

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΙΡΑΙΩΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Μέτρηση Αντιλήψεων & Προσδοκιών
Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για
την ποιότητα των παρεχόμενων προς αυτούς
υπηρεσιών στην Εκπαίδευση με τη χρήση του
μοντέλου EDUSERV

Λιτσεσελίδης Γ. Θεόδωρος

Διπλωματική Εργασία υποβληθείσα στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πειραιώς ως μέρος των απαιτήσεων για την απόκτηση Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Πειραιάς, Φεβρουάριος 2022

UNIVERSITY OF PIRAEUS
DEPARTMENT OF ECONOMICS



MASTER PROGRAM
IN ECONOMICS IN EDUCATION AND
MANAGEMENT OF EDUCATIONAL UNITS

Measuring secondary school educators’
perceptions and expectations of the service quality
offered to them in Education using the
EDUSERV model

By
Litseselidis Theodoros

Master Thesis submitted to the Department of Economics of the University of Piraeus in partial fulfillment
of the requirements for the degree of Master of Arts in Economics in Education and Management of
Educational Units

Piraeus, Greece, February 2022

*Στη μνήμη των γονέων μου
Γεωργίου και Πολυξένης ...*

Ευχαριστίες

Θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη εκ μέρους μου αν με την ολοκλήρωση αυτού του ακαδημαϊκού ταξιδιού παρέλειπα να αναφερθώ σε ορισμένους ανθρώπους οι οποίοι συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσης διατριβής μέσα σε αυτό το ιδιαίτερα δυσμενές περιβάλλον ως προς την διεξαγωγή και την ολοκλήρωση ερευνητικών εγχειρημάτων.

Αρχικά, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Μιχελακάκη Νικόλαο για την άψογη συνεργασία κατά την διάρκεια των σπουδών μου στο παρόν μεταπτυχιακό πρόγραμμα αλλά και την καθοριστική συμβολή του στην ολοκλήρωση της εργασίας με τις καταλυτικές επισημάνσεις του και τις συμβουλές του. Επιπρόσθετα, θα επιθυμούσα να ευχαριστήσω και τους καθηγητές μου, κ.κ. Χλέτσο Μιχαήλ και Ελευθερίου Κωνσταντίνο, οι οποίοι με τίμησαν με τις παρατηρήσεις και τις παροτρύνσεις τους κατά την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσης διατριβής.

Τέλος, δεν θα ήταν πρόπον αν δεν αναφερόμουν ιδιαίτερος στους αγαπητούς συναδέλφους οι οποίοι μέσα στον κυκεώνα της πανδημίας βρήκαν την διάθεση και τον χρόνο να συμμετάσχουν με την πολύτιμη συμβολή τους στην διαμόρφωση του απαιτούμενου δείγματος για την διεξαγωγή της παρούσης εμπειρικής έρευνας.

Μέτρηση Αντιλήψεων & Προσδοκιών Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την ποιότητα των παρεχόμενων προς αυτούς υπηρεσιών στην Εκπαίδευση με τη χρήση του μοντέλου EDUSERV

Σημαντικοί Όροι: ποιότητα υπηρεσιών, εκπαίδευση, μοντέλο EDUSERV,
ανάλυση αποκλίσεων

Περίληψη

Σκοπός της παρούσης εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολικές μονάδες της χώρας μας ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων προς αυτούς υπηρεσιών σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη αξιοποιεί, για πρώτη φορά στον ελληνικό χώρο, το μοντέλο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών EDUSERV – το οποίο βασίζεται σε μια τροποποίηση του κοινώς αποδεκτού ως αξιόπιστου και έγκυρου μοντέλου SERVQUAL – για την διερεύνηση των αντιλήψεων και των προσδοκιών όπως αυτές αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο βασισμένο στις διαστάσεις ποιότητας, όπως αυτές περιέχονται στο μοντέλο EDUSERV, αποτελούμενο από 23 δηλώσεις για την μέτρηση τόσο των αντιλήψεων όσο και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο αυτό στη συνέχεια διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Δυτικής Μακεδονίας.

Για την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική ενώ παράλληλα διενεργήθηκαν οι αντίστοιχοι έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας με την χρήση του KMO-Test και του συντελεστή

Cronbach's-a. Στη συνέχεια, με τη χρήση του μοντέλου EDUSERV εκτιμήθηκαν τα κενά (αποκλίσεις) ποιότητας μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για κάθε μια από τις πέντε (5) διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου, ενώ με την χρήση της ανάλυσης παλινδρόμησης εξετάστηκαν πιθανές συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρέχουν οι σχολικές μονάδες και των διαστάσεων ποιότητας του μοντέλου EDUSERV. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών υπολείπονται των αρχικών προσδοκιών τους σε όλες τις διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου, αναδεικνύοντας τους τομείς στους οποίους οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να στρέψουν την προσοχή τους ώστε να βελτιώσουν το επίπεδο ποιότητας των υπηρεσιών τους.

Measuring secondary school educators’ perceptions and expectations of the service quality offered to them in Education using the EDUSERV model

Keywords: service quality, education, EDUSERV model, gap analysis

Abstract

The main aim of this paper is to examine Greek educators’ perceptions and expectations of the service quality offered to them in secondary schools. This study utilizes, for the first time in Greece, the EDUSERV model for measuring service quality - based on a modification of the reliable and credible SERVQUAL model – in order to explore perceptions and expectations of secondary school educators regarding the level of service quality offered to them. To serve the purpose of this research, an online questionnaire consisting of 23 statements to measure educators’ perceptions and expectations - based on the five (5) quality dimensions that constitute the EDUSERV model - was developed. This questionnaire was then distributed to educators employed in Secondary Schools in the Prefecture of Western Macedonia.

Descriptive statistics were used to analyze the data collected from the educators’ responses, while the respective validity and reliability tests were performed using the *KMO-Test* and the *Cronbach’s-a* coefficient. In addition, the EDUSERV model was utilized to determine the quality gaps between educators’ expectations and perception for each of the five (5) quality dimensions described in the model. *Regression analysis* was used to determine possible correlations between the total satisfaction of educators from the service quality provided by secondary school units and each of the quality dimensions of the EDUSERV model. The results indicated that educators’ perceptions of the service quality offered to them by school units fell

short of their initial expectations in all five (5) quality dimensions of the model, highlighting the specific quality areas in which secondary schools should focus their efforts in order to improve the level of the service quality delivered to secondary school educators.

Περιεχόμενα

Περίληψη	v
Abstract.....	vii
Περιεχόμενα	ix
Κατάλογος Πινάκων	xii
Κατάλογος Διαγραμμάτων.....	xiii
Εισαγωγή	14
Κεφάλαιο 1 ^ο : Η έννοιες της Ποιότητας και της Υπηρεσίας.....	16
1.1 Εισαγωγή.....	16
1.2 Ορισμοί της έννοιας «Ποιότητα».....	16
1.3 Ορισμός της έννοιας «Υπηρεσία»	18
1.4 Η ποιότητα των Υπηρεσιών.....	19
1.5 Ανακεφαλαίωση	20
Κεφάλαιο 2 ^ο : Η Ποιότητα στις Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες.....	20
2.1 Εισαγωγή.....	20
2.2 Ορισμός της Ποιότητας στην Εκπαίδευση	20
2.3 Η αναγκαιότητα για Ποιότητα στην Εκπαίδευση	22
2.4 Ανακεφαλαίωση	23
Κεφάλαιο 3 ^ο : Η μέτρηση της Ποιότητας.....	23
3.1 Εισαγωγή.....	23
3.2 Μοντέλα Μέτρησης Ποιότητας	24
3.2.1. Το μοντέλο SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985)	24
3.2.2 Το Μοντέλο SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992).....	25
3.2.4 Το Μοντέλο του Gronroos (Μοντέλο Αντιλαμβανόμενης Ποιότητας, 1984)	27
3.2.5 Το μοντέλο HEDPERF (Abdullah, 2006).....	28

3.2.6 Ανακεφαλαίωση.....	30
Κεφάλαιο 4^ο: Η Εμπειρική Έρευνα.....	30
4.1 Εισαγωγή.....	30
4.2 Σκοπός της έρευνας.....	30
4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα-Ερευνητικές υποθέσεις.....	31
4.3 Η Ερευνητική Μέθοδος.....	31
4.4. Επιλογή Δείγματος - Διαδικασία Δειγματοληψίας.....	32
4.5 Ερευνητικό Εργαλείο: Το Μοντέλο EDUSERV.....	32
4.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερευνητικού Εργαλείου.....	33
4.7 Δεοντολογία έρευνας και Προσωπικά Δεδομένα.....	34
4.8 Εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας Δεδομένων.....	34
4.9 Διαδικασία Υλοποίησης Εμπειρικής Έρευνας.....	35
4.10 Ανακεφαλαίωση.....	36
Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα της Έρευνας.....	36
5.1 Εισαγωγή.....	36
5.2 Δημογραφικά Στοιχεία.....	37
5.3 Φύλο Συμμετεχόντων.....	37
5.4 Ηλικία Συμμετεχόντων.....	38
5.5 Επίπεδο σπουδών Συμμετεχόντων.....	40
5.6 Χρόνος Υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	41
5.7 Χρόνος Υπηρεσίας στην παρούσα Σχολική Μονάδα.....	42
5.8 Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας.....	43
5.9 Ανάλυση Κενών (Αποκλίσεων) μεταξύ Αντιλήψεων-Προσδοκιών.....	45
5.10 Ανάλυση Χασμάτων ανά διάσταση ποιότητας.....	47
5.12 Ανακεφαλαίωση.....	53
Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση.....	53
6.1 Εισαγωγή.....	53

6.2 Συμπεράσματα.....	54
6.3 Περιορισμοί Έρευνας – Υποδείξεις για μελλοντική έρευνα	55
6.4 Ανακεφαλαίωση	56
Παράρτημα Α.....	57
Βιβλιογραφία.....	73
Ελληνική.....	73
Ξένη	74
Διαδικτυακοί Τόποι.....	77

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1 Φύλλο Συμμετεχόντων	37
Πίνακας 5.2 Ηλικία Συμμετεχόντων.....	39
Πίνακας 5.3 Επίπεδο Σπουδών Συμμετεχόντων.....	40
Πίνακας 5.4 Χρόνος Υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	41
Πίνακας 5.5 Χρόνος Υπηρεσίας στη Σχολική Μονάδα	42
Πίνακας 5.6 Τεστ ΚΜΟ & Έλεγχος Σφαιρικότητας	44
Πίνακας 5.7 Ανάλυση Αξιοπιστίας του Μοντέλου EDUSERV	44
Πίνακας 5.8 Ανάλυση Αξιοπιστίας ως μιας Διάστασης	45
Πίνακας 5.9 Ανάλυση Αποκλίσεων Ποιότητας	46
Πίνακας 5.10 Ανάλυση Χασμάτων για τη Διάσταση Ενσυναίσθηση.....	48
Πίνακας 5.11 Ανάλυση Χασμάτων για τη Διάσταση Σχ. Εγκαταστάσεις	49
Πίνακας 5.12 Ανάλυση Χασμάτων για τη Διάσταση Αξιοπιστία.....	49
Πίνακας 5.13 Ανάλυση Χασμάτων για τη Διάσταση Ανταπόκριση	50
Πίνακας 5.14 Ανάλυση Χασμάτων για τη Διάσταση Ασφάλεια	51
Πίνακας 5.15 Ανάλυση Παλινδρόμησης	52

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 3.1 Το μοντέλο Servqual.....	25
Διάγραμμα 3.2 Το μοντέλο SERVPERF	38
Διάγραμμα 3.3 Το μοντέλο του Grönroos.....	25
Διάγραμμα 3.4 Το μοντέλο HEDPERF	38
Διάγραμμα 5.1 Φύλο Συμμετεχόντων.....	25
Διάγραμμα 5.2 Ηλικία Συμμετεχόντων	38
Διάγραμμα 5.3 Επίπεδο Σπουδών Συμμετεχόντων	40
Διάγραμμα 5.4 Συνολικός Χρόνος Υπηρεσίας	41
Διάγραμμα 5.5 Χρόνος Υπηρεσίας στη Σχ. Μονάδα	25

Εισαγωγή

Σε ένα παγκοσμιοποιημένο και διαρκώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο περιβάλλον, τα ζητήματα ποιότητας στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη σημασία, καθώς αναδύεται πλέον εμφατικά, ο πρωταγωνιστικός ρόλος του ανθρώπινου παράγοντα στην ανάπτυξη της κοινωνικής και της οικονομικής ζωής των σύγχρονων κοινωνιών. Στο πλαίσιο της καθολικής πλέον συνειδητοποίησης αυτής της αναγκαιότητας, εδώ και δεκαετίες ερευνητές και ειδικοί εκκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες, έχουν διατυπώσει ποικίλες απόψεις και προσεγγίσεις για την επίτευξη και διασφάλιση της ποιότητας σε κάθε πτυχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ παράλληλα σημαντικές προσπάθειες βρίσκονται ήδη σε εξέλιξη προς την κατεύθυνση ευόδωσης αυτού του στόχου.

Λαμβάνοντας υπόψη όσα αναφέρονται παραπάνω, στόχος της παρούσης εργασίας είναι η διερεύνηση των *προσδοκιών* και των *αντιλήψεων* των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας ως προς την *ποιότητα* των υπηρεσιών που τους παρέχονται από τις σχολικές μονάδες κατά την άσκηση των εκπαιδευτικών καθηκόντων τους. Για την διεξαγωγή της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στις διαστάσεις ποιότητας που περιλαμβάνονται στο μοντέλο μέτρησης ποιότητας *EDUSERV*, το οποίο στη συνέχεια διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές υποθέσεις που ελέγχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσης έρευνας ήταν, α) αν υφίστανται αποκλίσεις μεταξύ προσδοκιών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου *EDUSERV* και, β) αν υφίσταται θετική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων προς αυτούς υπηρεσιών.

Στην ενότητα που ακολουθεί (κεφάλαιο 1^ο) επιχειρείται να παρουσιαστούν οι ποικίλοι και ετερόκλητοι ορισμοί των εννοιών «ποιότητα» και «υπηρεσία», όπως κατά περιόδους έχουν εκφραστεί από διάφορους μελετητές και ερευνητές του χώρου της αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, καθώς επίσης και το περιεχόμενο της έννοιας «ποιότητα υπηρεσιών» όπως συναντάται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η έννοια της ποιότητας των υπηρεσιών στην εκπαίδευση ενώ

παράλληλα τονίζεται η σημασία και η αναγκαιότητα της επίτευξης ποιοτικών υπηρεσιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια (κεφάλαιο 3^ο) επιχειρείται μια σύντομη αναφορά και παρουσίαση στα σημαντικότερα μοντέλα μέτρησης του επιπέδου παρεχόμενων υπηρεσιών όπως αναπτύχθηκαν από ειδικούς και ερευνητές κατά το παρελθόν. Ακολουθεί, μια αναλυτική αναφορά στην μεθοδολογία και την διαδικασία που υιοθετήθηκε για την εκπόνηση της παρούσης εμπειρικής έρευνας καθώς επίσης και η καταγραφή του συνόλου των επιμέρους παραμέτρων που επηρεάζουν την πορεία της έρευνας (κεφάλαιο 4^ο).

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας μέσω της χρήσης *περιγραφικής στατιστικής* (για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι αντίστοιχοι *έλεγχοι εγκυρότητας και αξιοπιστίας*, η μέτρηση των αποκλίσεων (κενών) μεταξύ προσδοκιών/αντιλήψεων ως προς τις προτεινόμενες διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου EDUSERV καθώς επίσης και τα ευρήματα *της ανάλυσης παλινδρόμησης* για ενδεχόμενη συσχέτιση της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησης του επιπέδου ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών. Τέλος, στην τελευταία ενότητα (κεφάλαιο 6^ο) γίνεται συζήτηση των ερευνητικών ευρημάτων και διατυπώνονται βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν ενώ γίνεται αναφορά στους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα και στις πιθανές μελλοντικές ερευνητικές προεκτάσεις.

Κεφάλαιο 1^ο: Η έννοιες της Ποιότητας και της Υπηρεσίας

1.1 Εισαγωγή

Για την καλύτερη κατανόηση των ζητημάτων τα οποία πραγματεύεται η παρούσα εργασία κρίνεται απαραίτητο να αποσαφηνιστούν αρχικά ορισμένες κομβικές έννοιες οι οποίες θα μας απασχολήσουν στην συνέχεια. Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε το περιεχόμενο των εννοιών της *ποιότητας*, των *υπηρεσιών* και της *ποιότητας των υπηρεσιών* αξιοποιώντας τις υφιστάμενες θεωρητικές προσεγγίσεις ειδικών και μελετητών, όπως αυτές απαντώνται στην υφιστάμενη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία.

1.2 Ορισμοί της έννοιας «Ποιότητα»

Η ύπαρξη ποιότητας αποτελεί αναμφίβολα σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα τόσο στον χώρο των επιχειρήσεων όσο και στον τρόπο λειτουργίας δημοσίων οργανισμών/φορέων, διατηρώντας αμείωτο εδώ και δεκαετίες το ενδιαφέρον και τις αντικρουόμενες απόψεις ειδικών και ερευνητών. Αυτό άλλωστε καταδεικνύεται και από το γεγονός της αδυναμίας κατάληξης ειδικών και ερευνητών του χώρου σε έναν κοινό και σαφή ορισμό του περιεχομένου της έννοιας *ποιότητα*. Εν μέσω κυκλώνα επικαλυπτόμενων ορισμών και προσεγγίσεων, αναδύεται πειστική η προσέγγιση των Reeves & Bednar (1994) για τον ορισμό της ποιότητας οι οποίοι υποστηρίζουν την ύπαρξη κατάλληλων ορισμών της ποιότητας για τις αντίστοιχες συνθήκες/περιπτώσεις στις οποίες αναφερόμαστε κάθε φορά.

