπεύει το εν λόγω επιστημονικό πεδίο. Εάν δεν υπάρχει εντός του Α.Ε.Ι. Σχολή ή Τμήμα στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, το Α.Ε.Ι. συνεργάζεται με άλλο Α.Ε.Ι., στο οποίο λειτουργεί Σχολή ή Τμήμα στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, κατόπιν σύνταξης πρωτοκόλλου συνεργασίας που εγκρίνεται από τις Συγκλήτους των συνεργαζόμενων Α.Ε.Ι., προκειμένου να λειτουργήσει διδρυματικό ειδικό πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, το οποίο διοικείται σύμφωνα με την παρ. 6. Σε κάθε Α.Ε.Ι. λειτουργεί αποκλειστικά ένα (1) πρόγραμμα σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας. Εάν στο Α.Ε.Ι. υπάρχουν περισσότερα του ενός Τμήματα στο επιστημονικό πεδίο των Επιστημών Αγωγής, αυτά δύνανται να συνεργάζονται για την οργάνωση και παροχή του ειδικού προγράμματος της παρ. 1. Το διατμηματικό πρόγραμμα ιδρύεται με απόφαση της Συγκλήτου του Α.Ε.Ι. κατόπιν εισήγησης των Συνελεύσεων των Τμημάτων και σύνταξης ειδικού πρωτοκόλλου συνεργασίας μεταξύ των συνεργαζόμενων Τμημάτων.</p>

3. Στο πρόγραμμα σπουδών του παρόντος δύνανται να γίνουν δεκτοί:

α) φοιτητές του Α.Ε.Ι., οι οποίοι είναι ήδη εγγεγραμμένοι σε προγράμματα πρώτου κύκλου σπουδών, η επιτυχής ολοκλήρωση των οποίων οδηγεί στην απόκτηση τίτλων σπουδών, που παρέχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή το δικαίωμα άσκησης της ειδικότητας εκπαιδευτικού μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, εφόσον έχουν αξιολογηθεί επιτυχώς σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες του προγράμματος σπουδών τους και συγκεντρώσει κατ' ελάχιστον εκατόν ογδόντα (180) πιστωτικές μονάδες του προγράμματος,

β) πτυχιούχοι προγραμμάτων σπουδών πρώτου κύκλου Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή αλλοδαπής, που έχουν τα ειδικά τυπικά προσόντα διορισμού στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση ή το δικαίωμα άσκησης της ειδικότητας εκπαιδευτικού μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης, οποιασδήποτε ειδικότητας εκπαιδευτικού πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης.

4. Με την απόφαση ίδρυσης της παρ. 1 καθορίζονται τα ακόλουθα στοιχεία:

α) ο τίτλος, το γνωστικό αντικείμενο και ο σκοπός του προγράμματος,

β) το πρόγραμμα σπουδών, τα μαθησιακά αποτελέσματα, τα μαθήματα, οι κάθε είδους εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένης της πρακτικής άσκησης και της δυνατότητας εκπόνησης διπλωματικής εργασίας, με κατανομή των πιστωτικών μονάδων που αντιστοιχούν ανά εκπαιδευτική δραστηριότητα, και η διάρθρωση του προγράμματος σπουδών σε δύο (2) ακαδημαϊκά εξάμηνα, καθώς και οι μέθοδοι αξιολόγησης ανά εκπαιδευτική δραστηριότητα,

γ) οι κατηγορίες των φοιτητών και των πτυχιούχων που γίνονται δεκτοί ανά περίπτωση,

δ) τα γενικά κριτήρια εισδοχής και η διαδικασία αξιολόγησης των αιτήσεων εισδοχής στο πρόγραμμα σπουδών, ιδίως αν ο

	<p>αριθμός των θέσεων φοίτησης του προγράμματος υπολείπεται του αριθμού των αιτήσεων υποψηφίων, τα τυχόν πρόσθετα κριτήρια που αξιολογούνται, όπως η επίδοση του υποψηφίου στα μαθήματα που έχει ολοκληρώσει ή ο συνολικός βαθμός πτυχίου, το ενδιαφέρον του υποψηφίου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, όπως τεκμαίρεται από το σύνολο των προσόντων και δραστηριοτήτων που υποβάλλει με την αίτησή του ή την επίδοσή του σε δομημένη συνέντευξη, όπως ειδικότερα ορίζει η απόφαση της Επιτροπής,</p> <p>ε) ο ανώτατος αριθμός εισακτέων ανά ακαδημαϊκό έτος και η ποσοστώση ανά κατηγορία εισακτέων σύμφωνα με την παρ. 3, η οποία εξασφαλίζει την πρόσβαση των φοιτητών του Α.Ε.Ι. στο πρόγραμμα, εάν το Α.Ε.Ι. παρέχει προγράμματα σπουδών πρώτου κύκλου, η επιτυχής ολοκλήρωση των οποίων οδηγεί στην απόκτηση τίτλων σπουδών, που παρέχουν το δικαίωμα άσκησης επαγγελματικών δικαιωμάτων οποιασδήποτε ειδικότητας εκπαιδευτικού δευτεροβάθμιας, μεταδευτεροβάθμιας ή επαγγελματικής εκπαίδευσης,</p> <p>στ) ο τίτλος σπουδών που απονέμεται, ισοδυναμεί με την απόκτηση πιστοποιητικού παιδαγωγικής επάρκειας. Ο τίτλος που απονέμεται, παρέχεται ως διακριτός τίτλος σπουδών προς όλους όσοι ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα. Ειδικά για τους φοιτητές του Α.Ε.Ι. που ολοκλήρωσαν επιτυχώς το πρόγραμμα, οι πιστωτικές μονάδες του προγράμματος είναι δυνατόν να αναγράφονται και στο Παράρτημα Διπλώματος χωρίς να συνυπολογίζονται στον βαθμό του πτυχίου,</p> <p>ζ) η δυνατότητα οργάνωσης του θεωρητικού μέρους του προγράμματος σπουδών με τη χρήση μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,</p> <p>η) κάθε είδους ζητήματα σχετικά με την οργάνωση, διοίκηση και διαχείριση του προγράμματος.</p> <p>5. α) Η έναρξη λειτουργίας του προγράμματος σπουδών πραγματοποιείται κατόπιν προηγούμενης πιστοποίησης του προγράμματος από την Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘ.Α.Α.Ε.) και σύμφωνης γνώμης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.).</p>
--	---

