

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ  
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ, ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ ΚΑΙ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

« Η αξιολόγηση ως μηχανισμός δημιουργίας κουλτούρας ποιότητας στα  
ΑΕΙ κάτω από το πρίσμα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας»

Σιώλος Λεωνίδα

Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Βάια Παπανικολάου

2019

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

## Περιληπτική Σύνοψη

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο και ανταγωνιστικό περιβάλλον τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης καλούνται πρώτα να επιβιώσουν και έπειτα να αναδειχθούν. Είναι επομένως επιτακτικό να εξασφαλίσουν την ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχουν. Η Ευρωπαϊκή Ένωση και οι οργανισμοί της μετά τη διακήρυξη της Μπολόνια εισάγουν πρότυπα και οδηγίες με στόχο να βοηθήσουν τα ιδρύματα στο στόχο τους για παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας. Αρωγός των ιδρυμάτων στην προσπάθειά τους αποτελούν οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, οι μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας, οι εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις, τα μοντέλα διασφάλισης ποιότητας. Για να πετύχουν όλα αυτά απαραίτητη είναι η δημιουργία και η διατήρηση μια κουλτούρας ποιότητας σε όλο το ίδρυμα ξεκινώντας από τη διοίκηση μέχρι το προσωπικό αλλά και τους ίδιους τους φοιτητές. Στην εργασία που ακολουθεί επιχειρείται να μελετηθεί κατά πόσο στα ελληνικά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα η αξιολόγηση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της κουλτούρας ποιότητας σε αυτά. Προηγείται η ανάλυση κάθε όρου ξεχωριστά και ακολουθεί έρευνα σε τρία ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα με στόχο την ανάδειξη της αξιολόγησης του ιδρύματος από τους φοιτητές του ως μηχανισμού δημιουργίας κουλτούρας ποιότητας σε αυτό ακολουθώντας πάντα τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Λέξεις κλειδιά: ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση, υπηρεσίες ποιότητας, κουλτούρα ποιότητας, αξιολόγηση, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

## Περιεχόμενα

Περίληπτική Σύνοψη .....	1
Περιεχόμενα .....	2
1. Τι είναι ποιότητα; .....	4
2. Κουλτούρα ποιότητας.....	8
3. Διοίκηση Ολικής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση .....	10
4. Μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.....	13
4.1. Διασφάλιση ποιότητας.....	14
4.1.1. Λογοδοσία .....	18
4.1.2. Πιστοποίηση/διαπίστευση (accreditation).....	19
4.1.3. Έλεγχος (audit/control).....	24
4.1.4. Αξιολόγηση (assessment/evaluation) .....	25
4.1.5. Δείκτες απόδοσης (performance indicators).....	27
4.2. Εσωτερική και Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας.....	29
5. Φορείς ανώτατης εκπαίδευσης (stakeholders).....	32
6. Η διασφάλιση ποιότητας σε Ευρώπη και Ελλάδα.....	34
7. Μοντέλα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.....	42
7.1. Το μοντέλο EFQM.....	44
7.2. Το μετασχηματιστικό μοντέλο TM (Transformative Model).....	45
7.3. Το μοντέλο CEQAM (Comprehensive Educational Quality Assurance Model) .....	46
7.4. Το μοντέλο RUM (Responsive University Model) .....	47
7.5. Το μοντέλο GQM (Generic Quality Model).....	47
7.6. Το μοντέλο του Dill- DAQF (Dill's Academic Quality Framework) .....	48
7.7. Το μοντέλο του Massy για διαδικασίες ποιότητας (MMQP-Massy's Model for Quality Process).....	49
7.8. Το μοντέλο SERVQUAL (Service Quality) για ποιοτικές υπηρεσίες .....	50
7.9. Τα μοντέλα SERVPERF (Service Performance), HedPERF (Higher Education Performance), HESQUAL (Higher Education Service Quality).....	51
7.10. Το μοντέλο HEQAM (Higher Education Quality Assessment Model).....	53
8. Ερευνητικά ερωτήματα.....	54
9. Αποτελέσματα έρευνας .....	57

9.1. Ακαδημαϊκό προσωπικό .....	58
9.2. Διοικητικές υπηρεσίες .....	63
9.3. Υπηρεσίες βιβλιοθήκης .....	67
9.4. Δομή προγράμματος σπουδών .....	70
9.5. Τοποθεσία ιδρύματος .....	75
9.6. Εγκαταστάσεις ιδρύματος .....	77
9.7. Προοπτικές καριέρας.....	79
10. Συμπεράσματα.....	83
11. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	85
Βιβλιογραφία .....	87
Παράρτημα .....	98

## 1.Τι είναι ποιότητα;

Πριν ξεκινήσουμε την εργασία μας καλό είναι να δώσουμε έναν ορισμό της έννοιας της ποιότητας. Ετυμολογικά σημαίνει το ποιόν, τη φύση, την εσωτερική υπόσταση ενός πράγματος καθώς και το σύνολο των ιδιοτήτων που χαρακτηρίζει ένα εμπορικό προϊόν σε σχέση με τα ομοειδή του. Στη βιβλιογραφία συναντούμε πολλούς ορισμούς της ποιότητας. Ξεχωρίζουμε τους παρακάτω:

- Η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις (Crosby, 1979).
- Ποιότητα σημαίνει να ταιριάζει το προϊόν ή η υπηρεσία στο σκοπό ή τη χρήση για την οποία προορίζεται (Juran, 1988).
- Η στόχευση στις ανάγκες των πολιτών, παρούσες και μελλοντικές. Ένας ατελείωτος κύκλος συνεχούς βελτίωσης (Deming, 1982).
- Το σύνολο των χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που συμβάλλουν στην ικανότητά του να ικανοποιεί εκφρασμένες ή υπονοούμενες ανάγκες. (ISO 8402, 1986).
- Ο βαθμός στον οποίο ένα σύνολο έμφυτων χαρακτηριστικών ικανοποιεί απαιτήσεις (ISO 9000, 2000).
- Η ικανοποίηση των απαιτήσεων και αναγκών των πελατών, η παρεχόμενη υπηρεσία δηλαδή να ικανοποιεί τις προσδοκίες τους (Lewis *et al.*, 1994). Η ικανοποίηση του πελάτη μπορεί να οριστεί ως η συμπεριφορά ή το συναίσθημα του πελάτη απέναντι στο προϊόν ή την υπηρεσία που ακολουθεί μετά τη χρήση του.

Η ποιότητα σαν όρος είναι πολυδιάστατος και συγκεχυμένος. Σύμφωνα με τον Neave (1986) είναι ασαφής και στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και ο Gibson (1986) καθώς θεωρεί ότι η ποιότητα είναι ασαφής στο να ορισθεί, να περιγραφεί και να συζητηθεί. Παρομοίως ο Astin (1980) της προσάπτει τις παρακάτω έννοιες: μυστική, με φήμη, πόροι, αποτελέσματα και προστιθέμενες αξίες. Η μυστικότητά της φαίνεται από το γεγονός ότι η ποιότητα δεν μπορεί να μετρηθεί επειδή οι δραστηριότητες στην ανώτατη εκπαίδευση είναι πολύπλοκες και μεταβαλλόμενες. Σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Ο ίδιος ο άνθρωπος μπορεί να δώσει στην έννοια της ποιότητας διαφορετικές εκδοχές σε διάφορες χρονικές στιγμές ανάλογα με το τι εξετάζει κάθε φορά (Harvey and Green, 1993). Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται κάποιες απόψεις συγγραφέων για την ποιότητα.

Συγγραφέας	Άποψη για την ποιότητα
Becher (1989)	Η ποιότητα είναι ένα δημιούργημα πολιτικής μόδας.
Neave (1986)	Η ποιότητα είναι ασαφής.
Gibson (1986)	Η ποιότητα είναι εμφανώς ασαφής στο να ορισθεί καθώς και στο να περιγραφθεί, να συζητηθεί, ευκολότερο είναι να περιγραφθεί στην πράξη.
Harvey and Green (1993)	Ποιότητα ασταθής και αξιακά φορτισμένη.
Scott (1994)	Κανένας έγκυρος ορισμός της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση δεν είναι δυνατός
Westerheijden (1999)	Έλλειψη της θεωρίας της ποιότητας σε σχέση με την ανώτατη εκπαίδευση βιβλιογραφία.
McConville (1999)	Δεν υπάρχει ορισμός της ποιότητας. Θα το ξέρετε όταν το βρείτε.
Green (1994)	Σε τελευταία ανάλυση η ποιότητα είναι ένα φιλοσοφικό ζήτημα.

Πηγή Bernhard (2012, σελ. 46)

Την ανώτατη εκπαίδευση (α.ε.) σχεδόν πάντα την απασχολούσε η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών της. Η διατήρηση και η βελτίωση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ζητούμενο για όλα τα ιδρύματα. Η διεθνοποίηση των πανεπιστημίων (Harvey and Williams, 2010), η αύξηση των ιδιωτικών πανεπιστημίων, η μείωση της κρατικής χρηματοδότησης, οι αλλαγές στις μεθόδους χρηματοδότησης αναγκάζουν τα ιδρύματα α.ε. να αναζητούν την ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες περισσότερο από ποτέ (Viraiyan *et al.*, 2016). Για να το πετύχουν αυτό τα πανεπιστήμια πρέπει τακτικά να μετρούν την ποιότητα των υπηρεσιών τους (Chong and Ahmed, 2012).

Η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί ένα μέγεθος που μπορεί πολύ δύσκολα να μετρηθεί καθώς σχετίζεται με τη μεταμόρφωση των γνώσεων, της συμπεριφοράς και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των ατόμων. Επιπλέον η προσπάθεια ορισμού περιπλέκεται καθώς τα χαρακτηριστικά της ποιότητας διαφέρουν ανάλογα με τον φορέα που εμπλέκεται στην α.ε. Σύμφωνα με τον Vroeijenstijn (2006) κάθε ορισμός της ποιότητας πρέπει να παίρνει υπόψη του τις διάφορες απόψεις των εμπλεκόμενων με την ανώτατη εκπαίδευση φορέων. Η ερμηνεία της έννοιας της ποιότητας εξαρτάται από τους φορείς της α.ε. (Westerheijden *et al.*, 2007).

Για παράδειγμα για τον αφοσιωμένο ακαδημαϊκό, ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση αποτελεί η ικανότητα να παράγονται σταθερά άνθρωποι με υψηλή

νοημοσύνη και αφοσιωμένοι στη διαδικασία της μάθησης έτσι ώστε να προάγουν και να μεταδίδουν τη γνώση. Για την κυβέρνηση ένα καλό ποιοτικό σύστημα παράγει εκπαιδευμένους επιστήμονες, μηχανικούς, αρχιτέκτονες, γιατρούς, τόσους όσους απαιτείται από την κοινωνία. Για τον βιομήχανο ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι αυτό που μετατρέπει τους αποφοίτους του σε ευρεία-ανοιχτά μυαλά έτοιμα για την απόκτηση νέων ικανοτήτων και την υιοθέτηση νέων μεθόδων και αναγκών (Reynolds, 1990).

Σύμφωνα με τον Barnett (1994), υπάρχει μια σύνδεση ανάμεσα στις διαφορετικές θεωρίες για την ανώτατη εκπαίδευση, διαφορετικές προσεγγίσεις στην ποιότητα και στην αναγνώριση διαφορετικών μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Ο Barnett εξετάζει την παραπάνω διασύνδεση στο πλαίσιο τεσσάρων κυρίαρχων σύγχρονων ιδεών για την ανώτατη εκπαίδευση.

Σύμφωνα με την πρώτη, η ανώτατη εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως η παραγωγή ανθρώπινου δυναμικού υψηλής ποιότητας. Οι απόφοιτοι εκλαμβάνονται ως τα προϊόντα των οποίων τα κέρδη της καριέρας και της απασχόλησής τους συνδέονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης που έχουν λάβει. Στη δεύτερη θεωρία η ανώτατη εκπαίδευση παρομοιάζεται με την εκπαίδευση των φοιτητών στην αναζήτηση καριέρας και τα μετρήσιμα αποτελέσματα περιορίζονται στην ικανότητα των φοιτητών για αναζήτηση καριέρας. Η τρίτη θεωρία παρουσιάζει την ανώτατη εκπαίδευση σαν την επαρκή διοίκηση της προβλεπόμενης μάθησης. Σε αυτήν τα μετρήσιμα αποτελέσματα είναι σαφείς δείκτες όπως ποσοστά ολοκλήρωσης σπουδών, μονάδες κόστους, αναλογία φοιτητών-προσωπικού και άλλα οικονομικά δεδομένα. Τέλος όταν η ανώτατη εκπαίδευση εκλαμβάνεται ως "πολλαπλασιαστής" ευκαιριών της ζωής των φοιτητών τότε η προσοχή στρέφεται στο ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών ή στα ποσοστά φοιτητών που παρακολουθούν ανάλογα με το υπόβαθρό τους όπως ωριμότητα χαρακτήρα, άτομα με ειδικές ανάγκες κ.α. (Tam, 2001).

Υποστηρίζοντας ότι η έννοια της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνει υπόψη της τις οπτικές των εμπλεκόμενων φορέων οι Harvey και Green (1993) αναγνωρίζουν πέντε διακριτούς αλλά σχετικούς τρόπους σκέψης για την ποιότητα:

*Η ποιότητα ως εξαιρετική.* Η ιδέα σχετίζεται με την παραδοσιακή και ελιτιστική ακαδημαϊκή άποψη που αντιλαμβάνεται την ποιότητα ως κάτι το ξεχωριστό, ιδιαίτερο. Σε εκπαιδευτικούς όρους αναφέρεται στην υπεροχή, στην υψηλού επιπέδου απόδοση, προσπερνώντας ένα κατώτερο πρότυπο ανέφικτο από πολλούς. Η προσοχή σε

εξαιρετικά υψηλά ακαδημαϊκά κατορθώματα θα οδηγούσε τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε εκλεκτικές εισόδους.

*Η ποιότητα ως τελειότητα.* Η ποιότητα εκλαμβάνεται ως συνεπές ή χωρίς ελάττωμα αποτέλεσμα. Επικεντρώνεται στις προδιαγραφές των διαδικασιών. Συνοψίζεται στις σχετικές ιδέες των μηδενικών ελαττωμάτων και σε κάτι που γίνεται σωστό από την πρώτη φορά. Αυτή η διάσταση της ποιότητας δεν είναι πάντα εφαρμόσιμη στην α.ε. καθώς κανένα ίδρυμα δεν μπορεί να στοχεύει στην παραγωγή πανομοιότυπων ή χωρίς ελαττώματα αποφοίτων (Watty, 2003).

*Η ποιότητα ως καταλληλότητα σε σχέση με το σκοπό.* Η κυρίαρχη ιδέα εδώ είναι συμμόρφωση με τις αποστολές του ιδρύματος όπως και η ικανότητα να εκπληρώνονται οι απαιτήσεις του πελάτη. Η ερμηνεία της ποιότητας με αυτή την ιδέα συνδέεται με την επάρκεια των προθέσεων ενός ιδρύματος ως προς την ποιότητα. Αυτός ο τρόπος σκέψης είναι σπουδαίας σημασίας για τους εξωτερικούς φορείς που δείχνουν ενδιαφέρον στις χρηστικές λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης.

*Η ποιότητα ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων.* Αυτή η οπτική αντιλαμβάνεται την ποιότητα με όρους ανταπόδοσης των επενδύσεων ή δαπανών στην α.ε. Αυτή η οπτική περιλαμβάνει την επάρκεια, αποτελεσματικότητα και λογοδοσία. Επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι εισοδοί χρησιμοποιούνται ώστε να φέρουν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Για παράδειγμα η παραγωγή περισσότερων αποφοίτων με λιγότερο για το ίδρυμα κόστος. Αυτή η οπτική αφορά περισσότερο όσους χρηματοδοτούν τα ιδρύματα, κυβερνήσεις, γονείς, μαθητές, κ.α.

*Η ποιότητα ως μετασχηματισμός.* Η ποιότητα ορίζεται ως μια διαδικασία αλλαγής και μετασχηματισμού όπου στην ανώτατη εκπαίδευση προσθέτει αξία στο φοιτητή μέσω της μαθησιακής εμπειρίας. Η εκπαίδευση δεν είναι μια υπηρεσία για τον καταναλωτή, αλλά μια συνεχής διαδικασία μετασχηματισμού του εκπαιδευόμενου. Αυτό οδηγεί σε δύο έννοιες της μετασχηματιστικής ποιότητας στην εκπαίδευση: ενίσχυση και ενδυνάμωση του φοιτητή ή του ερευνητή (Bernhard, 2012). Σύμφωνα με τους Harvey and Green (1993) ο μετασχηματισμός δεν περιορίζεται στην προφανή ή φυσική του μορφή αλλά επίσης περιλαμβάνει τη γνωστική υπέρβαση. Η ανώτατη εκπαίδευση κυριολεκτικά μεταμορφώνει την αυτό-εικόνα, εξοπλίζει με ικανότητες, στηριζόμενες στη βάση της γνώσης που είχε ο σπουδαστής πριν την είσοδό του στο πανεπιστήμιο, αλλάζει συμπεριφορές και στάσεις ζωής (Caul, 1993, σελ. 597). Στο ίδιο μήκος κύματος οι Harvey και Knight (1996) υποστήριζαν ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης αποτελείται από στοιχεία που ενεργοποιούν και βελτιώνουν το



μετασχηματισμό του μαθητή. Η ενδυνάμωση περιλαμβάνει πρώτα κάποια εξουσία λήψης αποφάσεων στη διαδικασία μετασχηματισμού των μαθητών και μετά τη φροντίδα για την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή. Το αποτέλεσμα μιας τέτοιας εκπαιδευτικής μεταμόρφωσης είναι η αυξημένη επίγνωση και εμπιστοσύνη που καθιστά τους μαθητές υπεύθυνους για την αυτό-ανάπτυξη τους (Harvey and Green, 1993).

Η μετασχηματική εικόνα της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση επικεντρώνεται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και στην ενδυνάμωση της μαθησιακής εμπειρίας του φοιτητή. όσο περισσότερο χρόνο οι μαθητές ασχολούνται με εκπαιδευτικά χρήσιμες δραστηριότητες τόσο καλύτερη είναι η μαθησιακή και προσωπική τους ανάπτυξη (Kuh, 2003). Παρόλο που δεν υπάρχει αποδεδειγμένη θεωρία που να περιγράφει πως οι κατάλληλες εισοδοί οδηγούν στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, η διαδικασία της μάθησης αποτελεί την απαραίτητη συνθήκη για όλες τις κύριες λειτουργίες της ανώτατης εκπαίδευσης (Westerheijden *et al.*, 2007). Ο Horsburgh (1999), επισημαίνει ότι η προσοχή πρέπει να είναι στραμμένη στην ποιότητα που αφορά την συμπεριφορά των αποφοίτων όπου ο μετασχηματισμός τους είναι κυρίαρχης σημασίας.

Τέλος ένας ορισμός της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση που αξίζει να αναφέρουμε είναι αυτός της Unesco: «*Ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και δυναμική έννοια που σχετίζεται με τις σχετικές ρυθμίσεις ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, με τη θεσμική αποστολή και τους στόχους του καθώς και με συγκεκριμένα πρότυπα σε ένα δεδομένο σύστημα, ίδρυμα, πρόγραμμα ή τομέα*» (UNESCO, 2004: 27-38).

## **2. Κουλτούρα ποιότητας**

Η έννοια κουλτούρα αποτελεί ένα πολύπλοκο επίσης όρο προς κατανόηση. Ανάμεσα σε πολλούς ορισμούς ξεχωρίζουμε αυτόν του Taylor (1871) που όρισε την κουλτούρα ως ένα πολύπλοκο σύνολο το οποίο περιλαμβάνει τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, την τέχνη, την ηθική, τα δικαιώματα, τα έθιμα και όλες τις άλλες δεξιότητες και συνήθειες που αποκτά ένας άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας. Η κουλτούρα καλύπτει πρακτικά όλες τις δραστηριότητες που έχουν δημιουργηθεί από τον άνθρωπο (Etienne *et al.*, 2004).

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει αρκετή αναφορά στη ποιότητα ως κουλτούρα στην εκπαίδευση (EUA 2006, NAAC 2007, Harvey and Stensaker 2008). Αυτή η οπτική της ποιότητας αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της οργανωτικής όψης της ποιότητας ως μια διαδικασία μετασχηματισμού. Η κουλτούρα ποιότητας εννοείται ως μια οργανωτική κουλτούρα που περιλαμβάνει:

1. ένα ψυχολογικό στοιχείο κοινών αξιών, πεποιθήσεων, προσδοκιών και δεσμεύσεων προς την ποιότητα,
2. ένα δομικό ή διαχειριστικό στοιχείο με καλά καθορισμένες διαδικασίες που ενδυναμώνουν την ποιότητα και συντονίζουν προσπάθειες (EUA, 2006).

Η κουλτούρα ποιότητας λειτουργεί σαν μια μαθησιακή διαδικασία που μεταφέρεται από γενιά σε γενιά, περικλείει αποκλειστικότητα, ελκυστικότητα και αξιοπιστία και την ίδια στιγμή συνδέεται με μια αλλαγή και ένα μετασχηματισμό σύμφωνα με τις επιτασσόμενες ανάγκες του εκάστοτε οργανισμού. Στηρίζεται σε αξίες, σε συμπεριφορές και σε μια γενικευμένη παιδεία που θα πρέπει να έχει τόσο το κάθε άτομο χωριστά όσο και το σύνολο μιας ομάδας, αφού η πρόοδος, η εξέλιξη και η αποδοτικότητα του οργανισμού, θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συλλογική ευθύνη. Η κουλτούρα ποιότητας θα πρέπει να λειτουργεί σαν το όραμα που έχει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός στην προσπάθειά του να διατηρεί την αυτονομία του και να είναι ανταγωνιστικός τόσο στις εγχώριες όσο και στις διεθνείς αγορές εργασίας (Μαυρόγιαννη, 2018).

Η κουλτούρα ποιότητας επίσης ενθαρρύνει μια συνεχή διαδικασία βελτίωσης μέσω της οποίας καθιστά όλη την οργανωτική κοινωνία υπεύθυνη για τη διατήρηση ευνοϊκού εργασιακού περιβάλλοντος που οδηγεί στην τελειότητα (Trewin, 2003). Στην κουλτούρα ποιότητας ένα ίδρυμα υιοθετεί την ποιότητα σε κάθε στοιχείο λειτουργίας του που ενισχύει τη συνεχή βελτίωση. Είναι κουλτούρα μάθησης στην οποία όλα τα μέλη του ιδρύματος κάνουν αυτοκριτική αξιολόγηση και είναι κουλτούρα βελτίωσης όπου όλο το εργατικό δυναμικό του ιδρύματος είναι πλήρως αναμειγμένο στις δραστηριότητες του ιδρύματος (Trewin, 2003).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κουλτούρας ποιότητας. Ο Johnson (2000) βρήκε εννέα παράγοντες: υποστήριξη της ανώτερης διοίκησης για ποιότητα, στρατηγικός σχεδιασμός για ποιότητα, προσοχή στον πελάτη, εκπαίδευση στην ποιότητα, αναγνώριση, ενίσχυση και ανάμιξη, ομαδική δουλειά για τη βελτίωση ποιότητας, μέτρηση, ανάλυση και διασφάλιση ποιότητας που επηρεάζει την κουλτούρα ποιότητας. Η κουλτούρα ποιότητας αποφασίζει σε μεγάλο βαθμό την

ποιότητα της διδασκαλίας που ασκείται από μέλη προσωπικού των ιδρυμάτων α.ε. (Harvey, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο διεθνές ισλαμικό πανεπιστήμιο της Μαλαισίας βρέθηκε ότι η κουλτούρα ποιότητας οδηγεί σε υψηλή ικανοποίηση εργασίας και απόδοση εργασίας στο προσωπικό που την υιοθέτησε (Hairuddin, 2012). Σύμφωνα με τον Harvey (2009) όταν το πανεπιστήμιο εγκαθιστά ένα περιβάλλον εργασίας βασισμένο στην κουλτούρα ποιότητας, είναι πιο πιθανό το προσωπικό να ευχαριστείται με τη φύση της ακαδημαϊκής επαγγελματικής του ζωής. Τα αποτελέσματα επίσης προτείνουν ότι η κουλτούρα ποιότητας μπορεί να ενδυναμώσει την αποτελεσματικότητα του ιδρύματος και να βελτιώσει την απόδοση του εργατικού δυναμικού με ειδική αναφορά σε πρακτικές ποιοτικού μάνατζμεντ.