Η πλειονότητα των συγγραφέων και *ειδικών* (gurus) συγκλίνουν στην άποψη ότι είναι αδύνατη η απόδοση ενός και μόνο συνεκτικού ορισμού για την έννοια της ποιότητας, επιχειρώντας κατά περιόδους να την οριοθετήσουν προσεγγίζοντας το περιεχόμενο της υπό διαφορετικό πρίσμα. Ο Juran (1964;1968) απέδωσε στην ποιότητα αρχικά το νόημα του βαθμού *καταλληλότητας* προς χρήση και εν συνέχεια του βαθμού συμμόρφωσης στις προδιαγραφές. Ο Crosby (1979) προσέγγισε την έννοια της ποιότητας ως τον βαθμό *συμμόρφωσης* με βάση τις απαιτήσεις των πελατών, ενώ ο Garvin (1984) ταύτισε την ποιότητα με ένα υψηλό επίπεδο προσδοκιών του πελάτη ως προς τον βαθμό *λειτουργικότητας* ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Παράλληλα, ο Deming (1986) υποστήριξε ότι ποιότητα είναι μια *στόχευση* στην *ικανοποίηση* υφιστάμενων και δυνητικών (μελλοντικών) αναγκών των πελατών,

ενώ κατά τον Taguchi (1986) η ποιότητα ταυτίζεται με τις *συνέπειες* που επιφέρει η κακή ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας στη κοινωνία συνολικά. Ο Feigenbaum (1983) χαρακτήρισε την ποιότητα ως ένα *μίγμα* (mix) *χαρακτηριστικών* που απορρέουν από την παραγωγή, την τεχνολογία, το μάρκετινγκ και την συντήρηση ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας το έδωσε έναν πιο αναλυτικό ορισμό θεωρώντας την ποιότητα ως κράμα των χαρακτηριστικών του μάρκετινγκ, της παραγωγής, της τεχνολογίας και της συντήρησης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η ικανοποίηση των προσδοκιών/απαιτήσεων του πελάτη. Ο Oakland (2002), τέλος, ανέδειξε την χρήση της έννοιας της ποιότητας ως *παράγοντα* ανάδειξης της *υπεροχής* ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας.

Ανάλογες προσπάθειες για την αποκρυστάλλωση του περιεχομένου της ποιότητας έχουν καταγραφεί και από πολλούς Έλληνες ακαδημαϊκούς και ερευνητές. Ο Μπαμπινιώτης (1998) υποστηρίζει ότι η έννοια της ποιότητας εγκοιλώνει το σύνολο των *θετικών ιδιοτήτων* ενός αντικειμένου που αποτελούν *παράγοντες* διαφοροποίησής τους από τα παρόμοια με αυτό, ενώ ο Τσιότρας (2002) αποδίδει στην ποιότητα την έννοια της κρίσιμης *παραμέτρου* ως που καταδεικνύει την ανωτερότητα/κατωτερότητα προϊόντων και υπηρεσιών και του *μέτρου* καθορισμού του βαθμού στον οποίο αγαθά/υπηρεσίες πληρούν τις προδιαγραφές τους. Ο Μάντζαρης (2003) χαρακτηρίζει την ποιότητα ως τον πλέον σύγχρονο, κατάλληλο και αποτελεσματικό *τρόπο* που θα πρέπει να διέπει την λειτουργία μιας επιχείρησης (οργανισμού), ενώ ο Δερβιτσιώτης (2005) προσδιορίζει το περιεχόμενο της ως την *παρεχόμενη αξία* των πελατών για τη συνολική διάρκεια της περιόδου χρήσης προϊόντων (ή των υπηρεσιών) συναρτήσει του οικονομικού/ψυχολογικού *κόστους κτήσης τους*. Τέλος ο Μπουραντάς (2002) περιγράφει την ποιότητα ως την έκφραση του *βαθμού* στον οποίο προϊόντα και υπηρεσίες ανταποκρίνονται με συνέπεια στο σύνολο των *προδιαγραφών* (προτύπων) που έχουν καθοριστεί από τον σχεδιαστή τους (εσωτερική και εξωτερική διάσταση της ποιότητας).

Αυτή η πανσπερμία των ορισμών, οι οποίοι άλλοτε επικαλύπτονται και άλλοτε ακολουθούν εκ διαμέτρου αντίθετες εννοιολογικές προσεγγίσεις, όπως φαίνεται και στις προηγούμενες παραγράφους της παρούσης ενότητας, αναδεικνύει την διαχρονική δυσκολία αλλά και το αδιάκοπο ενδιαφέρον ειδικών και μελετητών για την αποσαφήνιση και την κατανόηση της έννοιας της *ποιότητας*. Μέσα σε αυτό το εννοιολογικό πλαίσιο, ενδεχομένως ο ορθότερος και ο πλέον σαφής ορισμός της έννοιας της ποιότητας να περιγράφεται, όπως αναφέρεται στον Κέφη (2005), στο πρότυπο EN ISO 8402:1996 «*Διαχείριση της Ποιότητας και Διασφάλιση της Ποιότητας - Λεξιλόγιο*» (και το οποίο ασπάζεται στη χώρας μας ο Ελληνικός Οργανισμός

Τυποποίησης - ΕΛ.Ο.Τ), σύμφωνα με το οποίο ως ποιότητα ορίζεται «το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες».

1.3 Ορισμός της έννοιας «Υπηρεσία»

Σύμφωνα με τον Χυτήρη (2004) η έννοια της *υπηρεσίας* (service) περιγράφει το σύνολο των ενεργειών που στοχεύουν στην ικανοποίηση του τελικού αποδέκτη της υπηρεσίας. Ο Grönroos (1990) της αποδίδει τον χαρακτήρα μιας *κοινωνικής δραστηριότητας (επαφής)* που πραγματοποιείται μεταξύ του παρόχου της υπηρεσίας και του αποδέκτη αυτής ενώ σύμφωνα με τον *Διεθνή Οργανισμό Τυποποίησης:ISO* (1992) ως *υπηρεσία* περιγράφεται το σύνολο των δραστηριοτήτων ενός προμηθευτή κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασής του με τον πελάτη καθώς επίσης και το αποτέλεσμα αυτών δραστηριοτήτων με σκοπό να ικανοποιηθούν οι ανάγκες κάθε πελάτη. Ο Berry (1980), επιχειρώντας να καταδείξει την σημαντική διαφορά ανάμεσα στην *υλική* διάσταση των προϊόντων και την *άυλη* διάσταση των υπηρεσιών διατύπωσε την άποψη πως ως *αγαθά* χαρακτηρίζονται αντικείμενα, συσκευές, πράγματα ενώ ως *υπηρεσίες* διαδικασίες, πράξεις, προσπάθειες και παραστάσεις συνολικά. Οι Kotler et al. (1996) προσέγγισαν την έννοια της υπηρεσίας από την οπτική της *δραστηριότητας* και του *οφέλους* που δύναται να μεταβιβαστεί από τον έναν στον άλλον δίχως να υφίσταται φυσική υπόσταση ή να καταλήγουμε στην κτήση ενός πράγματος.

Σύμφωνα με τον Γούναρη (2003) ως *υπηρεσία* λογίζεται το σύνολο των εμπειριών ενός καταναλωτή ως απόρροια των ενεργειών του παρόχου της υπηρεσίας, του βαθμού επίτευξης και τήρησης προκαθορισμένων προτύπων κατά την παροχή της υπηρεσίας και του βαθμού ικανοποίησης των προσδοκιών του καταναλωτή, όπως αυτές είχαν διαμορφωθεί πριν την απόφαση του καταναλωτή να εμπλακεί σε μια διαδικασία αγοραπωλησίας. Οι Kotler & Keller (2006) υποστηρίζουν την ύπαρξη τεσσάρων βασικών χαρακτηριστικών που ξεχωρίζουν τις υπηρεσίες από τα αγαθά: *αυλότητα, αδιαιρετότητα, μεταβλητότητα και φθαρτότητα*. Οι Λυμπερόπουλος & Παντουβάκης (2008), ακολουθώντας, διέκριναν τα χαρακτηριστικά των υπηρεσιών σε τέσσερις (4) βασικές παραμέτρους, γνωστές και ως τα «4Α: *Αυλότητα-Αδιαιρετότητα-Ανομοιογένεια –Αναλωσιμότητα*».

1.4 Η ποιότητα των Υπηρεσιών

Σύμφωνα με τον Zeithaml (1988), ως *ποιότητα* υπηρεσιών ορίζεται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης των καταναλωτών ανάλογα με τον βαθμό χρησιμότητας μίας υπηρεσίας. Οι Parasuraman, Zeithaml & Berry (1988) όρισαν την *ποιότητα υπηρεσιών* ως μία συνολική αξιολόγηση/στάση η οποία αναφέρεται στην ανωτερότητα μιας παρεχόμενης υπηρεσίας, επισημαίνοντας ότι η αξιολόγηση αυτή προκύπτει από τον βαθμό και την διεύθυνση της *απόκλισης* μεταξύ των αρχικών προσδοκιών του πελάτη για την λήψη της υπηρεσίας και της τελικής αντίληψης που διαμόρφωσε μετά την χρήση αυτής. Για τους Lewis & Booms (1993) η *ποιότητα υπηρεσιών* αποτελεί τον βαθμό ικανοποίησης των αναγκών του πελάτη αλλά και τον βαθμό στον οποίο κάθε φορά οι υπηρεσίες επιδιώκουν να καλύψουν το σύνολο των αναγκών και επιθυμιών του. Παρομοίως, οι Briggs, Landry & Daugherty (2016) ορίζουν την *ποιότητα υπηρεσιών*, ως την προσπάθεια παροχής υπηρεσιών *ανωτέρου ή άριστου* επιπέδου σε σχέση με το σύνολο των εκφρασμένων απαιτήσεων και προσδοκιών των πελατών. Όπως γίνεται αντιληπτό η προσπάθεια για τον ακριβή ορισμό της έννοιας της ποιότητας των υπηρεσιών, φαντάζει πολύπλοκη παρά το γεγονός ότι σχεδόν κάθε άνθρωπος έχει παραστάσεις και βιώματα από την χρήση και την αξιολόγηση της παρεχόμενης ποιότητας προϊόντων και υπηρεσιών (Ζαβλανός, 2002).

Οι Shilbury *et al.* (2014) υποστηρίζουν ότι ουσιαστικά η ποιότητα υπηρεσιών είναι ζήτημα *αντίληψης* καθώς είναι πιθανό άτομα που κατανάλωσαν την ίδια υπηρεσία συχνά να διαμορφώνουν διαφορετικές αντιλήψεις ως προς την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας. Μάλιστα, επισημαίνουν, ότι ακόμα και το ίδιο άτομο είναι πιθανό να διαμορφώσει διαφορετική αντίληψη για την ποιότητα της ίδιας υπηρεσίας μεταξύ διαδοχικών χρήσεων αυτής, καθώς συχνά οι αντιλήψεις των ατόμων επηρεάζονται από μια σειρά παραγόντων που δεν δύναται να ελεγχθούν από επιχειρήσεις και οργανισμούς. Όπως επισημαίνει ο Γούναρης (2012) η ποιότητα των υπηρεσιών είναι μια *υποκειμενική* διαδικασία η οποία συνήθως επηρεάζεται από μια σειρά παραγόντων όπως το σύνολο των αναγκών, των προτιμήσεων και των αντιλήψεων των καταναλωτών μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού.

Κατά συνέπεια, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για κάθε επιχείρηση (ή οργανισμό) η διαπίστωση του τρόπου με τον οποίο οι πελάτες/καταναλωτές αντιλαμβάνονται την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, καθώς μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσαν να υλοποιήσουν

τον σχεδιασμό νέων υπηρεσιών ή τον επανασχεδιασμό των υπαρχουσών υπηρεσιών, στοχεύοντας στην διαρκή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών.

1.5 Ανακεφαλαίωση

Παρουσιάζοντας συνοπτικά τους βασικούς ορισμούς των εννοιών ποιότητα, υπηρεσίες και ποιότητα υπηρεσιών επιχειρήθηκε να καταστεί σαφές το εύρος των εννοιών αυτών και οι ενίοτε διαφορετικές και αντικρουόμενες προσεγγίσεις ειδικών και ερευνητών όπως αυτές περιλαμβάνονται στην υφιστάμενη βιβλιογραφία. Εκκινώντας από αυτή την αφετηρία, θα επιχειρήσουμε στο κεφάλαιο που ακολουθεί να προσεγγίσουμε την ποιότητα υπηρεσιών στο πλαίσιο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Κεφάλαιο 2^ο: Η Ποιότητα στις Εκπαιδευτικές Υπηρεσίες

2.1 Εισαγωγή

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική μέτρηση και την αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων προς τους εκπαιδευτικούς υπηρεσιών στον χώρο της εκπαίδευσης που θα ακολουθήσει, αποτελεί η αποσαφήνιση του περιεχόμενου της ποιότητας των υπηρεσιών στην εκπαίδευση. Σε αυτή την ενότητα επιδιώκεται ο σαφής ορισμός της έννοιας «*ποιότητα στην εκπαίδευση*» και ταυτόχρονα επιχειρείται να αναδειχτεί η αναγκαιότητα της επίτευξης υψηλού επιπέδου ποιότητας υπηρεσιών στον χώρο της εκπαίδευσης μέσω της παρουσίασης απόψεων και θεωρητικών προσεγγίσεων από ερευνητές και ειδικούς στο αντικείμενο της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στην εκπαίδευση.

2.2 Ορισμός της Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Ματθαίου (2000) κατά περιόδους έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί για την *ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών* οι οποίοι ενίοτε αντικατοπτρίζουν *αντικρουόμενες* θεωρητικές προσεγγίσεις για τις σχέσεις ατόμου-κοινωνίας. Ο Βλάχος (2008) σημειώνει χαρακτηριστικά πως η προσπάθεια ορισμού και αξιολόγησης της ποιότητας των εκπαιδευτικών

υπηρεσιών αποτελεί ένα *πολυσύνθετο* έργο που συνοδεύεται από την ύπαρξη κοινωνικών, πολιτικών και ιστορικών προεκτάσεων που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό το σύνολο των σκοπών, στόχων και λειτουργιών της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, επισημαίνει ότι είναι ορθότερο να γίνεται λόγος για την ταυτόχρονη ύπαρξη «*ποιοτήτων*» και όχι «*ποιότητας*», επιθυμώντας να καταδείξει τις διαφορετικές απαιτήσεις που εκφράζονται από τις επιμέρους εμπλεκόμενες ομάδες (κοινωνία, εκπαιδευτικοί, γονείς-μαθητές, κρατικές πολιτικές, αγορά εργασίας). Ο Arcaro (1995) προσεγγίζει την ποιότητα της εκπαίδευσης ως ένα *περιβάλλον συνεργασίας* γονέων, εκπαιδευτικών, κυβερνητικών πολιτικών και επιχειρηματιών με απώτερο σκοπό την παροχή στους μαθητές διεξόδων για την αντιμετώπιση μελλοντικών προκλήσεων σε ακαδημαϊκό, επιχειρηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο Cheng (1995a) περιγράφει την ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών ως *χαρακτηριστικό* ενός συνόλου διαδικασιών εισροών και εκροών του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύει στην παροχή υπηρεσιών που θα ικανοποιούν τις απαιτήσεις εσωτερικών και εξωτερικών πελατών, ικανοποιώντας ταυτόχρονα και τις προσδοκίες τους.

Παράλληλα, οι Shahney et al. (2006) εστιάζουν στον *πολυδιάστατο* χαρακτήρα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τη δυσκολία διαμόρφωσης ενός συνεκτικού ορισμού για την ποιότητα της εκπαίδευσης, κάνοντας αναφορά για επιμέρους ορισμούς ποιότητας, όπως: α) *ποιότητα εισροών*, που αναφέρεται στο μαθητικό δυναμικό, στους εκπαιδευτικούς, στο διοικητικό προσωπικό και στο σύνολο των υποδομών, β) *ποιότητα διαδικασιών* που αναφέρεται στο σύνολο των διαδικασιών μάθησης και διδασκαλίας, και γ) *ποιότητα εκροών*, που αναφέρεται στο επίπεδο μόρφωσης των αποφοίτων. Αναγνωρίζοντας την αδυναμία διαμόρφωσης ενός καθολικά αποδεκτού και σαφώς καθορισμένου ορισμού του περιεχομένου της έννοιας «*ποιότητα στην εκπαίδευση*», η Δάρρα (2002) σημειώνει ότι παρά τις όποιες διαφοροποιήσεις διαφαίνεται η διαμόρφωση μιας κοινής συνισταμένης ως προς ορισμένες βασικές αρχές οι οποίες δύναται να χαρακτηριστούν ως τα απαιτούμενα δομικά στοιχεία για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως *ποιοτικό* και *αποτελεσματικό*.

Οι Chapman & Aspin (1997) στην προσπάθειά τους να επικεντρωθούν στις βασικές αρχές και αξίες ενός αποτελεσματικού και ποιοτικού σχολείου αναφέρουν τα εξής: α) να παρέχει στους μαθητές την δυνατότητα απόκτησης και εφαρμογής γνώσεων, δεξιοτήτων και συμπεριφορών που θα επιτρέψουν την ομαλή ένταξή τους στην σύγχρονη κοινωνία, β) να καλλιεργεί την κουλτούρα της επίτευξης αριστείας, γ) να διακατέχεται από πνεύμα δημοκρατίας, δικαιοσύνης και ισοτιμίας στις σχέσεις του με τους μαθητές, δ) να προωθεί και να ενδυναμώνει την ατομική

αξία του κάθε μαθητή, ε) να ενισχύει την αυτονομία και την κοινωνική προσφορά των μαθητών, και, στ) να προπαρασκευάζει τους μαθητές για την μετέπειτα δράση τους προς την κατεύθυνση της κοινωνικής ανάπτυξης.