	<p>β) Για την πιστοποίηση των προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, η ΕΘ.Α.Α.Ε., σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. καταρτίζει και εκδίδει ειδικό πρότυπο αξιολόγησης και πιστοποίησης, που περιλαμβάνει κριτήρια που αφορούν ιδίως στα εξής:</p> <p>βα) την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του προγράμματος,</p> <p>ββ) την καταλληλότητα και τη συνάφεια των μαθημάτων, τα οποία καλύπτουν θεματικές ενότητες σχετικές με την παιδαγωγική και ψυχοπαιδαγωγική, τη διδασκαλία και μάθηση, τη διδακτική και πρακτική άσκηση, καθώς και τη συνάφεια των μαθησιακών αποτελεσμάτων του προγράμματος με τις ανάγκες διδασκαλίας των προγραμμάτων σπουδών της εκπαίδευσης,</p> <p>βγ) τα ειδικά επιστημονικά προσόντα των διδασκόντων του προγράμματος και τη συνάφειά τους με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος,</p> <p>βδ) τις εκπαιδευτικές και εργαστηριακές υποδομές του προγράμματος,</p> <p>βε) την καταλληλότητα των συγγραμμάτων. γ) Στις επιτροπές εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων που συγκροτεί η ΕΘ.Α.Α.Ε. για τον σκοπό αυτόν, συμμετέχει και εκπρόσωπος του Ι.Ε.Π.</p> <p>δ) Τα προγράμματα παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας αξιολογούνται ετησίως στο πλαίσιο των Εσωτερικών Συστημάτων Διασφάλισης της Ποιότητας κάθε Α.Ε.Ι. και πιστοποιούνται από την ΕΘ.Α.Α.Ε., σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π. κάθε πέντε (5) έτη από την έναρξη λειτουργίας τους. Τα ανωτέρω κριτήρια του ειδικού πρότυπου αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, που εκδίδει η ΕΘ.Α.Α.Ε., σε συνεργασία με το Ι.Ε.Π., ισχύουν και για την πιστοποίηση των Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών σχετικά με την απόδοση παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας.</p> <p>6. Ως όργανα διοίκησης του προγράμματος σπουδών ορίζονται:</p> <p>α) η Επιτροπή του Προγράμματος, που αποτελείται από μέλη Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) με γνωστικό αντικείμενο ίδιο ή συναφές με την παιδαγωγική και διδακτική</p>
--	--

των Τμημάτων ή Σχολών του Α.Ε.Ι. ή του συνεργαζόμενου Α.Ε.Ι., που έχουν την επιμέλεια οργάνωσης του προγράμματος. Ο αριθμός των μελών της Επιτροπής και η εκπροσώπηση κάθε Τμήματος ή Σχολής, σε περίπτωση συνεργασίας με άλλα Τμήματα ή Σχολές του ίδιου ή άλλου Α.Ε.Ι., καθορίζονται στην απόφαση ίδρυσης του προγράμματος. Η Επιτροπή έχει διετή θητεία και συγκροτείται με απόφαση της Συγκλήτου του Α.Ε.Ι., κατόπιν εισήγησης της Συνέλευσης του Τμήματος ή των συνεργαζόμενων Τμημάτων, σε περίπτωση συνδιοργάνωσης,

β) ο Διευθυντής του Προγράμματος, που αναδεικνύεται ένα μέλος από την Επιτροπή του Προγράμματος, κατά την πρώτη συνεδρίασή της, με θητεία παράλληλη με αυτή της Επιτροπής.

7. Η Επιτροπή του Προγράμματος δύναται να αναγνωρίσει μαθήματα και τις αντίστοιχες πιστωτικές μονάδες που έχει παρακολουθήσει επιτυχώς φοιτητής του προγράμματος κατά τη διάρκεια προγραμμάτων σπουδών πρώτου, δεύτερου και τρίτου κύκλου, εφόσον αντιστοιχούν στο περιεχόμενο και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθημάτων του προγράμματος.

8. Το κόστος οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας δύναται να χρηματοδοτείται από πόρους του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας, του Εταιρικού Συμφώνου για το πλαίσιο Ανάπτυξης (ΕΣΠΑ) ή του Προγράμματος Δημοσίων Επενδύσεων. Η οικονομική διαχείριση της χρηματοδότησης ανά Α.Ε.Ι. πραγματοποιείται σε διακριτό έργο/πρόγραμμα μέσω του Ειδικού Λογαριασμού Κονδυλίων Έρευνας (Ε.Λ.Κ.Ε.) του Α.Ε.Ι., με Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Διευθυντή του Προγράμματος.

9. Με κοινή απόφαση των Υπουργών Οικονομικών και Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται ειδικότερα ζητήματα σχετικά την ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία και τους ωφελούμενους του ειδικού προγράμματος σπουδών παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας που χρηματοδοτείται από πόρους του Ταμείου Ανάκαμψης και Ανθεκτικότητας.



## Παράρτημα 3: Αρχική Δομή της Κλίμακας ErpekQual

<b>Αρχική Δομή Άξονες &amp; Αντικείμενα &amp; Δείκτες Αξιολόγησης κλίμακας (ErpekQual)</b>	
<b>1. Ακαδημαϊκές Υπηρεσίες</b>	<b>Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση</b>
1.1. Οργάνωση της Διδασκαλίας	
1. Η οργάνωση της διδασκαλίας βασίζεται στη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων.	Νέος Δείκτης <sup>23</sup>
2. Η διδασκαλία αποσκοπεί στην διερεύνηση-ανακάλυψη της γνώσης με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία	Νέος Δείκτης
1.1. Υλοποίηση της Διδασκαλίας	
3. Η διδασκαλία υποστηρίζει τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων.	Mahapatra & Kahn, 2007a; Latif et al., 2019
4. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που υιοθετούνται ενισχύουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία	Mahapatra & Kahn, 2007a; Annamdevul & Bellamkonda, 2012; Kincsesné et al., 2015; Teeroovengadam et al., 2016
1.2. Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Επάρκεια – Συμπεριφορά – Διαθεσιμότητα)	
5. Οι εκπαιδευτικοί είναι γνωστικά επαρκείς στην διδασκαλία των μαθησιακών τους αντικειμένων.	Mahapatra & Kahn, 2007a; Annamdevul & Bellamkonda, 2012; Teeroovengadam et al., 2016; Latif et al., 2019
6. Οι εκπαιδευτικοί είναι παιδαγωγικά επαρκείς σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.	Νέος Δείκτης
7. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους.	Kincsesné et al., 2015; Teeroovengadam et al., 2016; Latif et al., 2019
8. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.	Mahapatra & Kahn, 2007; Teeroovengadam et al., 2016
9. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις του επιστημονικού τους τομέα.	Teeroovengadam et al., 2016; Latif et al., 2019
10. Όταν οι εκπαιδευτικοί υπόσχονται κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούν.	Νέος Δείκτης