### **3. Διοίκηση Ολικής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση**

Η νέα αρχή στη διοίκηση και το μάνατζμεντ άρχισε να γνωρίζει μεγάλη απήχηση. Σύμφωνα με αυτή την αρχή για τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης οι μαθητές αναφέρονται σαν πελάτες και τα συστήματα αξιολόγησης και τα μέτρα διαπίστευσης εφαρμόζονται για να εξασφαλίσουν ότι οι ακαδημαϊκές παροχές ικανοποιούν τις απαιτήσεις και προσδοκίες των πελατών. Ενώ προηγουμένως η εμπιστοσύνη ήταν ορατή στην παροχή δημόσιας ή ιδιωτικής υποστήριξης χωρίς να απαιτείται η παροχή συγκεκριμένων αγαθών ή υπηρεσιών για αντάλλαγμα, τώρα η αυξημένη ευθύνη σημαίνει την υποχρέωση σύνταξης εκθέσεων στο πως χρησιμοποιήθηκαν οι διάφοροι πόροι και για ποιο αποτέλεσμα.

Ειδικότερα η επικράτηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην ανώτατη εκπαίδευση έδωσε στην αξιολόγηση τη θέση που θα έπρεπε να είχε στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι Grant *et al.* (2004) υποστηρίζουν ότι τα πανεπιστήμια εφαρμόζουν τη ΔΟΠ για να βελτιώσουν την διδακτική διαδικασία, να μετρήσουν την ικανοποίηση των μαθητών, να βελτιώσουν το πρόγραμμα σπουδών, να μετρήσουν την ικανοποίηση των υπαλλήλων και να βελτιώσουν τις λειτουργίες του πανεπιστημίου.

Ο Venktraman (2007) υποστηρίζει ότι οι θεμελιώδεις αξίες που οικοδομούν το πλαίσιο της ΔΟΠ για την ανώτατη εκπαίδευση είναι: ηγεσία και κουλτούρα ποιότητας, συνεχής βελτίωση και καινοτομία στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, συμμετοχή και βελτίωση απασχολούμενων, γρήγορη απόκτηση και διαχείριση πληροφορίας,

ποιότητα προσανατολισμένη στον πελάτη και ανάπτυξη συνεργασιών. Οι Ali et al (2010) διακρίνουν δέκα κρίσιμους παράγοντες στη ΔΟΠ σχετικούς με την ποιότητα στο περιεχόμενο των πανεπιστημίων. Αυτοί είναι η ηγεσία με όραμα, η προσοχή στον πελάτη, η αποτελεσματική επικοινωνία, οι συνεπείς στόχοι, η επιλογή και ανάπτυξη προσωπικού, το ικανό προσωπικό, το ομαδικό πνεύμα, η παιδεία και εκπαίδευση, η αναγνώριση και ανάπτυξη κινήτρων, η καινοτομία και δημιουργικότητα.

*Προσοχή στον πελάτη-η πρώτη προτεραιότητα.* Οι πελάτες είναι δύο ειδών: οι εξωτερικοί (μαθητές, εργοδότες, η κοινωνία, οι φορολογούμενοι πολίτες, άλλοι εκπαιδευτές από διαφορετικά ιδρύματα) και οι εσωτερικοί (άλλοι εκπαιδευτές του ίδιου ιδρύματος). Η προσοχή στον πελάτη χρησιμοποιεί μια ακόμη ιδέα της ΔΟΠ την ανταγωνιστική συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking). Με τον όρο benchmarking εννοούμε τη συστηματική αναζήτηση για τις βέλτιστες πρακτικές και την υιοθέτησή τους έτσι ώστε να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα μέσα στο συναγωνισμό. Μέσω των διαδικασιών παροχής υπηρεσιών στον πελάτη, ο καθηγητής ταξινομεί τις απαιτήσεις διαφόρων φορέων, αναθεωρεί τις ανάγκες λαμβάνοντας υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες και μετά λαμβάνει αποφάσεις ακολουθώντας εισόδους από διάφορες πηγές. Ο εκπαιδευτής αποφασίζει το κατάλληλο περιεχόμενο σπουδών και εξασφαλίζει ότι ο μαθητής-πελάτης έχει όλες τις προϋποθέσεις να το μάθει. Αυτό αναγκάζει τον εκπαιδευτή να καθορίσει τις μαθησιακές απαιτήσεις και να παρέχει βεβαιώσεις ότι παρέρχονται οι κατάλληλες διαδικασίες μάθησης.

Η προσοχή στον πελάτη απαιτεί ξεκάθαρη οργανωτική αποστολή και όραμα. Όλοι μέσα στο πανεπιστήμιο πρέπει να ενστερνίζονται αυτό το όραμα. Κάθε εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τμήμα του ιδρύματος πρέπει να έχει γραπτή αποστολή και σκοπό που συμπληρώνει τον οργανισμό.

*Ηγεσία-Ολική δέσμευση.* Ηγεσία με όραμα και αποδεδειγμένη δέσμευση πρέπει να παρέρχεται κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ. Η έμφαση στην ηγεσία σε αντίθεση με το παραδοσιακό μάνατζμεντ, στρέφει αλλού την προσοχή και μετασχηματίζει την κουλτούρα στο ίδρυμα. Ανώτεροι και μεσαίοι διευθυντές και διευθυντικές θέσεις αναλαμβάνουν νέους ρόλους που εστιάζουν σε κοινά μοιρασμένες λήψεις αποφάσεων λαμβάνοντας υπόψη πληροφορίες από σχολή και προσωπικό του ιδρύματος. Σε αυτό το μεταμορφωμένο σύστημα, η φιλική συνεργασία και ενδυνάμωση υπερισχύουν μέσα σε ένα λιγότερο ιεραρχικό και περισσότερο ολοκληρωμένο δίκτυο. Αυτό οδηγεί σε νέα στυλ ηγεσίας. Ενώ τα παραδοσιακά στυλ εστιάζουν στη λογοδοσία και εξουσία, συνήθως υπολείπονται αποτελεσματικότητας, επάρκειας και πνεύματος γιατί ο

έλεγχος επιβάλλεται από τους από πάνω. Η κουλτούρα της ΔΟΠ έχει τη σχολή, το προσωπικό και τους μαθητές να διεκδικούν το έργο τους και να αναλαμβάνουν ευθύνη για τη μάθηση με κοινό όραμα και σκοπό. Η ιδέα είναι να αναπτυχθούν ικανότητες ηγεσίας μέσα στον οργανισμό μέσω αμοιβαίας κατανόησης της αποστολής του τόσο από τον ίδιο τον οργανισμό όσο από τις μονάδες διοίκησης, έτσι ώστε να κατανοήσουν όλοι του τι χρειάζεται για να υιοθετηθεί η νέα κουλτούρα. Μέσα σε αυτό το αμοιβαία υποστηρικτικό περιβάλλον, καθηγητές και διοίκηση γίνονται ηγέτες-υπηρετές καθώς παρέχουν οδηγίες και υπηρεσίες σε μαθητές, μέλη της σχολής και άλλο προσωπικό. Όλα τα μέρη αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι οι ατομικές τους επιτυχίες αλληλοσυνδέονται με ομαδική δουλειά. Σε κάθε τμήμα, τάξη και μονάδα του πανεπιστημίου ο οραματισμός, η ενσωμάτωση, η ενεργοποίηση αντικαθιστούν τον έλεγχο, την καθοδήγηση και την εκτέλεση.

Ένα βασικό δόγμα της ΔΟΠ είναι ότι οι αποτελεσματικές ομάδες είναι καλύτερες από ένα σύνολο ατόμων. Η ΔΟΠ αναζητά βελτιώσεις αναθεωρώντας και αλλάζοντας συστήματα και διαδικασίες της σχολής που δημιουργούν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στα τμήματα του ιδρύματος. Η ΔΟΠ προσπαθεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον συνεργασίας ανάμεσα σε καθηγητές, στελέχη, διευθυντικές θέσεις και άλλους φορείς. Ένας στόχος σε ίδρυμα που εφαρμόζει τη ΔΟΠ είναι να εξαλείψει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών τελειώνοντας με τις συγκρίσεις και δημιουργώντας μια νέα κουλτούρα εμπιστοσύνης και σεβασμού (Spanbauer, 1995).

*Οργανωτικό κλίμα - μια μεταμόρφωση κουλτούρας.* Μέσα σε ένα αμοιβαία υποστηρικτικό περιβάλλον, εκπαιδευτικό και λοιπό προσωπικό ασχολούνται απευθείας με τη διαμόρφωση και παρακολούθηση της αποστολής, σκοπών και στρατηγικών κατευθύνσεων του πανεπιστημίου. Αυτό καταλήγει σε θετικές αλλαγές στο ηθικό και σε συμπεριφορές. Υπάρχει βελτίωση σε συνθήκες τόσο στο προσωπικό όσο και στους μαθητές. Συνήθως κατά την εφαρμογή της ΔΟΠ χρησιμοποιούνται προσεγγίσεις βασισμένες σε στατιστικά δεδομένα και δραστηριότητες λήψης αποφάσεων εστιασμένες στην ευθύνη αυτών που τις παίρνουν. Τέτοιες θετικές αλλαγές θέτουν το εφελτήριο για περαιτέρω βελτίωση της δημιουργίας ομάδων, συναινετικής προσέγγισης και αποφυγής συγκρούσεων. Η διοίκηση πρέπει να χαλαρώσει τα ηνία και να παραδώσει τον έλεγχο στους από κάτω. Οι αλλαγές είναι μόνιμες και με νόημα.

Ήδη από το 1991 σε μία έρευνα στην Αμερική στο τεχνικό κολλέγιο Fox Valley παρατηρήθηκε αυξημένη απόδοση σε 20 δείκτες (ροή επικοινωνίας, χτίσιμο ομάδων,

έμφαση στους στόχους, ομαδική εργασία, ενδιαφέρον για τους ανθρώπους, ο μαθητής έρχεται πρώτα, και άλλα) μετά από την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ σε αυτό (Spanbauer, 1995). Σε παρόμοια έρευνα σε ιδιωτικά ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα το 2017 παρατηρήθηκε ότι εκτός από την απόδοση στα οικονομικά των ιδρυμάτων, αρκετά στοιχεία της εφαρμοζόμενης ΔΟΠ επέτυχαν σε μεγάλο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα η βελτιωμένη ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών, η αυξημένη ικανοποίηση του διδακτικού προσωπικού και των υπαλλήλων, η βελτίωση της λειτουργικής απόδοσης και οι θετικές επιδράσεις των ιδρυμάτων στην κοινωνία αποτελούν από τις πιο επιτυχημένες επιδράσεις της ΔΟΠ στα ιδρύματα. Ακολουθούν η βελτίωση στην ικανοποίηση των μαθητών, η απόδοση στα οικονομικά και στην αγορά (Psomas and Antony, 2017). Παρόμοιες έρευνες σε Ισπανία (Calvo-Mora *et al.*, 2006) και Τουρκία (Bayraktar *et al.*, 2008) δείχνουν ότι οι αρχές της ΔΟΠ έχουν βελτιώσει σε μεγάλο ποσοστό την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών των ιδρυμάτων τους.

Για να εξασφαλισθεί η ποιότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο να επιτευχθεί το κλίμα κουλτούρας ποιότητας σε αυτά έπρεπε να βρεθεί ένας τρόπος αξιολόγησης/διασφάλισης της ποιότητας αυτής. Παρακάτω θα αναλύσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα ιδρύματα μπορούν να επιτύχουν αυτή τη διασφάλιση.

#### **4. Μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση**

Στο χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης (α.ε.) έχουμε μια κατάσταση που λέγεται “ διάβρωση της εμπιστοσύνης” που σημαίνει την απώλεια της πίστης του κοινού στα ιδρύματα α.ε. που μπορεί τελικά να θέσει τα ιδρύματα και τις σχολές σε κίνδυνο (Massy 2003).

Ο κυριότερος παράγοντας που οδήγησε στο αυξανόμενο ενδιαφέρον για ποιότητα ήταν η μετάβαση από μια ελιτίστικη ανώτερη εκπαίδευση σε μαζική. Αυτό σε συνδυασμό με την έλευση του ιδιωτικού τομέα στο χώρο των πανεπιστημίων άλλαξε τις ισορροπίες στην αγορά εργασίας. Η διάδοση της αξιολόγησης στην Ευρώπη υπήρξε ταχύτατη. Ενώ στην αρχή του 1990 σε λιγότερο από το 50% των Ευρωπαϊκών χωρών είχαν ξεκινήσει δραστηριότητες διασφάλισης ποιότητας, το 2003 σε όλη την

Ευρώπη εκτός της Ελλάδας ξεκίνησε κάποια μορφή αξιολόγησης (Schwarz and Westerheijden, 2004). Αυτές οι μορφές αξιολόγησης επηρεάζονταν σε μεγάλο βαθμό από εθνικά, πολιτιστικά και πολιτικά στοιχεία της εκάστοτε χώρας. Επιπλέον ενώ η ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας αναγνωρίζονταν, ωστόσο δεν γίνονταν καμία προσπάθεια να αντικατασταθεί το κράτος ως κύριος ρυθμιστής της ανώτατης εκπαίδευσης. Ενώ προηγουμένως η εμπιστοσύνη ήταν ορατή στην παροχή δημόσιας ή ιδιωτικής υποστήριξης χωρίς να απαιτείται η παροχή συγκεκριμένων αγαθών ή υπηρεσιών για αντάλλαγμα, τώρα η αυξημένη ευθύνη σήμαινε την υποχρέωση σύνταξης εκθέσεων στο πως χρησιμοποιήθηκαν οι διάφοροι πόροι και για ποιο αποτέλεσμα.

Σήμερα τα πανεπιστήμια στριμώχνονται ανάμεσα στην ανάγκη να βρουν μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας και συγχρόνως να ανταποκριθούν σε αξιολογήσεις της απόδοσής τους. Υπάρχει λοιπόν μια τάση ανάμεσα στην παραγωγικότητα και την ποιότητα η οποία γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη καθώς οι απαιτήσεις για την ανώτερη εκπαίδευση προέρχονται από διαφορετικούς φορείς που ενδιαφέρονται για διαφορετικές πτυχές της απόδοσης των ιδρυμάτων α.ε.. Οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας αποτελούν ένα πιο κεντρικό, ορατό μηχανισμό για την προαγωγή συμμόρφωσης στην ακαδημία. Η μεγαλύτερη πρόκληση για τη διασφάλιση ποιότητας είναι να επινοήσει κοινά πρότυπα για την ποιότητα όταν προσεγγίζει φαινόμενα που είναι πολύ διαφορετικά.

Αλλά τι είναι διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση;

#### **4.1. Διασφάλιση ποιότητας**

Σύμφωνα με τον Vroeijsenstijn (1995) διασφάλιση ποιότητας είναι η συστηματική, δομημένη, και συνεχής προσπάθεια για συντήρηση της ποιότητας και βελτίωση. Η Unesco (2004) περιγράφει τη διασφάλιση ποιότητας ως μια συστηματική αναθεώρηση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την εξασφάλιση αποδεκτών προτύπων στην εκπαίδευση, στις υποτροφίες και λοιπές δομές των πανεπιστημίων. Η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί μια συλλογική διαδικασία κατά την οποία ένα πανεπιστήμιο εξασφαλίζει ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών παραμένει στα πρότυπα που το ίδιο έχει θέσει (Wilger, 1997). Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό, με τον όρο διασφάλιση ποιότητας εννοούμε την παρακολούθηση, αξιολόγηση και αναθεώρηση της ανώτατης εκπαίδευσης έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η εμπιστοσύνη

των εμπλεκόμενων φορέων ότι εκπληρώνονται οι προσδοκίες τους ή ικανοποιούνται οι ελάχιστες απαιτήσεις τους (Martin and Stella, 2007).

Άλλοι συγγραφείς εστιάζουν στην μαθησιακή διαδικασία σκεπτόμενοι τη διασφάλιση ποιότητας. Γι αυτούς η ποιότητα σχετίζεται με τη μαθητική εμπειρία. Αυτή η οπτική βασίζεται στην υπόθεση ότι όσο περισσότερο χρόνο οι μαθητές ασχολούνται με εκπαιδευτικά χρήσιμες δραστηριότητες τόσο καλύτερη είναι η μαθησιακή και προσωπική τους ανάπτυξη (Kuh, 2003). Ο Green (1994) τονίζει ότι η διασφάλιση ποιότητας είναι σημαντική διότι ενεργοποιεί τη μαθησιακή λειτουργία ενός πανεπιστημίου. Σε παρόμοιο σκεπτικό ο Barnett (1992) θεωρεί ότι η διασφάλιση ποιότητας υπαινίσσεται την αποφασιστικότητα να αναπτυχθεί μια κουλτούρα ποιότητας μέσα σε ένα ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης έτσι ώστε όλοι οι εμπλεκόμενοι να αναγνωρίζουν το ρόλο τους στη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας του ιδρύματος.

Όλοι όσοι εμπλέκονται σε έναν οργανισμό είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση και βελτίωση της ποιότητας του προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Η διασφάλιση ποιότητας απαιτεί μια ολική προσέγγιση στο πανεπιστημιακό ίδρυμα για πλήρη μεταμόρφωση της ποιότητας περιλαμβάνοντας πλήρη αφοσίωση, ουσιώδη και περιεκτική επανεκπαίδευση όλου του προσωπικού (Chaffee & Sherr, 1992). Η διασφάλιση ποιότητας δεν περιορίζεται μόνο στην ανίχνευση ελαττωμάτων στην ποιότητα εκπαίδευσης αλλά επεκτείνεται στην αποτροπή τους. Απαιτεί την αφοσίωση όλων στο ίδρυμα σε μια οργανωτική κουλτούρα που επιβραβεύει την ποιότητα και αναζητά την τελειότητα.

Φαίνεται λοιπόν ότι ο όρος διασφάλιση ποιότητας μπορεί να δεχθεί μια πληθώρα ορισμών ανάλογα με την οπτική των υπηρεσιών που προσφέρει ένα πανεπιστήμιο. Ακολούθως ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση μπορεί να περιγραφεί ως το σύνολο των πολιτικών, αξιών, συμπεριφορών, διαδικασιών, δομών, πόρων και δράσεων αφοσιωμένων στην εξασφάλιση συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Nega, 2012).

Υπάρχει θεώρηση ότι η διασφάλιση ποιότητας είναι η διαδικασία στήριξης εμπιστοσύνης των φορέων α.ε. στο ότι οι εισοδοι, έξοδοι και αποτελέσματα των πανεπιστημίων θα ικανοποιούν τις προσδοκίες τους ή ότι ικανοποιούν κάποιες ελάχιστες απαιτήσεις τους (Harvey, 2002). Με αυτό το σκεπτικό οι Cheng και Tam (1997) σημειώνουν ότι αν η ανώτατη εκπαίδευση θεωρείται σαν ένα σύστημα τότε



οποιοδήποτε πρόγραμμα διασφάλισης ποιότητας πρέπει να επικεντρώνεται στην αξιολόγηση των εισόδων, διαδικασιών και εξόδων των πανεπιστημίων.

Στην έκθεση του ΟΟΣΑ “Quality assurance in Tertiary Education” (Kis, 2005) παρουσιάζεται η κατηγοριοποίηση των εθνικών μηχανισμών για τη διασφάλιση ποιότητας με έμφαση στην ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης τονίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των συστημάτων, συνυπολογίζοντας και την ποιότητα της έρευνας. Η ποιότητα της έρευνας στους μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας εξετάζεται ενδελεχώς με κύρια μέσα τις αξιολογήσεις από ομότιμους σχετικά με δημοσιεύσεις, τις διαλέξεις σε συνέδρια ή τη χρηματοδότηση της έρευνας (Kis, 2005, σελ. 3).

Η διασφάλιση ποιότητας των υπηρεσιών των ιδρυμάτων μπορεί να πάρει πολλές μορφές και εξαρτάται από την επιρροή των διάφορων φορέων στην ανώτατη εκπαίδευση. Ενισχύοντας αυτή την άποψη ο Harvey (2011) ορίζει τη διασφάλιση ποιότητας ως «μία διαδικασία δημιουργίας εμπιστοσύνης των εμπλεκόμενων φορέων και την πρόβλεψη (εισροών, διαδικασίας και αποτελεσμάτων) που ικανοποιεί τις προσδοκίες ή τα μέτρα ως τις κατώτατες ελάχιστες απαιτήσεις». Λόγω των διαφορετικών όψεων της ποιότητας από τους διάφορους φορείς και στις διαφορές που προκύπτουν από χώρα σε χώρα θα προσεγγίσουμε την έννοια της διασφάλισης σύμφωνα με την προσέγγιση των Brennan και Shah (2000). Οι παραπάνω αναγνώρισαν τέσσερεις κύριους τύπους αξιών της ποιότητας που υπογραμμίζουν διάφορες προσεγγίσεις στη διασφάλιση ποιότητας, *την ακαδημαϊκή, την παιδαγωγική, τη διευθυντική και την αξία απασχόλησης.*

Στην *ακαδημαϊκή* τα κριτήρια της ποιότητας πηγάζουν από τα χαρακτηριστικά του υποκειμένου. Αυτός ο τύπος σχετίζεται με ισχυρή επαγγελματική εξουσία και ακαδημαϊκές αξίες. Οι έννοιες της ποιότητας βασίζονται στο υποκείμενο και ποικίλλουν ανάλογα με το ίδρυμα ανώτατης εκπαίδευσης που καθορίζει την ποιότητα με το δικό του τρόπο.

Στην *παιδαγωγική* κατηγορία, δίνεται έμφαση στις ικανότητες και πρακτικές διδασκαλίας των μελών της σχολής. Αυτό συνεπάγεται εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού. Σε αυτή τη προσέγγιση περισσότερη σημασία δίνεται στη διαδικασία παράδοσης παρά στο περιεχόμενο.

Στη *διευθυντική/διαχειριστική* (managerial) κατηγορία κυρίαρχη θέση κατέχει η άποψη ότι η καλή διεύθυνση μπορεί να παράγει ποιότητα. Οι πολιτικές, διαδικασίες και δομές του ιδρύματος αποτελούν το κύριο μέλημα της διασφάλισης. Τα ποιοτικά

χαρακτηριστικά θεωρούνται αμετάβλητα σε ολόκληρο το ίδρυμα. Το εταιρικό μάνατζμεντ, σαφή συστήματα και διαδικασίες, στρατηγικός σχεδιασμός και κανονισμοί χαρακτηρίζουν την κατηγορία αυτή. Η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής εργασίας μέσω της εφαρμογής ποιοτικών συστημάτων μάνατζμεντ πιστεύεται να ενισχύει την αποτελεσματικότητα των ιδρυμάτων. Η διασφάλιση ποιότητας θεωρείται ένα εργαλείο του μάνατζμεντ για την ενίσχυση της ποιότητας του ιδρύματος. Η αξιολόγηση της ποιότητας γίνεται από τους ίδιους τους μάνατζερ. Οι μέθοδοι αξιολόγησης περιλαμβάνουν την αυτό-αξιολόγηση ακολουθούμενη από έγκυρα ευρήματα εξωτερικών αξιολογητών. Οι διευθυντές μαζί τους εξωτερικούς αξιολογητές καθορίζουν τα κριτήρια αξιολόγησης. Ο ορισμός της ποιότητας ως κατάλληλη σε σχέση με το σκοπό ταιριάζει σε αυτό τον τύπο. Η διευθυντική προσέγγιση μπορεί να φανεί χρήσιμη στη δημιουργία κουλτούρας ευθύνης στα πανεπιστήμια (Luckett, 2006).