2.3 Η αναγκαιότητα για Ποιότητα στην Εκπαίδευση

Το επίπεδο της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αναλύσεων και αντικρουόμενων απόψεων μεταξύ των εκπαιδευτικών κοινοτήτων τόσο σε ευρωπαϊκό τόσο και σε διεθνές επίπεδο (Βλάχος, Δαγκλής & Βαβουράκη, 2007). Το σύνολο των κρατών της ευρωπαϊκής ένωσης θέτουν το ζήτημα της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε περίοπτη θέση στην πολιτική τους ατζέντα όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά από τον Ζωγόπουλο (2011), καθώς οι σύγχρονες επιταγές της εποχής μας για τεκμηριωμένα αποτελεσματικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες καθιστούν το ζήτημα της ποιότητας επιτακτική ανάγκη (Πασιαρδής, 2014). Όπως σημειώνει ο Ganihar (2015) η ποιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί καθοριστικό παράγοντα καθορισμού της κοινωνικής και οικονομικής προόδου ενός κράτους. Μέσα σ' αυτό το παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να επιτυγχάνουν διαρκώς υψηλότερη ποιότητα υπηρεσιών επιδεικνύοντας ευελιξία στην προσαρμογή και στη διατήρηση του κοινωνικού χαρακτήρα τους (Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007).

Για την χώρα μας, όπως αναφέρει ο Ματθαίου (2007) η καθυστέρηση της συνειδητοποίησης της αναγκαιότητας και των ωφελειών της διασφάλισης/επιδίωξης ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών καταδεικνύεται από το γεγονός πως μόλις τις τελευταίες δύο δεκαετίες παρατηρούνται οι πρώτες νομοθετικές παρεμβάσεις (για παράδειγμα, η ίδρυση του Τμήματος Ποιότητας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου το 2001 αλλά και η εισαγωγή του θεσμού της διασφάλισης ποιότητας στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση το 2005). Ο Ο.Α.Σ.Α. (2017), σημειώνει χαρακτηριστικά πως η *ποιότητα* στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον επικεντρώνεται στη διδασκαλία επιστημονικών αντικειμένων σαφώς προσανατολισμένων στην ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, στην αυτοενίσχυση του μαθητή και στη παροχή κατάλληλης καθοδήγησης.

Η συνολική εξέλιξη του ατόμου είναι απόρροια της υιοθέτησης ενός συνόλου από *ποιοτικές* και *καινοτόμες* λειτουργίες με απώτερο σκοπό την δημιουργία ενός θεσμικού πλαισίου δικαιοσύνης, εξασφαλίζοντας τον μετριασμό των κοινωνικών ανισοτήτων και την προαγωγή της ανεμπόδιστης οικονομικής ανάπτυξης. Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Δούκας (1999) το σύνολο

αυτών των καινοτόμων πολιτικών και λειτουργιών που λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος μεταξύ της *ποιότητας* και της *εκπαίδευσης* συχνά επηρεάζονται καθοριστικά από διάφορους παράγοντες, τόσο *εξωτερικούς* (όπως καταναλωτές εκπαιδευτικών υπηρεσιών, διαμορφωτές κυβερνητικών πολιτικών) όσο και *εξωτερικούς* (προκαθορισμένους στόχους και σκοπούς της εκπαίδευσης), οι οποίοι τείνουν να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο διαφορετικών ή (και) αλληλοσυγκρουόμενων προτεραιοτήτων.

2.4 Ανακεφαλαίωση

Η ποιότητα υπηρεσιών αποτελεί ένα από τα πλέον επίκαιρα ζητήματα στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς αναδύεται ολοένα και πιο επιτακτική η αναγκαιότητα για την εξασφάλιση υψηλού επιπέδου ποιότητας στις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Πέρα από την διαμόρφωση ενός πλαισίου διαδικασιών για την διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου αξιολόγησης (μέτρησης) της ποιότητας υπηρεσιών. Στην ενότητα που ακολουθεί θα παρουσιάσουμε συνοπτικά ορισμένα από τα βασικότερα μοντέλα μέτρησης της ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών.

Κεφάλαιο 3^ο: Η μέτρηση της Ποιότητας

3.1 Εισαγωγή

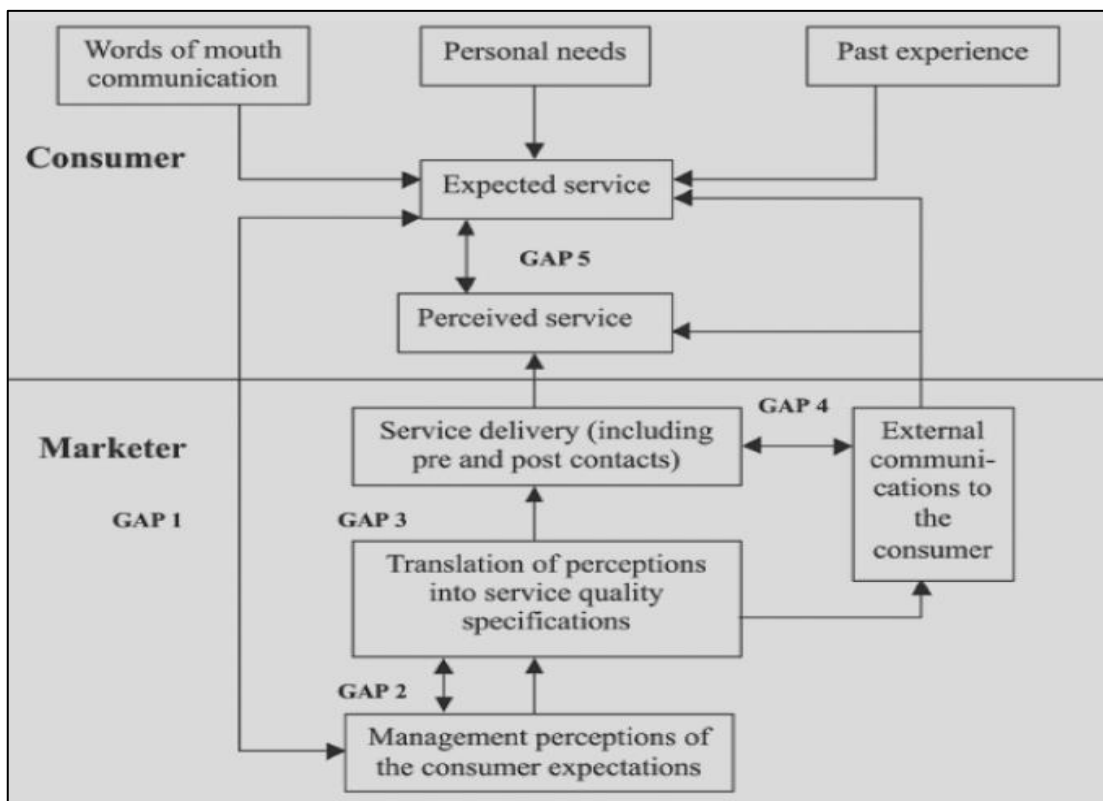
Εδώ και δεκαετίες ερευνητές και επαγγελματίες στο επιστημονικό πεδίο της *ποιότητας υπηρεσιών* έχουν ασχοληθεί διεξοδικά με το ζήτημα της μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών με αποτέλεσμα την ανάπτυξη ποικίλων μεθόδων και μοντέλων για την υπηρετήση αυτού του σκοπού. Προκειμένου να καταστεί εφικτή η αξιόπιστη μέτρηση της ποιότητας, έχουν προταθεί διάφορα *βραβεία, πρότυπα* και *μοντέλα* ποιότητας που επιχειρούν να αναλύσουν την *ποιότητα* σε επιμέρους χαρακτηριστικά, τα οποία στη συνέχεια λειτουργούν ως μεταβλητές ποιότητας, ώστε επιχειρήσεις και οργανισμοί να μπορούν με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο να παρακολουθούν και να βελτιώνουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους.

3.2 Μοντέλα Μέτρησης Ποιότητας

3.2.1. Το μοντέλο SERVQUAL (Parasuraman, Zeithaml & Berry, 1985)

Αποτελεί ένα ευρέως και διεθνώς αναγνωρισμένο μοντέλο για την μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προερχόμενο από αγγλικούς ορούς Service – Quality (SERVQUAL) το οποίο αναπτύχθηκε από τους Parasuraman, Zeithaml & Berry (1985). Το μοντέλο SERVQUAL διακρίνεται από τον σαφή προσανατολισμό του στον δυνητικό πελάτη (customer-oriented) και βασίζεται στην αξιολόγηση της σύγκριση μεταξύ των προσδοκιών (expectations) και των αντιλήψεων (perceptions) των πελατών ως προς πέντε (5) διαστάσεις της ποιότητας: την αξιοπιστία (*reliability*), την διασφάλιση (*assurance*), τα απτά στοιχεία (*tangibles*), την εξατομίκευση (*empathy*) και την ανταπόκριση (*responsiveness*), όπως αναφέρουν οι Parasuraman, Zeithaml & Berry (1988).

Οι εμπνευστές του θεωρούν ότι αποτελεί μια *έγκυρη, αξιόπιστη, συνεκτική και πολυδιάστατη* κλίμακα μέτρησης ικανή να προσαρμοστεί με ευκολία σε ένα ευρύ φάσμα υπηρεσιών/επιχειρήσεων με απώτερο σκοπό την καταγραφή και την ανάλυση των επιθυμιών και των απόψεων των καταναλωτών/πελατών ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Με αυτόν τον τρόπο, το μοντέλο επιτυγχάνει να εντοπίσει και να φέρει στο προσκήνιο τα τμήματα επιχειρήσεων/οργανισμών που απαιτούν μεγαλύτερη εστίαση από διοικητικής πλευρά ώστε να βελτιστοποιηθεί το επίπεδο της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988).



Πηγή: Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985)

Διάγραμμα 3.1

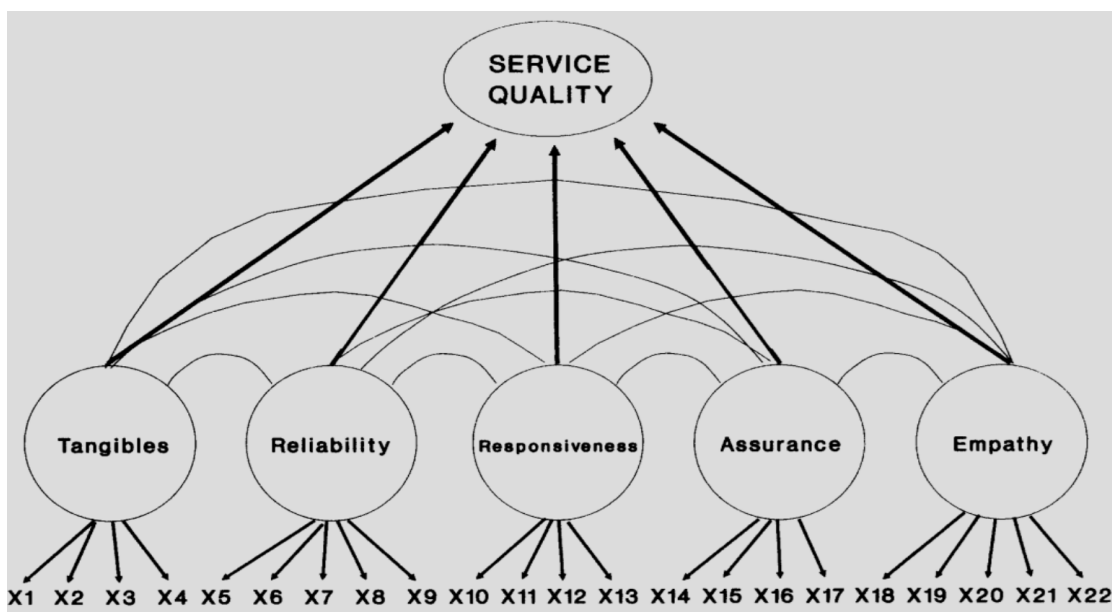
Το μοντέλο Servqual

Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η βασική λειτουργία του SERVQUAL εστιάζεται στο γεγονός ότι συντελεί στον εντοπισμό, στην αξιολόγηση και την επίλυση πιθανών κενών (gaps) στην ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εντός μιας επιχείρησης/ενός οργανισμού αλλά και στις σχέσεις/συναλλαγές τους με δυνητικούς πελάτες. Παρόλα αυτά, πολλοί ερευνητές ασκούν κριτική στο μοντέλο υποστηρίζοντας ότι ο προσδιορισμός της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών επιτυγχάνεται ορθότερα με την αξιοποίηση δεικτών απόδοσης (Cronin, 1992). Προσθέτοντας στις κριτικές της αποτελεσματικότητας του SERVQUAL, οι Babakus & Boller (1992) υποστήριξαν ότι το τμήμα του μοντέλου που αναφέρεται στις προσδοκίες των πελατών δε προσφέρει επιπρόσθετες πληροφορίες στις ήδη αντλούμενες από το μέρος που αναφέρεται στις αντιλήψεις τους.

3.2.2 Το Μοντέλο SERVPERF (Cronin & Taylor, 1992)

Οι Cronin & Taylor (1992) εισήγαγαν ένα διαφορετικό μοντέλο με τον τίτλο SERVPERF (από τους αντίστοιχους όρους Service και Performance) για την μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών, το οποίο στην ουσία αποτελεί μια παραλλαγή του μοντέλου SERVQUAL. Η κύρια διαφοροποίηση του απορρέει από το γεγονός ότι λαμβάνουν υπόψη τους αποκλειστικά την αντιλαμβανόμενη απόδοση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών ενώ δεν προσμετρούν τις πρότερες προσδοκίες των πελάτων (Cronin & Taylor, 1994). Σε αντίθεση με το μοντέλο SERVQUAL το οποίο βασίζεται στην θεωρία των κενών (gap analysis), το μοντέλο των Cronin & Taylor εστιάζει μόνο στη απόδοση (performance), έπειτα από την διαπίστωση των εμπνευστών του πως ο βαθμός ικανοποίησης των πελατών επιδρά εντονότερα στην πρόθεση αγοράς των πελατών από ότι η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Στο μοντέλο Servperf περιλαμβάνονται πέντε διαστάσεις ποιότητας (Διάγραμμα 3.2): *Απτή Διάσταση* (Tangibles), *Αξιοπιστία* (Reliability), *Ανταπόκριση* (Responsiveness), η *Εγγύηση* (Assurance) και η *Κατανόηση* (Empathy), οι οποίες συναντώνται και στο μοντέλο Servqual των Parasuraman, Zeithaml & Berry (1988).



Πηγή : Cronin & Taylor (1994)

Διάγραμμα 3.2

Το μοντέλο SERVPERF

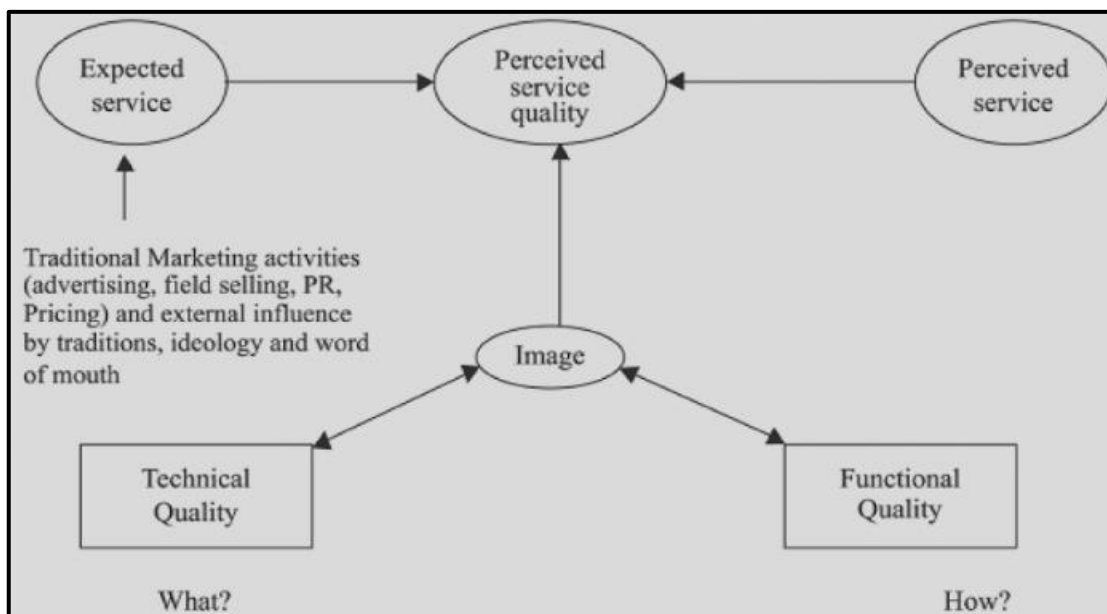
Με άλλα λόγια το μοντέλο Servperf όπως σημειώνει ο Γούναρης (2003), αντιμετωπίζει την ποιότητα ως την στάση (attitude) του πελάτη για την παρεχόμενη υπηρεσία έπειτα από την κατανάλωση αυτής. Οι υποστηρικτές του μοντέλου αυτού, όπως αναφέρεται από τον Yildiz

(2012), χαρακτηρίζουν το SERVPERF ως ιδιαίτερος πρακτικό και εύκολο στην εφαρμογή του. Χαρακτηριστικά, όπως αναφέρεται και από τους Jain & Gupta (2004) το Servperf φαίνεται ιδιαίτερος αξιόπιστο για την σύγκριση του επιπέδου ποιότητας σε κάποιον επιχειρηματικό κλάδο, καθώς επίσης και σε περιπτώσεις όπου επιχειρείται η συνολική μέτρηση της ποιότητας σε μια επιχείρηση εξαιτίας της ιδιαίτερης ικανότητας εξομοίωσης που το χαρακτηρίζει.