<sup>23</sup> Οι νέοι δείκτες σχεδιάστηκαν βάση του θεσμικού πλαισίου για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και του θεσμικού πλαισίου που διέπει το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος παιδαγωγικής επάρκειας.



11.Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις.	Kincsesne et al.,2015
12.Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους με σκοπό την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας τους	Teeroovengadum et al.,2016; Latif et al.,2019
<b>2. Πρόγραμμα Σπουδών</b>	
2.1 . Σκοπός και Στόχοι του Π.Σ.	
13. Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών είναι σαφείς και κατάλληλοι για την ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονται.	Teeroovengadum et al., 2016; Mahapatra & Khan, 2007
2.2.Περιεχόμενα του Π.Σ.	
14. Υπάρχει καλός συντονισμός στα περιεχόμενα των μαθημάτων που διασφαλίζει την αποφυγή επικαλύψεων.	Marimon et al.,2019
2.3. Δομή του Π.Σ.	
15. Η δομή του προγράμματος συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.	Annamdevul & Bellamkonda, 2012
16. Ο φόρτος της εργασίας ανά μάθημα συνδέεται απόλυτα με τον αριθμό των πιστωτικών του μονάδων.	Marimon et al., 2019
17. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) είναι ορθά δομημένες.	Νέος Δείκτης
18. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) είναι ορθά ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών.	Νέος Δείκτης
2.4.Αξιολόγηση	
19. Οι μέθοδοι αξιολόγησης αποτυπώνουν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτούνται μέσω της μάθησης.	Marimon et al.,2019; Latif et al.,2019
20. Ο τρόπος αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα είναι ο κατάλληλος.	Latif et al., 2019; Marimon et al., 2019
<b>3. Μαθησιακά Αποτελέσματα</b>	
3.1.Γνώσεις των καταρτιζόμενων	
21.Μέσω της κατάρτισης απέκτησα επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία).	Νέος Δείκτης
22. Μέσω της κατάρτισης απέκτησα επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	Νέος Δείκτης
3.2.Δεξιότητες	

23. Μέσω των Π.Α.Δ. ανέπτυξα πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας.	Νέος Δείκτης
24. Μέσω της κατάρτισης βελτίωσα τις προσωπικές μου δεξιότητες (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).	Marimon et al., 2019; Teeroovengadum et al.,2016
<b>3.3. Στάσεις</b>	
25. Μέσω της κατάρτισης απέκτησα πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	Νέος Δείκτης
<b>4. Διοικητικές Υπηρεσίες</b>	
<b>4.1.Επαρκεια Στελεχών &amp; διαδικασιών</b>	
26.Το διοικητικό προσωπικό είναι ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων.	Teeroovengadum et al., 2016
27.Ο συντονιστής του προγράμματος ήταν ικανός να διαχειρίζεται με αποτελεσματικότητα τα προβλήματα που παρουσιάζονται	Νέος Δείκτης
28.Οι διοικητικές διαδικασίες είναι σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία.	Icli & Anil,2014; Teeroovengadum et al., 2016; Latif et al.,2019; Marimon et al.,2019
<b>4.2.Συμπεριφορά Στελεχών</b>	
29. Η συμπεριφορά των μελών του διοικητικού προσωπικού εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους.	Icli & Anil,2014; Teeroovengadum et al., 2016
30. Το διοικητικό προσωπικό είναι πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους.	Teeroovengadum et al., 2016; Annamdevul & Bellamkonda, 2012
31. Ο συντονιστής του προγράμματος ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί με τους καταρτιζόμενους.	Νέος Δείκτης
<b>5. Υποδομές</b>	
<b>5.1.Κτιριακές Υποδομές</b>	
32. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι επαρκείς από άποψη χωρητικότητας,	Icli & Anil,2014
33. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι επαρκείς από άποψη διαρρύθμισης,	Marimon et al.,2019
34. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι επαρκείς από άποψη θέρμανσης και ψύξης.	Teeroovengadum et al., 2016
35. Οι χώροι του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθαροί.	Teeroovengadum et al.,2016
36. Η εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων του περιβάλλοντα χώρου είναι άριστη.	Mahapatra & Kahn, 2007; Annamdevul & Bellamkonda, 2012;

	Teeroovengadum et al., 2016
<i>5.2. Υλικοτεχνική υποδομή</i>	
37. Η προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος είναι εύκολη.	Νέος Δείκτης
38. Τα εργαστήρια και οι αίθουσες διδασκαλίας είναι άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα.	Mahapatra & Kahn, 2007; Annamdevul & Bellamkonda, 2012; Teeroovengadum et al., 2016
<i>5.3. Εμφάνιση Εκπαιδευτικών</i>	
39. Η εμφάνιση του εκπαιδευτικού προσωπικού είναι ευχάριστη.	Mahapatra & Kahn, 2007a; Kincsesné et al., 2015
<i>5.4. Ωρολόγιο Πρόγραμμα</i>	
40. Το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες των εκπαιδευομένων.	Νέος Δείκτης