Στην κατηγορία που αφορά την *απασχόληση*, περισσότερη προσοχή δίνεται στα χαρακτηριστικά των αποφοίτων, πρότυπα και μαθησιακά αποτελέσματα. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την ικανοποίηση των πελατών, ως πελάτες εννοούνται οι εργοδότες των αποφοίτων.

Ο Luckett (2006) συμπληρώνει τις παραπάνω προσεγγίσεις εισάγοντας τον τύπο *διευκόλυνσης-υποστήριξης*, το *γραφειοκρατικό* και τον *κολεγιακό* τύπο.

Στον τύπο *διευκόλυνσης* (facilitative type) εξωτερικές αρχές ή γραφεία παίζουν ένα υποστηρικτικό, συμπληρωματικό ρόλο στη διασφάλιση ποιότητας. Τα μοντέλα διασφάλισης ποιότητας υιοθετούνται και ελέγχονται εξωτερικά αλλά τα κριτήρια για τη μέτρηση της ποιότητας επιλέγονται εσωτερικά του ιδρύματος. Οι αξιολογητές είναι εμπειρογνώμονες που ανήκουν σε εξωτερικά του ιδρύματος γραφεία αξιολόγησης. Η διασφάλιση ποιότητας διενεργείται με εξωτερικούς ελέγχους από εξωτερικά γραφεία που επικυρώνουν το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας. Ο τύπος αυτός της αξιολόγησης κινητοποιεί τη συστηματική εσωτερική αυτό-αξιολόγηση και βελτιώνει τις διαδικασίες. Ο ορισμός της ποιότητας ως κατάλληλη με το σκοπό ταιριάζει σε αυτό τον τύπο (Mulu, 2012).

Στο *γραφειοκρατικό* τύπο η διασφάλιση ποιότητας βασίζεται σε νόρμες και αξίες εξωτερικές των ιδρυμάτων, που σχετίζονται με τη διακυβέρνηση και έλεγχο από κράτη και διορισμένα γραφεία αξιολόγησης. Οι μηχανισμοί διασφάλισης ποιότητας που σχετίζονται με αυτό τον τύπο είναι ο έλεγχος ιδρύματος, η διαπίστευση προγραμμάτων και ιδρυμάτων, αξιολόγηση έρευνας. Τυποποιημένα κριτήρια

αξιολόγησης από κυβερνήσεις χρησιμοποιούνται για τη μέτρηση απόδοσης και ευθύνης με έμφαση σε εισόδους, εξόδους και αποτελέσματα. Σε αυτό τον τύπο έχουμε την ισχυροποίηση του κυβερνητικού ελέγχου και τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας χρησιμοποιούνται για να οδηγούν την ανώτατη εκπαίδευση σε στόχους που καθορίζονται από το κράτος. Οι ορισμοί της ποιότητας ως κατάλληλη για το σκοπό και βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων ταιριάζει περισσότερο σε αυτόν τον τύπο.

Τέλος ο *κολεγιακός* τύπος μοιάζει με την *ακαδημαϊκή* αξία του Harvey καθώς σύμφωνα με αυτόν η διασφάλιση ποιότητας πραγματοποιείται με βάση τις νόρμες και αξίες των ακαδημαϊκών. Ο σκοπός αυτής της διασφάλισης ποιότητας είναι ο διαφωτισμός των ακαδημαϊκών και η βελτίωση των ικανοτήτων διδασκαλίας τους. Πρόκειται για εσωτερική διασφάλιση ποιότητας. Το ακαδημαϊκό προσωπικό σχεδιάζει και εκκινεί την αξιολόγηση των προγραμμάτων του ιδρύματος και αποφασίζει τα κριτήρια για την κρίση της ποιότητας. Η πιο συνήθης μέθοδος σε αυτό τον τύπο είναι η αυτό-αξιολόγηση. Οι μαθητές δεν θεωρούνται πελάτες και οι γνώμες και αξιολογήσεις τους αναλύονται από εξωτερικούς εμπειρογνώμονες. Η ακαδημία έχει τα αποτελέσματα αξιολόγησης και αυτά δεν δημοσιεύονται. Τα αποτελέσματα έχουν διαμορφωτικό σκοπό για το ίδρυμα και δεν συνεπάγονται εξωτερικές αμοιβές ή τιμωρίες. Η έννοια της ποιότητας ως εξαιρετική ταιριάζει εδώ. Η όλη διαδικασία έχει πολλές πιθανότητες να οδηγήσει σε αυθεντική βελτίωση της ποιότητας. Από την άλλη οι επικριτές αυτής της μεθόδου υποστηρίζουν ότι τα κριτήρια ποιότητας που θεσπίζονται από κάθε ίδρυμα ξεχωριστά στερούνται κριτικής και ευθύνης (Nega, 2012).

Παραπάνω αναφέρθηκαν κάποιοι όροι που ταιριάζουν με τους όρους ποιότητα και διασφάλιση ποιότητας. Αυτοί είναι οι λογοδοσία (accountability), πιστοποίηση/διαπίστευση (accreditation), έλεγχος (audit/control), αξιολόγηση (assessment/evaluation), δείκτες απόδοσης (performance indicators). Στα παρακάτω κεφάλαια αναλύεται ο κάθε όρος χωριστά.

#### 4.1.1. Λογοδοσία

Η νέα αρχή στη διοίκηση και το μάνατζμεντ άρχισε να γνωρίζει μεγάλη απήχηση. Σύμφωνα με αυτή την αρχή για τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης οι μαθητές αναφέρονται σαν πελάτες και τα συστήματα αξιολόγησης και τα μέτρα διαπίστευσης εφαρμόζονται για να εξασφαλίσουν ότι οι ακαδημαϊκές παροχές ικανοποιούν τις

απαιτήσεις και προσδοκίες των πελατών. Ενώ προηγουμένως η εμπιστοσύνη ήταν ορατή στην παροχή δημόσιας ή ιδιωτικής υποστήριξης χωρίς να απαιτείται η παροχή συγκεκριμένων αγαθών ή υπηρεσιών για αντάλλαγμα, τώρα η αυξημένη ευθύνη σήμαινε την υποχρέωση σύνταξης εκθέσεων στο πως χρησιμοποιήθηκαν οι διάφοροι πόροι και για ποιο αποτέλεσμα (Sarrico *et al.*, 2010).

Κρίσεις σχετικές με την ποιότητα του ιδρύματος βασίζονταν σε αντιλήψεις για τη φήμη του ιδρύματος και όχι σε σαφείς ενδείξεις για τα επιτεύγματα των στόχων του και τα αποτελέσματα των προγραμμάτων του (Roger, 1994). Πιο πρόσφατα, ωστόσο, εμφανίζεται ένας σκεπτικισμός για το νόημα, τη συνάφεια και σημασία των παραδοσιακών βαθμών και πτυχίων ως αποτελεσματικά συστήματα μέτρησης της επίτευξης των στόχων του ιδρύματος. Αυτός ο σκεπτικισμός κλόνισε την πίστη ότι τα πανεπιστήμια μπορούν από μόνα τους να αξιολογήσουν την ποιότητά τους. Ως εκ τούτου, τα πανεπιστήμια και κολλέγια ήρθαν αντιμέτωπα με πρωτοφανείς απαιτήσεις για λογοδοσία βασισμένες σε σαφείς ενδείξεις επίτευξης των επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων (Wolff and Harris, 1994).

Λογοδοσία μπορούμε να πούμε λοιπόν ότι είναι η απόδειξη των πανεπιστημίων για τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται τους δημόσιους πόρους και ποιο είναι το αποτέλεσμα από αυτή τη διαχείριση. Η λογοδοσία δεν απευθύνεται μόνο προς τις κυβερνήσεις αλλά και ως προς οποιοδήποτε φορέα χρηματοδοτεί την ανώτατη εκπαίδευση (μη κυβερνητικοί οργανισμοί, φοιτητές, εργοδότες). Η ανάγκη για λογοδοσία ξεκίνησε για τρεις λόγους. Πρώτα η αλλαγή από την ελιτίστικη σε μαζική ανώτατη εκπαίδευση και το αυξανόμενο κόστος που αυτό συνεπάγεται δημιούργησε την ανάγκη για απόδοση ευθύνης στα ιδρύματα. Δεύτερο, οι φοιτητές απαιτούσαν ποιοτικά ακαδημαϊκά προγράμματα ειδικά στην ιδιωτική εκπαίδευση. Τέλος υπήρξε η απαίτηση της κοινωνίας για δημόσιες πληροφορίες σχετικές με την ποιότητα των ιδρυμάτων και των προγραμμάτων τους. Οι μηχανισμοί λογοδοσίας συντονίζονται μέσω των οργανισμών παρακολούθησης της εξωτερικής ποιότητας που συλλέγουν δεδομένα (αυτο-αξιολόγησης, από ομοτίμους, δεικτών απόδοσης) και παράγουν μια δημόσια έκθεση όπου συνήθως γίνονται συστάσεις (Bernhard, 2012, σελ. 51).

#### 4.1.2. Πιστοποίηση/διαπίστευση (accreditation)

Σύμφωνα με έναν ορισμό για τους οργανισμούς διαπίστευση είναι:

<< η επίσημη αναγνώριση από έναν αρμόδιο αναγνωρισμένο φορέα ο οποίος ονομάζεται οργανισμός διαπίστευσης (*accreditation body*), ότι ένας άλλος οργανισμός (π.χ. φορέας/εταιρεία πιστοποίησης, ελέγχου, επαλήθευσης, ή εργαστήριο μετρήσεων και δοκιμών) είναι ικανός να παρέχει συγκεκριμένες υπηρεσίες ή λειτουργίες (π.χ. έκδοση πιστοποιητικών συμμόρφωσης, έκδοση εκθέσεων ελέγχου ή/και δοκιμών, έκδοση εκθέσεων επαλήθευσης κ.λπ.). Η διαπίστευση είναι σημαντική καθώς βεβαιώνει την τεχνική επάρκεια, αξιοπιστία και καταλληλόλητα των οργανισμών που διαπιστεύει προκειμένου αυτοί (δηλαδή οι επιχειρήσεις πιστοποίησης) να εξασκούν με αξιοπιστία για λογαριασμό τους τις δραστηριότητες πιστοποίησης, τεχνικών ελέγχων και δοκιμών. >>

[http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49965/memo\\_esyd.pdf](http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49965/memo_esyd.pdf)

Στην ανώτατη εκπαίδευση η διαπίστευση είναι μια παραλλαγή της διαβεβαίωσης ποιότητας στην οποία μια εξωτερική, μη-κυβερνητική οργάνωση αποφασίζει αν ένα ίδρυμα ή πρόγραμμα ικανοποιεί προαποφασισμένα ελάχιστα πρότυπα ποιότητας. Η κύρια διαφορά της με τη διασφάλιση ποιότητας είναι ότι η διαπίστευση ανακατεύεται στη εφαρμογή «βαθμονομημένων κρίσεων σε ακαδημαϊκά επίπεδα ποιότητας» (Dill *et al.*, 1996, σελ. 21). Αν και η ερμηνεία του όρου διαπίστευση εξαρτάται από τους διάφορους φορείς και το περιεχόμενό τους (Frank *et al.*, 2012), ωστόσο μπορούμε να πούμε ότι αναφέρεται σε διάφορα είδη επικύρωσης σε επίπεδο ιδρύματος και προγράμματος.

Η διαπίστευση για πρώτη φορά εφαρμόστηκε στην Αμερική. Η διαπίστευση προωθεί τη βελτίωση ποιότητας και παρέχει τη διασφάλιση της. Το επιτυγχάνει μέσω της αυτό-αξιολόγησης του ιδρύματος και της κριτικής από ομότιμους (*peer evaluation*) βασισμένη σε κριτήρια θεσπισμένα από εθελοντικούς μη κυβερνητικούς οργανισμούς. Σύμφωνα με τον Wolff (1993), παρόλο που η διαπίστευση δεν είναι έλεγχος ωστόσο εξασφαλίζει ότι το ίδρυμα ικανοποιεί κάποια ελάχιστα πρότυπα ποιότητας.

Στην Ευρώπη διακρίνουμε κάποιες τάσεις: μία κίνηση υπέρ των μηχανισμών διαπίστευσης και μακριά από εγγυημένες διασφαλίσεις ποιότητας από γραφεία που ανήκουν στα ίδια τα ιδρύματα. Μια προτίμηση για ανεξάρτητα γραφεία τόσο από το κράτος όσο και από τα ιδρύματα όπως καθορίζεται από ευρωπαϊκές οδηγίες για έγκυρα γραφεία και τη διεθνοποίηση των διαδικασιών ποιότητας.

Υπάρχουν δυο είδη διαπίστευσης: η περιφερειακή που αφορά όλο το ίδρυμα και η ειδική που ασχολείται με τα προγράμματα του ιδρύματος. Η ειδική διαπίστευση εκπονείται από ειδικούς για το σκοπό αυτό οργανισμούς που αξιολογούν προγράμματα για συμμόρφωση με ποσοτικά ειδικά πρότυπα που είναι ανεξάρτητα από την αποστολή και τους στόχους του ιδρύματος.

Η περιφερειακή διαπίστευση αποτελεί έναν από τους κύριους ακαδημαϊκούς μηχανισμούς για διασφάλιση ποιότητας και ισχυρό κίνητρο για αυτό-βελτίωση. Καθώς η ποιότητα δεν μπορεί να οριστεί με τον ίδιο τρόπο για όλα τα ιδρύματα, το κάθε ίδρυμα πρέπει να αξιολογείται ανάλογα με τους στόχους που έχει θέσει. Τα διαπιστευμένα ιδρύματα πρέπει να δείχνουν ότι τα αποτελέσματά τους είναι σε συνέπεια με τους στόχους τους. Η περιφερειακή διαπίστευση ενθαρρύνει την σκόπιμη αλλαγή και βελτίωση προς τη μέγιστη αποτελεσματικότητα του ιδρύματος εκπληρώνοντας την αποστολή και στόχους του. Ένα διαπιστευμένο ίδρυμα:

1. έχει καθαρά ορισμένους και κατάλληλους εκπαιδευτικούς στόχους,
2. διαθέτει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν,
3. φαίνεται να ολοκληρώνει ουσιαστικά τους στόχους του,
4. είναι καλά οργανωμένο, στελεχωμένο και υποστηριζόμενο να συνεχίσει να το πράττει.

(Baker, 2002)

Στην περιφερειακή διαπίστευση, τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν χαρακτηριστικά της ποιότητας και θεσπίζονται από μέλη του ιδρύματος. Διαβεβαιώνουν ότι όλα τα διαπιστευμένα ιδρύματα ικανοποιούν τις ελάχιστες προσδοκίες τους. Αποτελούν πηγές ανατροφοδότησης και βοήθειας για τα ιδρύματα στην προσπάθειά τους να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Οι κριτικές για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του ιδρύματος καθορίζονται σε σχέση με την καταλληλότητα της αποστολής και των στόχων, την επάρκεια και αποτελεσματικότητα των πόρων του ιδρύματος, τον τρόπο και το βαθμό που επιτυγχάνει την αποστολή και στόχους του (Hudgins, 1991). Η αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του ιδρύματος βασίζεται σε θεσπισμένα κριτήρια που καθορίζουν το βαθμό στον οποίο επετεύχθησαν η αποστολή και σκοποί του ιδρύματος. Τα κριτήρια αξιολόγησης τυπικά βασίζονταν σε συμπεράσματα από την εξέταση υποδομών, πόρων και διαδικασιών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά εκτενή και ασαφή αλλά περιλαμβάνουν προσδοκίες των ιδρυμάτων για

επάρκεια, καταλληλότητα και διαθεσιμότητα πόρων και διαδικασιών έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Οι επιτροπές περιφερειακής διαπίστευσης αναλαμβάνουν το ρόλο της αξιολόγησης ποιότητας. Υιοθετούν κριτήρια για την αξιολόγηση τόσο των αποτελεσμάτων όσο και των εισόδων του ιδρύματος. Δεδομένης της διαφορετικότητας των ιδρυμάτων, οι επιτροπές δεν προτείνουν συγκεκριμένη μορφή διασφάλισης για τον καθορισμό ποιότητας και αποτελεσματικότητας (Wolff, 1993).

Ο McCullough (1986) υποστηρίζει ότι λόγω της συνάφειας της αποτελεσματικότητας των ιδρυμάτων και της πολυπλοκότητας και διαφορετικότητας των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων είναι δύσκολο να καθορίσουμε ένα σετ κριτηρίων για τη μέτρηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας που να αφορά όλα τα ιδρύματα. Ενώ κάποιος θα περίμενε τα εκπαιδευτικά και μαθησιακά αποτελέσματα να αποτελούν κοινή βάση για μέτρηση, ωστόσο αυτά ποικίλλουν αντανακλώντας τα χαρακτηριστικά, την κουλτούρα και την αποστολή του κάθε ιδρύματος.

Στην περιφερειακή διαπίστευση, τα κριτήρια αξιολόγησης αποτελούν χαρακτηριστικά της ποιότητας και θεσπίζονται από μέλη του ιδρύματος. Διαβεβαιώνουν ότι όλα τα διαπιστευμένα ιδρύματα ικανοποιούν τις ελάχιστες προσδοκίες τους. Αποτελούν πηγές ανατροφοδότησης και βοήθειας για τα ιδρύματα στην προσπάθειά τους να εκπληρώσουν τους στόχους τους. Οι κριτικές για την ποιότητα και αποτελεσματικότητα του ιδρύματος καθορίζονται σε σχέση με την καταλληλότητα της αποστολής και των στόχων, την επάρκεια και αποτελεσματικότητα των πόρων του ιδρύματος, τον τρόπο και το βαθμό που επιτυγχάνει την αποστολή και στόχους του (Hudgins, 1991). Η αξιολόγηση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας του ιδρύματος βασίζεται σε θεσπισμένα κριτήρια που καθορίζουν το βαθμό στον οποίο επετεύχθησαν η αποστολή και σκοποί του ιδρύματος. Τα κριτήρια αξιολόγησης τυπικά βασίζονταν σε συμπεράσματα από την εξέταση υποδομών, πόρων και διαδικασιών. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά εκτενή και ασαφή αλλά περιλαμβάνουν προσδοκίες των ιδρυμάτων για επάρκεια, καταλληλότητα και διαθεσιμότητα πόρων και διαδικασιών έτσι ώστε να επιτευχθούν τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Τα κριτήρια αξιολόγησης τονίζουν ότι η εκτίμηση των αποτελεσμάτων αποτελεί σημαντικό μέρος της προσπάθειας του ιδρύματος για συνεχή αυτό-αξιολόγηση και μελέτη (Baker, 2002).

Κάθε διαπιστευμένο ίδρυμα αναμένεται, σύμφωνα με την αποστολή και τους στόχους του, να καταρτίσει ένα σχέδιο που παρέχει κατανοητές αξιολογήσεις των

αποτελεσμάτων του, να αξιοποιήσει τα αποτελέσματα αυτά και να βελτιώσει το σχεδιασμό ώστε να οδηγηθεί σε επίτευξη αποστολής και στόχων. Ανεξάρτητα από την στρατηγική του κάθε ιδρύματος, οι επιτροπές ενθαρρύνουν την αξιολόγηση πολλαπλών δεικτών της ποιότητας και αποτελεσματικότητας για να τεκμηριώσουν την πρόοδο του ιδρύματος στην εκπλήρωση αποστολής και στόχων (Baker, 2002).

Οι επιτροπές δεν ορίζουν τις αποστολές και στόχους των ιδρυμάτων ούτε προσδιορίζουν τα προγράμματα και τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Απαιτούν από τα διαπιστευμένα ιδρύματα να ενσωματώνουν συνεχή σχεδιασμό για να επιτύχουν αποστολή, στόχους και να αξιολογούν πόσο καλά και με ποιους τρόπους το πετυχαίνουν. Οι πρόσφατες αλλαγές στα πρότυπα και πολιτικές της διαπίστευσης οδήγησε τις επιτροπές στην ενσωμάτωση κριτηρίων βασισμένων στην επίτευξη στόχου και στο επίπεδο συμφωνίας ότι τα αποτελέσματα και οι προθέσεις του ιδρύματος αποτελούν τους πρωτογενείς δείκτες ποιότητας και αποτελεσματικότητας της ανώτατης εκπαίδευσης (Ewell, 1989).

Ένα παρακλάδι της διαπίστευσης αποτελεί και η επαγγελματική διαπίστευση όπως εφαρμόστηκε στην Ιρλανδία (Paor, 2016). Η επαγγελματική διαπίστευση πραγματοποιείται για να μπορούν οι απόφοιτοι να έχουν πρόσβαση στα αντίστοιχα επαγγέλματα. Διενεργείται από επαγγελματίες ή ρυθμιστικούς φορείς αποτελώντας στην ουσία μια μορφή εξωτερικής αξιολόγησης. Σύμφωνα με τον Harvey (2004), προγράμματα που μπορούν να διαπιστωθούν για την ακαδημαϊκή τους αξία ή να διαπιστωθούν ότι παράγουν αποφοίτους με επαγγελματική επάρκεια, συνήθως αναφέρονται ως επαγγελματική διαπίστευση.

Η επαγγελματική διαπίστευση εξετάζει όλες τις πτυχές των εργασιών των ιδρυμάτων όπως υπαγορεύουν και οι Ευρωπαϊκές οδηγίες και πρότυπα (ESG). Παρόλο που αποτελεί μια επιπλέον πηγή πληροφοριών για τα ιδρύματα στην προσπάθειά τους για διασφάλιση ποιότητας ωστόσο ανακύπτουν προβλήματα. Οι συγγραφείς χαρακτηριστικά τονίζουν ότι “ *υπάρχει ένα θολό σύνορο ανάμεσα στο τι αποτελεί υπεροχή με καθαρά ακαδημαϊκούς όρους και στο τι αντιπροσωπεύει κάτω από επαγγελματική σκοπιά*” (Jorgensen *et al.*, 2013, σελ. 7).

Αυτή καθιστά το ίδρυμα υπεύθυνο για τη συμμόρφωση με δεδομένα επαγγελματικά πρότυπα, επικυρώνοντας και αξιοποιώντας τον επαγγελματισμό του προσωπικού του ιδρύματος και της δικής τους επαγγελματικής δέσμευσης στην προετοιμασία των μελλοντικών επαγγελματιών (Paor, 2016). Η επαγγελματική διαπίστευση καθιστά το ίδρυμα υπεύθυνο απέναντι στα επαγγελματικά πρότυπα και προτείνει περιοχές στις



οποίες πρέπει να δοθεί προτεραιότητα για περαιτέρω βελτίωση. Επίσης δημιουργεί ισορροπία ανάμεσα στη λογοδοσία και στην επαγγελματική υπευθυνότητα.