3.2.4 Το Μοντέλο του Grönroos (Μοντέλο Αντιλαμβανόμενης Ποιότητας, 1984)

Ο Grönroos (1984) ανέπτυξε ένα μοντέλο για την μέτρηση της ποιότητας με τίτλο «*Μοντέλο Αντιλαμβανόμενης Ποιότητας Υπηρεσιών - Perceived Service Quality Model - PSQ*» προτάσσοντας την άποψη ότι για την μέτρηση της ποιότητας κρίνεται απαραίτητη η αξιολόγηση δύο (2) διαστάσεων: α) της *τεχνικής* και β) της *λειτουργικής*. Η *λειτουργική* συνδέεται με την *διαδικασία* παραγωγής της υπηρεσίας, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίον οι πελάτες βιώνουν τη διαδικασία παραγωγής μιας υπηρεσίας, ενώ η *τεχνική* συνδέεται με το *τελικό αποτέλεσμα* των παρεχόμενων υπηρεσιών, δηλαδή με αυτό που μένει στους πελάτες όταν ολοκληρώνεται η παραγωγή (παροχή) της υπηρεσίας (Grönroos, 2001).

Η τελική *αντιλαμβανόμενη ποιότητα υπηρεσιών* από τον πελάτη τους προκύπτει από μια σύγκριση μεταξύ των προσδοκιών (expectations) και των πραγματικών εμπειριών/αντιλήψεων (perceptions) του. Όταν οι εμπειρίες των πελατών ξεπερνούν τις αρχικές προσδοκίες τους, τότε η αντιλαμβανόμενη ποιότητα για την παρεχόμενη υπηρεσία είναι *θετική*, ενώ όταν εμπειρίες των πελατών υπολείπονται των αρχικών προσδοκιών τους τότε η αντιλαμβανόμενη ποιότητα για την παρεχόμενη υπηρεσία είναι *αρνητική*.



Πηγή: Grönroos (1984)

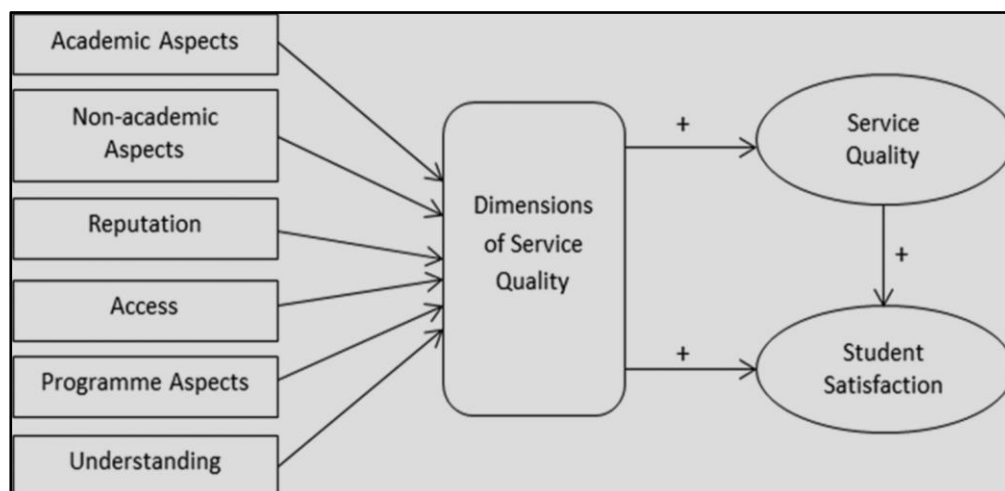
Διάγραμμα 3.3

Το μοντέλο του Grönroos

Οι Mels, Boshoff & Deon (1997), υπερθεμάτισαν των πλεονεκτημάτων της χρήσης μιας τέτοιας κλίμακας δύο (2) διαστάσεων για την μέτρηση της ποιότητας υπηρεσιών καθώς αυτή συγκεντρώνει τα πλεονεκτήματα της πρακτικότητας στη χρήση, της σχετικής ευκολίας και της δυνατότητας κατασκευής μιας κλίμακας μέτρησης κατάλληλης σε κάθε τύπο υπηρεσίας.

3.2.5 Το μοντέλο HEDPERF (Abdullah, 2006)

Ο Abdullah (2006) ανέπτυξε το μοντέλο HEdPERF (Higher Education Performance) με σκοπό την μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Τριτοβάθμιας (Ανώτατης) Εκπαίδευσης. Σε αυτό δεν λαμβάνονται υπόψη μόνο οι πτυχές της ποιότητας που συνδέονται με *ακαδημαϊκά κριτήρια* αλλά και το *γενικότερο περιβάλλον* της παρεχόμενης εκπαιδευτικής υπηρεσίας, όπως αυτή βιώνεται από τον εκπαιδευόμενο. Αποτελεί μια συνεκτική κλίμακα μέτρησης της ποιότητας που βασίζεται στις *επιδόσεις* που καταγράφονται σε καθοριστικούς παράγοντες της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως σημειώνεται, από τον Abdullah (2006b), το αρχικό εργαλείο περιλάμβανε 41 ερωτήσεις οι οποίες κατανέμονταν σε έξι (6) διαστάσεις:



Πηγή: Abdullah (2006b)

Διάγραμμα 3.4

Το μοντέλο HEDPERF

Μη ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά: αναφέρονται σε στοιχεία που κρίνονται απαραίτητα για την ολοκλήρωση των σπουδών των φοιτητών και συνδέονται με καθήκοντα του μη ακαδημαϊκού προσωπικού.

Ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά: αναφέρονται σε στοιχεία που συνδέονται με καθήκοντα και ευθύνες του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Φήμη-Κύρος: αναφέρεται σε στοιχεία που δηλώνουν τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευση για την δημιουργία της απαιτούμενης επαγγελματικής εικόνας.

Πρόσβαση: αναφέρεται σε στοιχεία που συνδέονται με ζητήματα όπως η διαθεσιμότητα, η διευκόλυνση της επικοινωνίας και η προσβασιμότητα

Προγράμματα Σπουδών: αναφέρεται στον καθοριστικό ρόλο της ανάπτυξης αξιόπιστων και ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών και εξειδικεύσεων.

Κατανόηση: αναφέρεται σε ζητήματα που συνδέονται με την εξυπηρέτηση εξειδικευμένων αναγκών των σπουδαστών όπως η συμβουλευτική και οι υπηρεσίες υγείας.

Ωστόσο, προχωρώντας σε μια κριτική του μοντέλου, οι Vrana et al. (2015) σημειώνουν χαρακτηριστικά πως η χρήση του μοντέλου σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικά συστήματα εκπαίδευσης δύναται να επηρεάσει τις φορτίσεις (*loadings*) των συντελεστών σε σχέση με τις αρχικά προτεινόμενες διαστάσεις ποιότητας.

3.2.6 Ανακεφαλαίωση

Όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο πληθώρα επαγγελματιών και ερευνητών έχουν κατά καιρούς διατυπώσει διαφορετικές προσεγγίσεις και έχουν προτείνει ποικίλα εργαλεία μέτρησης της ποιότητας υπηρεσιών με απώτερο σκοπό τη διαμόρφωση των κατάλληλων εργαλείων για την αποτίμηση των παρεχόμενων υπηρεσιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας επιλέχθηκε το μοντέλο μέτρησης ποιότητας υπηρεσιών *EDUSERV* όπως θα αναπτυχθεί διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.

Κεφάλαιο 4^ο: Η Εμπειρική Έρευνα

4.1 Εισαγωγή

Στις ενότητες που προηγήθηκαν επιχειρήθηκε να εξηγηθούν συνοπτικά οι έννοιες της *ποιότητας*, των *υπηρεσιών* και να αναδειχθεί η αναγκαιότητα της παρακολούθησης και της μέτρησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στον χώρο της εκπαίδευσης. Για τον σκοπό πραγματοποιήθηκε μια σύντομη αναφορά στα πλέον γνωστά και κοινώς αποδεκτά μοντέλα μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών, όπως αυτά έχουν διατυπωθεί και υποστηριχθεί κατά καιρούς από ερευνητές και ειδικούς του χώρου. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται η ταυτότητα και η ερευνητική μεθοδολογία που υιοθετήθηκε για την υλοποίηση της διερεύνησης των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ποιότητα υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας.

4.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των *αντιλήψεων* και των *προσδοκιών* των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας και ειδικότερα σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας. Παράλληλα, επιχειρείται να προσδιοριστεί η σύνδεση της *συνολικής ικανοποίησης* των εκπαιδευτικών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες των σχολικών

μονάδων με τις *επιμέρους διαστάσεις* ποιότητας του ερευνητικού εργαλείου (EDUSERV). Η διερεύνηση των αντιλήψεων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών θα μας επιτρέψει στη συνέχεια να αξιολογήσουμε ενδεχόμενες *αποκλίσεις* (θετικές ή αρνητικές) και αντιστοίχως να καταδείξουμε πιθανές ενέργειες και δράσεις για την βελτίωση του επιπέδου των παρεχόμενων υπηρεσιών και την αύξηση της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

4.3 Ερευνητικά Ερωτήματα-Ερευνητικές υποθέσεις

Οι ερευνητικές υποθέσεις που θα επιχειρήσουμε να ελέγξουμε στη παρούσα έρευνα έχουν ως ακολούθως:

H1. Δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις ποιότητας: *αξιοπιστία, ανταπόκριση, ενσυναίσθηση, σχολικές υποδομές και ασφάλεια.*

H2. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της αξιολόγησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Για τον σκοπό αυτό θα χρησιμοποιήσουμε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στο μοντέλο EDUSERV (*Παράρτημα Α*) και θα επιχειρήσουμε την ανάλυση των δεδομένων που θα προκύψουν για την εξαγωγή των αντίστοιχων αποτελεσμάτων.

4.3 Η Ερευνητική Μέθοδος

Για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και την διερεύνηση των παραπάνω ερευνητικών ερωτημάτων επιλέχθηκε η *ποσοτική έρευνα* (quantitative research) με την χρήση ενός *διαδικτυακού ερωτηματολογίου* (online questionnaire) το οποίο θα αναλύσουμε διεξοδικότερα σε επόμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου. Ο Guskey (2000) αναφέρει, χαρακτηριστικά, την υιοθέτηση της ποσοτικής έρευνας και της συλλογής δεδομένων μέσω ερωτηματολογίων ως καταλληλότερες κατά την διαδικασία εκτίμησης των *αντιλήψεων* (perceptions) αλλά και *στάσεων* (attitudes) εκπαιδευτικών λειτουργών. Παράλληλα, όπως επισημαίνεται και από τον Creswell (2011), η ποσοτική έρευνα επιτρέπει στους ερευνητές να αποφασίζουν που θα επικεντρώσουν την έρευνα τους και ενισχύουν την αμεροληψία και την αντικειμενικότητα κατά τη διεξαγωγή της. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση ερωτηματολογίου συνδυάζει τα πλεονεκτήματα του περιορισμένου *κόστους* συλλογής των δεδομένων, της *εξοικονόμησης χρόνου* συλλογής

αυτών, της διευκόλυνσης της *στατιστικής* επεξεργασίας των δεδομένων καθώς επίσης και της δυνατότητας *συμμετοχής* εκπαιδευτικών από απομακρυσμένες - σε σχέση με την έδρα του ερευνητή – περιοχές όπως σημειώνεται χαρακτηριστικά από τον Oppenheim (2000).

4.4. Επιλογή Δείγματος - Διαδικασία Δειγματοληψίας

Για τον καθορισμό του δείγματος της έρευνας επιλέχθηκε η *δειγματοληψία ευκολίας* (convenience sampling) - και όχι η *απλή τυχαία δειγματοληψία* (simple random sampling) η οποία είναι η ακριβέστερη και η πλέον δημοφιλής μέθοδος δειγματοληψίας - καθώς κρίνεται ικανή να προσφέρει τα απαραίτητα δεδομένα για την διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων και των υποθέσεων με την υποσημείωση ωστόσο του ενδεχομένου το δείγμα να μην είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού (Creswell, 2011).

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτελείται από 125 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες (Γενικής ή/και Ειδικής Αγωγής) Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Δυτικής Μακεδονίας. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν προέρχονται από σχολικές μονάδες των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης *Κοζάνης, Φλώρινας, Γρεβενών και Καστοριάς*. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να συμπληρώσουν και να υποβάλουν ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο μέσω της πλατφόρμας *Google forms* και τα αποτελέσματα συγκεντρώθηκαν με ευθύνη του ερευνητή. Η συμμετοχή των ερωτώμενων ήταν ανώνυμη και δεν απαιτήθηκε κάποιο επιπλέον στοιχείο πέραν την δήλωσης εκ μέρους τους ότι υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί (μόνιμοι ή αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι) σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

4.5 Ερευνητικό Εργαλείο: Το Μοντέλο EDUSERV

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο μέτρησης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών EDUSERV το οποίο αναπτύχθηκε από τους Ramseook-Munhurrin, Naidoo & Nundlall (2010) βασιζόμενο σε μια τροποποίηση του μοντέλου SERVQUAL των Parasuraman, Zeithalm & Berry (1985). Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από 23 δηλώσεις οι οποίες προέκυψαν κατόπιν πιλοτικών δοκιμών σε ομάδες εστίασης (*focus groups*) αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η μετάφραση από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα έγινε από τον ερευνητή και η αριτιότητα της ελέγχθηκε με τη

χρήση μιας ομάδας εστίασης (focus group) για τις απαιτούμενες διορθώσεις. Αρχικά, απεστάλη προς συμπλήρωση ηλεκτρονικά σε μια ομάδα 5-6 εκπαιδευτικών προκειμένου να διαπιστωθεί η αναγκαιότητα αλλαγών στη διατύπωση και να εντοπιστούν ενδεχόμενες περιοχές του ερευνητικού εργαλείου που προκαλούν σύγχυση ή αμφιβολίες στους ερωτώμενους ως προς το περιεχόμενο και τα ζητούμενά τους. Από την ανατροφοδότηση που προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο ερευνητής προχώρησε στις απαραίτητες τροποποιήσεις στη διατύπωση συγκεκριμένων σημείων του προσαρμοσμένου μοντέλου EDUSERV, καταρτίζοντας με αυτόν τον τρόπο την οριστική του μορφή που χρησιμοποιήθηκε στη συνέχεια της έρευνας.

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελείται από 23 προτάσεις/δηλώσεις οι οποίες προέκυψαν κατόπιν πιλοτικών δοκιμών σε ομάδες εστίασης (focus groups) αποτελούμενες από εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι δηλώσεις αυτές επιμερίζονται σε πέντε (5) διαστάσεις ποιότητας (*quality dimensions*): *Ενσυναίσθηση – Ασφάλεια – Ανταπόκριση – Αξιοπιστία – Σχολικές Εγκαταστάσεις*. Κάθε απάντηση βαθμολογήθηκε στη βάση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert με την ακόλουθη αντιστοιχία: *1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ, 3-Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 4-Συμφωνώ, 5-Συμφωνώ Απόλυτα*. Στη συνέχεια οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από τη συνολική ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν με τη χρήση μιας πενταβάθμιας κλίμακας Likert της μορφής: *1-Πολύ Χαμηλός, 2-Χαμηλός, 3-Ούτε Χαμηλός Ούτε Υψηλός, 4-Υψηλός, 5-Πολύ Υψηλός*.

Η χρήση ερωτηματολογίων που περιέχουν ερωτήσεις της μορφής Likert συνοδεύονται από ορισμένα πλεονεκτήματα που τα καθιστούν ιδιαιτέρως χρηστικά για την διεξαγωγή ερευνών. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Brownell (1995) θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε τα βασικότερα πλεονεκτήματα τους στην ευκολία σχεδίασης, στην ευκολία διεξαγωγής των απαιτούμενων στατιστικών αναλύσεων, στην ευκολία συμπλήρωσής τους από πλευράς των συμμετεχόντων και στην ταχύτητα συμπλήρωσής τους.

4.6 Εγκυρότητα και Αξιοπιστία του Ερευνητικού Εργαλείου

Για να θεωρηθεί *έγκυρο* ένα ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσει στην πράξη αυτό που ισχυρίζεται θεωρητικά ότι δύναται να αξιολογήσει όπως αναφέρουν και οι Boynton & Greenhalgh (2004). Αναλόγως για να καταστεί *αξιόπιστο* ένα ερωτηματολόγιο θα

πρέπει να υπάρχει πλήρης κατανόηση των ερωτήσεων που περιλαμβάνονται σε αυτό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Για την εξυπηρέτηση των δύο (2) αυτών συνθηκών πραγματοποιήθηκε η πιλοτική δοκιμή του όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 4.5 σε μια ομάδα εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων ώστε να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες και να προωθηθούν οι αντίστοιχες διορθώσεις. Η λύση της πιλοτικής δοκιμής επιλέχθηκε καθώς όπως αναφέρει και ο Brace (2008) αποτελεί την βασική μέθοδο με την οποία εξασφαλίζεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου όταν διενεργούνται ποιοτικές έρευνες. Μάλιστα, όπως σημειώνει ο ίδιος, για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της πιλοτικής δοκιμής θα πρέπει να διεξάγεται πριν τον διαμοιρασμό του ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες σε μια έρευνα, να διενεργείται με άτομα που διαθέτουν παρόμοιο προφίλ με τους συμμετέχοντες στην έρευνα και, τέλος, κανένας από τους συμμετέχοντες στην τελική έρευνα δεν θα πρέπει να συμμετέχει και στην πιλοτική δοκιμή. Για την διενέργεια του ελέγχου αξιοπιστίας και εσωτερικής συνοχής των δηλώσεων που συνθέτουν το ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε ως κριτήριο ο συντελεστής *Cronbach's Alpha*. Οι τιμές που δύναται να λάβει ο συντελεστής κυμαίνονται από 0 έως 1 με τις τιμές άνω του 0.7 να αποτελούν ένδειξη υψηλής αξιοπιστίας του εργαλείου.