## Παράρτημα 4: Τελική Δομή της Κλίμακας ErrekQual

<b>Άξονες &amp; Αντικείμενα &amp; Δείκτες Αξιολόγησης κλίμακας (ErrekQual)</b>	
<b>1. Οργάνωση &amp; Υλοποίηση της Διδασκαλίας</b>	<b>Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση</b>
1.1. Οργάνωση της Διδασκαλίας	
1. Η οργάνωση της διδασκαλίας βασίζεται στη συν-διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων.	Νέος Δείκτης
2. Η διδασκαλία αποσκοπεί στην διερεύνηση-ανακάλυψη της γνώσης με την ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία	Νέος Δείκτης
1.1. Υλοποίηση της Διδασκαλίας	
3. Η διδασκαλία υποστηρίζει τη δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων.	Mahapatra & Kahn,2007a; Latif et al.,2019
4. Οι εκπαιδευτικές τεχνικές που υιοθετούνται ενισχύουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία	Mahapatra & Kahn,2007a; Annamdevul & Bellamkonda, 2012; Kincsesné et al.,2015; Teeroovengadum et al., 2016
<b>2. Εκπαιδευτικό Προσωπικό</b>	<b>Βιβλιογραφική Τεκμηρίωση</b>
2.1. Επάρκεια Εκπαιδευτικού Προσωπικού	
5. Οι εκπαιδευτικοί είναι γνωστικά επαρκείς στην διδασκαλία των μαθησιακών τους αντικειμένων.	Mahapatra & kahn,2007a; Annamdevul & Bellamkonda, 2012; Teeroovengadum et al.,2016; Latif et al.,2019
6. Οι εκπαιδευτικοί είναι παιδαγωγικά επαρκείς σύμφωνα με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.	Νέος Δείκτης
7. Οι εκπαιδευτικοί είναι ενημερωμένοι για τις εξελίξεις του επιστημονικού τους τομέα.	Teeroovengadum et al.,2016; Latif et al.,2019
2.2. Επάρκεια Εκπαιδευτικού Προσωπικού	
8. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους.	Kincsesné et al.,2015; Teeroovengadum et al., 2016; Latif et al.,2019
9. Οι εκπαιδευτικοί έχουν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες.	Mahapatra & Kahn, 2007; Teeroovengadum et al.,2016
10. Όταν οι εκπαιδευτικοί υπόσχονται κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούν.	Νέος Δείκτης

<b>2.3. Διαθεσιμότητα Εκπαιδευτικού Προσωπικού</b>	
11. Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις.	Kincsesne et al., 2015
<b>3. Πρόγραμμα Σπουδών</b>	
<b>3.1 . Σκοπός και Στόχοι του Π.Σ.</b>	
12. Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών είναι σαφείς και κατάλληλοι για την ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονται.	Teeroovengadum et al., 2016; Mahapatra & Khan, 2007
<b>3.2. Περιεχόμενα του Π.Σ.</b>	
13. Υπάρχει καλός συντονισμός στα περιεχόμενα των μαθημάτων που διασφαλίζει την αποφυγή επικαλύψεων.	Marimon et al., 2019
14. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) είναι ορθά ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών.	Νέος Δείκτης
<b>3.3. Δομή του Π.Σ.</b>	
15. Η δομή του προγράμματος συμβάλει θετικά στη μαθησιακή διαδικασία.	Annamdevul & Bellamkonda, 2012
16. Ο φόρτος της εργασίας ανά μάθημα συνδέεται απόλυτα με τον αριθμό των πιστωτικών του μονάδων.	Marimon et al., 2019
17. Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) είναι ορθά δομημένες.	Νέος Δείκτης
<b>3.4. Αξιολόγηση</b>	
18. Οι μέθοδοι αξιολόγησης αποτυπώνουν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτούνται μέσω της μάθησης.	Marimon et al., 2019; Latif et al., 2019
19. Ο τρόπος αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα είναι ο κατάλληλος.	Latif et al., 2019; Marimon et al., 2019
<b>4. Μαθησιακά Αποτελέσματα</b>	
<b>4.1. Γνώσεις των καταρτιζόμενων</b>	
20. Μέσω της κατάρτισης απέκτησα επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία).	Νέος Δείκτης
21. Μέσω της κατάρτισης απέκτησα επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	Νέος Δείκτης
<b>4.2. Δεξιότητες</b>	
22. Μέσω των Π.Α.Δ. ανέπτυξα πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας.	Νέος Δείκτης

23. Μέσω της κατάρτισης βελτίωσα τις προσωπικές μου δεξιότητες (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).	Marimon et al., 2019; Teeroovengadam et al.,2016
4.3. Στάσεις	
24. Μέσω της κατάρτισης απέκτησα πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	Νέος Δείκτης
<b>5. Διοικητικές Υπηρεσίες</b>	
5.1.Επαρκεια Στελεχών & Διαδικασιών	
25.Το διοικητικό προσωπικό είναι ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων.	Teeroovengadam et al., 2016
26.Οι διοικητικές διαδικασίες είναι σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία.	Icli & Anil,2014; Teeroovengadam et al., 2016; Latif et al.,2019; Marimon et al.,2019
5.2.Συμπεριφορά Στελεχών	
27. Η συμπεριφορά των μελών του διοικητικού προσωπικού εμπνέει εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους.	Icli & Anil,2014; Teeroovengadam et al., 2016
28. Το διοικητικό προσωπικό είναι πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους.	Teeroovengadam et al., 2016; Annamdevul & Bellamkonda, 2012
<b>6. Υποδομές</b>	
6.1.Κτιριακές Υποδομές	
29. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι επαρκείς από άποψη χωρητικότητας,	Icli & Anil,2014
30. Οι αίθουσες διδασκαλίας είναι επαρκείς από άποψη θέρμανσης και ψύξης.	Teeroovengadam et al., 2016
31. Οι χώροι του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθαροί.	Teeroovengadam et al.,2016
32. Η εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων του περιβάλλοντα χώρου είναι άριστη.	Mahapatra & Kahn, 2007; Annamdevul & Bellamkonda, 2012; Teeroovengadam et al., 2016
6.2. Υλικοτεχνική υποδομή	
33. Η προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος είναι εύκολη.	Νέος Δείκτης
34. Τα εργαστήρια και οι αίθουσες διδασκαλίας είναι άρτια εξοπλισμένα με σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα.	Mahapatra & Kahn, 2007; Annamdevul & Bellamkonda, 2012;