#### 4.1.3. Έλεγχος (audit/control)

Ο έλεγχος αποτελεί ένα από τα τέσσερα καθήκοντα ενός μάνατζερ μετά το σχεδιασμό, οργάνωση και καθοδήγηση. Κάθε μηχανισμός ελέγχου αποτελείται από τρία βασικά στοιχεία: να τυποποιεί τις προσπάθειες του οργανισμού για επιτυχία, να έχει ένα σύστημα πληροφοριών που να δείχνει στον οργανισμό αν τα πρότυπα έχουν επιτευχθεί, να βρίσκει πιθανές διορθωτικές κινήσεις όταν τα αποτελέσματα παρεκκλίνουν από τα πρότυπα.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι μηχανισμών ελέγχου σε έναν οργανισμό. Στον προκαταρκτικό έλεγχο η διορθωτική κίνηση διενεργείται στο επίπεδο πόρων, για παράδειγμα έλεγχοι ποιότητας στους εισερχόμενους στα πανεπιστήμια, επαρκή πρόσληψη ακαδημαϊκού και μη προσωπικού. Στον ταυτόχρονο έλεγχο οι διορθωτικές κινήσεις αφορούν δραστηριότητες ή διαδικασίες σε εξέλιξη. Ο έλεγχος ανατροφοδότησης εξασφαλίζει αν τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με προδιαγραφόμενα πρότυπα και αφορά πόρους ή δραστηριότητες στον οργανισμό (Sarrico *et al.*, 2010).

Ο έλεγχος της ποιότητας ενός ιδρύματος αφορά για το αν σχετικά συστήματα και δομές μέσα σε ένα ίδρυμα υποστηρίζουν την εκπαιδευτική τους διαδικασία και αν οι προβλέψεις και οι στόχοι τους είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο ποιότητας. Μπορεί να διενεργηθεί από εσωτερικούς ή εξωτερικούς φορείς του ιδρύματος. Η επίτευξη των στόχων του ιδρύματος αποδεικνύεται με γραπτά στοιχεία. Ο Pearce (1995) επικρίνοντας τους ελέγχους τονίζει ότι οι έλεγχοι αυτοί δεν απεικονίζουν τίποτε περισσότερο από ένα στιγμιότυπο του ιδρύματος.

Στον έλεγχο ποιότητας, οι εξωτερικοί εμπειρογνώμονες δεν αξιολογούν ακριβώς την ποιότητα του ιδρύματος και των προγραμμάτων του αλλά περιορίζονται στην αξιολόγηση των διαδικασιών και κριτηρίων που χρησιμοποιεί το ίδρυμα αλλά και των μεθόδων με τους οποίους οι υπεύθυνοι ενός προγράμματος διασφαλίζουν την ποιότητά του. Αν και η προσέγγιση του ελέγχου ποιότητας ενδεχομένως προσφέρει περισσότερη αυτονομία στα ιδρύματα να κριτικάρουν σχετικά με την ποιότητα, εξαρτάται στο πόσο εντεταλμένοι είναι αυτοί οι έλεγχοι. Για παράδειγμα, αν αυτοί οι έλεγχοι περιλαμβάνουν ακριβή πρότυπα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και ορίζουν

συγκεκριμένα δεδομένα τα οποία τα ιδρύματα πρέπει να χρησιμοποιούν κατά τη εξασφάλιση της δικής τους διασφάλιση ποιότητας, τότε οι εξωτερικοί οίκοι ασκούν σημαντική επιρροή στο σχήμα και στα αποτελέσματα των 'εσωτερικών' αναθεωρήσεων ποιότητας (Skolnik, 2010).

#### 4.1.4. Αξιολόγηση (assessment/evaluation)

Σύμφωνα με τους Vlăsceanu *et al.* (2004, σελ.22) αξιολόγηση είναι:

*<<η διαδικασία της συστηματικής συλλογής, ποσοτικοποίησης, και της χρήσης πληροφοριών από τη σκοπιά της κρίσης της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας και της επάρκειας της διδακτέας ύλης ενός ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σύνολό της (αξιολόγηση ιδρύματος) ή από τη σκοπιά των προγραμμάτων σπουδών (αξιολόγηση προγράμματος). Συνεπάγεται την αξιολόγηση των βασικών δραστηριοτήτων του ιδρύματος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και ερευνητικών αποτελεσμάτων). Η αξιολόγηση είναι αναγκαία ώστε να επικυρωθεί μια επίσημη απόφαση πιστοποίησης, αλλά δεν οδηγεί αναγκαστικά σε αποτέλεσμα πιστοποίησης. >>*

Είναι η αποτίμηση της ποιότητας από αυτό που πραγματικά παρέχουν τα ιδρύματα (Pearce, 1995). Ο Green (1994) αναφέρει ότι η αξιολόγηση ποιότητας περιλαμβάνει την κρίση της απόδοσης με κριτήρια τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά του ιδρύματος. Δημιουργείται ένα πρόβλημα καθώς τα κριτήρια ποιότητας των ιδρυμάτων είναι δύσκολο να συμφωνηθούν από το σύνολο των ιδρυμάτων (Keefe, 1992). Ένα άλλο πιθανό πρόβλημα είναι ότι εξετάζει την ποιότητα της προβλεπόμενης εκπαίδευσης σύμφωνα με τις φιλοδοξίες του κάθε ιδρύματος. Έτσι ένα πανεπιστήμιο που φιλοδοξεί να παράγει <<σκουπίδια>> και επιτυγχάνει, είναι υψηλότερης ποιότητας από ένα άλλο που προσδοκά διανοητική υπεροχή από τους φοιτητές του και οριακά αποτυγχάνει (Pearce, 1995).

Σκοποί της αξιολόγησης είναι να βοηθήσει τον αιτούντα να διαλέξει ίδρυμα ή να πληροφορήσει ένα μελλοντικό απασχολούμενο, μπορεί να πληροφορήσει τα ιδρύματα για την προέλευση των πόρων από τους χρηματοπιστωτικούς οργανισμούς ή να πληροφορήσει για την αδειοδότηση/διαπίστευση ενός πτυχίου ή ιδρύματος. Η αξιολόγηση μπορεί να έχει διαμορφωτικό σκοπό. Βοηθά στο να μεταδώσει σε όλα τα μέλη του ιδρύματος τη σπουδαιότητα της καλής οργανωτικής απόδοσης και συνεισφέρει στην επιλογή κατεύθυνσης που θέλει να ακολουθήσει το πανεπιστήμιο,

να παρακινήσει τα μέλη του να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος, να παρακινεί για συνεχή βελτίωση, να προάγει την ευθύνη για όλους τους φορείς, να προωθεί την ανάπτυξη σχημάτων διασφάλισης ποιότητας (Sarrico and Dyson 2000).

Ανάλογα με το αντικείμενο αξιολόγησης έχουμε αξιολόγηση προγράμματος, ιδρύματος, τμήματος σχολής ή και ατόμου (ατομική αξιολόγηση). Ανάλογα με τη μέθοδο αξιολόγησης έχουμε: την αυτό-αξιολόγηση, την αξιολόγηση από ομότιμους (peer evaluation), και τις επιτόπου αξιολογήσεις.

Η αυτό-αξιολόγηση χρησιμοποιείται σε πολλές μεθοδολογίες αξιολόγησης ποιότητας. Ο κύριος σκοπός της είναι να επιτρέπει στο ίδρυμα ή σε μία από τις μονάδες του να παρέχει κατάλληλες, σχετικές και ενημερωμένες πληροφορίες για το ίδιο σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς φορείς. Σε περίπτωση που η αυτό-αξιολόγηση είναι μέρος εξωτερικής αξιολόγησης, μια έκθεσή της αποτελεί τη βάση από την οποία οι εξωτερικοί αξιολογητές ξεκινούν τις κρίσεις τους. Συνήθως αποτελούν προαπαιτούμενο για την εξωτερική αξιολόγηση από εθνικούς ή διεθνείς οργανισμούς διαπίστευσης ή αξιολόγησης. Ελλοχεύει ο κίνδυνος η αυτό-αξιολόγηση να μετατραπεί σε μια φόρμα δεδομένων αντί να αποτελεί γνήσια άσκηση αυτοκριτικής. Οι Brennan και Shah (2000) επισημαίνουν ότι πολλά γραφεία αξιολόγησης δυσκολεύονται να βεβαιώσουν ότι οι εκθέσεις αυτό-αξιολόγησης των ιδρυμάτων είναι όντως αξιολογήσεις.

Η αξιολόγηση από ομότιμους (peer evaluation) αποτελεί ένα άλλο ευρέως χρησιμοποιούμενο εργαλείο. Σε αυτήν οι αξιολογούμενοι γνωρίζουν τους αξιολογητές και οι αξιολογητές γνωρίζουν το έργο των αξιολογούμενων. Οι αξιολογούμενοι μπορούν να μιλήσουν για τη δουλειά τους έτσι ώστε να λύνονται οι παρεξηγήσεις. Οι ομότιμοι αξιολογητές δεν πρέπει να είναι πολύ διαφορετικοί σε επίπεδο εκπαίδευσης από τους αξιολογούμενους παρά το γεγονός ότι θεωρούνται ειδικοί στο πεδίο αξιολόγησης. Στην αξιολόγηση από ομότιμους, έρευνες έχουν δείξει ότι οι αξιολογητές δεν μπορεί να είναι συνεπείς με την δική τους πολιτική αξιολόγησης. Αυτό συμβαίνει γιατί δεν έχουν ένα μοντέλο κριτικής (Doyle *et al.*, 1996). Τα ποσοτικά μοντέλα τείνουν να εξαλείφουν αυτή την ασυνέπεια. Μειονέκτημα τους είναι ότι είναι δύσκολο ή και απίθανο να προτείνουν ποιοτικά μέτρα. Επίσης ένα ποσοτικό μοντέλο για όλες τις μονάδες του ιδρύματος δεν μπορεί να καλύψει όλες τις πτυχές του. Γι αυτό το λόγο γίνονται προσπάθειες συνδυασμού ποσοτικών, κυρίως μέσω δεικτών απόδοσης, με ποιοτικές ασκήσεις αξιολόγησης. Η χρήση ποιοτικών μοντέλων μπορεί να συμπληρώσει τη σύνθεση των αξιολογήσεων από ομότιμους. Η

ομάδα ομότιμων πρέπει να καθορίζει τι είναι ποιότητα και ειδικοί παράγοντες και να μπορεί να τους μετρήσει (Sarrico *et al.*, 2010).

Οι επίσημες επισκέψεις εξωτερικών αξιολογητών, επιτόπου αξιολογήσεις, είναι ένα άλλο όργανο αξιολόγησης. Διαρκούν λίγες μέρες και ακολουθεί σύνταξη έκθεσης αξιολόγησης. Με βάση αυτή την έκθεση ξεκινά ένας διάλογος ανάμεσα σε αξιολογητές και αξιολογούμενους, ακαδημαϊκό και μη προσωπικό, μαθητές. Μετά την επίσκεψη μια εξωτερική επιτροπή συντάσσει προκαταρκτική αναφορά που στέλνεται στο ίδρυμα για διορθώσεις. Η τελική έκθεση αποτελεί ένα σχολιασμό του ιδρύματος με παρατηρήσεις και συστάσεις και δημοσιοποιείται. Μπορεί να ακολουθήσει ξανά επίσκεψη των αξιολογητών με σκοπό να δουν αν εφαρμόστηκαν οι συστάσεις. (Sarrico *et al.*, 2010).

Στην αξιολόγηση περιλαμβάνονται στατιστικοί δείκτες, παρατήρηση, άμεση αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, απόψεις φοιτητών και αποφοίτων, απόψεις των εργοδοτών, επιδόσεις των φοιτητών, αυτό-αξιολόγηση και έντυπο υλικό, συζήτηση και συνέντευξη με διδάσκοντες, φοιτητές και διευθυντές (managers) καθώς και η οπτική άλλων φορέων, όπως οι επαγγελματικοί φορείς (Harvey and Asking 2003).

#### 4.1.5. Δείκτες απόδοσης (performance indicators)

Σύμφωνα με τον Harvey (2009) οι δείκτες ποιότητας είναι: *«δεδομένα, συνήθως ποσοτικά, που παρέχουν ένα μέτρο μιας πτυχής της απόδοσης ενός ατόμου ή ενός οργανισμού σε σχέση με τις αλλαγές στην απόδοση ή την απόδοση άλλων και μπορούν να συγκριθούν»*. Αξιολογούν τα πανεπιστήμια συγκρίνοντας την απόδοσή τους γύρω από μια ποικιλία δεικτών (Johnes & Taylor, 1990). Ένας δείκτης απόδοσης πρέπει να έχει μια παρακολουθούμενη λειτουργία. Συνήθως είναι ποσοτικά μετρήσιμοι (Cuenin, 1986). Είναι αντικειμενικά μετρήσιμοι.

Οι δείκτες απόδοσης αναφέρονται στη συγκριτική αξιολόγηση (benchmarking) και σύγκριση μεταξύ παρόχων ανώτατης εκπαίδευσης και μπορεί να είναι ποιοτικοί ή ποσοτικοί δείκτες *«για τα αποτελέσματα (output) (βραχυπρόθεσμα μέτρα των αποτελεσμάτων) ή για τις εκροές (outcome) (μακροπρόθεσμα μέτρα αποτελεσμάτων και επιπτώσεων) ενός συστήματος ή ενός προγράμματος»* (Bernhard, 2012, σελ. 57).

Στην κριτική του ο Barnett (1994) για τους δείκτες απόδοσης υποστηρίζει ότι αποφέρουν αποτελέσματα μόνο για το παρελθόν. Δεν μπορούν να παρέχουν μια

ενόραση για το μέλλον ή έστω να προτείνουν τρόπους τροποποίησης και βελτίωσης των τακτικών των ιδρυμάτων.

Αν και είναι απαραίτητοι για την λειτουργία του ελέγχου ωστόσο παρουσιάζουν αδυναμίες εξαιτίας τεχνικών δυσκολιών, πολιτικών αποφάσεων και την επιρροή εκείνων που τους χρησιμοποιούν. Οι τεχνικές δυσκολίες προκύπτουν κατά τη δημιουργία συνδέσμου ανάμεσα στις εισόδους και εξόδους στην ανώτατη εκπαίδευση. Από πολιτική άποψη διαφορετικοί φορείς έχουν διαφορετικές προτεραιότητες, δίνουν διαφορετικό βάρος σε κάθε μέτρο και επηρεάζουν με διαφορετικό τρόπο το σύστημα. Ένα άλλο πρόβλημα σύμφωνα με τους Soutar και McNeil (1996) είναι ότι οι δείκτες απόδοσης τείνουν να μετρούν δραστηριότητες αντί να μετρούν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών προς τους μαθητές.

Πολλοί συγγραφείς έχουν προτείνει τρόπους μείωσης των προβλημάτων που ανακύπτουν από τη χρήση των δεικτών στην απόδοση των πανεπιστημίων (Jesson and Mayston, 1990). Προτείνουν τη θέσπιση ενός εννοιολογικού πλαισίου μέσα στο οποίο καθορίζονται στόχοι και σχετικοί δείκτες απόδοσης (πρότυπα). Ακολουθεί μια διαδικασία επιλογής για να αποφασισθεί ποιοι δείκτες θα χρησιμοποιούνται και πώς (πληροφόρηση). Τέλος πως αυτοί οι δείκτες σχετίζονται με τη λήψη αποφάσεων και τις διαδικασίες διοίκησης (διορθωτικές κινήσεις). Οι δείκτες μπορούν να βοηθούν ένα σύστημα να λειτουργεί σε προκαθορισμένα επίπεδα ποιότητας, μπορούν να χρησιμοποιούνται ως όργανα παρουσίασης των δραστηριοτήτων διαφήμισης των ιδρυμάτων, να προσελκύουν επενδύσεις, να βοηθούν στις προσλήψεις προσωπικού (Sarrico *et al.*, 2010).

Υπάρχουν αρκετοί δείκτες απόδοσης που χρησιμοποιούνται στην αξιολόγηση της διδασκαλίας. Από τη μεριά των εισόδων έχουμε: αριθμός εισόδου μαθητών, ποσοστό πρόσβασης, επιλογή πτυχίου/πανεπιστημίου, προσόντα διδακτικού προσωπικού. Από τη μεριά των εξόδων: ποσοστό δαπάνης, ρυθμός προόδου, μέσος χρόνος ολοκλήρωσης προπτυχιακών σπουδών, ποσοστό φοίτησης, τελικοί αριθμοί αποφοίτων, ποσοστό απασχόλησης, πιστοποιημένα πτυχία, αποτελέσματα από ασκήσεις διασφάλισης ποιότητας.

Δείκτες απόδοσης για την αξιολόγηση της έρευνας από τη μεριά των εισόδων, είναι οι εξής: χρηματοδοτήσεις για έρευνα, αριθμός και προσόντα ερευνητών, αριθμός διδακτορικών φοιτητών. Από τη μεριά των εξόδων έχουμε: επιστημονική παραγωγή και στοιχεία αναφοράς, αποτελέσματα από ποιοτική αξιολόγηση της έρευνας, ερευνητικά πρότζεκτ εγκεκριμένα σε μια ανταγωνιστική βάση (Sarrico *et al.*, 2010).

Τα δεδομένα που χρειάζονται για τη δημιουργία των δεικτών απόδοσης πολλές φορές είναι μη διαθέσιμα στο κοινό ή απλά δεν υπάρχουν. Όταν υπάρχουν είναι συχνό φαινόμενο να μην είναι ομαδοποιημένα ανά ίδρυμα, επιστημονικό πεδίο ή πτυχίο με αποτέλεσμα να καθιστούν δύσκολη την εφαρμογή ποσοτικών μεθοδολογιών, για να διασαφηνισθούν οι δείκτες που δημιουργούνται, για μια δίκαιη και αξιόπιστη εκτίμηση ποιότητας στην α.ε.. Δεν υπάρχουν συστηματικά και συγκρίσιμα δεδομένα για τη δημιουργία δεικτών αξιολόγησης έρευνας και διδασκαλίας που να αφορούν τα παρακάτω: τελικοί βαθμοί φοιτητών, μέσος χρόνος ολοκλήρωσης προπτυχιακού προγράμματος, είδος εργασίας και μισθοί τελειοφοίτων, διαπιστευμένα πτυχία, αποτελέσματα από ασκήσεις εκτίμησης ποιότητας για διδασκαλία και έρευνα, στοιχεία αναφοράς (Sarrico *et al.*, 2010).

## **4.2. Εσωτερική και Εξωτερική Διασφάλιση Ποιότητας**

Οι εργασίες αξιολόγησης και οι διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας έχουν δύο συχνά αντικρουόμενους στόχους: τη βελτίωση ποιότητας ή την ευθύνη. Η διαφορά ανάμεσα στην εξωτερική που είναι προσανατολισμένη προς την λογοδοσία και την εσωτερική που προσανατολίζεται προς τη βελτίωση εντοπίζεται στο πως εκκινεί η αξιολόγηση, ποιος ασκεί την αξιολόγηση και ποια αποτελέσματα επιφέρει στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης.

Η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας αναφέρεται σε εκείνες τις πολιτικές και πρακτικές όπου τα ίδια τα ακαδημαϊκά ιδρύματα παρακολουθούν και βελτιώνουν από μόνα τους τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρουν. Η εσωτερική διασφάλιση ποιότητας από τη φύση της είναι περισσότερο διαμορφωτική και είναι πιο πιθανό να οδηγήσει σε συνεχείς προσπάθειες βελτίωσης της ποιότητας και στη δημιουργία κλίματος κουλτούρας ποιότητας στα ιδρύματα (Barnett, 1994). Βοηθά στο να μεταδώσει σε όλα τα μέλη του ιδρύματος τη σπουδαιότητα της καλής οργανωτικής απόδοσης και συνεισφέρει στην επιλογή κατεύθυνσης που θέλει να ακολουθήσει το πανεπιστήμιο, να παρακινήσει τα μέλη του να συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του ιδρύματος, να παρακινεί για συνεχή βελτίωση, να προάγει την ευθύνη για όλους τους φορείς, να προωθεί την ανάπτυξη σχημάτων διασφάλισης ποιότητας (Sarrico and Dyson, 2000).

Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (ENQA), τα συστήματα εσωτερικής διασφάλισης ποιότητας για να επιτύχουν το σκοπό τους, πρέπει να ενσωματώσουν τις παρακάτω αρχές (ENQA, 2005):

1. Να καθορίσουν την πολιτική και διαδικασίες για διασφάλιση ποιότητας καθώς και τα πρότυπα των προγραμμάτων και βραβείων τους.
2. Αξιολόγηση των μαθητών με χρήση δημοσιοποιημένων κριτηρίων, κανονισμών και διαδικασιών.
3. Διασφάλιση ποιότητας στο ακαδημαϊκό προσωπικό, εγκαταστάσεις και πόρους.
4. Επεξεργασμένα δεδομένα πληροφοριών συγκεντρωμένα από έρευνες και άλλες πηγές της αποδοτικής διοίκησης του ιδρύματος και των υπηρεσιών προς τους πελάτες.
5. Στόχοι και ενημερωμένες πληροφορίες διαθέσιμα στο κοινό σχετικά με μια ποικιλία θεμάτων όπως πτυχία και προσφερόμενα βραβεία, οικονομικά δεδομένα, διασφαλίσεις ποιότητας και άλλα.

Σύμφωνα με τον Barnett (1999) η πραγματική βελτίωση της ποιότητας έρχεται μέσα από την αυτοκατανόηση. Σε παρόμοιο σκεπτικό άλλοι συγγραφείς τονίζουν ότι η ακαδημαϊκή ποιότητα είναι περισσότερο εγγυημένη όταν η ευθύνη για αυτήν βρίσκεται σε μέρη όσο πιο κοντά γίνεται στις διαδικασίες της μάθησης και διδασκαλίας (Wilger, 1997).

Η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας πραγματοποιείται από εξωτερικούς οίκους σχετιζόμενους άλλοτε με την κυβέρνηση ή με οργανισμούς ιδρυμάτων και προγραμμάτων. Εξωτερικά γραφεία/οργανισμοί αξιολογούν την ποιότητα προγραμμάτων και ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης (Dill, 2007). Σύμφωνα με μια έρευνα του Frazer (1997) οι κυριότεροι λόγοι για την εισαγωγή της εξωτερικής αξιολόγησης στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης ήταν: η βοήθεια που παρέχει σε αυτά για βελτίωση, η λογοδοσία προς τους εμπλεκόμενους φορείς, οι νομικές αλλαγές π.χ. αυξημένη αυτονομία στα πανεπιστήμια, η πληροφόρηση σε μελλοντικούς μαθητές, απασχολούμενους για πρότυπα, η βοήθεια στην κυβέρνηση για αποφάσεις χρηματοδότησης. Οι σκοποί της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας, ύστερα από έρευνες, φαίνονται να είναι:

1. βελτίωση της ποιότητας,
2. διαθέσιμες δημόσια πληροφορίες για την ποιότητα και πρότυπα,
3. διαπίστευση (π.χ. νομιμοποίηση της πιστοποίησης των μαθητών)

4. δημόσια λογοδοσία: για τα πρότυπα που επιτεύχθηκαν και τη χρήση των χρημάτων,

5. να συνεισφέρει στη διαδικασία σχεδιασμού του πανεπιστημιακού τομέα.

(Billing, 2004)

Εξωτερικοί οργανισμοί διασφάλισης ποιότητας εξουσιοδοτούνται από την κυβέρνηση όπως είναι ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας στην ανώτερη εκπαίδευση (ENQA). Σύμφωνα με τον ENQA (2015): *‘‘Η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας μπορεί να επαληθεύσει την αποτελεσματικότητα των ιδρυμάτων στην εσωτερική διασφάλιση ποιότητας, ενεργεί ως καταλύτης για βελτίωση και προσφέρει στο ίδρυμα νέες προοπτικές. Επίσης θα παρέχει πληροφορίες για να βεβαιώσει το ίδρυμα και το κοινό για την ποιότητα των δραστηριοτήτων του ιδρύματος. Ένα επιτυχημένο σύστημα διασφάλισης ποιότητας ακόμη θα παρέχει συμβουλές και συστάσεις στο πως μπορεί να βελτιωθεί η ποιότητα’*. Τα εξωτερικά γραφεία διασφάλισης ποιότητας διαφέρουν σημαντικά ως προς τον βαθμό που πετυχαίνουν τη διασφάλιση και ενίσχυση της ποιότητας. Κάποια είναι ισχυρά στο να καθορίζουν τη μοίρα ενός συγκεκριμένου προγράμματος ενώ άλλα παρέχουν υποστήριξη στην εκτέλεση ενός σχεδίου βελτίωσης.