4.7 Δεοντολογία έρευνας και Προσωπικά Δεδομένα

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου το ερωτηματολόγιο του μοντέλου EDUSERV είναι ανώνυμο και κανένα στοιχείο που θα ταυτοποιούσε τους ερωτώμενους δεν ζητήθηκε από τον ερευνητή. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν απολύτως εθελοντική και ο ερωτώμενος είχε τη δυνατότητα ανά πάσα στιγμή να διακόψει τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ή να μην προχωρήσει στην αποστολή του. Ο ερευνητής κατέστησε σαφές από την εισαγωγική σελίδα του ερωτηματολογίου ότι οι απαντήσεις που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς/εκπαιδευτικούς σκοπούς δίχως κάποιον άλλο ανομολόγητο όφελος. Η επικοινωνία με τον ερευνητή δεν θεωρήθηκε απαραίτητη και η πραγματοποίησή της αφέθηκε στην διακριτική ευχέρεια των ερωτώμενων για την παροχή διευκρινήσεων ή για την επίλυση τυχόν αποριών.

4.8 Εργαλεία συλλογής και επεξεργασίας Δεδομένων

Για την αποστολή του ερωτηματολογίου επιστρατεύτηκε η χρήση της πλατφόρμας Google Forms ως μιας από τις πλέον δημοφιλείς εφαρμογές για την διεξαγωγή διαδικτυακών ερευνών όπως επισημαίνουν και οι Milliner & Flowers (2015). Επιπρόσθετα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας αυτής αποτελούν η ευελιξία που παρέχεται στον ερευνητή ως προς τον καθορισμό της σειράς και τρόπου παράθεσης των ερωτημάτων, η δυνατότητα άμεσης άντλησης των δεδομένων, η εξαγωγή των δεδομένων με την μορφή σχεδιαγραμμάτων και η δυνατότητα μεταφοράς και περαιτέρω επεξεργασίας των αποτελεσμάτων σε άλλες ομοειδείς εφαρμογές. Επιπρόσθετα, η εξάπλωση της τρέχουσας πανδημίας COVID-19 και η συνεπακόλουθη αναγκαιότητα τήρησης αυστηρών υγειονομικών πρωτοκόλλων σε σχολικές μονάδες αλλά και πέραν αυτών, κατέστησε ιδιαίτερα προβληματικό τον δια ζώσης διαμοιρασμό έντυπων ερωτηματολογίων ή την προσωπική επαφή με δυνητικά ενδιαφερόμενους εκπαιδευτικούς, καθώς υπήρχε αυξημένος κίνδυνος άρνησης των συμμετεχόντων να εμπλακούν σε μια ερευνητική διαδικασία για λόγους που σχετίζονται με την τρέχουσα πανδημία.

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν και για την εξαγωγή των αντίστοιχων αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό της εταιρείας IBM, SPSS 23.0 στο οποίο μεταφορτώθηκαν όλα τα δεδομένα της πλατφόρμας *Google forms*. Αρχικά μέσω της περιγραφικής στατιστικής αναλύθηκαν τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και προέκυψαν τα αντίστοιχα γραφήματα. Στη συνέχεια καταγράφηκαν οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών με την χρήση των πέντε (5) διαστάσεων ποιότητας του μοντέλου EDUSERV.

Υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές των μεταβλητών «αντιλήψεις» και «προσδοκίες» και επακόλουθα μετρήθηκαν οι αποκλίσεις μεταξύ αντιλήψεων και προσδοκιών συνολικά αλλά και ανά διάσταση ποιότητας προκειμένου να εντοπιστούν οι περιοχές ποιότητας που χρήζουν περαιτέρω βελτίωσης. Τέλος, με την διενέργεια μιας ανάλυσης συσχέτισης επιχειρήθηκε να ελεγχθεί πιθανή σύνδεση της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και των επιμέρους διαστάσεων της ποιότητας του μοντέλου EDUSERV.

4.9 Διαδικασία Υλοποίησης Εμπειρικής Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο του μοντέλου EDUSERV στην οριστική του μορφή ήταν διαθέσιμο και προσβάσιμο μέσω της πλατφόρμας *Google Forms* στους εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης κατά την χρονική περίοδο Ιούνιος 2021 – Νοέμβριος 2021. Τα στοιχεία

επικοινωνίας του ερευνητή ήταν στην διάθεση κάθε ενδιαφερόμενου για την παροχή διευκρινήσεων και για την επίλυση τυχόν αποριών ως προς την διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αλλά και ως την ερμηνεία του περιεχομένου των επιμέρους ενοτήτων, ωστόσο δεν αναφέρθηκε κάποια δυσκολία ή προβληματισμός από τους συμμετέχοντες. Για την διάχυση του ερωτηματολογίου και την προσέγγιση του υπό διερεύνηση πληθυσμού χρησιμοποιήθηκαν μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Viber) όπου υφίστανται ενεργές ομάδες εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Ηλεκτρονικές Διευθύνσεις Συλλόγων Εκπαιδευτικών της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας καθώς επίσης και προσωπικές γνωριμίες του ερευνητή με εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε όμορα σχολικά συγκροτήματα.

4.10 Ανακεφαλαίωση

Για τους σκοπούς της παρούσης έρευνας χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο βασισμένο στις διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου EDUSERV το οποίο στη συνέχεια διανεμήθηκε σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφέρεια Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας. Για την συλλογή των απαντήσεων αξιοποιήθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα *Google forms*, ενώ η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο IBM-SPSS. Τα αποτελέσματα της έρευνας όπως αυτά προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση παρουσιάζονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

Κεφάλαιο 5^ο: Αποτελέσματα της Έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Έπειτα από την αναφορά και την αναλυτική περιγραφή του ερευνητικού πλαισίου, των στόχων και των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα όπως αυτά παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, θα ακολουθήσει η αναλυτική παρουσίαση και η προσπάθεια ερμηνείας των αποτελεσμάτων με την χρήση της περιγραφικής στατιστικής, των ελέγχων αξιοπιστίας και εγκυρότητας, την ανάλυση χασμάτων (αποκλίσεων) και την αξιοποίηση της ανάλυσης παλινδρόμησης.

5.2 Δημογραφικά Στοιχεία

Το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα - όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενες ενότητες - αποτελείται από 125 (N=125) εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Μακεδονίας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων της χώρας μας, οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια τόσο της Γενικής όσο και της Ειδικής Αγωγής ανεξαρτήτως της υφιστάμενης μορφής εργασιακών σχέσεων (για παράδειγμα, μόνιμο προσωπικό, αναπληρωτές πλήρους/μειωμένου ωραρίου, ωρομίσθιοι).

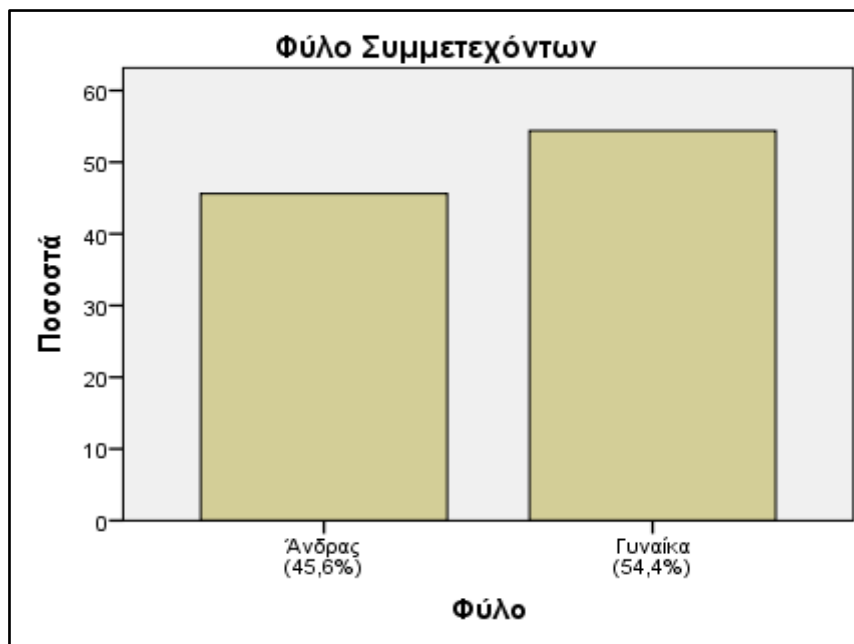
5.3 Φύλο Συμμετεχόντων

Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας προέκυψε ότι το 54,4% των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν γυναίκες ενώ το 45,6 % ήταν άνδρες όπως φαίνεται στον Πίνακα 5.1 (και στο Διάγραμμα 5.1) που ακολουθούν.

Πίνακας 5.1

Φύλο Συμμετεχόντων

Φύλο					
		Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρα Ποσοστά	Αθροιστικά Ποσοστά
Valid	Άνδρας	57	45,6	45,6	45,6
	Γυναίκα	68	54,4	54,4	100,0
	Σύνολο	125	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.1

Φύλλο Συμμετεχόντων

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γυναικών στο δείγμα της έρευνας ενδεχομένως να εξηγείται και από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι γυναίκες. Αυτό καταδεικνύεται χαρακτηριστικά και από μια στατιστική έρευνα του 2018 του αιρετού Ντούλα Παναγιώτη με την αξιοποίηση επίσημων στατιστικών δεδομένων από την Ελληνική Στατιστική Αρχή σύμφωνα με τα οποία το 66% των εκπαιδευτικών στα Γυμνάσια, το 55% στα Γενικά Λύκεια (ΓΕ.Λ.) και το 44% στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) είναι γυναίκες.

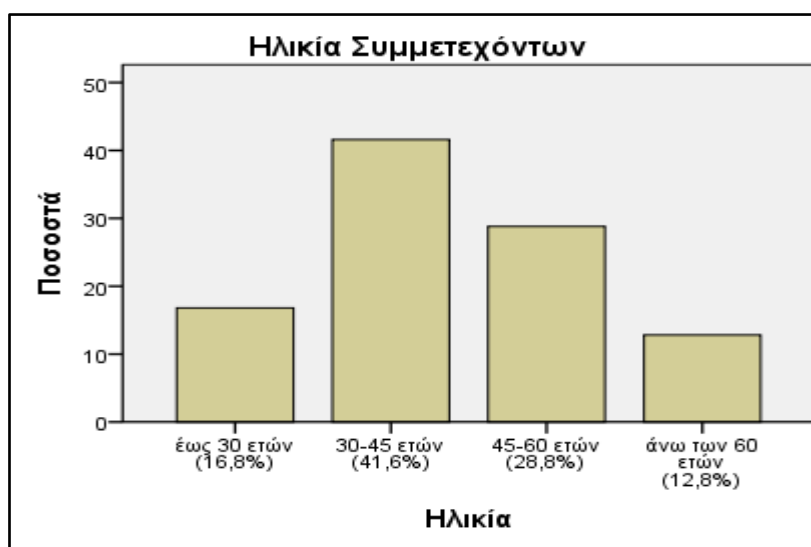
5.4 Ηλικία Συμμετεχόντων

Η ηλικιακή κατανομή των συμμετεχόντων διακρίνεται στον Πίνακα 5.2 που ακολουθεί και αποτυπώνεται διαγραμματικά στο Διάγραμμα 5.2. Παρατηρώντας τα δεδομένα του Πίνακα 5.2 παρατηρούμε ότι το 83,2% των συμμετεχόντων είναι άνω των 30 ετών και μόνο το 16,8% κάτω των 30 ετών.

Πίνακας 5.2

Ηλικιακή Κατανομή Συμμετεχόντων

Ηλικία Συμμετεχόντων					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρα Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	έως 30 ετών	21	16,8	16,8	16,8
	30-45 ετών	52	41,6	41,6	58,4
	45-60 ετών	36	28,8	28,8	87,2
	άνω των 60 ετών	16	12,8	12,8	100,0
	Total	125	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.2

Ηλικία Συμμετεχόντων

Το γεγονός που δύναται να ερμηνευτεί από την πολυετή έλλειψη μόνιμων διορισμών (μέχρι τον Αύγουστο του 2021), την σταδιακή μείωση του μαθητικού πληθυσμού αλλά και τις υψηλές απαιτήσεις για ακαδημαϊκά προσόντα που δημιούργησε το νέο σύστημα μοριοδότησης των διορισμών (για μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς) οι οποίες παρατείνουν τον απαιτούμενο χρόνο σπουδών για την συγκέντρωση μοριοδοτούμενων ακαδημαϊκών προσόντων (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί τίτλοι, πιστοποιητικά ξένων γλωσσών, πολύμηνα/ετήσια σεμινάρια ειδίκευσης, κ.ά.), αποτελώντας δυνητικά φραγή στην γρηγορότερη εργασιακή ένταξη των νέων εκπαιδευτικών στη δημόσια εκπαίδευση.

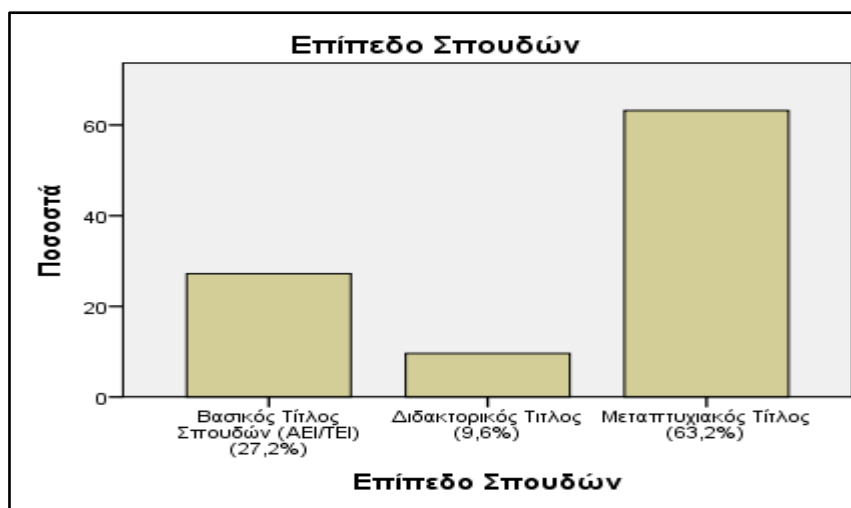
5.5 Επίπεδο σπουδών Συμμετεχόντων

Από το σύνολο των 125 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, το 63,2% δήλωσε ότι κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, το 9,6% ότι κάτοχος διδακτορικού τίτλου και το 27.2% ότι είναι κάτοχοι βασικού τίτλου σπουδών (Πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3

Επίπεδο Σπουδών

Επίπεδο Σπουδών Συμμετεχόντων		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	Βασικός Τίτλος Σπουδών (ΑΕΙ/ΤΕΙ)	34	27,2	27,2	27,2
	Μεταπτυχιακός Τίτλος	79	63,2	63,2	90,4
	Διδακτορικός Τίτλος	12	9,6	9,6	100,0
	Σύνολο	125	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.3

Επίπεδο Σπουδών Συμμετεχόντων

Αυτό το δεδομένο, όπως διακρίνεται και διαγραμματικά στο Διάγραμμα 5.3 αποδεικνύει το υψηλό επίπεδο ακαδημαϊκών προσόντων των εκπαιδευτικών το οποίο όπως αναφέρθηκε και στην προηγούμενη παράγραφο αποτελεί συχνά απαραίτητη προϋπόθεση για την απασχόληση τους στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

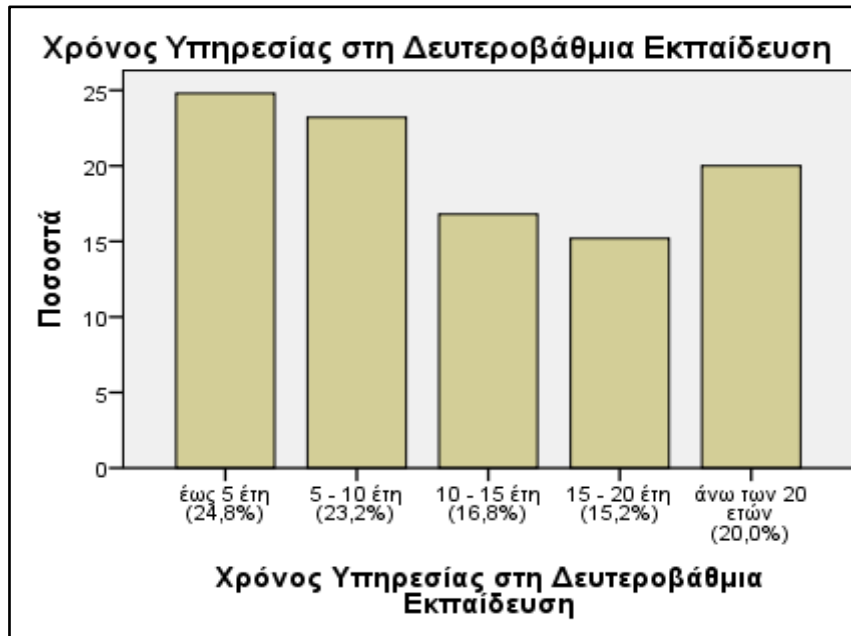
5.6 Χρόνος Υπηρεσίας στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό εξ αυτών (24,8%) έχει έως πέντε (5) έτη προϋπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση όπως διακρίνεται από τον Πίνακα 5.4 (και το αντίστοιχο Διάγραμμα 5.4) που παρατίθενται στη συνέχεια.