	Teeroovengadum et al., 2016
--	--------------------------------

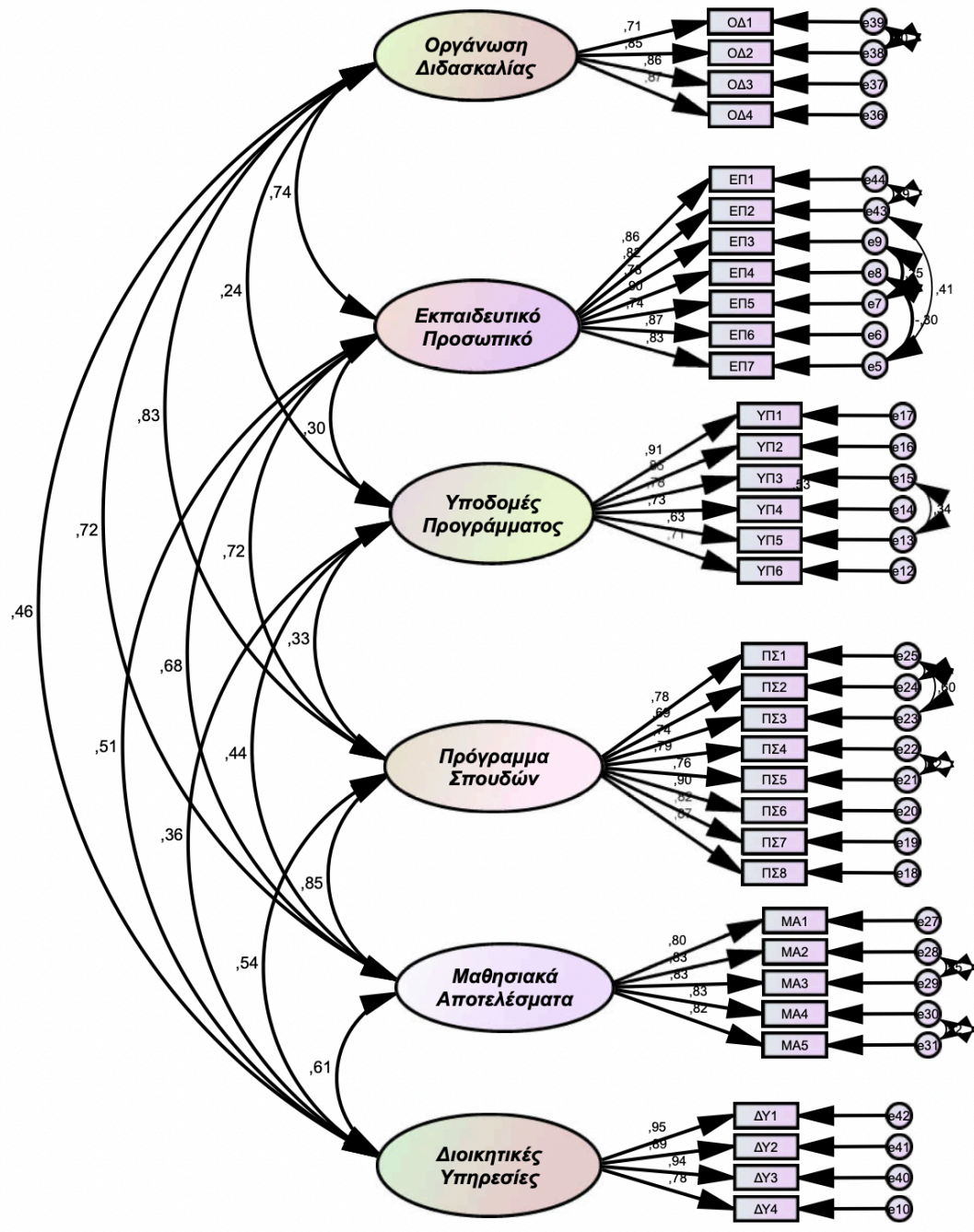
## Παράρτημα 5: Οδηγός Συνέντευξης ομάδων εστίασης

Ο οδηγός συνέντευξης των ομάδων εστίασης για τον προσδιορισμό των διαστάσεων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. περιελάμβανε τα ακόλουθα βήματα:

1. Εισαγωγή - Χαιρετισμοί.
2. Σκοπός της συνέντευξης: Η διερεύνηση των καθοριστικών παραγόντων της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών για το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε..
3. Επεξήγηση των κανόνων της συνέντευξης: Θα αναζητηθούν οι προσωπικές απόψεις των καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών αναφορικά με τις διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών του εκπαιδευτικού προγράμματος που παρακολουθούν χωρίς σωστές ή λανθασμένες τοποθετήσεις.
4. Ερωτήματα: Για την αξιολόγηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών στο Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. :
  - 4.1. Ποιες διαστάσεις (αντικείμενα) ποιότητας από τις ακόλουθες θα πρέπει να αξιολογηθούν;
  - 4.2. Ποιες από τις διαστάσεις αυτές είναι περισσότερο σημαντικές για ένα πρόγραμμα κατάρτισης όπως το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.;
  - 4.3. Ποιες άλλες διαστάσεις θα μπορούσες να προσθέσεις (στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος);
  - 4.4. Ποιους άλλους άξονες αξιολόγησης θα μπορούσες να προσθέσεις (στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος).
  - 4.5. Ποιους άλλους δείκτες αξιολόγησης θα μπορούσες να προσθέσεις (στο πλαίσιο του συγκεκριμένου προγράμματος).
  - 4.6. Ποιοι από τους άξονες αξιολόγησης της ποιότητας των υπηρεσιών του Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. είναι σημαντικότεροι για την αποτελεσματική υλοποίηση του προγράμματος;
5. Ολοκλήρωση συνέντευξης: Ευχαριστώ τους συμμετέχοντες



Παράρτημα 6: Το μοντέλο μέτρησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών



## Παράρτημα 7: Έλεγχος κανονικότητας δεδομένων πιλοτικής εφαρμογής

Μεταβλητή		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Λοξότητα			Κύρτωση		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	Std. Error	z score	Statistic	Std. Error	z score
<b>1</b>	Οι εκπαιδευτικοί ήταν ενημερωμένοι για τις εξελίξεις στον επιστημονικό τους τομέα	,290	275	,000	-1,512	,147	-10,294	3,513	,293	11,997
<b>2</b>	Οι εκπαιδευτικοί είχαν ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες	,216	275	,000	-1,007	,147	-6,857	,754	,293	2,577
<b>3</b>	Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ενέπνεε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους	,220	275	,000	-1,501	,147	-10,220	2,964	,293	10,123
<b>4</b>	Οι εκπαιδευτικοί είχαν γνωστική επάρκεια των αντικειμένων που δίδασκαν	,300	275	,000	-1,054	,147	-7,175	1,430	,293	4,883
<b>5</b>	Οι εκπαιδευτικοί διέθεταν πάντα χρόνο για να ανταποκριθούν σε αιτήματα και ερωτήσεις	,272	275	,000	-1,481	,147	-10,079	3,330	,293	11,375
<b>6</b>	Όταν οι εκπαιδευτικοί υπόσχονταν κάτι σε ένα ορισμένο χρονικό διάστημα, το υλοποιούσαν	,259	275	,000	-1,265	,147	-8,608	1,620	,293	5,532
<b>7</b>	Οι εκπαιδευτικοί ήταν παιδαγωγικά επαρκείς στην εκπαίδευση ενηλίκων	,277	275	,000	-1,197	,147	-8,144	1,509	,293	5,155
<b>8</b>	Οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονταν μεταξύ τους με σκοπό την αποτελεσματικότερη οργάνωση της διδασκαλίας τους	,161	275	,000	-1,267	,147	-8,621	1,967	,293	6,717
<b>9</b>	Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ήταν ορθά δομημένες	,205	275	,000	-,465	,147	-3,162	-,501	,293	-1,712
<b>10</b>	Ο χρόνος που απαιτούνταν για να ολοκληρωθούν όλες οι μαθησιακές δραστηριότητες ανά μάθημα ήταν επαρκής για την επίτευξη των	,192	275	,000	-,574	,147	-3,910	-,752	,293	-2,570

	αναμενόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων									
<b>11</b>	Οι Πρακτικές Ασκήσεις Διδασκαλίας (ΠΑΔ) ήταν ορθά ενταγμένες στο πρόγραμμα σπουδών	,203	275	,000	-,401	,147	-2,732	-1,039	,293	-3,550
<b>12</b>	Ο σκοπός και οι στόχοι του προγράμματος σπουδών ήταν κατάλληλοι για την ομάδα στόχου στην οποία απευθύνονται	,208	275	,000	-,682	,147	-4,643	-,236	,293	-,807
<b>13</b>	Η δομή του προγράμματος συνέβαλε θετικά στη μαθησιακή διαδικασία	,198	275	,000	-,712	,147	-4,849	-,139	,293	-,475
<b>14</b>	Υπήρξε καλός συντονισμός στα περιεχόμενα των μαθημάτων που οδήγησε στην αποφυγή επικαλύψεων	,197	275	,000	-,846	,147	-5,757	,163	,293	,556
<b>15</b>	Οι μέθοδοι αξιολόγησης αποτύπωσαν ορθά τις γνώσεις και τις δεξιότητες που κατακτήθηκαν μέσω της μάθησης	,210	275	,000	-,792	,147	-5,389	,103	,293	,353
<b>16</b>	Ο τρόπος αξιολόγησης ανά θεματική ενότητα ήταν ο κατάλληλος	,212	275	,000	-,686	,147	-4,668	-,302	,293	-1,033
<b>17</b>	Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη χωρητικότητας	,267	275	,000	-,769	,147	-5,237	-,020	,293	-,067
<b>18</b>	Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη διαρρύθμισης	,222	275	,000	-1,145	,147	-7,792	,115	,293	,391
<b>19</b>	Οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν επαρκείς από άποψη θέρμανσης και ψύξης	,233	275	,000	-1,534	,147	-	1,975	,293	6,745
<b>20</b>	Οι χώροι του εκπαιδευτικού οργανισμού ήταν καθαροί	,270	275	,000	-,951	,147	-6,472	-,204	,293	-,697
<b>21</b>	Η προσβασιμότητα στο χώρο διεξαγωγής του προγράμματος ήταν εύκολη	,274	275	,000	-1,694	,147	-11,534	2,222	,293	7,588
<b>22</b>	Η εξωτερική εικόνα των κτιριακών εγκαταστάσεων του περιβάλλοντα χώρου ήταν άριστη	,290	275	,000	-1,517	,147	-	1,430	,293	4,884
<b>23</b>	Τα εργαστήρια και οι αίθουσες διδασκαλίας ήταν άρτια εξοπλισμένα με	,191	275	,000	-1,515	,147	-	1,541	,293	5,264

	σύγχρονες εγκαταστάσεις και εποπτικά μέσα									
<b>24</b>	Αλέκτητα επαρκείς παιδαγωγικές γνώσεις (θεωρίες μάθησης, στρατηγικές διαχείρισης της τάξης, χρήση της τεχνολογίας στη διδασκαλία	,241	275	,000	-1,006	,147	-6,850	,765	,293	2,613
<b>25</b>	Αλέκτητα επαρκείς διδακτικές γνώσεις (μορφές, μέθοδοι, τεχνικές, μέσα διδασκαλίας, σχέδιο μαθήματος, επιλογή και διατύπωση στόχων, τρόπους αξιολόγησης).	,255	275	,000	-1,134	,147	-7,720	1,364	,293	4,657
<b>26</b>	Ανέπτυξα πρακτικές δεξιότητες διδασκαλίας μέσω των Π.Α.Δ.	,245	275	,000	-1,304	,147	-8,875	2,077	,293	7,094
<b>27</b>	Αλέκτητα πρακτικές εμπειρίες που είναι εφαρμόσιμες κατά την άσκηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	,235	275	,000	-1,291	,147	-8,789	1,681	,293	5,740
<b>28</b>	Βελτίωσα τις προσωπικές μου δεξιότητες (επικοινωνία, λήψη αποφάσεων, επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση, αυτοπεποίθηση, αυτογνωσία).	,279	275	,000	-1,163	,147	-7,915	1,270	,293	4,338
<b>29</b>	Το διοικητικό προσωπικό ήταν πρόθυμο να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους	,267	275	,000	-1,458	,147	-9,922	2,361	,293	8,064
<b>30</b>	Το διοικητικό προσωπικό ήταν ικανό στην επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευομένων	,271	275	,000	-2,139	,147	-14,561	5,779	,293	19,736
<b>31</b>	Η συμπεριφορά των μελών του διοικητικού προσωπικού ενέπνεε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευόμενους	,276	275	,000	-1,612	,147	-10,971	2,523	,293	8,616
<b>32</b>	Οι διοικητικές διαδικασίες ήταν σωστά τυποποιημένες, ώστε να μην υπάρχει μεγάλη γραφειοκρατία	,249	275	,000	-1,604	,147	-10,919	2,768	,293	9,454
<b>33</b>	Ο συντονιστής του προγράμματος ήταν πρόθυμος να συνεργαστεί με τους καταρτιζόμενους.	,286	275	,000	-1,469	,147	-9,998	1,955	,293	6,675