Η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας ωστόσο δεν είναι πολύ πιθανό να οδηγήσει σε αύξηση της ποιότητας όποια κι αν είναι η ισορροπία ανάμεσα στη λογοδοσία και στη βελτίωση ποιότητας (Westerheijden *et al.*, 2007). Ο Harvey (1996) υποστηρίζει ότι η προσέγγιση της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας στην εκπαίδευση έχει πολύ υψηλή πιθανότητα να οδηγήσει σε μια κουλτούρα συμμόρφωσης. Το ακαδημαϊκό προσωπικό μπορεί να συμμορφωθεί με τις επιταγές της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας μόνο και μόνο για να μειώσει/αποφύγει τις διαταραχές παρά για να βελτιώσει την ποιότητα. Όλες οι εξωτερικές αξιολογήσεις ξεκινούν από την αυτό-αξιολόγηση. Ο Frazer (1997) διαπίστωσε ότι η έννοια της αυτό-αξιολόγησης αλλάζει κάτω από την πίεση της λογοδοσίας. Τα ιδρύματα δηλαδή παρουσιάζουν μια καλή εκδοχή του εαυτού τους εξωτερικά αντί να πραγματοποιούν μια ειλικρινή αξιολόγηση. Στην ίδια έρευνα σε 29 οργανισμούς διασφάλισης ποιότητας στην Ευρώπη αναφέρεται ότι ενώ τα ιδρύματα χρησιμοποιούν τις αυτό-αξιολογήσεις ως βάση για τις εξωτερικές αξιολογήσεις και τις εκπονούν για άλλους σκοπούς όπως η παροχή πληροφοριών.

Ο Van Vught (1994) υποστηρίζει ότι τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας που περιορίζονται στην κολεγιακή αξιολόγηση χωρίς αναφορά στις ανάγκες των εξωτερικών εμπλεκόμενων φορέων όπως επαγγελματικοί οργανισμοί, εργοδότες,



ρискάρουν να απομονώσουν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης από τον υπόλοιπο κόσμο. Από την άλλη, οι ακαδημαϊκοί ειδικοί δεν παίρνουν στα σοβαρά εξωτερικά συστήματα διασφάλισης ποιότητας και περιορίζονται στο να παρέχουν απλά λογοδοσία στο κράτος. Με στόχο την εξισορρόπηση των δύο συστημάτων οι Boyd και Fresen (2004) θεωρούν ότι οι εσωτερικές και εξωτερικές προσεγγίσεις δεν είναι απαραίτητα αντίθετες αλλά είναι και οι δύο σημαντικές, σε σχετικές αναλογίες, για ένα ολοκληρωμένο σύστημα διασφάλισης ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πολλά συστήματα εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας άλλωστε χρησιμοποιούν ή απαιτούν στην αρχή της εφαρμογής τους την αυτό-αξιολόγηση των ιδρυμάτων. Η ισορροπία ανάμεσα στους μηχανισμούς εσωτερικής και εξωτερικής διασφάλισης που υπαγορεύονται από την κουλτούρα ποιότητας του ιδρύματος, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική εφαρμογή της διασφάλισης ποιότητας στα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης (Harvey, 2007).

## **5. Φορείς ανώτατης εκπαίδευσης (stakeholders)**

Οι Harvey και Green (1993) τονίζουν ότι ο όρος ποιότητα είναι σχετικός ανάλογα με την άποψη των ενδιαφερόμενων φορέων στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι φορείς ανάλογα από πού προέρχονται έχουν διαφορετικές προτεραιότητες. Κάθε φορέας στην ανώτατη εκπαίδευση ορίζει την ποιότητα και τα μετρήσιμα αποτελέσματά της διαφορετικά καταλήγοντας σε μια ποικιλία μεθόδων και προσεγγίσεων στη μέτρηση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Φορείς είναι όλα τα πρόσωπα ή οντότητες με ενδιαφέρον στη δραστηριότητα, αυτοί που πληρώνουν γι αυτή ή ωφελούνται από αυτή, ασκώντας μια μορφή πίεσης στον οργανισμό. Φορείς είναι οι αιτούντες ανώτερη εκπαίδευση, τα ίδια τα ιδρύματα και εσωτερικοί φορείς: μαθητές, ακαδημαϊκό και μη προσωπικό, απόφοιτοι, επαγγελματικοί οργανισμοί, χρηματοπιστωτικοί οργανισμοί, εργοδότες και πολίτες γενικότερα. Οι αιτούντες θέλουν ένα ευχάριστο μέρος να αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά. Το ίδρυμα θέλει συνεχή βελτίωση της απόδοσής του ώστε να είναι υπολογίσιμο απέναντι σε εσωτερικούς και εξωτερικούς φορείς. Ο υποψήφιος υπάλληλος θέλει το καλύτερο περιβάλλον για την επαγγελματική του ανάπτυξη. Οι απόφοιτοι θέλουν το πανεπιστήμιο τους να έχει καλή φήμη. Οι επαγγελματικοί οργανισμοί θέλουν να επιβεβαιώνουν τη φήμη των επαγγελματιών τους. Οι εργοδότες

θέλουν να απασχολούν αποφοίτους με καλή επαγγελματική απόδοση. Χρηματοπιστωτικοί οργανισμοί θέλουν καλή σχέση ποιότητας-τιμής σε αποτελεσματικότητα, επάρκεια, οικονομία. Οι πολίτες επιδιώκουν καλά επαγγέλματα, περιφερειακή και εθνική ανάπτυξη, κοινωνικές υπηρεσίες κ.α. (Sarrico *et al.*, 2010).

Οι Harvey και Green (1993) διαπίστωσαν ότι οι απόψεις των ενδιαφερομένων για την ποιότητα θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τους πέντε γενικούς ορισμούς, όπως έχει ήδη αναφερθεί: την ποιότητα ως εξαιρετική, ποιότητα ως τελειότητα ή συνέπεια, την ποιότητα ως καταλληλότητα σε σχέση με το σκοπό, την ποιότητα ως Βέλτιστη/Αξιοποίηση των πόρων, και την ποιότητα ως Μετασχηματισμό. Σύμφωνα με την Bernhard (2012) οι πιο σημαντικοί ενδιαφερόμενοι φορείς κατηγοριοποιούνται ως ακολούθως:

- Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης συμπεριλαμβανομένων του ακαδημαϊκού προσωπικού ή τους μεμονωμένους ακαδημαϊκούς.
- Οι φορείς διαμεσολάβησης διασφάλισης ποιότητας (agencies).
- Οι οργανισμοί αναγνώρισης (recognition bodies).
- Οι κυβερνήσεις.
- Οι φοιτητές και τα φοιτητικά τους όργανα.
- Οι Εξωτερικοί εταίροι .
- Οι διεθνείς οργανισμοί όπως UNESCO και ΟΟΣΑ.

Όπως και να έχει τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να συζητούν με τις ομάδες ενδιαφερομένων φορέων από της κοινωνία (Jongbloed *et al.*, 2008). Σύμφωνα με τον ίδιο οι εμπλεκόμενοι με τα ιδρύματα φορείς φαίνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Κατηγορίες φορέων	Συστατικές ομάδες, κοινότητες, πελάτες κ.α.
Κυβερνητικές οντότητες	Κράτος και κυβέρνηση, κυβερνητικό συμβούλιο, διοικητικό συμβούλιο, ρυθμιστικές οργανώσεις, χορηγούσες θρησκευτικές οργανώσεις.
Διοίκηση	Πρόεδρος, αντιπρόεδρος, ανώτεροι διαχειριστές
Υπάλληλοι	Μέλη σχολής, διοικητικό προσωπικό, προσωπικό υποστήριξης
Πελάτες	Φοιτητές, γονείς/σύζυγοι, συνεργάτες παροχής υπηρεσιών, εργοδότες

Κατηγορίες φορέων	Συστατικές ομάδες, κοινότητες, πελάτες κ.α.
Προμηθευτές	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, άλλα κολλέγια και πανεπιστήμια, προμηθευτές τροφίμων, ασφαλιστικές εταιρίες, συμβεβλημένες υπηρεσίες
Ανταγωνιστές	Άμεσοι: δημόσιοι και ιδιωτικοί φορείς τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Πιθανοί: Φορείς παροχής εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης Αναπληρωτές: Προγράμματα κατάρτισης που χρηματοδοτούνται από εργοδότες
Δωρητές	Ιδιώτες (διαχειριστές, φίλοι, γονείς, απόφοιτοι, εργαζόμενοι, βιομηχανίες, ερευνητικά συμβούλια, ιδρύματα)
Κοινότητες	Γείτονες, σχολικά συστήματα, κοινωνικές υπηρεσίες, εμπορικό επιμελητήριο, ειδικές ομάδες ενδιαφέροντος
Κυβερνητικές Ρυθμιστικές Αρχές	Υπουργείο Παιδείας, ρυθμιστικές οργανώσεις, κρατικές υπηρεσίες οικονομικής βοήθειας, ερευνητικά συμβούλια, περιφερειακά συμβούλια υποστήριξης έρευνας, εφορία, κοινωνική ασφάλιση, Γραφείο Ευρεσιτεχνίας
Μη κυβερνητικές αρχές	Ιδρύματα, θεσμικοί και προγραμματικοί φορείς διαπίστευσης, επαγγελματικές ενώσεις, εκκλησία, χορηγοί
Χρηματοοικονομικοί μεσάζοντες	Τράπεζες, διαχειριστές κεφαλαίων, αναλυτές
Εταίροι κοινοπραξιών	Συμμαχίες και κοινοπραξίες, εταιρικοί συν-χορηγοί ερευνητικών και εκπαιδευτικών υπηρεσιών

(Jongbloed *et al.*, 2008)

## 6. Η διασφάλιση ποιότητας σε Ευρώπη και Ελλάδα

Η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση είναι μια από τις κυριότερες προτεραιότητες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ευρωπαϊκή ένωση. Η ποιοτική αναβάθμιση της ανώτερης εκπαίδευσης έχει γίνει πρωταρχικός στόχος σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισαβόνας και της διαδικασίας της Μπολόνια. Στο πλαίσιο της στρατηγικής της Λισαβόνας, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ζήτησε εκσυγχρονισμένα προγράμματα σπουδών και πιο αποτελεσματική χρηματοδότηση και διαχείριση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή αναγνώρισε τη σημασία των

μεταρρυθμίσεων της Μπολόνια, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης της ποιότητας. Σκοπός ήταν να ενθαρρύνει τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης να εισαγάγουν ή να αναπτύξουν εσωτερικά συστήματα διασφάλισης της ποιότητας και να ζητήσει από τους οργανισμούς διασφάλισης της ποιότητας ή διαπίστευσης να εφαρμόσουν τα ευρωπαϊκά πρότυπα και κατευθυντήριες γραμμές για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Η Ευρωπαϊκή επιτροπή έχει καταστήσει σαφές ότι η ποιότητα πρέπει να είναι ο διαχωριστικός παράγοντας μεταξύ των ιδρυμάτων (Commission of the European Communities, 2003). Η συμφωνία της Μπολόνια (1999) «σκοπό έχει να εξασφαλίσει ότι τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης έχουν τους απαραίτητους πόρους να συνεχίσουν να πληρούν το πλήρες φάσμα των σκοπών τους. Αυτοί οι σκοποί περιλαμβάνουν: να προετοιμάσουν τους μαθητές για το ρόλο τους ως ενεργούς πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία, ενισχύσουν την προσωπική τους ανάπτυξη, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν μια ευρύ και ανεπτυγμένο επίπεδο γνώσης, να κινητοποιήσουν την έρευνα και καινοτομία.» (Commission of the European Communities, 2000).

Στόχοι της διαδικασίας της Μπολόνια αρχικά ήταν η επιβεβαίωση των γενικών αρχών που εμπεριέχονταν στη διακήρυξη της Σορβόννης, η διαμόρφωση του Ευρωπαϊκού Οργανισμού για τη Διασφάλιση Ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (ENQA) και η προώθηση του ευρωπαϊκού συστήματος ανώτατης εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο:

1. Υιοθέτηση ενός συστήματος τίτλων σπουδών που θα είναι ευκόλως αναγνώσιμοι και συγκρίσιμοι.
2. Υιοθέτηση ενός συστήματος σπουδών που θα στηρίζεται βασικά σε δύο κύριους κύκλους σπουδών, ένα προπτυχιακό και ένα μεταπτυχιακό.
3. Καθιέρωση ενός συστήματος διδακτικών μονάδων – ανάλογου με το εφαρμοζόμενο σήμερα Ευρωπαϊκό Σύστημα Μεταφοράς Διδακτικών Μονάδων (ECTS = European Credit Transfer System).
4. Προώθηση της κινητικότητας φοιτητών και μελών Δ.Ε.Π, με ξεπέραςμα των εμποδίων που δυσχεραίνουν και καθιστούν αναποτελεσματική την ελεύθερη κίνηση.
5. Προώθηση της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στη διασφάλιση της ποιότητας, με στόχο την ανάπτυξη συγκρίσιμων κριτηρίων και μεθοδολογιών.
6. Προώθηση των απαραίτητων Ευρωπαϊκών διαστάσεων στην ανώτατη εκπαίδευση, κατά κύριο λόγο σε σχέση με τα προγράμματα σπουδών, τη συνεργασία μεταξύ

των ιδρυμάτων, τα σχήματα κινητικότητας, και τα ολοκληρωμένα προγράμματα σπουδών και άσκησης, κατάρτισης – επιμόρφωσης και έρευνας.

(Bologna Declaration, 1999)

Ο ENQA σε συνεργασία με την Ένωση Ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων (EUA), το Ευρωπαϊκό Γραφείο Πληροφόρησης Μαθητή (ESIB) και τον Ευρωπαϊκό Οργανισμό Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (EURASHE) ανέπτυξε τα ευρωπαϊκά πρότυπα και οδηγίες (ESG) για τη διασφάλιση της ποιότητας των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων (ENQA, 2009). Ο σκοπός των ESG είναι:

*«να παρέχει μια πηγή βοήθειας και καθοδήγησης τόσο στα πανεπιστήμια για την ανάπτυξη των δικών τους συστημάτων διασφάλισης ποιότητας όσο και σε εξωτερικούς φορείς που αναλαμβάνουν τη διασφάλιση ποιότητας των ιδρυμάτων και να συμβάλει στην ανάπτυξη ενός κοινού πλαισίου αναφοράς το οποίο θα χρησιμοποιείται τόσο από τα ιδρύματα όσο και από τους φορείς. Δεν είναι πρόθεση αυτά τα πρότυπα και οδηγίες να υπαγορεύουν πρακτικές ή να θεωρούνται εντεταλμένα και αμετάβλητα» (ENQA, 2009, σελ. 13).*

Σύμφωνα με τον Horbach (2013) τα ESG δεν περιλαμβάνουν μόνο τη διασφάλιση ποιότητας αλλά φέρνουν την ποιότητα στον πυρήνα της διοίκησης και των συστημάτων διακυβέρνησης περιλαμβάνοντας όλους τους εμπλεκόμενους φορείς και τα οργανωτικά επίπεδα των πανεπιστημίων με ένα ολοκληρωτικό τρόπο. Επιπλέον τα ESG είναι ένα μοντέλο αναφοράς που παρέχει καθοδήγηση στα πανεπιστήμια για την εφαρμογή των εσωτερικών συστημάτων διοίκησης ποιότητας και στους εξωτερικούς οργανισμούς αξιολόγησης των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων (Prikulis *et al.*, 2013). Ο Kaynak (2003) υποστηρίζει ότι τα ESG μπορεί να είναι τόσο σχετικά για τα πανεπιστήμια στην περιοχή της Ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης όσο έχουν υπάρξει τα πρότυπα ISO για τις βιομηχανίες ως μέσο στη διάχυση της ποιοτικής διοίκησης στους οργανισμούς παγκοσμίως.

Ευρωπαϊκά πρότυπα και οδηγίες για εσωτερική διασφάλιση ποιότητας  
στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ESG)

Πρότυπα	Περιγραφή
1. Πολιτική και διαδικασίες για διασφάλιση ποιότητας	Τα ιδρύματα πρέπει να έχουν μια πολιτική και αντίστοιχες διαδικασίες για τη διασφάλιση ποιότητας των προγραμμάτων και βραβείων τους. Πρέπει επίσης να δεσμευτούν ρητά στη δημιουργία μιας κουλτούρας που αναγνωρίζει την ποιότητα, τη διασφάλιση ποιότητας στη δουλειά τους. Για να επιτευχθεί αυτό τα ιδρύματα πρέπει να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν μια στρατηγική για συνεχή εμπλουτισμό της ποιότητας. Η στρατηγική, η πολιτική και οι διαδικασίες πρέπει να είναι σε επίσημη μορφή και να είναι διαθέσιμα για δημοσίευση. Πρέπει επίσης να περιλαμβάνουν ένα ρόλο για τους μαθητές και άλλους εμπλεκόμενους φορείς.
2. Έγκριση, παρακολούθηση και περιοδική ανασκόπηση των προγραμμάτων και βραβείων.	Τα ιδρύματα πρέπει να έχουν επίσημους μηχανισμούς για την έγκριση, παρακολούθηση και ανασκόπηση των προγραμμάτων και βραβείων τους.
3. Αξιολόγηση μαθητών.	Οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούνται με τη χρήση δημοσίων κριτηρίων, κανονισμών και διαδικασιών που εφαρμόζονται συνεχώς.
4. Διασφάλιση ποιότητας του εκπαιδευτικού προσωπικού.	Τα ιδρύματα πρέπει να έχουν τρόπους διασφάλισης του γεγονότος ότι το προσωπικό έχει την ικανότητα και τα προσόντα για την εκπαίδευση των μαθητών. Πρέπει να υποβάλλουν το προσωπικό σε εξωτερικές αξιολογήσεις και να κάνουν αναφορές γι αυτό.
5. Η διαδικασία της μάθησης και υποστήριξη μαθητών.	Τα ιδρύματα πρέπει να εξασφαλίζουν ότι οι κατάλληλες πηγές για την υποστήριξη της μάθησης είναι επαρκείς και κατάλληλες για κάθε προσφερόμενο πρόγραμμα σπουδών.
6. Πληροφοριακά συστήματα.	Τα ιδρύματα πρέπει να εξασφαλίζουν τη συλλογή, ανάλυση και χρήση σχετικών πληροφοριών για την αποτελεσματική διοίκηση των προγραμμάτων σπουδών και άλλων δραστηριοτήτων.
7. Δημόσιες πληροφορίες.	Τα ιδρύματα πρέπει να δημοσιεύουν αμερόληπτες και αντικειμενικές πληροφορίες τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές, σχετικές με τα προγράμματα και τα βραβεία που προσφέρουν.

Πηγή: (Manatos *et al.*, 2017, σελ 5)

Σύμφωνα με μια έρευνα τα ESG αποτελούν ένα ποιοτικό μοντέλο που καλύπτει διάφορες διαδικασίες, οργανωτικά επίπεδα και αρχές της ποιοτικής διοίκησης. Τα ESG κυρίως επικεντρώνονται στη διδασκαλία, στη μάθηση και στις υποστηριζόμενες διαδικασίες και αμελούν άλλες διαδικασίες των πανεπιστημίων όπως την έρευνα, υποτροφίες. Τα ESG φαίνεται να αποτελούν ένα μοντέλο ποιοτικής διοίκησης που ξεπερνά τη διασφάλιση ποιότητας και βασίζονται στη συνεχή βελτίωση (Manatos *et al.*, 2017).

Το 2008 ακολούθησε η θέσπιση του Ευρωπαϊκού Μητρώου Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (EQAR). Ο Οργανισμός αυτός επρόκειτο να γίνει ένας

ευρωπαϊκός φορέας ελέγχου των εθνικών αντιπροσωπειών διασφάλισης της ποιότητας, που θα εξετάζει εάν οι χώρες συμμορφώνονται ουσιαστικά με τα πρότυπα και τις κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες (ESG) για την διασφάλιση της ποιότητας στον ευρωπαϊκό χώρο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης βάσει των αποτελεσμάτων της εξωτερικής αξιολόγησης (Leuven Communiqué, 2009).

Στην Ελλάδα με τη νομοθεσία 3374/2005 για τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, ενεργοποιήθηκαν μέτρα και διαδικασίες για τη διασφάλιση και βελτίωση των υπηρεσιών ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ιδρύεται η Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) στην ανώτατη εκπαίδευση μια ανεξάρτητη 15μελής διοικητική αρχή εποπτευόμενη από το υπουργείο Παιδείας.

Η ΑΔΙΠ έχει τους ακόλουθους στόχους:

- να αναπτύξει ένα συνεχώς βελτιωμένο εθνικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας,
- να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να αναπτύξουν το δικό τους πολιτισμό διασφάλισης ποιότητας,
- πληροφορήσει και να διευρύνει τις προσδοκίες των ιδρυμάτων, φοιτητών, εργοδοτών και άλλων φορέων σχετικά με τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ανώτατης εκπαίδευσης,
- να αναδειξει τις επιδόσεις και καλές πρακτικές των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης και
- να συμμετέχει στη δημιουργία ενός κοινού πλαισίου αναφοράς για την παροχή ανώτατης εκπαίδευσης και τη διασφάλιση ποιότητας εντός του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE).

Για να πετύχει την αποστολή της η ΑΔΙΠ:

- Τυποποιεί, εξειδικεύει και συμπληρώνει τα κριτήρια και δείκτες της αξιολόγησης.
- Εγγυάται τη διαφάνεια των διαδικασιών αξιολόγησης.
- Υποστηρίζει τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας και πιστοποίησης.
- Διεξάγει μελέτες και έρευνες σχετικές με την αποστολή της ή αναθέτει τη διεξαγωγή τους σε άλλους φορείς.
- Καταρτίζει, τηρεί και ανανεώνει το Μητρώο Εξωτερικών Εμπειρογνομόνων.
- Αναπτύσσει ολοκληρωμένο πληροφοριακό σύστημα διαχείρισης και βάση δεδομένων της αξιολόγησης, σε συνεργασία με τις Μονάδες Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) των ΑΕΙ.

- Δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων και ενημερώνει την πολιτεία και τα ΑΕΙ για τις σύγχρονες εξελίξεις διεθνείς εξελίξεις σε συναφή θέματα. ([www.adip.gr](http://www.adip.gr))

Σε κάθε ΑΕΙ συγκροτείται η Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ). Η ΜΟΔΙΠ είναι αρμόδια για:

- την ανάπτυξη συγκεκριμένης στρατηγικής, πολιτικής και των απαραίτητων διαδικασιών για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας του έργου και των υπηρεσιών του ιδρύματος, που αποτελεί το εσωτερικό σύστημα διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος,
- το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης των ακαδημαϊκών μονάδων και των λοιπών υπηρεσιών του ιδρύματος,
- την οργάνωση, τη λειτουργία και τη συνεχή βελτίωση του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος,
- την υποστήριξη των διαδικασιών εξωτερικής αξιολόγησης και πιστοποίησης των προγραμμάτων σπουδών και του εσωτερικού συστήματος διασφάλισης ποιότητας του ιδρύματος στο πλαίσιο των αρχών, κατευθύνσεων και οδηγιών της ΑΔΙΠ.