Πίνακας 5.4

Χρόνος Υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Χρόνος Υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση					
		Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	0-5 έτη	31	24,8	24,8	24,8
	5 - 10 έτη	29	23,2	23,2	48,0
	10 - 15 έτη	21	16,8	16,8	64,8
	15 - 20 έτη	19	15,2	15,2	80,0
	άνω των 20 ετών	25	20,0	20,0	100,0
	Σύνολο	125	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.4

Συνολικός Χρόνος Υπηρεσίας

Επιπροσθέτως, σχεδόν το 50% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο δείγμα της έρευνας δήλωσαν ότι έχουν έως 10 έτη προϋπηρεσίας στον χώρο της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης γεγονός το οποίο δύναται να ερμηνευθεί από το μεγάλο ποσοστό των αναπληρωτών καθηγητών στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις διευθύνσεις εκπαίδευσης εκτός των μεγάλων αστικών. Η εδραίωση του θεσμού της αναπλήρωσης, ο οποίος σε ορισμένες ειδικότητες αγγίζει ακόμα και το 50% των συνολικά απασχολούμενων εκπαιδευτικών και το δεδομένο ότι συνήθως οι αναπληρωτές δεν βρίσκονται στις σχολικές μονάδες από την αρχή της σχολικής χρονιάς αλλά ενσωματώνονται σταδιακά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, συντελεί στον περιορισμό του φαινομένου της μακροχρόνια παραμονής στις μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

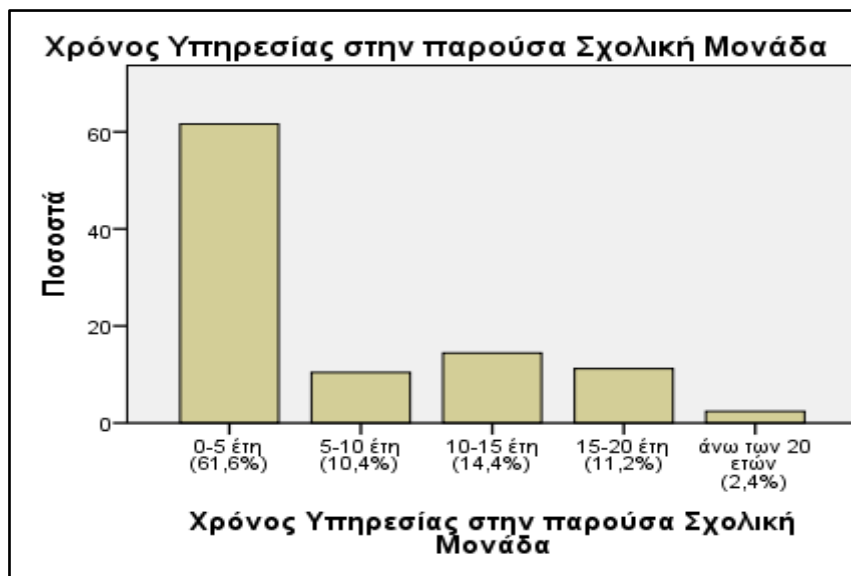
5.7 Χρόνος Υπηρεσίας στην παρούσα Σχολική Μονάδα

Στον Πίνακα 5.5 (αλλά και στο Διάγραμμα 5.5 που ακολουθεί) παρουσιάζεται η κατανομή των απαντήσεων που αντλήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον συνολικό χρόνο υπηρετήσεως σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Πίνακας 5.5

Χρόνος Υπηρεσίας στη Σχ. Μονάδα

Χρόνος Υπηρεσίας στην παρούσα Σχολική Μονάδα					
		Συχνότητα	Ποσοστά	Έγκυρο Ποσοστό	Αθροιστικό Ποσοστό
Valid	0-5 έτη	77	61,6	61,6	61,6
	5-10 έτη	13	10,4	10,4	72,0
	10-15 έτη	18	14,4	14,4	86,4
	15-20 έτη	14	11,2	11,2	97,6
	άνω των 20 ετών	3	2,4	2,4	100,0
	Total	125	100,0	100,0	



Διάγραμμα 5.5

Χρόνος Υπηρεσίας στη Σχ. Μονάδα

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι σε ποσοστό άνω του 60% οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ως χρόνο υπηρετήσης στην υφιστάμενη σχολική μονάδα, *0-5 έτη*, δηλαδή τη χαμηλότερη κατηγορία ως προς τη μέτρηση του χρόνου παραμονής. Η ερμηνεία αυτού του ποσοστού θα μπορούσε ενδεχομένως να εντοπιστεί στον μεγάλο αριθμό των αναπληρωτών εκπαιδευτικών – οι οποίοι στη συντριπτική τους πλειοψηφία εναλλάσσονται ετησίως μεταξύ σχολικών μονάδων όλης της επικράτειας – που υπηρετούν στις περιφερειακές διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στο ότι η πλειονότητα των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών κατά το διάστημα 2019-2021 τοποθετήθηκε σε σχολικές μονάδες της περιφέρειας εκτός των μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας μας.

5.8 Έλεγχος Εγκυρότητας και Αξιοπιστίας

Για τον έλεγχο της επάρκειας του δείγματος πραγματοποιήθηκε το τεστ KMO (*Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy*) και στη συνέχεια ο έλεγχος σφαιρικότητας Bartlett (*Bartlett's Test of Sphericity*) με τα αποτελέσματα να παρουσιάζονται αναλυτικά στο Πίνακα 5.6 που παρατίθεται στη συνέχεια.

Πίνακας 5.6

Τεστ KMO και έλεγχος σφαιρικότητας

KMO and Bartlett's Test		
<i>Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.</i>		,910
<i>Bartlett's Test of Sphericity</i>	Approx. Chi-Square	1800,144
	Df	253
	Sig.	,000

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τιμές άνω του .05 (KMO= .910), ενώ το τεστ Bartlett εμφανίζεται στατιστικά σημαντικό (*Chi-Square* 1800.1, $p < .001$). Στη συνέχεια, υπολογίστηκε ο δείκτης *Cronbach's alpha* για κάθε μία από τις διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου EDUSERV, τόσο στην κλίμακα των προσδοκιών (expectations) όσο και στην κλίμακα των αντιλήψεων (perceptions), όπως φαίνεται και στον πίνακα 5.7 που ακολουθεί.

Πίνακας 5.7

Ανάλυση Αξιοπιστίας Μοντέλου EDUSERV

Διαστάσεις Ποιότητας	Αριθμός Παραγόντων	Προσδοκίες Cronbach's - a	Αντιλήψεις Cronbach's - a
<i>Ενσυναίσθηση</i>	4	0.886	0.910
<i>Σχολικές Εγκαταστάσεις</i>	6	0.873	0.779
<i>Αξιοπιστία</i>	4	0.715	0.765
<i>Ανταπόκριση</i>	4	0.868	0.883
<i>Ασφάλεια</i>	5	0.847	0.879
Σύνολο	23	0.935	0.948

Τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.7 καταδεικνύουν ότι το επίπεδο εσωτερικής συνοχής των πέντε (5) διαστάσεων της ποιότητας υπηρεσιών κρίνεται σχετικά υψηλό καθώς στο σύνολο τους ο δείκτης *Cronbach's-a* λαμβάνει τιμές άνω του 0.70 ($\alpha > 0.70$). Πιο συγκεκριμένα οι τιμές για τις διαστάσεις ποιότητας της κλίμακας των προσδοκιών κυμαίνεται από 0.715 έως 0.886 ενώ οι τιμές των αντίστοιχων διαστάσεων ποιότητας των αντιλήψεων κυμαίνονται 0.765 έως 0.910, και επομένως, δύναται να ισχυριστούμε ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε διακρίνεται από υψηλή εσωτερική συνοχή. Για να διαπιστωθεί η αξιοπιστία των 23 δηλώσεων

ποιότητας (*quality statements*) σε επίπεδο προσδοκιών, αντιλήψεων και αποκλίσεων (αντιλήψεις – προσδοκίες) του μοντέλου EDUSERV πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας του συνόλου των δηλώσεων ως μιας διάστασης (*single dimension*) για κάθε περίπτωση ξεχωριστά με τα αποτελέσματα να παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.8 που ακολουθεί.

Πίνακας 5.8

Ανάλυση αξιοπιστίας ως μια διάστασης

Κλίμακες Μέτρησης Ποιότητας	Αριθμός Παραγόντων	Προσδοκίες Cronbach's - a
<i>Προσδοκίες</i>	23	0.935
<i>Αντιλήψεις</i>	23	0.948
<i>Αποκλίσεις (Αντιλήψεις-Προσδοκίες)</i>	23	0.947

Και στις τρεις (3) περιπτώσεις οι τιμές του δείκτη *Cronbach's - a* κατέδειξε την ύπαρξη υψηλής αξιοπιστίας (για την κλίμακα των προσδοκιών $\alpha=0.935$, για την κλίμακα των αντιλήψεων $\alpha= 0.948$ και για την κλίμακα των αποκλίσεων $\alpha=0.947$). Το γεγονός αυτό αποτελεί μια ισχυρή ένδειξη ότι το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε δεν αντιμετωπίζει προβλήματα αξιοπιστίας ως προς την μέτρηση προσδοκιών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

5.9 Ανάλυση Κενών (Αποκλίσεων) μεταξύ Αντιλήψεων-Προσδοκιών

Ακολούθως πραγματοποιήθηκε η εξέταση των αποκλίσεων (κενών) μεταξύ των προσδοκιών (*expectations*) των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα υπηρεσιών που θα ανέμεναν να συναντήσουν στις σχολικές μονάδες και των αντιλήψεων/εμπειριών (*perceptions*) ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες στις οποίες υπηρετούν. Με την χρήση του *στατιστικού ελέγχου (t)* για εξαρτημένα δείγματα διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο ισχύει το πρώτο ερευνητικό ερώτημα (υπόθεση H1) ότι δηλαδή «Δεν υφίστανται στατιστικά σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τις διαστάσεις ποιότητας: αξιοπιστία, ανταπόκριση, ενσυναίσθηση, σχολικές υποδομές και ασφάλεια». Για να διερευνηθεί η ισχύς της ερευνητικής υπόθεσης H1 ελέγχθηκε η ύπαρξη τυχόν στατιστικά σημαντικών χασμάτων (αποκλίσεων) μεταξύ των απαντήσεων των

εκπαιδευτικών ως προς τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις (εμπειρίες) τους ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών.

Στη συνέχεια με βάση τις 23 συνολικά προτάσεις/δηλώσεις (items) σε επίπεδο προσδοκιών και αντιλήψεων δημιουργήθηκαν 23 ζεύγη (pairs) που καθένα αντιστοιχεί στην μέτρηση της απόκλισης: $\text{Χάσμα} = \text{Αντιλήψεις} - \text{Προσδοκίες}$ (Πίνακας 5.9). Η καταγραφή θετικών αποκλίσεων αποτελεί σαφή ένδειξη ότι οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα των υπηρεσιών υπερβαίνει τις αρχικές προσδοκίες τους ενώ αντιθέτως η καταγραφή αρνητικών αποκλίσεων θα σημάνει πως η αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών βάση των εμπειριών τους υπολείπεται των αρχικών προσδοκιών τους.

Πίνακας 5.9

Ανάλυση αποκλίσεων Ποιότητας

Paired Samples Test

Ανάλυση Κενών Αντιλήψεων - Προσδοκιών	Paired Differences					t	df	Sig. (2- tailed)
	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
				Lower	Upper			
Pair 1	-1,1120	1,0098	,0903	-1,2908	-,9332	-12,312	124	,000
Pair 2	-,9680	1,0234	,0915	-1,1492	-,7868	-10,575	124	,000
Pair 3	-1,2160	1,0670	,0954	-1,4049	-1,0271	-12,742	124	,000
Pair 4	-1,2160	1,1330	,1013	-1,4166	-1,0154	-12,000	124	,000
Pair 5	-,7920	,9697	,0867	-,9637	-,6203	-9,132	124	,000
Pair 6	-,5920	1,0088	,0902	-,7706	-,4134	-6,561	124	,000
Pair 7	-,5920	,9845	,0881	-,7663	-,4177	-6,723	124	,000
Pair 8	-,7200	,9805	,0877	-,8936	-,5464	-8,210	124	,000
Pair 9	-1,0560	1,2202	,1091	-1,2720	-,8400	-9,676	124	,000
Pair 10	-,5840	,9262	,0828	-,7480	-,4200	-7,050	124	,000
Pair 11	-,7920	,9697	,0867	-,9637	-,6203	-9,132	124	,000
Pair 12	-,8880	,9089	,0813	-1,0489	-,7271	-10,923	124	,000
Pair 13	-1,1600	1,0881	,0973	-1,3526	-,9674	-11,920	124	,000
Pair 14	-1,0000	,8614	,0770	-1,1525	-,8475	-12,980	124	,000
Pair 15	-1,0480	1,0840	,0970	-1,2399	-,8561	-10,809	124	,000
Pair 16	-,9360	1,1482	,1027	-1,1393	-,7327	-9,114	124	,000
Pair 17	-1,0960	1,0272	,0919	-1,2779	-,9141	-11,929	124	,000
Pair 18	-1,0800	1,1402	,1020	-1,2818	-,8782	-10,590	124	,000
Pair 19	-,5840	,8816	,0788	-,7401	-,4279	-7,406	124	,000
Pair 20	-,8000	,8707	,0779	-,9541	-,6459	-10,273	124	,000
Pair 21	-,7120	,9822	,0879	-,8859	-,5381	-8,104	124	,000
Pair 22	-1,0240	1,0585	,0947	-1,2114	-,8366	-10,816	124	,000
Pair 23	-1,1600	,9951	,0890	-1,3362	-,9838	-13,032	124	,000

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα τα οποία καταγράφονται στον Πίνακα 5.9 η υπόθεση *H1* απορρίπτεται και στις 23 αναλύσεις ζευγών γεγονόσ που σημαίνει ότι υφίστανται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αντιλήψεων και των προσδοκιών του δείγματος στα στοιχεία που συνθέτουν και τις πέντε (5) διαστάσεις ποιότητας του ερευνητικού μοντέλου EDUSERV. Κατά συνέπεια, μπορεί να υποστηριχθεί η άποψη πως οι σχολικές μονάδες δεν επέτυχαν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων σε καμιά από τις πέντε (5) διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου EDUSERV. Οι αποκλίσεις στην αποτίμηση της ποιότητας υπηρεσιών από τους εκπαιδευτικούς που σημειώθηκαν αποτελούν μια ισχυρή ένδειξη ότι οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να προβούν στις απαιτούμενες ενέργειες και να αναλάβουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες ώστε να μετριάσουν (ή ιδανικά να αντιστρέψουν) τα κενά αυτά.

5.10 Ανάλυση Χασμάτων ανά διάσταση ποιότητας

Στη συνέχεια με βάση τα χάσματα (αποκλίσεις) που υπολογίστηκαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις κλίμακες αντιλήψεων και προσδοκιών, θα εξετάσουμε τα κυριότερα χάσματα ποιότητας σε κάθε μία από τις πέντε (5) διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου. Όσο μεγαλύτερες είναι οι αρνητικές τιμές που καταγράφονται σε κάθε μία από τις 23 δηλώσεις/προτάσεις τόσο μεγαλύτερο είναι το χάσμα μεταξύ αντιλήψεων-προσδοκιών, και κατά συνέπεια τόσο μεγαλύτερη είναι και η υστέρηση της σχολικής μονάδας ως προς τον συγκεκριμένο ποιοτικό παράγοντα.

Στον Πίνακα 5.10 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χάσματα (αποκλίσεις) των δηλώσεων ποιότητας για την διάσταση της *Ενσυναίσθησης (Empathy)*. Η διάσταση αυτή περιλαμβάνει τέσσερις (4) δηλώσεις οι οποίες έχουν ως έξης:

(emp1): Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται αληθινά για τους εκπαιδευτικούς

(emp2): Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται ξεχωριστά για καθέναν από τους εκπαιδευτικούς της

(emp3): Η σχολική μονάδα κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες καθενός εκπαιδευτικού

(emp4): Η σχολική μονάδα λαμβάνει υπόψη τα μακροχρόνια συμφέροντα των εκπαιδευτικών της

Πίνακας 5.10

Ανάλυση Χασμάτων για τη διάσταση Ενσυναίσθηση

Ενσυναίσθηση	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
emp1	125	-4,00	1,00	-1,1120	1,00976
emp2	125	-4,00	2,00	-1,2560	1,15636
emp3	125	-3,00	1,00	-1,2160	1,06698
emp4	125	-3,00	1,00	-1,2160	1,13297
Valid N (listwise)	125				

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5.10 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο χάσμα ποιότητας εντοπίζεται στον παράγοντα «**(emp2): Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται ξεχωριστά για καθέναν από τους εκπαιδευτικούς της**» ο οποίος λαμβάνει τιμή (-1,2560) γεγονός το οποίο υποδηλώνει την αναγκαιότητα οι σχολικές μονάδες να επικεντρώσουν τις προσπάθειες τους να γεφυρώσουν αυτό το χάσμα.

Στον Πίνακα 5.11 παρουσιάζονται αντιστοίχως οι αποκλίσεις για την διάσταση ποιότητας *Σχολικές Εγκαταστάσεις* η οποία περιλαμβάνει τις εξής δηλώσεις ποιότητας:

(sch1): Η σχολική μονάδα φαίνεται να διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό

(sch2): Η σχολική μονάδα διαθέτει οπτικά θελκτικές εγκαταστάσεις

(sch3): Η δομή του περιεχομένου κάθε διδακτικού αντικειμένου είναι καλά σχεδιασμένη

(sch4): Η σχολική μονάδα διαθέτει πλήρες(η) και μοντέρνο(α) εργαστήριο(α)

(sch5): Η σχολική μονάδα διαθέτει σύγχρονη βιβλιοθήκη με ολοκληρωμένες συλλογές συγγραμμάτων

(sch6): Η σχολική μονάδα διαθέτει ικανοποιητικές εγκαταστάσεις αθλητισμού και ψυχαγωγίας

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5.12 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο χάσμα ποιότητας εντοπίζεται στον παράγοντα «**(sch5): Η σχολική μονάδα διαθέτει σύγχρονη βιβλιοθήκη με ολοκληρωμένες συλλογές συγγραμμάτων**» ο οποίος λαμβάνει τιμή (-1,0560) αναδεικνύοντας μια σημαντική υστέρηση των σχολικών μονάδων στο συγκεκριμένο ποιοτικό στοιχείο.