<b>34</b>	Η οργάνωση της διδασκαλίας βασιζονταν στη συν διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης με βάση τις ανάγκες και τις πρότερες γνώσεις των εκπαιδευομένων	,178	275	,000	-1,394	,147	-9,490	1,780	,293	6,081
<b>35</b>	Η οργάνωση της διδασκαλίας αποσκοπούσε στην διερεύνηση-ανακάλυψη της γνώσης με ενεργό εμπλοκή των εκπαιδευομένων στη μαθησιακή διαδικασία	,228	275	,000	-,958	,147	-6,522	,456	,293	1,559
<b>36</b>	Η αλληλεπίδραση μεταξύ διδασκόντων και εκπαιδευομένων ήταν δημιουργική	,246	275	,000	-1,126	,147	-7,666	,765	,293	2,613
<b>37</b>	Οι εκπαιδευτικές τεχνικές ενίσχυαν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των εκπαιδευομένων στην μαθησιακή διαδικασία	,221	275	,000	-1,028	,147	-6,998	,638	,293	2,179

Παράρτημα 8: Επιλέξιμα ακαδημαϊκά άρθρα στο πεδίο της αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών με τη χρήση του SERVQUAL το διάστημα 2005-2020

A/A	Τίτλος	Συγγραφείς	Έτος	Ακαδημαϊκό Περιοδικό
1.	Measuring and investigating pretrial multi-expectations of service quality within the higher education context	Prugsamatz, S., Heaney, J.-G., Alpert, F.	2007	Journal of Marketing for Higher Education
2.	Evaluating service quality in universities: A service department perspective	Clarke, A., Smith, G., Smith, A.	2007	Quality Assurance in Education
3.	Analysing service quality: The case of post-graduate Chinese students	Barnes, B.R.	2007	Total Quality Management and Business Excellence
4.	A framework for analysing quality in education settings (EduQual).	Mahapatra and Khan (2007a)	2007	<i>European Journal of Engineering Education.</i>
5.	Service quality assessment in a greek higher education institute	Zafiropoulos, C., Vrana, V.	2008	Journal of Business Economics and Management
6.	Quality gap of educational services in viewpoints of students in Hormozgan University of medical sciences	Aghamolaei, T., Zare, S.	2008	BMC Medical Education
7.	Assessing students' rating in higher education: A SERVQUAL approach	Chatterjee, A., Ghosh, C., Bandyopadhyay, S.	2009	Total Quality Management and Business Excellence

8.	Service quality ideals in a competitive tertiary environment	Yeo, R.K.	2009	International Journal of Educational Research
9.	Assessment of quality of education a non-governmental university via SERVQUAL model	Abari, A.A.F., Yarmohammadian, M.H., Esteki, M.	2011	Procedia - Social and Behavioral Sciences
10.	Through a different lens: Bridging the expectation-perception (quality) divide in higher education	Yeo, R.K., Marquardt, M.J.	2011	Asia Pacific Journal of Education
11.	Assessing quality of educational service by the SERVQUAL model: Viewpoints of paramedical students at Tehran university of medical science	Bahadori, M., Sadeghifar, J., Nejati, M., Hamouzadeh, P., Hakimzadeh, M.	2011	Technics Technologies Education Management
12.	Service quality in education: Students' perspective	Vanniarajan, T., Meharajan, T., Arun, B.	2011	European Journal of Social Sciences
13.	Perception of service quality in higher education: Perspective of Iranian students of Malaysian universities	Rasli, A., Shekarchizadeh, A., Iqbal, M.J.	2012	International Journal of Economics and Management
14.	How do management students perceive the quality of education in public institutions?	Narang, R.	2012	Quality Assurance in Education
15.	Translating the service quality gaps into strategy formulation. An experimental case study of a	Terzakis, D., Zisis, P.V., Garefalakis,	2012	European Research Studies Journal

	Greek Academic Department	A.E., Arvanitis, S.E.		
16.	Measuring refurbishment contractors' service quality and client satisfaction: A case study at public institutions of higher education	Ismail, S., Ottaman, M.H., Amat, S.C.	2012	Pertanika Journal of Social Science and Humanities
17.	Development of HiEdQUAL for Measuring ServiceQuality in Indian Higher Education Sector	Annamdevula, S., & Bellamkonda, R. S.	2012	<i>International Journal of Innovation, Management and Technology</i>
18.	Beyond SERVQUAL: The competitive forces of higher education in Singapore	Yeo, R.K., Li, J.	2013	Total Quality Management and Business Excellence
19.	Perceived quality in higher education: An empirical study	Calvo-Porrall, C., Lévy-Mangin, J.-P., Novo-Corti, I.	2013	Marketing Intelligence and Planning
20.	A fuzzy SERVQUAL based method for reliable measurements of education quality in Italian higher education area	Lupo, T.	2013	Expert Systems with Applications
21.	Evaluation to support stakeholder-centered design and continuous quality improvement in higher education services	Lupo, T.	2014	Engineering Education: Curriculum, Pedagogy and Didactic Aspects