Ο εσωτερικός κανονισμός κάθε ιδρύματος ορίζει τα θέματα σχετικά με την οργάνωση και λειτουργία της ΜΟΔΙΠ και τις ειδικότερες αρμοδιότητές της. Για παράδειγμα το τμήμα Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του πανεπιστημίου Ιωαννίνων διαθέτει εσωτερική μονάδα διασφάλισης ποιότητας που ως στόχους μεταξύ άλλων έχει:

- Τη θέσπιση δεικτών παρακολούθησης σπουδών των φοιτητών του. Οι δείκτες που αναφέρονται βοηθούν στο να εντοπιστούν προβλήματα που υπάρχουν στην φοίτηση των σπουδαστών. Τέτοιοι δείκτες είναι: ο μέσος χρόνος μέχρι την αποφοίτηση, ο αριθμός λιμναζόντων φοιτητών σε σχέση με τον αριθμό ενεργών φοιτητών, ο μέσος όρος αριθμού μαθημάτων που έχουν ολοκληρώσει επιτυχώς οι σπουδαστές, για κάθε εξάμηνο σπουδών, ο εντοπισμός μαθημάτων με μεγάλο ποσοστό αποτυχίας στις εξετάσεις, η παρακολούθηση του αριθμού των μαθημάτων αυτών και του αριθμού των συσσωρευμένων σπουδαστών, ο εντοπισμός αιτιών.
- Αξιολόγηση διδασκαλίας. Πραγματοποιείται με τη συμπλήρωση δελτίων αξιολόγησης της θεωρητικής και εργαστηριακής διδασκαλίας από τους σπουδαστές.



- Μύηση σπουδαστών στην έρευνα. Σχετικά προτείνονται: α) Παρότρυνση προς σπουδαστές και επιβλέποντες καθηγητές για πτυχιακές εργασίες ερευνητικού χαρακτήρα. β) Παρουσίαση των καλύτερων εργασιών ερευνητικού χαρακτήρα στους σπουδαστές του τελευταίου έτους. γ) Οργάνωση παρουσιάσεων από εταιρείες για ανοικτά προβλήματα έρευνας και ανάπτυξης. δ) Συμμετοχή σε ερευνητικά προγράμματα που ήδη εξελίσσονται σε Πανεπιστήμια.
- Προώθηση σύνθετων εργασιών. Γίνεται προσπάθεια να υιοθετηθούν νέες διαδικασίες στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπόνηση σύνθετων εργασιών, επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων σχετικών με τον κλάδο, εξαγωγή θεωρίας από υποδειγματικές μελέτες περιπτώσεων, σεμινάρια κλπ). Η διαδικασία υλοποίησης των νέων εκπαιδευτικών μεθόδων θα στηριχθεί στους κύκλους μαθημάτων. Επίσης σε συνεργασία με εταιρείες του χώρου της πληροφορικής και των τηλεπικοινωνιών επιδιώκεται η ενημέρωση-συμμετοχή των σπουδαστών σε προβλήματα της αγοράς και στη διαδικασία επιχειρηματικής επίλυσης τους. Στη διαδικασία αυτή, μπορούν να εμπλέκονται τόσο στελέχη του Τμήματος όσο και στελέχη των επιχειρήσεων.

Πηγή: <https://www.dit.uoi.gr/index.php?id=3&language=gr>

Από έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς στον ευρωπαϊκό χώρο φαίνεται ότι οι στόχοι για τους οποίους πραγματοποιείται η διασφάλιση ποιότητας των ιδρυμάτων συνοψίζονται στην ανάγκη για λογοδοσία-ανάληψη ευθύνης απέναντι στις κυβερνήσεις ή σε οποιοδήποτε εμπλεκόμενο φορέα από τη μία και στη βελτίωση της ποιότητας των ιδρυμάτων από την άλλη. Σύμφωνα με τον ENQA έχουμε τον παρακάτω πίνακα που απεικονίζει την παραπάνω τάση.

Στόχοι συστημάτων διασφάλισης ποιότητας	Εμφάνιση (%)	Σχόλια
Διασφάλιση και βελτίωση ποιότητας		Λειτουργεί ως εγγύηση για την ποιότητα ή ως ενθάρρυνση και υποστήριξη για τα ιδρύματα
Λογοδοσία (accountability)	75	Η λογοδοσία αποτελεί προϋπόθεση για την αυτονομία των ιδρυμάτων
Διαφάνεια	75	
Σύγκριση σε εθνικό επίπεδο	59	
Σύγκριση σε διεθνές επίπεδο	41	
Αξιολογικές κατατάξεις (ranking)	3	Στην Ευρώπη δεν ευδοκιμούν κατατάξεις

(ENQA, Quality procedures in European higher education, Helsinki 2003, σελ.13-14)

Σε έκθεση του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος Εκπαίδευσης βλέπουμε ότι 12 χώρες της κεντρικής και ανατολικής Ευρώπης (εκτός της Αλβανίας και Σκοπίων) υπάρχουν γραφεία διασφάλισης ποιότητας θεσπισμένα από κυβερνήσεις, κοινοβούλια ή υπουργεία παιδείας. Σε όλες αυτές τις χώρες αναφέρθηκαν βελτιώσεις στην ανώτερή τους εκπαίδευση. Σε επτά από αυτές τις χώρες εφαρμόστηκε η διαπίστευση. Στην Πολωνία εφαρμόστηκε με τη συμβολή εθελοντικών γραφείων (Billing, 2004).

Οι Brennan και Shah (2000b) σύγκριναν τις διασφαλίσεις ποιότητας σε 14 χώρες (Γαλλία, Δανία, Αυστραλία, Βέλγιο, Καναδά, Ελλάδα, Φιλανδία, Ουγγαρία, Ιταλία, Μεξικό, Ολλανδία, Ισπανία, Σουηδία και Ηνωμένο Βασίλειο) με βάση πληροφορίες από 29 μελέτες περίπτωσης ιδρυμάτων. Παρατήρησαν μια σύγκλιση στον κανονισμό για την ανώτατη εκπαίδευση (α.ε.) αλλά με διαφορές σε μεθόδους. Οι τρεις κύριες μέθοδοι ήταν: αυτό-αξιολόγηση, διασφάλιση ποιότητας μέσα στο ίδρυμα και εξωτερικές εκθέσεις αξιολόγησης. Μελέτησαν τις επιπτώσεις της διασφάλισης ποιότητας μέσα στα ιδρύματα με τρεις τρόπους: μέσω αμοιβών, αλλάζοντας τις εσωτερικές πολιτικές και δομές και αλλάζοντας κουλτούρες στην α.ε.. Οι τρεις μέθοδοι είχαν διαφορετική επίπτωση, έτσι η αυτό-αξιολόγηση είχε επίπτωση στις κουλτούρες, η διασφάλιση ποιότητας στις κουλτούρες και δομές/πολιτικές, οι εκθέσεις σε δομές/πολιτικές και αμοιβές. Οι ερευνητές ολοκληρώνουν με την παρατήρηση ότι η εισαγωγή της εξωτερικής διασφάλισης ποιότητας αποδυνάμωσε την κουλτούρα που βασίζεται στο υποκείμενο, μεταφέρθηκε η εξουσία στην α.ε. από τη βασική μονάδα (π.χ. το τμήμα) στο επίπεδο μάνατζμεντ, πολιτικών και κανονισμών και δυνάμωσε τις εξωτερικές αξίες, οικονομία/κοινωνία, σε σχέση με τις εσωτερικές, ακαδημαϊκές (Billing, 2004).

Όλες οι σκανδιναβικές χώρες διαθέτουν συστήματα αξιολόγησης που περιλαμβάνουν θεσμική αυτό-αξιολόγηση και αξιολόγηση από ομότιμους με τουλάχιστον μια διεθνή αξιολόγηση από ομότιμους από το 1999 (Smeby and Stensaker, 1999). Όλα αυτά τα συστήματα αναφέρουν τα αποτελέσματα της διασφάλισης ποιότητας στο σχετικό υπουργείο, αλλά κανένα από τα υπουργεία δεν συνδέει την αξιολόγηση με τη χρηματοδότηση ή κάποιου άλλου είδους καθοδήγηση (Billing, 2004).

Στη Δανία το 1992 αποφασίστηκε η θέσπιση ενός εθνικού συστήματος για την εξωτερική αξιολόγηση της ανώτερης εκπαίδευσής της. Ιδρύθηκε το Κέντρο από το υπουργείο παιδείας με στόχο τη δημιουργία ενός οργανισμού που προάγει τις αξιολογήσεις σε μια πιο επίσημη βάση. Το Κέντρο Δανίας για τη Διασφάλιση

Ποιότητας και Αξιολόγησης της ανώτερης εκπαίδευσης (το Κέντρο Αξιολόγησης), ιδρύθηκε με το σκοπό την αξιολόγηση όλων των προγραμμάτων πανεπιστημιακού και μη επιπέδου σε μία κανονική και συστηματική βάση. το Κέντρο αξιολογούσε νέα προγράμματα μετά την εφαρμογή τους και προγράμματα για τα οποία το υπουργείο παιδείας, συμβουλευτικά όργανα ή και το ίδιο το ίδρυμα έβρισκε ότι ήταν απαραίτητη η αξιολόγηση τους. Ακολούθησε η ίδρυση το 1999 του Ινστιτούτου Αξιολόγησης Δανίας (EVA). Το EVA έχει δύο κύρια καθήκοντα. Αναλαμβάνει τη δική του πρωτοβουλία στις συστηματικές αξιολογήσεις εκπαιδευτικών φορέων και ενεργεί ως ένα εθνικό κέντρο γνώσης, πληροφόρησης και ανάπτυξης στον τομέα της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Δίνει μεγάλη αξία στην αυτό-αξιολόγηση των ιδρυμάτων (Thune, 2001).

Στην Ιρλανδία η εξωτερική διασφάλιση ποιότητας σε επίπεδο ιδρύματος και προγραμμάτων διενεργείται από έναν εξωτερικό οργανισμό κάτω από την εποπτεία του αντίστοιχου υπουργείου, το QQI (Quality and Qualifications Ireland). Το QQI επικυρώνει προγράμματα και βραβεύει εκείνους που παρέχουν προσόντα. Ο ρόλος του QQI επικεντρώνεται σε δύο περιοχές, σε αυτή της διασφάλισης ποιότητας και στις υπηρεσίες παροχής προσόντων. Οι αναθεωρήσεις των ιδρυμάτων γίνονται κάθε επτά χρόνια με τους εξής σκοπούς: να ενθαρρύνουν την κουλτούρα διασφάλισης ποιότητας και να ενισχύσουν το μαθησιακό περιβάλλον των μαθητών, να παρέχουν ανατροφοδότηση στα ιδρύματα σχετικά με την ποιότητα των υπηρεσιών τους, να βελτιώσουν την εμπιστοσύνη στην ποιότητα των ιδρυμάτων προάγοντας την διαφάνεια, να υποστηρίξουν συστήματα για βελτίωση ανά επίπεδο της ποιότητας στην ανώτερη εκπαίδευση, να ενισχύσουν την ποιότητα χρησιμοποιώντας αντικειμενικές μεθόδους και συμβουλές βασισμένες σε ενδείξεις (Paor, 2016, σελ. 5).

## **7. Μοντέλα διασφάλισης ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση**

Η φήμη και η ανάπτυξη των πανεπιστημίων συνήθως μετριέται από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους για την επίτευξη της ικανοποίησης των μαθητών και των αναγκών τους. Νεότεροι ερευνητές μελέτησαν την ποιότητα των υπηρεσιών στην ανώτατη εκπαίδευση δίνοντας έμφαση σε ακαδημαϊκά θέματα παρά σε διοικητικά (Usman, 2010) επικεντρωμένοι σε μηχανισμούς παράδοσης μαθημάτων και στην ποιότητα των μαθημάτων και της διδασκαλίας. Σε αρκετά πανεπιστήμια

αναπτύχθηκαν μοντέλα για παροχή υπηρεσιών ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.  
Στον πίνακα II αναπτύσσονται εν συντομία κάποια από αυτά τα μοντέλα.

Πίνακας II: Μια σύντομη έρευνα των μοντέλων υπηρεσιών ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση.

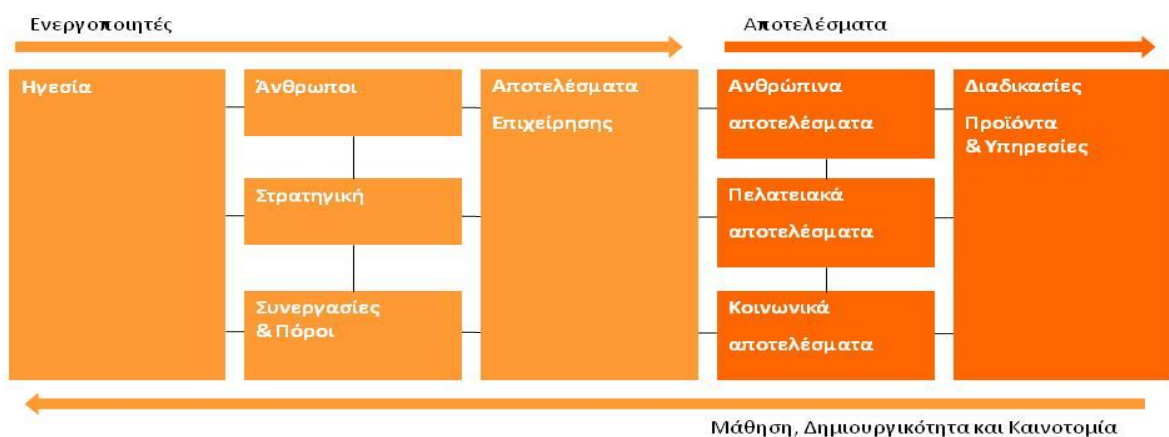
Συγγραφείς	Έτος	Πανεπιστήμιο	Σκοπός του χρησιμοποιούμενου μοντέλου
Owlia και Aspinall	1996	Πανεπιστήμιο του Birmingham, Η.Β.	Παρουσιάζει ένα νέο πλαίσιο για τις διαστάσεις της ποιότητας στην α.ε.
Waugh	2002	Διοίκηση ποιότητας στην Αυστραλία	Προτείνει ένα μοντέλο για τη διασφάλιση ποιότητας στην α.ε.
Lalovic	2002	Πανεπιστήμιο Belgrade	Προτείνει ένα ABET μοντέλο αξιολόγησης χρησιμοποιώντας τη μεθοδολογία six sigma για την αξιολόγηση στην εκπαίδευση.
Lagrosen, Hashemi, Leitner	2004	Αυστριακοί και Σουηδοί μαθητές	Εξετάζει τις διαστάσεις που αποτελούν την ποιότητα στην α.ε. και τις συγκρίνει με τις διαστάσεις που έχουν αναπτυχθεί στην γενικότερη έρευνα για τις υπηρεσίες ποιότητας
Yang, Yan-ping, and Jie	2006	Ανώτατη εκπαίδευση της Κίνας	Να σχεδιαστεί ένα μοντέλο το οποίο να είναι κατάλληλο στην αξιολόγηση των υπηρεσιών ποιότητας στην α.ε. της Κίνας.
Tsinidou, Gerogiannis, Fitsilis	2010	Ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης στην Ελλάδα	Καθοριστικοί παράγοντες της ποιότητας προσδιορίζονται για υπηρεσίες ποιότητας παρεχόμενες από ιδρύματα α.ε. στην Ελλάδα, για να μετρήσουν τη σημασία τους σύμφωνα με την άποψη των μαθητών.
Arokiasamy	2012	Ιδρύματα στην Μαλαισία	Διαμορφώνει τη σημασία των υπηρεσιών ποιότητας στη βιομηχανία α.ε.
Noaman, Ragab, Madbouly, Khedra Fayoumi	2014	Πανεπιστήμιο King Abdulaziz (KAU)	Ένα ανεπτυγμένο μοντέλο για την αξιολόγηση των προτύπων ποιότητας α.ε., μελέτη περίπτωσης KAU.

Πηγή: (Noaman *et al.*, 2017)

Πολλά μοντέλα έχουν αναπτυχθεί με σκοπό τη διασφάλιση ποιότητας από τα ιδρύματα. Κάποια από αυτά έχουν αναπτυχθεί μόνο για την ανώτατη εκπαίδευση. Δυο παράγοντες πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ανάπτυξη ενός οργάνου μέτρησης της ποιότητας. Ο πρώτος είναι η λειτουργικότητα της ποιότητας των υπηρεσιών και ο δεύτερος η αναγνώριση των κατάλληλων διαστάσεων της ποιότητας των υπηρεσιών (Kang and James, 2004). Η βιβλιογραφία δείχνει ότι υπάρχουν μοντέλα, που θα αναπτύξουμε στη συνέχεια, που προέκυψαν από τη σύμπτυξη άλλων που εφαρμόστηκαν με διάφορα αποτελέσματα.

### 7.1. Το μοντέλο EFQM

Το πιο αναγνωρισμένο μοντέλο που στην αρχή αναπτύχθηκε για τη βιομηχανία αποτελεί το μοντέλο EFQM (European Foundation for Quality Management). Προηγήθηκε η ίδρυση του ίδιου του ευρωπαϊκού οργανισμού το 1991 και η δημιουργία του ευρωπαϊκού βραβείου ποιότητας EQA (European Quality Award) για την αναγνώριση κορυφαίων εταιριών ανά τον κόσμο. Σκοπός του ίδιου του οργανισμού είναι η παροχή υποστήριξης στη διοίκηση Ευρωπαϊκών εταιριών έτσι ώστε να επιταχύνουν και να επιτυγχάνουν την παραγωγή ποιοτικών προϊόντων και υπηρεσιών με σκοπό την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Το EFQM excellence model αποτελεί πρότυπο αυτό-αξιολόγησης ευρωπαϊκών οργανισμών και επιχειρήσεων. Αποτελεί ένα διαγνωστικό εργαλείο για την αυτό-αξιολόγηση της κατάστασης ενός οργανισμού. Σύμφωνα με τον Westlund (2001) αποτελεί το πιο χρησιμοποιούμενο μοντέλο από οργανισμούς και επιχειρήσεις στην Ευρώπη για την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής ποιότητας.



(EFQM, 2012) Πηγή: <http://www.shop.efqm.org/about-efqm/>

Εννέα κύρια κριτήρια χαρακτηρίζουν το μοντέλο. Αυτά είναι: *προσανατολισμός στα αποτελέσματα, προσοχή στον πελάτη, ηγεσία και σταθερότητα στον σκοπό, διοίκηση προσανατολισμένη στη διαδικασία και γεγονότα, ανάπτυξη και ανάμειξη ανθρώπων, συνεχής μάθηση, καινοτομία και βελτίωση, ανάπτυξη συνεργασιών και εταιρική κοινωνική ευθύνη* (Mulu, 2012). Το μοντέλο καλύπτει εννέα διαφορετικές περιοχές ομαδοποιημένες σε δύο κύριες κατηγορίες, στους ‘ενεργοποιητές’ και στα ‘αποτελέσματα’. Οι ‘ενεργοποιητές’ αναφέρονται στα ηγεσία, πολιτική, στρατηγική, συνεργασίες, πόροι και διαδικασίες. Τα ‘αποτελέσματα’ αφορούν τους ανθρώπους, πελάτες, κοινωνία και αποτελέσματα απόδοσης. Αυτό αποτελεί μια προσπάθεια να μετρηθεί η απόδοση και η επιτυχία ενός οργανισμού από την οπτική του κάθε εμπλεκόμενου φορέα (Bokhari, 2006). Η υπεροχή αποτελεί κεντρική ιδέα του μοντέλου. Οι οργανισμοί αξιολογούνται βασιζόμενοι στην υπεροχή που επιδεικνύουν στα εννέα χαρακτηριστικά του μοντέλου. Το μοντέλο EFQM εφαρμόζεται και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα και παρά το γεγονός ότι η οργανωτική του αξία είναι αδιαμφισβήτητη σε οργανισμούς και εταιρίες ωστόσο σε ακαδημαϊκό επίπεδο αμφισβητείται η σωστή εφαρμογή και επίτευξη των κριτηρίων του σε ιδρύματα (Yousefie et al., 2011).

## **7.2. Το μετασχηματιστικό μοντέλο TM (Transformative Model)**

Το μοντέλο παρουσιάστηκε από τους Harvey και Knight (1996). Βασίζεται στην ιδέα της ποιοτικής αλλαγής των μαθητευομένων. Η εκπαίδευση δεν εκλαμβάνεται σαν μια παροχή υπηρεσίας σε ένα πελάτη αλλά σαν μια συνεχής διαδικασία μετασχηματισμού του συμμετέχοντα-μαθητή (Harvey & Knight, 1996). Η ποιοτική εκπαίδευση πραγματοποιεί τις αλλαγές στους συμμετέχοντες και τους ενισχύει. Αποφασίζει την ποιότητα με γνώμονα σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική εμπειρία ενδυναμώνει τη γνώση και ικανότητες των μαθητών. Επίσης το μοντέλο ενδυναμώνει τους συμμετέχοντες. Η διαδικασία μετασχηματισμού παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αυτοβελτιωθούν μέσω αυξημένης εμπιστοσύνης και αυτογνωσίας. Περιλαμβάνει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ικανότητα των μαθητών να υπερβαίνουν παλιές ιδέες και προκαταλήψεις. Σύμφωνα με το μοντέλο η μάθηση είναι μια διαφανής διαδικασία που βασίζεται στο διάλογο ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς

σχετικά με τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Το μοντέλο δίνει έμφαση στην ανάγκη να σχεδιασθεί ένα σύστημα ποιότητας προσανατολισμένο στη βελτίωση του μαθητή. Το σύστημα διασφάλισης ποιότητας που υπακούει σε αυτό το μοντέλο πρέπει να κινείται γύρω από το μαθητή να προσανατολίζεται προς την εμπειρία του διδασκόμενου.

### **7.3. Το μοντέλο CEQAM (Comprehensive Educational Quality Assurance Model)**

Οι Boyle και Bowden (1997) πρότειναν το μοντέλο αυτό βασιζόμενοι στη γενική τους γνώση για τη διασφάλιση ποιότητας, στις ακαδημαϊκές ανάγκες και κουλτούρα.

Οι αρχές του μοντέλου είναι οι εξής:

- 1) ένα όραμα ή σκοπός για τον οργανισμό,
- 2) αποτελεσματική ηγεσία και διοίκηση,
- 3) πολιτικές που να περιλαμβάνουν ανάμειξη ανθρώπων, σχεδιασμός για ανάπτυξη ανθρώπινων πόρων, ανάμειξη εργαζομένων, ανάπτυξη εμπιστοσύνης κ.α.,
- 4) προσοχή στον πελάτη με επίγνωση των αναγκών και προσδοκιών του και έμφαση στην ικανοποίησή του,
- 5) αξιολόγηση και συνεχή βελτίωση ποιότητας,
- 6) δομές, πολιτική και διαδικασίες που υποστηρίζουν κύριους σκοπούς και διαδικασίες.

Σύμφωνα με τους παραπάνω συγγραφείς το μοντέλο αποτελείται από τα παρακάτω κυρίαρχα στοιχεία:

*Στοιχεία εξόδων:* περιλαμβάνει αποδείξεις που βασίζονται σε βελτίωση ποιότητας στη μάθηση των μαθητών (προγράμματα) και αποδείξεις για απαιτήσεις λογοδοσίας.

*Στοιχεία διαδικασιών:* περιλαμβάνουν όραμα, αξίες και στρατηγικούς στόχους, σύστημα διασφάλισης ποιότητας και διαδικασίες, πρόγραμμα ανάπτυξης της σχολής, αξιολόγηση μαθητών και συστήματα αξιολόγησης των μελών της σχολής.