Πίνακας 5.11

Ανάλυση Χασμάτων για τη διάσταση Σχολικές Εγκαταστάσεις

Σχολικές Εγκαταστάσεις	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
sch1	125	-3,00	2,00	-,7920	,96967
sch2	125	-3,00	2,00	-,5920	1,00880
sch3	125	-3,00	2,00	-,5920	,98453
sch4	125	-3,00	2,00	-,7200	,98045
sch5	125	-4,00	1,00	-1,0560	1,22015
sch6	125	-3,00	3,00	-,5840	,92618
Valid N (listwise)	125				

Στον Πίνακα 5.12 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χάσματα (αποκλίσεις) των δηλώσεων ποιότητας για την διάσταση της *Αξιοπιστίας (Reliability)*. Η διάσταση αυτή – η οποία αναφέρεται στον βαθμό με τον οποίο παρέχει με συνέπεια ορισμένες υπηρεσίες στους εκπαιδευτικούς της - περιλαμβάνει τέσσερις (4) δηλώσεις, το περιεχόμενο των οποίων παρουσιάζεται στη συνέχεια:

(rel1): Η σχολική μονάδα παρέχει σωστά τις υπηρεσίες της με την πρώτη φορά

(rel2): Η σχολική μονάδα παρέχει τις υπηρεσίες της εντός των χρονικών ορίων που θέτει

(rel3): Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται για την επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών της

(rel4): Η σχολική μονάδα παρέχει έγκυρη και έγκαιρη πληροφόρηση στους εκπαιδευτικούς

Πίνακας 5.12

Ανάλυση Χασμάτων για τη διάσταση Αξιοπιστία

Αξιοπιστία	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
rel1	125	-3,00	3,00	-,7920	,96967
rel2	125	-3,00	1,00	-,8880	,90888
rel3	125	-4,00	1,00	-1,1600	1,08806
rel4	125	-3,00	1,00	-1,0000	,86136
Valid N (listwise)	125				

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5.12 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο χάσμα ποιότητας εντοπίζεται στον παράγοντα «*(rel3): Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται για την επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών της*» ο οποίος λαμβάνει τιμή (-1,1600) υποδηλώνοντας την

δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών για την έλλειψη ενδιαφέροντος των σχολικών μονάδων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Στον Πίνακα 5.13 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χάσματα (αποκλίσεις) των δηλώσεων ποιότητας για την διάσταση της *Ανταπόκριση (Responsiveness)*. Η διάσταση αυτή – η οποία αναφέρεται στον βαθμό ανταπόκρισης της σχολικής μονάδας στις απαιτήσεις και στα προβλήματα των εκπαιδευτικών της - περιλαμβάνει τέσσερις (4) δηλώσεις, το περιεχόμενο των οποίων παρουσιάζεται στη συνέχεια:

(resp1): Η σχολική μονάδα ανταποκρίνεται άμεσα και γρήγορα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της

(resp2): Η σχολική μονάδα είναι πρόθυμη να καταβάλλει κάθε επιπρόσθετη προσπάθεια προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της

(resp3): Η σχολική μονάδα διαθέτει πάντοτε χρόνο για να ανταποκριθεί στα αιτήματα των εκπαιδευτικών της

(resp4): Η σχολική μονάδα δέχεται με προθυμία τις ερωτήσεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών της

Πίνακας 5.13

Ανάλυση Χασμάτων για τη διάσταση Ανταπόκριση

Ανταπόκριση	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
resp1	125	-4,00	1,00	-1,0480	1,08402
resp2	125	-3,00	1,00	-,9360	1,14824
resp3	125	-4,00	1,00	-1,0960	1,02724
resp4	125	-4,00	2,00	-1,0800	1,14018
Valid N (listwise)	125				

Από τα δεδομένα του Πίνακα 5.13 προκύπτει ότι το μεγαλύτερο χάσμα ποιότητας εντοπίζεται στον παράγοντα «*(resp3): Η σχολική μονάδα διαθέτει πάντοτε χρόνο για να ανταποκριθεί στα αιτήματα των εκπαιδευτικών της*» ο οποίος λαμβάνει τιμή (-1,0960) αποτελώντας μια σαφή ένδειξη του αντιλαμβανόμενου κενού ποιότητας ως προς τον χρόνο που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι απαιτείται για την επίλυση των προβλημάτων που ανακύπτουν εντός/εκτός της σχολικής μονάδας.

Στον Πίνακα 5.14 παρουσιάζονται αντιστοίχως οι αποκλίσεις για την διάσταση ποιότητας *Ασφάλεια* η οποία περιλαμβάνει τις εξής πέντε (5) δηλώσεις ποιότητας:

(ass1): Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών

(ass2): Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων τους και το πρόγραμμα σπουδών

(ass3): Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη εξειδίκευση στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων τους

(ass4): Η σχολική μονάδα καλλιεργεί τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών

(ass5): Η σχολική μονάδα αναπτύσσει δημοκρατικούς κανόνες λειτουργίας

Πίνακας 5.14

Ανάλυση Χασμάτων για τη διάσταση Ασφάλεια

Ασφάλεια	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
ass1	125	-3,00	1,00	-,5840	,88157
ass2	125	-3,00	1,00	-,8000	,87067
ass3	125	-3,00	2,00	-,7120	,98223
ass4	125	-4,00	2,00	-1,0240	1,05848
ass5	125	-4,00	2,00	-1,1600	,99515
Valid N (listwise)	125				

Η ανάλυση των δεδομένων του Πίνακα 5.14 καταδεικνύει ως σημαντικότερη απόκλιση προτύπων ποιότητας την δήλωση ποιότητας «*(ass5): Η σχολική μονάδα αναπτύσσει δημοκρατικούς κανόνες λειτουργίας*» ο οποίος λαμβάνει τιμή (-1,1600), θέτοντας εμφατικά στην ατζέντα του τρόπου λειτουργίας των σχολικών μονάδων την αίσθηση ελλείμματος δημοκρατικότητας στον τρόπο λειτουργίας και διοίκησης των σχολικών μονάδων όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

5.11 Ανάλυση Παλινδρόμησης για την Συνολική Ικανοποίηση

Για να διερευνήσουμε περαιτέρω τις σχέσεις-αποτελέσματος των προσδιοριστικών παραγόντων της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες, διενεργήσαμε μια ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) ώστε να προσδιοριστούν οι παράγοντες (factors) οι οποίοι είναι

σημαντικοί για την ικανοποίησή τους. Η συνολική ικανοποίηση (total satisfaction) αποτέλεσε την εξαρτημένη μεταβλητή και οι πέντε (5) διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου EDUSERV αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παλινδρόμησης τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 5.15 που ακολουθεί:

Πίνακας 5.15
Ανάλυση Παλινδρόμησης

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
	(Constant)					
	<i>Ενσυναίσθηση</i>	,156	,027	,477	5,868	,000
	<i>Σχολικές Εγκαταστάσεις</i>	,485	,126	,402	3,855	,000
	<i>Αξιοπιστία</i>	-,108	,154	-,081	-,702	,484
	<i>Ανταπόκριση</i>	,351	,111	,355	3,171	,002
	<i>Ασφάλεια</i>	,399	,133	,339	3,011	,003
<i>p < 000; R² = 0.508 per cent; F = 26, 643</i>						
<i>a. Dependent Variable: Συνολική Ικανοποίηση</i>						

Ο σταθμισμένος συντελεστής προσδιορισμού R^2 (adjusted R^2) έλαβε τιμή 0.508 καταδεικνύοντας την ύπαρξη ήπια σχέσης μεταξύ των μεταβλητών καθώς μόνο 50,8% της διακύμανσης των αποκλίσεων μπορεί να ερμηνευθεί από την παραπάνω σχέση. Το *F-ratio* (26,63) είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο εμπιστοσύνης 0,001 γεγονός που σημαίνει πως τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης δεν είναι πιθανό να οφείλονται σε τυχαιότητα. Επιπρόσθετα τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι διαστάσεις της *ενσυναίσθησης*, των *σχολικών εγκαταστάσεων*, της *ανταπόκρισης* και της *ασφάλειας-πειθαρχίας* είναι στατιστικά σημαντικές και συνδέονται με την συνολικά αντιλαμβανόμενη ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών ενώ αντιθέτως η *αξιοπιστία* δεν φαίνεται να συνδέεται με αυτή. Από τις παραπάνω διαστάσεις η διάσταση της *ενσυναίσθησης* φαίνεται να συμμετέχει περισσότερο στην συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων θα έπρεπε ενδεχομένως να επικεντρωθούν σε ενέργειες με σκοπό να ανταποκριθούν στο περιεχόμενο του

παράγοντα ενσυναίσθηση ως διάστασης ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τους εκπαιδευτικούς. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η ερευνητική υπόθεση *H2*, ισχύει μερικώς και όχι στο σύνολο της.

5.12 Ανακεφαλαίωση

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της στατιστικής ανάλυσης κατέδειξε τις αποκλίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των αντιλήψεων (εμπειριών) των εκπαιδευτικών για την ποιότητα των παρεχόμενων προς αυτούς υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παράλληλα, αναδείχθηκαν οι τομείς (διαστάσεις) της ποιότητας παρεχόμενων υπηρεσιών στις οποίες οι σχολικοί ηγέτες και οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικών πολιτικών θα πρέπει να εντείνουν τις προσπάθειες τους για την άμεση βελτίωση τους ενώ ελέγχθηκε και η ενδεχόμενη σχέση μεταξύ της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της αξιολόγησής τους για κάθε μια διάσταση ποιότητας ξεχωριστά.

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση

6.1 Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία επιχειρήθηκε να αναλυθεί η έννοια της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στον χώρο της εκπαίδευσης από την οπτική πλευρά των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα στις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε μια γενική παρουσίαση και περιγραφή των κυριότερων μοντέλων μέτρησης της ποιότητας και στη συνέχεια επιχειρήθηκε η παρουσίαση και η αξιοποίηση του μοντέλου EDUSERV των Ramseook-Munhurrun, Naidoo & Nundlall (2010) για την μέτρηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες της χώρας μας.

Το μοντέλο EDUSERV σχεδιάστηκε για την μέτρηση της ποιότητας υπηρεσιών στο επίπεδο «αντιλήψεων-προσδοκιών» με τα ερευνητικά ευρήματα να καταδεικνύουν ότι αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για την μέτρηση της ποιότητας υπηρεσιών σε σχολικές δομές της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιλογή της δομικής του συγκρότησης σε ένα εργαλείο

πέντε (5) παραγόντων (factors) προσομοιάζει τη δομή του μοντέλου SERVQUAL και αποδεικνύεται χρηστική στην προσπάθεια προσδιορισμού των περιοχών/στοιχείων ποιότητας που χρήζουν βελτίωσης στις παρεχόμενες υπηρεσίες των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

6.2 Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω προκύπτει ότι οι σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης δεν επέτυχαν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών σε καμιά από τις πέντε (5) διαστάσεις ποιότητας του μοντέλου καθώς και στις 23 δηλώσεις/προτάσεις ποιότητας η *ανάλυση αποκλίσεων* κατέδειξε ότι οι αντιλήψεις τους για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών υπολείπονται των αρχικών προσδοκιών τους. Το γεγονός αυτό αποτελεί μια σαφή ένδειξη της αδυναμίας των σχολικών μονάδων να ανταποκριθούν στις ανάγκες των εκπαιδευτικών τους και εγείρει εύλογα ερωτήματα για τον βαθμό στον οποίο οι σχολικές μονάδες έχουν συνειδητοποιήσει τα αντίστοιχα πεδία ποιότητας - κατά Crosby (1979) - που είναι σημαντικά για τους εκπαιδευτικούς. Μόνο όταν μια σχολική μονάδα γνωρίζει τις ιδιαίτερες απαιτήσεις των εκπαιδευτικών/πελατών θα μπορέσει να διαθέσει τους απαραίτητους πόρους ώστε να επιτύχει την μεγαλύτερη ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της.

Οι προσπάθειες αποτίμησης της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στις μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με την μέτρηση του επιπέδου της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών επιφέρουν καθοριστικές επιπτώσεις και στην χάραξη των αντίστοιχων στρατηγικών. Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών κατέδειξε τις περιοχές ποιότητας οι οποίες συνδέονται με την *συνολική ικανοποίηση* των εκπαιδευτικών αναδεικνύοντας τους παράγοντες *ενσυναίσθηση* και *σχολικές εγκαταστάσεις* ως τους πλέον σημαντικούς για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Αρκετά σημαντικός φαίνεται να είναι και ο αντίκτυπος των διαστάσεων ποιότητας *ανταπόκριση* και *ασφάλεια* στη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο τους τομείς στους οποίους θα πρέπει να επικεντρωθούν οι προσπάθειες των σχολικών μονάδων και των υπευθύνων χάραξης εκπαιδευτικών πολιτικών.

Στην προσπάθεια ανταπόκρισης των σχολικών μονάδων στις απαιτήσεις ποιότητας των εκπαιδευτικών αναδύεται επιτακτική η ανάγκη για την υιοθέτηση *πρακτικών διαχείρισης*

ανθρώπινων πόρων ως μέρος μιας συνεκτικής και στρατηγικά προσανατολισμένης στην ποιότητα πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτών των πολιτικών οι σχολικές μονάδες οφείλουν να αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς ως *εσωτερικούς πελάτες* και να κατανοούν τον ιδιαίτερο ρόλο των εκπαιδευτικών στην διαμόρφωση των αντίστοιχων αντιλήψεων ποιότητας των μαθητών για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες των σχολικών μονάδων. Η αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών και η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες διαστάσεις επηρεάζουν τη *συνολική ικανοποίηση* συμβάλλει καθοριστικά στον σχεδιασμό αποτελεσματικών και αποδοτικών *διαδικασιών*, βελτιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις παρεχόμενες υπηρεσίες στον τελικό πελάτη-καταναλωτή. Η γνώση των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών αποτελεί μια απαραίτητη *συνθήκη* για την διαμόρφωση μιας πολιτικής ποιότητας στο σύνολο των δραστηριοτήτων των σχολικών μονάδων.

6.3 Περιορισμοί Έρευνας – Υποδείξεις για μελλοντική έρευνα

Σε αυτό το σημείο θα αποτελούσε σημαντική παράλειψη αν δεν γίνονταν αναφορά και στους υφιστάμενους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η συγκεκριμένη έρευνα. Ένας σημαντικός παράγοντας που περιορίζει την δυναμική της παρούσας έρευνας είναι το *περιβάλλον* μέσα στο οποίο διενεργήθηκε αυτή. Οι περιορισμοί που επέβαλε η πανδημία του COVID-19 επηρέασαν την συγκρότηση του δείγματος το οποίο βασίστηκε στην *δειγματοληψία ευκολίας*, η οποία σε αντίθεση με την *τυχαία δειγματοληψία* δε μπορεί να παράγει αποτελέσματα που δύναται να γενικευθούν στον πληθυσμό. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε τροχοπέδη και για την συγκέντρωση μεγαλύτερου μεγέθους δείγματος από το N=125 που ενδεχομένως να δημιουργούσε μια περισσότερη αντιπροσωπευτική εικόνα. Επιπρόσθετα, η χρήση της πλατφόρμας *Google forms* ως μέσου για την διάχυση του ερωτηματολογίου στους ερωτώμενους ενδεχομένως να επηρέασε την ηλικιακή διαστρωμάτωση του δείγματος καθώς η συχνότητα χρήσης του συνδέεται με συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων (π.χ. ηλικία, βαθμός εξοικείωσης με την τεχνολογία) επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Περαιτέρω έρευνα θα ήταν σκόπιμο να συμπεριλάβει εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες από *περισσότερες* Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας μας ώστε να υπάρχει ορθότερη διαδικασία δειγματοληψίας αλλά και ικανό μέγεθος δείγματος που

θα επιτρέπει την γενίκευση και στο σύνολο του πληθυσμού. Επιπρόσθετα, μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν – έπειτα από ενδεχόμενη απαιτούμενη προσαρμογή – το μοντέλο EDUSERV για την διερεύνηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των μαθητών ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Χρήσιμα συμπεράσματα θα μπορούσαν να εξαχθούν και με τον προσδιορισμό ενδεχόμενων στατιστικά σημαντικών αποκλίσεων του συνολικού επιπέδου της ποιότητας υπηρεσιών των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των στοιχείων που συνθέτουν το δημογραφικό προφίλ των εκπαιδευτικών.

6.4 Ανακεφαλαίωση

Η παρούσα εργασία επισημαίνει την καθοριστική σημασία της διεξαγωγής ερευνών για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών για τις σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Η διαρκής αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών αλλά και η πληρέστερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι επιμέρους διαστάσεις ποιότητας επηρεάζουν τη συνολική ποιότητα των υπηρεσιών θα ενισχύσει την προσπάθεια των σχολικών μονάδων να σχεδιάζουν αποτελεσματικές διαδικασίες παροχής ποιοτικών υπηρεσιών. Οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων αλλά και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικών είναι επιφορτισμένοι με την εξεύρεση και την διάθεση των απαραίτητων πόρων για την υιοθέτηση προγραμμάτων διαχείρισης ποιότητας και την τήρηση προτύπων ποιότητας που θα οδηγήσουν στην αυξημένη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Στην προσπάθεια αυτή, η αξιοποίηση του μοντέλου EDUSERV δύναται να συμβάλλει καθοριστικά στον εντοπισμό των περιοχών ποιότητας στις οποίες υφίστανται τα μεγαλύτερα κενά μεταξύ των αντιλήψεων και των προσδοκιών, όπως αυτές διατυπώνονται από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων αλλά και στην διαμόρφωση των πολιτικών διασφάλισης ποιότητας που θα συντελέσουν στην αύξηση του επιπέδου της συνολικής ικανοποίησής τους.