22.	Performance evaluation of services quality in higher education institutions using modified SERVQUAL approach with grey analytic hierarchy process (G-AHP) and multilevel grey evaluation	Zareinejad, M., Kaviani, M.A., Esfahani, M.J., Masoule, F.T.	2014	Decision Science Letters
23.	Brand Orientation and Service Quality in Online and Offline Environments: Empirical Examination in Higher Education	Casidy, R.	2014	Services Marketing Quarterly
24.	Application of SERVQUAL method for evaluation of quality of educational services at the university of higher education	Ulewicz, R.	2014	Polish Journal of Management Studies
25.	The service quality experience of international students: The case of a selected higher education institution in South Africa	Govender, J.P., Veerasamy, D., Noel, D.T.	2014	Mediterranean Journal of Social Sciences
26.	Exploring the possibilities for quality improvement: An internal customer perspective	Dužević, I., Baković, T., Štulec, I.	2014	Mediterranean Journal of Social Sciences
27.	The INSTAQUAL scale: An instrument for measuring service quality of management institutions	Kumar, S., Dash, M.K.	2014	International Journal of Services, Economics and Management
28.	Developing student satisfaction perception model for public and private universities in Malaysia	Bekhet, H.A., Al-Alak, B.A., El-Refae, G.A.	2014	International Journal of Economics

				and Business Research
29.	The HEDQUAL Scale: A New Measurement Scale of Service Quality for MBA Programs in Higher Education	Icli, G., & Anil, N.	2014	<i>South African Journal of Business Management</i>
30.	The service quality perception in student affairs: A single institutional experience	Tosun, M.U., Başgöze, P.	2015	Hacettepe Eğitim Dergisi
31.	Quality assessment in higher education using the SERVQUAL model	Donlagić, S., Fazlić, S.	2015	Management (Croatia)
32.	Service quality in higher education-a case study of universiti Brunei Darussalam	Alani, F., Yaqoub, Y., Hamdan, M.	2015	International Education Studies
33.	Evaluating customer-perceived service quality in business management education in India: A study in topsis modeling	Choudhury, K.	2015	Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics
34.	Student evaluations of training and lecture courses: development of the COURSEQUAL method	Kincsesné Vajda, B., Farkas, G., Málovics, É.	2015	International Review on Public and Nonprofit Marketing12(1), pp. 79-88
35.	Quality evaluation in post-graduate diploma courses from the students' perspective: An exploratory study in Brazil	de Araújo, J.A.R., Gurgel, J.D.C., da Silva, W.V., (...), Dalazen,	2016	International Journal of Management Education

		L.L., da Veiga, C.P.		
36.	The massification of higher education in the UK: Aspects of service quality	Giannakis, M., Bullivant, N.	2016	Journal of Further and Higher Education
37.	Sustainability of Western branch campuses in the Gulf Region: Students' perspectives of service quality	Bhuiyan, S.N.	2016	International Journal of Educational Development
38.	SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education	Galeeva, R.B.	2016	Quality Assurance in Education
39.	Measuring business schools' service quality in an emerging market using an extended SERVQUAL instrument	Mbise, E.R., Tuninga, R.S.J.	2016	South African Journal of Business Management
40.	The measurement of students at is faction on three aspects of higher education services (Study at Post-Graduate Study Program in State University of Malang)	Putra, W.J.A.	2016	International Journal of Applied Business and Economic Research
41.	Measuring service quality in higher education: Development of a hierarchical model (HESQUAL).	Teeroovengadum, V., Kamalanabhan, T. J., & Seebaluck, A. K.	2016	<i>Quality Assurance in Education</i>

42.	Entrepreneurship education service quality in universities based on SERVQUAL model	Ojaghi, S., Rezaee, B., Naderi, N., Jafari, H.	2017	Malaysian Online Journal of Educational Management
43.	Gap between the expectations and perceptions of students regarding the educational services offered in a school of nursing and midwifery	Asefi, F., Delaram, M., Deris, F.	2017	Journal of Clinical and Diagnostic Research
44.	Quality of higher education in Bangladesh: Application of a modified SERVQUAL model	Mamun-ur-Rashid, M., Rhman, M.Z.	2017	Problems of Education in the 21st Century
45.	A SERVQUAL-based framework for assessing quality of international branch campuses in UAE: A management students' perspective	Datta, K.S., Vardhan, J.	2017	SAGE Open
46.	Evaluating service quality in the higher education sector in Iran: an examination of students' perspective	Rezaei, S., Karami Matin, B., Hajizadeh, M., Babakhany, M., Jamshidi, K.	2017	International Journal of Human Rights in Healthcare
47.	The MEQUAL scale: measure of service quality in management education.	Verma, S. and Prasad, R.	2017	<i>International Journal of Comparative Education and Development</i>

48.	Service quality model of higher education: On developing nation	Hooda, M., Jain, A.	2018	SCMS Journal of Indian Management
49.	Service quality (SERVQUAL) on business and management student perceived and desired satisfaction: The antecedents with private higher education institutions in sikkim state, India	Vetri Selvi, M.	2018	International Journal of Mechanical Engineering and Technology
50.	Quality of educational services: Students' point of view	Rezaee, R., Yazdani, Z., Zahedani, Z.Z., Zarifsanaiey, N.	2018	Journal of Advanced Pharmacy Education and Research
51.	Listening to the voice of students, developing a service quality measuring and evaluating framework for a special course	Tóth, Z.E., Surman, V.	2019	International Journal of Quality and Service Sciences
52.	Applying SERVQUAL: Using service quality perceptions to improve student satisfaction and program image.	Gregory, J.L.	2019	Journal of Applied Research in Higher Education
53.	Determinants of student satisfaction in higher education: A case of the UAE university	Gargoum, A.S.	2019	International Journal of Customer Relationship Marketing and Management

54.	Gap versus performance based measure of pharmaceutical education service quality: An empirical comparison	Mandal, K., Gupta, H.	2019	Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research
55.	Quality assessment of technical education using SERVQUAL: S/N ratio and grey relation analysis	Patil, A.N., Mariappan, V., D'Souza, L.C., Nazareth, R.J.	2019	International Journal of Performability Engineering
56.	Examining the service quality of administrative practices in technical vocational education and training (TVET) colleges in South Africa	Mpanza, N.M., Green, P., Sentoo, N., Gerwel Proches, C.N.	2019	African Journal of Business and Economic Research
57.	Assessing the educational services quality of health information technology students	Tavakoli, N., Yadegarfar, G., Bagherian, H., Ghasri, F.	2019	Journal of Education and Health Promotion
58.	In search of quality: measuring higher education service quality (HiEduQual)	Latif, K. F., Latif, I., Farooq Sahibzada, U., & Ullah, M.	2019	<i>Total Quality Management &amp; Business Excellence</i>
59.	UnivQual: a holistic scale to assess student perceptions of service quality at universities.	Marimon, F., Mas-Machuca, M., Berbegal-Mirabent, J., & Llach, J.	2019	<i>Total Quality Management &amp; Business Excellence</i>