*Υποστηρικτικά συστήματα:* περιλαμβάνουν ομάδες υποστήριξης, δομές, πολιτικές, πόροι και το σύστημα διασφάλισης ποιότητάς τους.

Το πρόγραμμα διασφάλισης ποιότητας, η ανάπτυξη της σχολής και η αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας αποτελούν τις ουσιαστικές εξόδους της εκπαίδευσης και συντελούν στην ανάπτυξη της ποιότητας γενικά και στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας στη μαθησιακή διαδικασία ειδικότερα. Σε αυτό το μοντέλο, όπως και στο

προηγούμενο, η ποιότητα των προγραμμάτων που ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία αποτελεί πρωταρχικό μέλημα της ανώτατης εκπαίδευσης (Mulu, 2012).

#### **7.4. Το μοντέλο RUM (Responsive University Model)**

Αναπτύχθηκε από τον Tierney (1998). Το κυρίαρχο χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι ότι οι σχέσεις ποιότητας διακρίνονται για την αμοιβαιότητά τους και την ισότητα. Τα πανεπιστήμια πρέπει να είναι υπεύθυνα. Επίσης τα προγράμματα τους πρέπει να είναι προσανατολισμένα προς τους μαθητές, οι δραστηριότητές τους να αφορούν την κοινωνία και η έρευνα να ωφελεί το έθνος στο οποίο ανήκουν. Για να επιτευχθεί αυτό το ακαδημαϊκό προσωπικό πρέπει να αναθεωρεί σε τακτική βάση τα προγράμματα και να τα εναρμονίζει με εσωτερικές και εξωτερικές απαιτήσεις και αλλαγές. Σύμφωνα με τους Srikathan και Dalrymple (2002) το μοντέλο αυτό δίνει σημασία στην επικοινωνία που απαιτεί νέες σχέσεις και συνεργασίες τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά του ιδρύματος. Οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών καλύπτονται μέσω της επικοινωνίας και συνεργασιών με άλλους φορείς.

#### **7.5. Το μοντέλο GQM (Generic Quality Model)**

Το μοντέλο GQM επικεντρώνεται στη μαθησιακή διαδικασία και στη διδασκαλία που θεωρούνται βασικά για το χτίσιμο της ποιότητας. Οι Srikathan και Dalrymple (2007) που είναι και οι δημιουργοί του μοντέλου, θεωρούν ότι η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση σχετίζεται με την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Υποστηρίζουν ότι η μεταμόρφωση των διδασκόμενων μέσω των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης υπερέχει των κριτηρίων που θεωρούν την ποιότητα ως βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων των χρηματοπιστωτικών φορέων και της κυβέρνησης γενικότερα.

Τα κύρια χαρακτηριστικά του μοντέλου περιλαμβάνουν:

1. μια ξεκάθαρη προσοχή στο μετασχηματισμό των διδασκόμενων και των ιδρυμάτων εν γένει, προσθέτοντας αξία στις ικανότητές τους.
2. μια γενικευμένη συνεργασία στη μαθησιακή διαδικασία, άποψη που θεμελιώνεται στην ιδέα ότι τα υψηλής ποιότητας προγράμματα πηγάζουν από κολεγιακές και



υποστηρικτικές κουλτούρες που περιλαμβάνουν την ανάμειξη όλων όσων εμπλέκονται με αυτά.

3. μια σημαντική δέσμευση στη βελτίωση της μάθησης. Είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν μηχανισμοί που να διατηρούν αυτή τη δέσμευση που οδηγεί τελικά στην πρόοδο.

Τα κύρια στοιχεία του μοντέλου περιλαμβάνουν οργανωτικό μετασχηματισμό της μαθησιακής διαδικασίας, διαδικασία διδασκαλίας που οδηγεί στο μετασχηματισμό, αξιολόγηση για το μετασχηματισμό, βελτίωση ποιότητας και παρακολούθηση της ποιότητας. Τα συστήματα διασφάλισης ποιότητας εξασφαλίζουν τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διοίκηση κινείται σε ανάλογη βάση. Κυρίαρχος ρόλος της αποτελεί η εξασφάλιση και ενδυνάμωση της κολεγιακής κουλτούρας. Για να επιτευχθεί η διασφάλιση ποιότητας απαιτούνται δέσμευση της ανώτερης διοίκησης, κουλτούρα συνεχούς βελτίωσης, ομαδική αλληλεπίδραση και κοινό όραμα. Το μοντέλο αυτό αφορά το περιεχόμενο και ο τρόπος που μαθαίνουν οι μαθητές και οι τρόποι βελτίωσης της μάθησης (Mulu, 2012).

## **7.6. Το μοντέλο του Dill- DAQF (Dill's Academic Quality Framework)**

Το πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε από τον Dill (1992) και βασική του ιδέα είναι ο ακαδημαϊκός σχεδιασμός και στα μέσα που αποφασίζουν την ακαδημαϊκή ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση. Η ποιότητα σύμφωνα με τον Dill δεν αξιολογείται ούτε ελέγχεται αλλά σχεδιάζεται. Η ακαδημαϊκή ποιότητα είναι υπεύθυνη για όλα τα εκπαιδευτικά προγράμματα με την αρωγή ισχυρής ηγεσίας που ασκείται από όλη τη σχολή. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα σχεδιάζονται συνεχώς βασιζόμενα στις ανάγκες των φορέων. Οι κύριες δραστηριότητες της διαχείρισης της ακαδημαϊκής ποιότητας περιλαμβάνουν τα παρακάτω:

*Κύριο μάνατζμεντ και επιλογή μαθητών.* Το κύριο ενδιαφέρον περιστρέφεται γύρω από την ποιότητα των μαθητών και την επιτυχία. Οι διαδικασίες ποιοτικού μάνατζμεντ δίνουν έμφαση στη συνεχή βελτίωση και αξιοπιστία της απόδοσης των νεοεισερχόμενων μαθητών ως προς την ακαδημαϊκή τους ποιότητα.

*Σχεδιασμός ακαδημαϊκού προγράμματος και διαδικασιών.* Οι ικανότητες των μελών της σχολής, ο σχεδιασμός των μαθημάτων και η αξιολόγηση των μαθητών απασχολούν την ποιότητα εδώ. Μεγάλη σημασία έχουν επίσης ο σχεδιασμός

προγραμμάτων, εκπαιδευτική αξιολόγηση, ο σχεδιασμός ακαδημαϊκών προγραμμάτων με στόχο μια αποτελεσματικότερη μάθηση.

*Έρευνα αναγκών του πελάτη.* Το μοντέλο αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα διενέργειας έρευνας σε αποφοίτους και μελλοντικούς εργοδότες. Η έρευνα αποσκοπεί στο να βρεθεί η σχέση ανάμεσα στις ακαδημαϊκές ικανότητες και στο πως αυτές οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία.

*Σχεδιασμός ενός πληροφοριακού συστήματος για την εξασφάλιση ποιότητας.* Το σύστημα περιλαμβάνει δεδομένα που αφορούν τη μαθητική απόδοση. Το μοντέλο περιλαμβάνει μετρήσεις βασιζόμενο στην αξιολόγηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Στοιχεία αυτού του συστήματος όπως αριθμός εισόδου φοιτητών, αριθμός εγκατάλειψης φοίτησης, επάρκεια αποφοίτων, βαθμός ικανοποίησης φοιτητών από τα διενεργούμενα προγράμματα, είναι απαραίτητα για την υποστήριξη της διαδικασίας του μάνατζμεντ, το σχεδιασμό προγραμμάτων την ικανοποίηση των πελατών και τη νομιμότητα του ιδρύματος (Mulu, 2012).

### **7.7. Το μοντέλο του Massy για διαδικασίες ποιότητας (MMQP-Massy's Model for Quality Process)**

Αναπτύχθηκε από τον Massy (2003) και ασχολείται τόσο με το σχεδιασμό όσο και με την εφαρμογή της ποιότητας στις εκπαιδευτικές διαδικασίες στην ανώτατη εκπαίδευση. Ο σχεδιασμός της ποιότητας αφορά τον προσδιορισμό των υπηρεσιών που παρέχονται και η εφαρμογή δείχνει το πόσο καλά οι υπηρεσίες που πραγματικά παρέχονται συναντούν τις προδιαγραφές τους. Το μοντέλο περιλαμβάνει τις παρακάτω κύριες δραστηριότητες:

*Καθορισμός των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων.* Τα αποτελέσματα προσδιορίζονται με βάση την αλλαγή που παρατηρείται στις ικανότητες και στις εμπειρίες των μαθητών.

*Σχεδιασμός προγράμματος σπουδών.* Ο σχεδιασμός αναφέρεται στον καθορισμό του περιεχομένου, αλληλουχίας μαθημάτων, οργάνωση και σχετικότητα του προγράμματος με γνώμονα την επίτευξη ποιότητας.

*Σχεδιασμός εξέτασης των μαθητών και χρήση των αποτελεσμάτων αυτής της εξέτασης.* Αφορά την επιλογή και χρήση δεικτών αξιολόγησης με σκοπό την αξιολόγηση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών. Επίσης καθορίζονται τα επιθυμητά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα και οι διαδικασίες που θα εφαρμοστούν.

*Εφαρμογή διασφάλισης ποιότητας.* Αφορά τους μηχανισμούς που βεβαιώνουν σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο των μαθημάτων εκλήφθηκε από τους μαθητές όπως επιδιωκόταν, οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας εφαρμόζονται με συνέπεια, οι αξιολογήσεις έχουν αποτέλεσμα και τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται αποδοτικά (Mulu, 2012).

## **7.8. Το μοντέλο SERVQUAL (Service Quality) για ποιοτικές υπηρεσίες**

Το μοντέλο μέτρησης ποιότητας SERVQUAL αναπτύχθηκε από επιστήμονες του Πανεπιστημίου του Τέξας. Αποτελεί ένα από τα πιο αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης ποιότητας και έχει μεγάλη εφαρμογή τόσο στο βιομηχανικό όσο και στον ακαδημαϊκό τομέα (Kang and James, 2004). Οι Parasuraman *et al.* (1988, σελ.15) που το ανέπτυξαν, περιγράφουν την ποιότητα υπηρεσιών ως μια μορφή στάσης σχετική αλλά όχι ισοδύναμη με την ικανοποίηση που πηγάζει από τη σύγκριση των προσδοκιών με τις αντιλήψεις της απόδοσης. Σύμφωνα με τους Lewis και Booms (1983, σελ.100) ο όρος ποιότητα υπηρεσίας σημαίνει το μέτρο του πόσο καλά το επίπεδο υπηρεσίας που παρέχεται ταιριάζει με τις προσδοκίες του πελάτη. Οι περισσότεροι ερευνητές δείχνουν ότι οι πελάτες έχουν προσδοκίες που μπορούν να θεωρηθούν πρότυπα ή σημεία αναφοράς για την εκτίμηση της απόδοσης ενός οργανισμού (Firdaus, 2006).

Σύμφωνα με τον Parasuraman *et al.* (1988) μονάδα μέτρησης ποιότητας στο SERVQUAL αποτελεί η διαφορά στο σκορ, που αντιπροσωπεύει το κενό ποιότητας ανάμεσα στην ποιότητα υπηρεσιών που προσδοκάται και σε αυτήν που γίνεται αντιληπτή. Το σκορ είναι η διαφορά ανάμεσα σε εκτιμήσεις προερχόμενες από έρευνα σε προσδοκίες και αντιλήψεις της ποιότητας σε είκοσι δυο κριτήρια οργανωμένα σε πέντε διαστάσεις:

1. *Απτότητα.* Η εμφάνιση των εγκαταστάσεων, εξοπλισμού, υποστηρικτικών υπηρεσιών και προσωπικού υπηρεσίας.
2. *Αξιοπιστία.* Σε ποιο βαθμό οι αποκτηθέντες ικανότητες, γνώσεις και υπηρεσίες έχουν προσφερθεί με ακρίβεια και αξιοπιστία, στο χρόνο τους και χωρίς λάθη.
3. *Υπευθυνότητα.* Αναφέρεται στην προθυμία να βοηθά τους πελάτες, να ικανοποιεί τις ανάγκες και τα θέλω τους. Επίσης αναφέρεται στην ικανότητα να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά.

4. *Διασφάλιση*. Η εμπιστοσύνη ότι οι πελάτες είναι υπέρ του ιδρύματος και το αίσθημα ασφάλειας σε περίπτωση κινδύνου.

5. *Ενσυναίσθηση*. Η προσοχή και η φροντίδα ότι το ίδρυμα μπορεί να προσφέρει στους πελάτες του. Αυτό το κομμάτι επίσης αφορά και βολικές ώρες λειτουργίας.

Το μοντέλο έχει δεχθεί πολλές κριτικές που συμφωνούν στη χρήση διαφορετικών σκορ, τη διαστασιολόγηση, ικανότητα εφαρμογής και εγκυρότητα του μοντέλου. Αρκετές εμπειρικές μελέτες δεν υποστηρίζουν τους πέντε παράγοντες που συνθέτουν το SERVQUAL και αγνοούν τις προσδοκίες ή και ακυρώνουν την αξία του ως μοντέλο λόγω του ότι είναι βασισμένο στις προσδοκίες (Firdaus, 2006). Παρόλα τα μειονεκτήματά του το μοντέλο αυτό αποτελεί το πιο διαδομένο για τη μέτρηση υπηρεσιών ποιότητας χάρη στην απλότητα του, στην ευκολία προετοιμασίας-εφαρμογής και στην ικανότητα του να αναγνωρίζει οδηγίες-κλειδιά για βελτίωση (Fadееva, 2012). Η μέθοδος που χρησιμοποιείται στο SERVQUAL ταιριάζει στο μοντέλο ικανοποίησης του πελάτη και πρέπει να χρησιμοποιείται μόνο για ικανοποίηση των αναγκών πληροφόρησης από τη μεριά του πελάτη.

### **7.9. Τα μοντέλα SERVPERF (Service Performance), HedPERF (Higher Education Performance), HESQUAL (Higher Education Service Quality)**

Όλα τα παραπάνω μοντέλα αναπτύχθηκαν με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών στην ανώτατη εκπαίδευση. Προήλθαν από την υιοθέτηση στοιχείων από το μοντέλο SERVQUAL, μετά από αξιολόγηση κατά τη χρήση του μοντέλου, και αποτελούν δείγματα προσπάθειας των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης για βελτίωση της ποιότητας τους σε έναν ταχύτατα αναπτυσσόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον.

Οι Cronin και Taylor (1992) μετά από συνεχή κριτική στο μοντέλο υπηρεσιών SERVQUAL ανέπτυξαν το δικό τους βασισμένο στην απόδοση μοντέλο το SERVPERF. Στην ουσία η κλίμακα SERVPERF είναι μη σταθμισμένα στοιχεία αντίληψης του μοντέλου SERVQUAL, αποτελείται από 22 στοιχεία και εξαιρεί κάθε προσδοκία του πελάτη. Ενώ το SERVQUAL μετράει την ποιότητα υπηρεσιών συγκρίνοντας τις αντιλήψεις για την υπηρεσία που λαμβάνεται με τις προσδοκίες για αυτήν, το SERVPERF περιγράφει μόνο τις αντιλήψεις (Firdaus, 2006). Τα δύο μοντέλα υιοθετούν την ίδια ιδέα για την αντιλαμβανόμενη ποιότητα. Η κύρια διαφορά τους έγκειται στον υπολογισμό και χρησιμότητα των προσδοκιών και τον μαθηματικό

τύπο που θα πρέπει να χρησιμοποιείται. Οι Cronin και Taylor (1992) τονίζουν ότι το βασισμένο στην απόδοση μοντέλο SERVPERF αποδίδει στην μέτρηση της απόδοσης της ποιότητας των υπηρεσιών καλύτερα από κάθε άλλο και έχει εξαιρετική δύναμη πρόβλεψης (ικανότητα να παρέχει ένα ακριβές σκορ στην μέτρηση της ποιότητας υπηρεσιών).

Ο Firdaus (2005) πρότεινε το HEdPERF μια μετρητική κλίμακα βασισμένη στην απόδοση των υπηρεσιών της ανώτατης εκπαίδευσης. Το HEdPERF έχει ελεγχθεί και θεωρείται πιο περιεκτικό και προορισμένο προς τη βιομηχανία και με μοναδικό σχεδιασμό για την ανώτατη εκπαίδευση. Η κλίμακα μέτρησης της ποιότητας υπηρεσιών HEdPERF αποτελείται από 41 στοιχεία από τα οποία 13 έχουν υιοθετηθεί από το SERVPERF και 28 δημιουργήθηκαν μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης και από διάφορες ποιοτικές ερευνητικές εισροές όπως ομάδες εστίασης, πιλοτικά τεστ και εγκυρότητα εμπειρογνομώνων (Firdaus, 2006).

Ο Firdaus (2006) σε μια έρευνα του που εκπονήθηκε σε δημόσια, ιδιωτικά πανεπιστήμια και κολλέγια στη Μαλαισία το 2004, υιοθέτησε για την αξιολόγηση των παρεχόμενων τους υπηρεσιών μια τροποποιημένη κλίμακα αποτελούμενη από 50 στοιχεία (28 από το HEdPERF και 22 από το SERVPERF). Από αυτά, μέσα από την ανάλυση, αναγνωρίστηκαν τέσσερις παράγοντες:

1. *Μη ακαδημαϊκές πτυχές.* Περιλαμβάνει μεταβλητές ουσιώδεις στο να παρακινήσουν τους μαθητές να ικανοποιούν τις υποχρεώσεις τους και σχετίζεται με τα καθήκοντα και ευθύνες που φέρει το μη ακαδημαϊκό προσωπικό.
2. *Ακαδημαϊκές πτυχές.* Αναπαριστά τις ευθύνες των ακαδημαϊκών και τονίζει τα βασικά χαρακτηριστικά όπως το να έχουν θετική στάση, καλές επικοινωνιακές ικανότητες, να επιτρέπουν επαρκείς διαβουλεύσεις και να μπορούν να παρέχουν ανατροφοδότηση στους μαθητές.
3. *Αξιοπιστία.* Ο παράγοντας αυτός περιλαμβάνει στοιχεία που εμβαθύνουν στην ικανότητα να παρέχεται η υποσχόμενη υπηρεσία στην ώρα της, με ακρίβεια και αξιοπιστία.
4. *Ενσυναίσθηση.* Σχετίζεται με την παροχή εξατομικευμένης και προσωπικής προσοχής στους μαθητές κατανοώντας τις ειδικές και αναπτυξιακές τους ανάγκες φροντίζοντας για το καλό τους.

Αυτές οι νέες διαστάσεις ήταν το αποτέλεσμα της συγχώνευσης των κλιμάκων HEdPERF και SERVPERF όπου οι ακαδημαϊκές και μη πτυχές συναντώνται στη HEdPERF και η αξιοπιστία και ενσυναίσθηση στη SERVPERF.

Οι Teeroovengadum *et al.* (2016) προτείνουν ένα ιεραρχικό μοντέλο για τη μέτρηση της ποιότητας των υπηρεσιών το HESQUAL. Το μοντέλο για μέτρηση της ποιότητας αναπτύχθηκε βασιζόμενο σε εκτενή βιβλιογραφική αναφορά και στη συλλογή και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Πέντε κύριες διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών της ανώτερης εκπαίδευσης αναγνωρίστηκαν και είναι οι εξής: ποιότητα διοίκησης, ποιότητα φυσικού περιβάλλοντος, ποιότητα βασικής εκπαίδευσης, ποιότητα υποστηρικτικών εγκαταστάσεων και μετασχηματική ποιότητα.

#### *Ποιότητα διοίκησης.*

Περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά, τη συμπεριφορά, τη προθυμία του προσωπικού διοίκησης να παρέχει βοήθεια στους μαθητές. Ακολουθούν η ικανότητα του προσωπικού να δίνει λύσεις στα προβλήματα των μαθητών, η ευγένεια του προσωπικού και η συμπεριφορά του προσωπικού διοίκησης να εμπνέει εμπιστοσύνη.

#### *Ποιότητα φυσικού περιβάλλοντος.*

Αποτελείται από τρεις διαστάσεις: την υποδομή υποστήριξης, προϋποθέσεις μαθητικού περιβάλλοντος, γενικές υποδομές.

#### *Ποιότητα βασικής εκπαίδευσης.*

Αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: Χαρακτηριστικά και συμπεριφορά, πρόγραμμα σπουδών, παιδαγωγική και επάρκεια.

Οι υποστηρικτικές εγκαταστάσεις όπως και η ποιότητα με την έννοια του μετασχηματισμού βρέθηκαν χωρίς διαστάσεις. Οι συγγραφείς εφάρμοσαν το μοντέλο αυτό σε πανεπιστήμιο του Μαυρίκιου διενεργώντας ποσοτική έρευνα αποδεικνύοντας την αξιοπιστία του.

### **7.10. Το μοντέλο HEQAM (Higher Education Quality Assessment Model)**

Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε από τους Noaman *et al.* (2017) στην προσπάθεια τους να καλύψουν όλες τις ανάγκες για τους παράγοντες ποιότητας όπως γίνονται αντιληπτοί από τους μαθητές. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιείται για να προσεγγίσει την ποιότητα των ανθρώπινων, φυσικών, τεχνολογικών, οικονομικών πηγών και πληροφοριών στο πανεπιστήμιο KAU στη Σαουδική Αραβία. Το προτεινόμενο μοντέλο αποτελείται από τρία επίπεδα, που περιλαμβάνουν 8 κύριους στόχους ή κριτήρια και 53 υπο-κριτήρια. Αυτά είναι αρκετά ώστε να καλύπτουν τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την αξιολόγηση ποιότητας. Τα 8 κύρια κριτήρια είναι τα

εξής: το πρόγραμμα σπουδών, το ακαδημαϊκό προσωπικό, οι προοπτικές καριέρας των αποφοίτων, η υποδομή, οι ψηφιακές υπηρεσίες, οι υπηρεσίες βιβλιοθήκης, οι διοικητικές υπηρεσίες, η τοποθεσία του ιδρύματος και η έρευνα. Σύμφωνα με τους συγγραφείς του το μοντέλο αυτό είναι ανοικτού τύπου και επιτρέπει την προσθήκη οποιοδήποτε πεδίου ή ερωτήσεων ανάλογα με το κάθε ίδρυμα.

## 8. Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα πανεπιστήμια έχουν τρεις κύριες διαδικασίες ή αποστολές και σχετιζόμενες με αυτές διαδικασίες. Η πρώτη είναι η διδασκαλία και η μάθηση, η δεύτερη η έρευνα και οι υποτροφίες και η τρίτη αποστολή. Η πρώτη αποστολή της εκπαίδευσης εμπνέει τη δεύτερη αποστολή της έρευνας και αυτή με τη σειρά της οδηγεί στην τρίτη αποστολή των πανεπιστημίων για κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Sam and van der Sijde, 2014). Σύμφωνα με τον Laredo (2007) η τρίτη αποστολή είναι το πάντρεμα των πανεπιστημίων με επιχειρηματικές δραστηριότητες, τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη, οικονομική και γενικότερα κοινωνική ανάπτυξη. Οι υποστηρικτικές διαδικασίες περιλαμβάνουν διοικητικές υπηρεσίες και γενικότερα διαδικασίες σχετικές με τις τρεις προηγούμενες αποστολές των ιδρυμάτων. Οι προσπάθειες των ιδρυμάτων για τη διασφάλιση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών τους περιστρέφονται γύρω από αυτές τις τρεις κύριες αποστολές τους.

Η παρούσα έρευνα εκπονήθηκε με στόχο την αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της Ελλάδας υπό το πρίσμα των τριών κύριων αποστολών του ιδρύματος. Για το σκοπό αυτό διατυπώνονται οι παρακάτω υποθέσεις:

1. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν ποιοτική διδασκαλία στους φοιτητές τους και προωθούν την έρευνα.
2. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα φροντίζουν για τη δημιουργία κουλτούρας ποιότητας.
3. Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνδέουν τους αποφοίτους τους με την κοινωνία.