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο του μοντέλου EDUSERV

Μέτρηση Αντιλήψεων & Προσδοκιών των Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ποιότητα Παρεχόμενων Υπηρεσιών στην Εκπαίδευση με τη χρήση του Μοντέλου EDUSERV

Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι,

Ονομάζομαι Θεόδωρος Λιτσεσελίδης και εργάζομαι ως Καθηγητής Οικονομολόγος σε Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Σας προσκαλώ, συμπληρώνοντας το παρακάτω ερωτηματολόγιο, να συμμετάσχετε στην έρευνα που διεξάγεται ως μέρος Διπλωματικής Διατριβής για τις ανάγκες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος " Οικονομική της Εκπαίδευσης και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων" του Τμήματος Οικονομικής Επιστήμης (Πανεπιστήμιο Πειραιώς).

Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει τις προσδοκίες (τι αναμένουν να συναντήσουν σε μια σχολική μονάδα) αλλά και τις αντιλήψεις (τι πραγματικά συνάντησαν στη σχολική μονάδα) των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε αυτές. Στην προσπάθεια αυτή η συμμετοχή και οι εμπειρίες σας κρίνονται απαραίτητες για την ορθότερη αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης στις Σχολικές Μονάδες της χώρας μας.

Οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά για τους ακαδημαϊκούς σκοπούς της παρούσης έρευνας.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για την πολύτιμη βοήθειά σας!

Πληροφορίες - Παρατηρήσεις: theolitse@yahoo.com

Εκτιμώμενος χρόνος ολοκλήρωσης του ερωτηματολογίου: 12 -15 λεπτά

* Απαιτείται

A. Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

έως 30 ετών

30-45 ετών

45-60 ετών

άνω των 60 ετών

3. Επίπεδο Σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Βασικός Τίτλος Σπουδών (ΑΕΙ/ΤΕΙ)

Μεταπτυχιακός Τίτλος

Διδακτορικός Τίτλος

4. Χρόνος Υπηρεσίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

έως 5 έτη

5 - 10 έτη

10 - 15 έτη

15 - 20 έτη

άνω των 20 ετών

5. Χρόνος Υπηρεσίας στην παρούσα Σχολική Μονάδα

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 0 - 5 έτη
 5 - 10 έτη
 10-15 έτη
 15 - 20 έτη
 άνω των 20 ετών

B1.
Προσδοκίες
(expectations)
Εκπαιδευτικών
ως προς την
ποιότητα
παρεχόμενων
υπηρεσιών

Στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταδείξουν τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις περιγράφουν τις προσδοκίες τους ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών που αναμένουν να συναντήσουν σε μια σχολική μονάδα (προσδοκώμενη/αναμενόμενη ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών), σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα

6. Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται αληθινά για τους εκπαιδευτικούς *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

7. Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται ξεχωριστά για καθέναν από τους εκπαιδευτικούς της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

8. Η σχολική μονάδα κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες καθενός εκπαιδευτικού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

9. Η σχολική μονάδα λαμβάνει υπόψη τα μακροχρόνια συμφέροντα των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

10. Η σχολική μονάδα φαίνεται να διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

11. Η σχολική μονάδα διαθέτει οπτικά θελκτικές εγκαταστάσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

12. Η δομή του περιεχομένου κάθε διδακτικού αντικειμένου είναι καλά σχεδιασμένη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

13. Η σχολική μονάδα διαθέτει πλήρες(η) και μοντέρνο(α) εργαστήριο(α) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

14. Η σχολική μονάδα διαθέτει σύγχρονη βιβλιοθήκη με ολοκληρωμένες συλλογές συγγραμμάτων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

15. Η σχολική μονάδα διαθέτει ικανοποιητικές εγκαταστάσεις αθλητισμού και ψυχαγωγίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

16. Η σχολική μονάδα παρέχει τις υπηρεσίες της σωστά με την πρώτη φορά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

17. Η σχολική μονάδα παρέχει τις υπηρεσίες της εντός των χρονικών ορίων που θέτει *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

18. Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται για την επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

19. Η σχολική μονάδα ανταποκρίνεται άμεσα και γρήγορα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

20. Η σχολική μονάδα είναι πρόθυμη να καταβάλλει κάθε επιπρόσθετη προσπάθεια προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

21. Η σχολική μονάδα διαθέτει πάντοτε χρόνο για να ανταποκριθεί στα αιτήματα των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

22. Η σχολική μονάδα δέχεται με προθυμία τις ερωτήσεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

23. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

24. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων τους και το πρόγραμμα σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

25. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη εξειδίκευση στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

26. Η σχολική μονάδα καλλιεργεί τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

27. Η σχολική μονάδα αναπτύσσει δημοκρατικούς κανόνες λειτουργίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

B2. Αντιλήψεις

Στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταδείξουν τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις περιγράφουν τις αντιλήψεις

(perceptions)
Εκπαιδευτικών
ως προς την
ποιότητα
παρεχόμενων
υπηρεσιών

(εμπειρίες) του ως προς την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών που συνάντησαν πραγματικά στη σχολική μονάδα (αντιλαμβανόμενη/πραγματική ποιότητα παρεχόμενων υπηρεσιών), σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου: 1=Διαφωνώ Απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Ούτε Διαφωνώ Ούτε Συμφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα

28. Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται αληθινά για τους εκπαιδευτικούς *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

29. Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται ξεχωριστά για καθέναν από τους εκπαιδευτικούς της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

30. Η σχολική μονάδα κατανοεί τις ιδιαίτερες ανάγκες καθενός εκπαιδευτικού *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

31. Η σχολική μονάδα λαμβάνει υπόψη τα μακροχρόνια συμφέροντα των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

32. Η σχολική μονάδα φαίνεται να διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

33. Η σχολική μονάδα διαθέτει οπτικά θελκτικές εγκαταστάσεις *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

34. Η δομή του περιεχομένου κάθε διδακτικού αντικειμένου είναι καλά σχεδιασμένη *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

35. Η σχολική μονάδα διαθέτει πλήρες(η) και μοντέρνο(α) εργαστήριο(α) *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

36. Η σχολική μονάδα διαθέτει σύγχρονη βιβλιοθήκη με ολοκληρωμένες συλλογές συγγραμμάτων *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

37. Η σχολική μονάδα διαθέτει ικανοποιητικές εγκαταστάσεις αθλητισμού και ψυχαγωγίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

38. Η σχολική μονάδα παρέχει σωστά τις υπηρεσίες της με την πρώτη φορά *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

39. Η σχολική μονάδα παρέχει τις υπηρεσίες της εντός των χρονικών ορίων που θέτει *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

40. Η σχολική μονάδα ενδιαφέρεται για την επίλυση των προβλημάτων των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

41. Η σχολική μονάδα ανταποκρίνεται άμεσα και γρήγορα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

42. Η σχολική μονάδα είναι πρόθυμη να καταβάλλει κάθε επιπρόσθετη προσπάθεια προκειμένου να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

43. Η σχολική μονάδα διαθέτει πάντοτε χρόνο για να ανταποκριθεί στα αιτήματα των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

44. Η σχολική μονάδα δέχεται με προθυμία τις ερωτήσεις και τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών της *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

45. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

46. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων τους και το πρόγραμμα σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

47. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί κατά την αξιολόγηση των μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

48. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων τους και το πρόγραμμα σπουδών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

49. Η σχολική μονάδα είναι πεπεισμένη ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαιτούμενη εξειδίκευση στο περιεχόμενο των διδακτικών αντικειμένων τους. *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

50. Η σχολική μονάδα καλλιεργεί τις αρμονικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

51. Η σχολική μονάδα αναπτύσσει δημοκρατικούς κανόνες λειτουργίας *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Διαφωνώ Απόλυτα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Συμφωνώ Απόλυτα

Γ.
Ικανοποίηση
και Συνολική
Ποιότητα
Παρεχόμενων
Υπηρεσιών

Στην ενότητα αυτή οι εκπαιδευτικοί καλούνται να δηλώσουν τον βαθμό στον οποίο οι παρακάτω δηλώσεις περιγράφουν α) τις προσδοκίες τους (προσερχόμενοι σε μια σχολική μονάδα) , β) τις αντιλήψεις (την εμπειρία τους από τη σχολική μονάδα που υπηρετούν) τους ως προς συνολική ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στις σχολικές μονάδες και γ) την συνολική ικανοποίηση τους από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών, σε μια κλίμακα από το 1 έως το 5, όπου: 1= Πολύ Χαμηλός, 2= Χαμηλός, 3= Ούτε Χαμηλός Ούτε Υψηλός, 4= Υψηλός, 5=Πολύ Υψηλός

52. α. Παρακαλώ να δηλώσετε τις προσδοκίες σας ως προς τη συνολική ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών σε μια σχολική μονάδα *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Πολύ Χαμηλή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ Υψηλή

53. β. Παρακαλώ να δηλώσετε τις αντιλήψεις (εμπειρίες) σας ως προς τη συνολική ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα σας *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Πολύ Χαμηλή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ Υψηλή

54. γ. Παρακαλώ να δηλώσετε τον βαθμό της συνολικής σας ικανοποίησης από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στη σχολική μονάδα σας *

Na επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

	1	2	3	4	5	
Πολύ Χαμηλός	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Πολύ Υψηλός

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας!!!

Αυτό το περιεχόμενο δεν έχει δημιουργηθεί και δεν έχει εγκριθεί από την Google.

Google Φόρμες

Βιβλιογραφία

Ελληνική

- Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της Ποιότητας της Εκπαίδευσης: Βασικές Αρχές και Σχεδιασμός της Έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 5-9.
- Γούναρης, Σ. (2003). *Μάρκετινγκ υπηρεσιών*. Αθήνα: Rosili
- Γούναρης, Σ. (2012). *Μάρκετινγκ υπηρεσιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili
- Δάρρα, Μ. (2002). *Η Εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Λιβάνη
- Δερβιτσιώτης, Κ. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*. Εκδόσεις: Νομική Βιβλιοθήκη
- Δούκας, Χ. (1999). Ποιότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση, *Στατιστική Ερευνητική Επισκόπηση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 172-185.
- Ζαβλανός, Μ. (2002). *Οργανωτική Συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη
- Ζωγόπουλος Ε. (2011). *Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Κέφης, Β. (2005). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: Θεωρία και Πρότυπα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- Λυμπερόπουλος, Κ., και Παντουβάκης, Α. (2008). *Μάρκετινγκ ΙΙ. Το Μάρκετινγκ των υπηρεσιών (2^η έκδ.)*. Πάτρα: ΕΑΠ
- Μαντζάρης, Γ. (2003). *Δυναμικό Marketing αγαθών και υπηρεσιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Γκιούρδας
- Ματθαίου, Δ. (2000). *Οδηγός Αποτίμησης και Σχεδιασμού του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές – Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας
- Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο – σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Η Ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Τσιότρας, Γ. (2002). «Η Διασφάλιση της ποιότητας στην Παγκοσμιοποιημένη Τριτοβάθμια Εκπαίδευση», *Πρακτικά Β΄ Πολυθεματικής Συνάντησης Μαρώνεια 2001*, σελ. 53-57, Έκδοση του Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης, Κομοτηνή 2002.

Χυτήρης, Λ. (2004). *Ποιότητα Υπηρεσιών στα Τουριστικά Γραφεία (IATA)*. Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ξένη

Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24, 31-47.

Abdullah, F. (2006b). Measuring Service Quality in Higher Education: Three instruments compared. *International Journal of Research & Method in Education*, 29, 71-89. 10.1080/01406720500537445

Abdullah, F. (2006b). Measuring service quality in higher education: three instruments compared. *International Journal of Research & Method in Education*, 29(1), 71-89.

Arcaro, J. (1995). *Quality in education: An implementation handbook*. Delray Beach, Fla.: St. Lucie Press.

Babakus, E. & Boller, G.W. (1992) An Empirical Assessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Business Research*, 24, 253-268.

Berry, L. L. (1980). Services Marketing Is Different. *Business*, 30, 24-29.

Boynton, P. M., & Greenhalgh, T. (2004). Hands-on guide to questionnaire research: Selecting, designing, and developing your questionnaire. *British Medical Journal*, 328(7451), 1312–1315. <https://doi.org/10.1136/bmj.328.7451.1312>

Brace, I. (2008). *Questionnaire Design - How to Plan, Structure and Write Survey for Effective Market Research*. London: Kogan Page.

Briggs, E., Landry, T.D., & Daugherty, P.J. (2016). A framework of satisfaction for continually delivered business services. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 31(1), 112-122. <http://doi.org/10.1108/Jbim-06-2014-0125>

Brownell, K.D. (1995). Eating Disorders in Athletes In: Brownell K.D., Fairburn C.G. (Eds), *Eating Disorders and Obesity: A comprehensive handbook*, pp. 191-196 NY: The Guilford Press.

- Chapman, J. D., & Aspin, D. N. (1997). *The School, the Community and Lifelong*. Learning. London: Cassell.
- Cheng, Y.C. (1995a). "School education quality: conceptualization, monitoring, and enhancement", in Siu, P.K. and Tam T.K. (Eds), *Quality in Education: Insights from Different Perspectives*, Hong Kong Education Research Association, Hong Kong, pp. 123-47.
- Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Cronin Jr., J. J., & Taylor, S. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *The Journal of Marketing*, 56, 55-68.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125–131. <https://doi.org/10.2307/1252256>
- Crosby, P.B. (1979). *Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: McGraw-Hill.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Center for Advanced Engineering Study, Massachusetts Institute of Technology.
- Feigenbaum, A.V. (1983). *Total Quality Control (3rd ed)*. New York: McGraw-Hill.
- Ganihar, N. N. (2015). A study of quality indicators from the perspective of heads of secondary schools. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(1). 43-52.
- Garvin, D. (1984). Product Quality an Important Strategic Weapon. *Business Horizons*, 27, 40-43
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and Its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18, 36-44.
- Grönroos, C. (1990). *Service Management and Marketing: Managing the Moments of Truth in Service Competition*. Lexington: Lexington Books.
- Grönroos, C. (2001). The perceived service quality concept - A mistake? *Managing Service Quality*, 11, 150-152. <http://dx.doi.org/10.1108/09604520110393386>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: CA Corwin Press.
- Jain, S. K., & Gupta, G. (2004). Measuring service quality: servqual vs. servperf scales. *Vikalpa*, 29(2), 25-37
- Juran, J. M. (1964). *Managerial breakthrough: A new concept of the manager's job*. New York: McGraw-Hill.

- Juran, J.M. (1968). Operator Errors - Time for a New Look. *Quality Progress*, 1(2), 9-11, 54.
- Kotler, P. & Keller, K. (2006). *Marketing Management*. NJ: Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Kotler, P., Armstrong, G., Saunders, J. & Wong, V. (1996). *Principles of Marketing: The European Edition*. NJ: Prentice-Hall, Upper Saddle River
- Lewis, R.C. and Booms, B.H. (1983), "The marketing aspects of service quality", in Berry, L.L., Shostack, G. and Upah, G. (Eds), *Emerging Perspectives in Service Marketing*, American Marketing Association, Chicago, pp. 99-107
- Mels, G., Boshoff, C., & Nel, D. (1997). The dimensions of service quality: The original European perspective revisited. *Services Industries Journal*, 17(1), 173-189.
- Milliner, B., & Flowers, S. (2015). Form technology for language teachers: How do you like your monkey? *The Language Teacher*, 39(3), 24-27.
- Oakland, J.S. (2002). *Statistical Process Control (5th ed.)*. London: Routledge
<https://doi.org/10.4324/9780080474458>
- OECD (2017). *Educational Policy in Greece: A Preliminary Assessment*. Paris: OECD
- Oppenheim, A.N. (2000). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. New York: Bloomsbury Academic.
- 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.
<https://doi.org/10.2307/1251430>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
- Ramseook-Munhurrun, P., Naidoo, P., & Nundlall, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3), 335-351. <https://doi.org/10.1108/17566691011090062>
- Reeves, C. A., & Bednar, D. A. (1994). Defining quality: Alternatives and implications. *The Academy of Management Review*, 19(3), 419–445. <https://doi.org/10.2307/258934>
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2004). Conceptualizing Total Quality Management in Higher Education. *The TQM Magazine*, 16(2), 145-159.
- Shilbury, D., Quick, S., Westerbeek, H., Funk, D. & Karg, A. (2014). *Strategic sport marketing (4th ed.)*. N.S.W.: Allen & Unwin.
- Taguchi, G. (1986). *Introduction to Quality Engineering: Designing Quality into Products and Processes*. Tokyo: Asian Productivity Organization.

Vrana, V., Dimitriadis, S. & Karavasilis, G. (2015). Students' perceptions of service quality at a Greek higher education institute. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management*, 6(1), 80-102.

Yildiz, S. M. (2012). Instruments for Measuring Service Quality in Sport and Physical Activity Services. *Collegium Antropologicum*, 36(2), 689-696.

Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: A means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52, 2-22.

Διαδικτυακοί Τόποι

Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την εκπαίδευση. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο. Διαθέσιμο στο http://www.pischools.gr/download/programs/erevnes/ax_poiot_xar_prot_defi_ekp/ekp_poiot_sx_eisig/s_1_118.pdf, Ημερομηνία Πρόσβασης στις 27/11/2021.