Η έρευνα που εκπονείται είναι ποσοτική και αφορά φοιτητές 3 πανεπιστημίων ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η αξιολόγηση που κάνουν οι φοιτητές μπορεί να

αποφέρει αξιολογικά συμπεράσματα για την ποιότητα των υπηρεσιών του τμήματος. Οι Marsh and Roche (1997) αναφερόμενοι στις απόψεις των μαθητών τόνισαν ότι η αξιολόγηση των μαθητών στην διδασκαλία είναι πολυδιάστατες, αξιόπιστες και σταθερές, ισχυρά συνδεδεμένες με τους εκπαιδευτές και όχι με το διδασκόμενο μάθημα, σχετικά ανεπηρέαστες από το εργασιακό φορτίο, μέγεθος τάξης κ.α. Ανάλογη έρευνα εκπονήθηκε στο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λάρισας από τους Tsiniδου *et al.* (2010) βασιζόμενη στη γνώμη των φοιτητών για την ποιότητα των υπηρεσιών που ελάμβαναν.

Η έρευνα συντελέστηκε με τη βοήθεια ερωτηματολογίου που δόθηκε στους φοιτητές. Σαν βάση χρησιμοποιήθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας των Tsiniδου *et al.* (2010) για την ιεράρχηση των χαρακτηριστικών ποιότητας των υπηρεσιών του ιδρύματος. Η έρευνα των προηγούμενων συγγραφέων χρησιμοποίησε το μοντέλο ιεραρχικής δόμησης (AHP).

Το μοντέλο ιεραρχικής δόμησης (AHP-Analytical Hierarchy Process) είναι μια πολυπαραγοντική μέθοδος λήψης αποφάσεων (MCDM-Multi Criteria Decision Making). Συστάθηκε για πρώτη φορά από τον Saaty (1980). Ο κύριος στόχος του (AHP) είναι να ταξινομήσει έναν αριθμό εναλλακτικών στοιχείων θεωρώντας ένα δεδομένο σετ ποιοτικών ή ποσοτικών κριτηρίων, συγκρίνοντας ανά ζεύγη τα στοιχεία/εναλλακτικές. Το (AHP) καταλήγει στην ιεραρχική ταξινόμηση των χαρακτηριστικών ποιότητας όπου στο ανώτερο επίπεδο είναι ο στόχος της διαδικασίας, το επόμενο επίπεδο καθορίζει τα κριτήρια επιλογής που μπορούν να υποδιαιρεθούν σε υπό κριτήρια, σε κατώτερα ιεραρχικά επίπεδα, και στο τέλος έχουμε τις εναλλακτικές αποφάσεις που θα αξιολογηθούν (Tsiniδου *et al.*, 2010). Σύμφωνα με τους Jadhav και Sonar (2009) τα πλεονεκτήματα χρήσης του μοντέλου (AHP) είναι τα εξής:

- παρέχει μια ιεραρχική αποδόμηση ενός προβλήματος βοηθώντας έτσι στην καλύτερη κατανόηση της ολικής διαδικασίας λήψης αποφάσεων.
- χειρίζεται τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά κριτήρια.
- βασίζεται σε σχετικές και ανά ζεύγη συγκρίσεις όλων των στοιχείων που αφορούν τη λήψη απόφασης. Η μέθοδος AHP επιτρέπει στον ερευνητή να επικεντρωθεί στη σύγκριση δυο κριτηρίων ή εναλλακτικών τη φορά μειώνοντας έτσι την πιθανότητα να γίνονται ταξινομήσεις βασιζόμενες στη προσωπική/υποκειμενική αντίληψη του αξιολογητή ή σε άλλες εξωτερικές επιρροές.



- εφαρμόζεται τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές λήψεις αποφάσεων.
- ενισχύει τη συνοχή και εγκυρότητα της διαδικασίας βασιζόμενο σε ανά ζεύγη κρίσεις.
- υποστηρίζει ανάλυση σε βάθος για να εξετάσει τις επιρροές των μεταβαλλόμενων αξιών/τιμών των κριτηρίων βασιζόμενων στην συνολική ταξινόμηση των εναλλακτικών αποφάσεων.

Το ερωτηματολόγιο στην παρούσα έρευνα περιλαμβάνει επτά περιοχές για ανάλυση: το ακαδημαϊκό προσωπικό, τη διοίκηση, τη βιβλιοθήκη, το πρόγραμμα σπουδών, την τοποθεσία του ιδρύματος, τις διαθέσιμες υποδομές και τις μελλοντικές προοπτικές καριέρας.

Από την έρευνα των Tsinidou *et al.* (2010) για καθένα από τις επτά περιοχές ανάλυσης, σύμφωνα με τις απόψεις των φοιτητών, επιλέγονται για λόγους απλοποίησης της διαδικασίας τα τρία πρώτα κριτήρια από κάθε περιοχή. Έτσι έχουμε για κάθε περιοχή:

1. *Ακαδημαϊκό προσωπικό*: επικοινωνιακές ικανότητες, φιλικότητα/ικανότητα προσέγγισης και επαγγελματική εμπειρία.
2. *Διοικητικές υπηρεσίες*: σαφείς οδηγίες και συμβουλές, φιλικότητα, αυτοματισμός γραφείου και επαρκές ωράριο (λόγω ισοψηφίας).
3. *Υπηρεσίες βιβλιοθήκης*: Διαθεσιμότητα εγχειριδίων και περιοδικών, εύκολη διαδικασία δανεισμού, φιλικότητα και εξυπηρέτηση.
4. *Δομή προγράμματος σπουδών*: Ποικιλία επιλέξιμων μαθημάτων/βιβλίων, επάρκεια εργαστηριακών μαθημάτων, ικανοποιητική δομή μαθημάτων.
5. *Τοποθεσία ιδρύματος*: Προσβασιμότητα, ύπαρξη συχνών δρομολογίων για μετακίνηση μέσω μαζικής μεταφοράς, κόστος μεταφοράς.
6. *Εγκαταστάσεις*: Επάρκεια αιθουσών διδασκαλίας και εργαστηρίων, υπηρεσίες εστίασης.
7. *Προοπτικές καριέρας*: Προοπτικές επαγγελματικής καριέρας, ευκαιρίες για μεταπτυχιακά προγράμματα, δεσμοί του ιδρύματος με επιχειρήσεις.

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι να αξιολογήσει την ποιότητα των υπηρεσιών των ιδρυμάτων μέσα από την άποψη των φοιτητών για τις επτά παραπάνω περιοχές/κατηγορίες και τις τρεις υπο-κατηγορίες τους. Για τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε 5βάθμια κλίμακα Likert με διαφορετική βαθμονόμηση κάθε φορά ανάλογα με το περιεχόμενο της ερώτησης. Η κλίμακα Likert για τις περισσότερες ερωτήσεις αποτελείται από την απάντηση 1-καθόλου μέχρι την 5-

πολύ με εξαίρεση τις ερωτήσεις στην έκτη ενότητα. Επίσης υπάρχουν ερωτήσεις με δύο απαντήσεις τύπου ναι/όχι. Στην εισαγωγική ενότητα του ερωτηματολογίου ζητούνται δημογραφικά στοιχεία δηλαδή το φύλλο του φοιτητή και το έτος σπουδών. Ακολουθούν οι επτά επόμενες ενότητες ως ακολούθως:

Στην πρώτη ενότητα, στο ακαδημαϊκό προσωπικό, υπάρχουν εννέα ερωτήσεις που ζητούν από τους φοιτητές να αξιολογήσουν τους καθηγητές τους ως προς την ποιότητα των υπηρεσιών που τους παρέχουν. Ακολουθεί η ενότητα των διοικητικών υπηρεσιών όπου οι φοιτητές μέσα από εννέα ερωτήσεις καλούνται να αξιολογήσουν τις υπηρεσίες που τους παρέχει η γραμματεία της σχολής τους. Στην τρίτη ενότητα, τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης του εκάστοτε ιδρύματος, οι φοιτητές αξιολογούν τις παρεχόμενες υπηρεσίες μέσα από δέκα ερωτήσεις. Η τέταρτη ενότητα αφορά τη δομή του προγράμματος σπουδών και αποτελείται από επτά ερωτήσεις. Στην πέμπτη ενότητα, την τοποθεσία του ιδρύματος οι φοιτητές καλούνται να την σχολιάσουν μέσα από τρεις ερωτήσεις. Ακολουθεί η έκτη ενότητα που αφορά τις εγκαταστάσεις του ιδρύματος και μέσα από έξι ερωτήσεις οι φοιτητές αξιολογούν την ποιότητά τους. Σε αυτή την ενότητα χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση των εγκαταστάσεων εστίασης του ιδρύματος 5βάθμια κλίμακα Likert με βαθμονόμηση 1-κακή, 2-μέτρια, 3-καλή, 4-αρκετά καλή, 5-άριστη. Στην έβδομη και τελευταία ενότητα, τις προοπτικές καριέρας, οι φοιτητές καλούνται να αξιολογήσουν τις ευκαιρίες που τους δίνει το ίδρυμα για την εξέλιξή τους κατά την αποφοίτησή τους απαντώντας σε έξι ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο στην πλήρη μορφή του παρατίθεται στο παράρτημα.

## **9. Αποτελέσματα έρευνας**

Από το σύνολο των φοιτητών που κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο συγκεντρώθηκαν 90 ερωτηματολόγια. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μέσω της πλατφόρμας Google σε ηλεκτρονική μορφή. Από το σύνολο του δείγματος οι 48 ήταν άνδρες και οι υπόλοιπες 42 γυναίκες. Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων είναι πάνω από το 4<sup>ο</sup> έτος σπουδών 39,3%, ακολουθούν οι φοιτητές που βρίσκονται στο 4<sup>ο</sup> έτος σπουδών με 28,1%, αυτοί που βρίσκονται στο 2<sup>ο</sup> και 3<sup>ο</sup> έτος ακολουθούν με παραπλήσια ποσοστά 12,4% και 11,2% αντίστοιχα και στο τέλος συναντούμε φοιτητές στο 1<sup>ο</sup> έτος σπουδών τους με ποσοστό 9%. Στις ενότητες που ακολουθούν οι

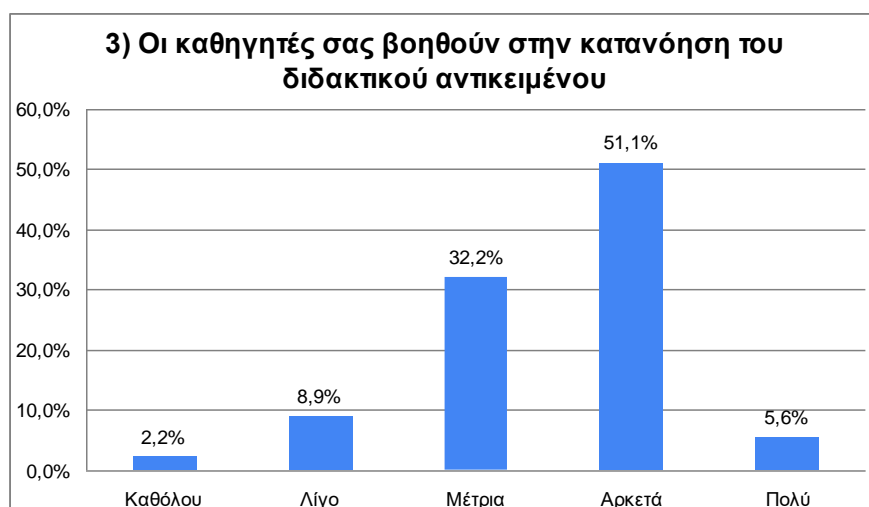
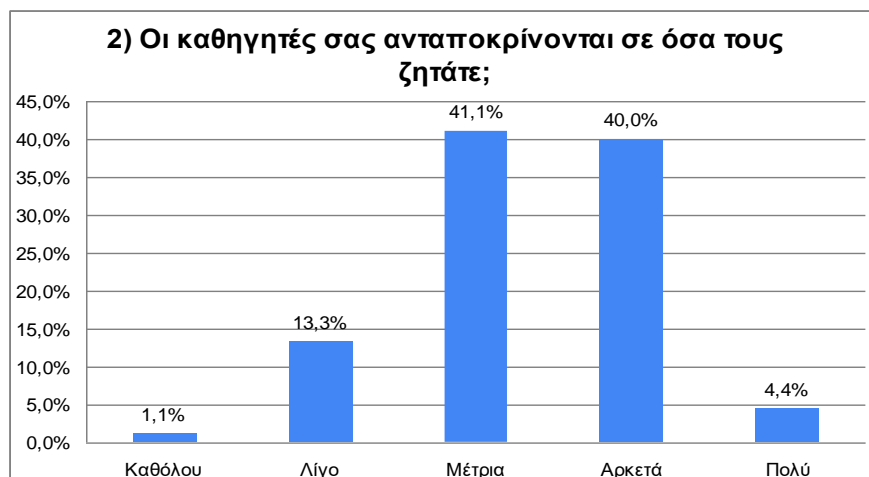
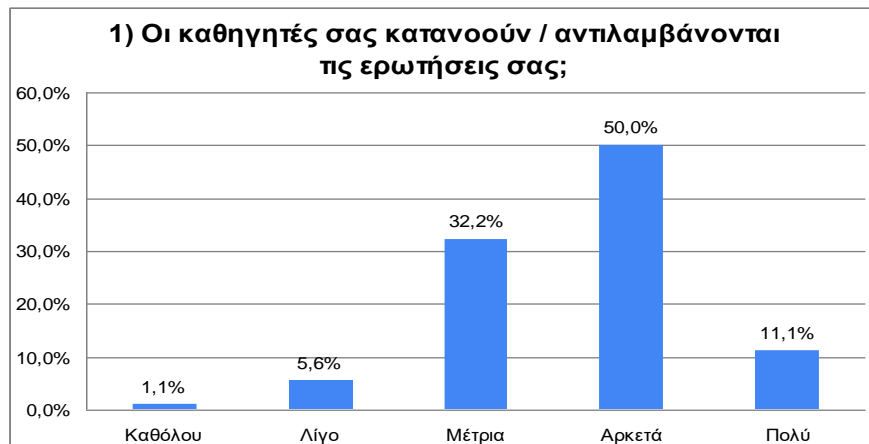
απαντήσεις που συγκεντρώνουν ποσοστά λιγότερα από 10% δε θα αναφέρονται καθώς θεωρούμε ότι το δείγμα είναι πολύ μικρό.

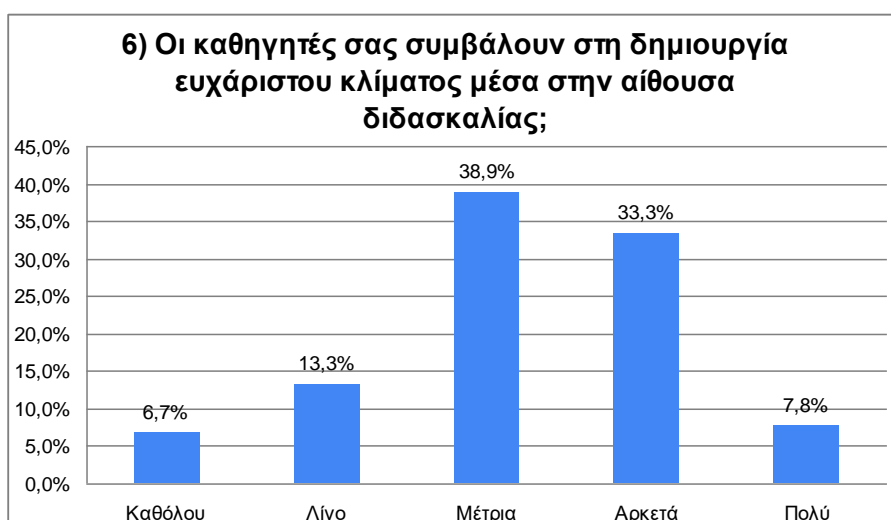
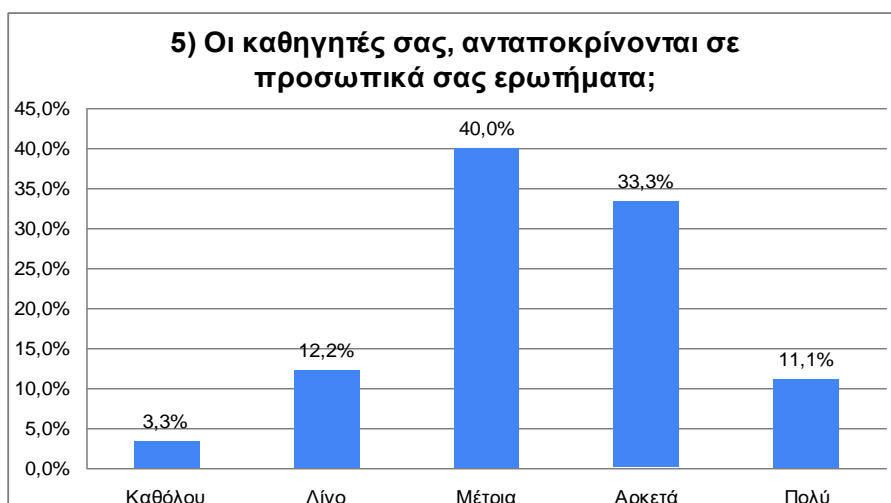
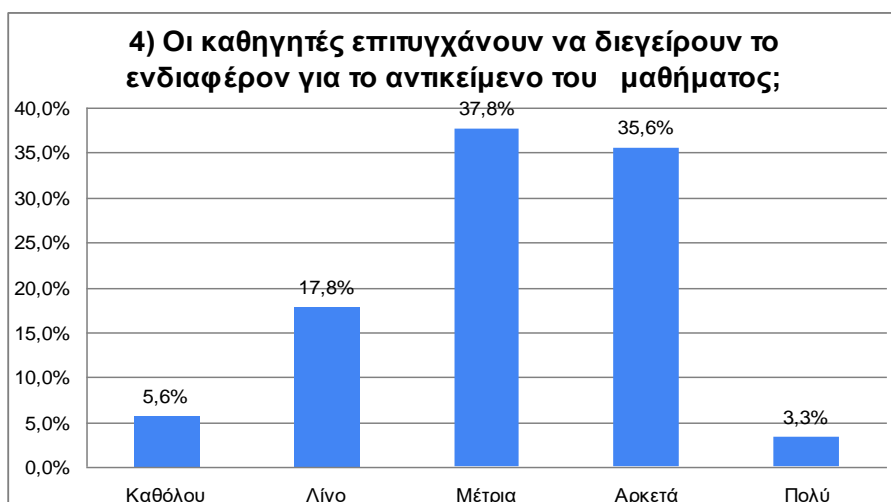
### **9.1. Ακαδημαϊκό προσωπικό**

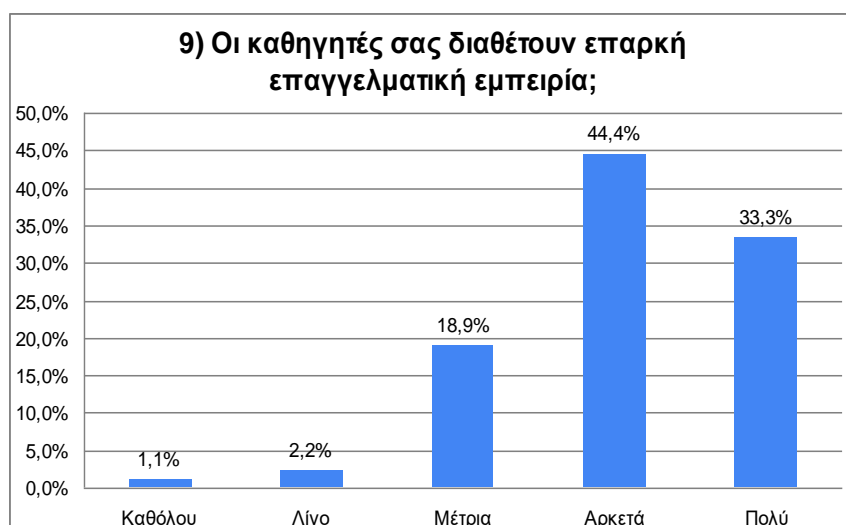
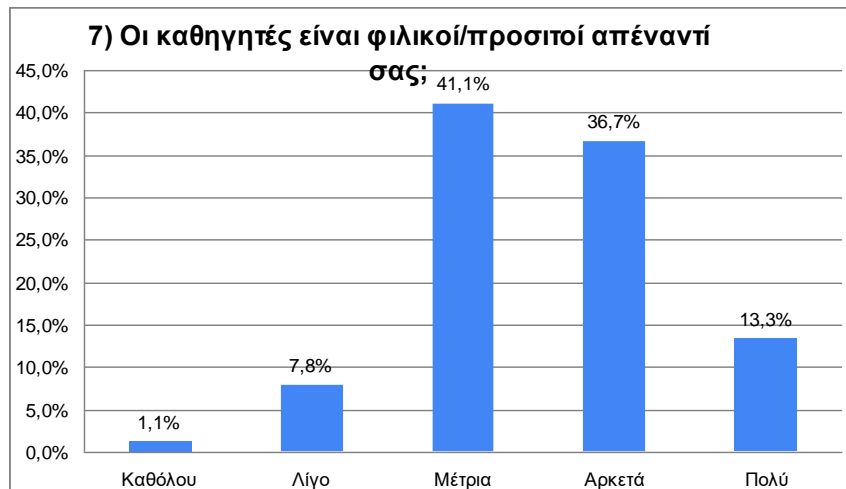
Στην ερώτηση αν οι καθηγητές κατανοούν τις ερωτήσεις των φοιτητών, παρατηρούμε ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνουν οι απαντήσεις «αρκετά» και «μέτρια» με ποσοστά 50% και 32,2% ενώ το ποσοστό των υπολοίπων απαντήσεων είναι αμελητέο. Στην επόμενη ερώτηση, στο αν οι καθηγητές ανταποκρίνονται σε όσα τους ζητούν οι φοιτητές η τάση είναι παρόμοια με τις απαντήσεις «μέτρια» και «αρκετά» να συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά 41,1% και 40% αντίστοιχα ενώ τα ποσοστά των άλλων απαντήσεων είναι σημαντικά μικρότερα. Στην τρίτη ερώτηση αν οι καθηγητές βοηθούν στην κατανόηση του διδακτικού αντικειμένου έχουμε πάλι τις απαντήσεις «μέτρια» και «αρκετά» να συγκεντρώνουν συντριπτικά το μεγαλύτερο ποσοστό με 32,2% και 51,1% αντίστοιχα. Στην ερώτηση αν οι καθηγητές επιτυγχάνουν να διεγείρουν το ενδιαφέρον των φοιτητών για το αντικείμενο του μαθήματος το 37,8% επέλεξε την κλίμακα «μέτρια», το 35,6% την κλίμακα «αρκετά» και το 17,8% την επιλογή «λίγο» ενώ οι άλλες δυο απαντήσεις συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά. Στην πέμπτη ερώτηση για το αν οι καθηγητές ανταποκρίνονται σε προσωπικά ερωτήματα των φοιτητών οι επιλογές «μέτρια» και «αρκετά» συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά 40% και 33,3%, ακολουθούν οι επιλογές «λίγο» με 12,2% και «πολύ» με 11,1%. Στην έκτη ερώτηση για το αν οι καθηγητές συμβάλλουν στη δημιουργία ευχάριστου κλίματος το 38,9% των ερωτηθέντων απαντά μέτρια, το 33,3% αρκετά, το 13,3% λίγο ενώ οι άλλες απαντήσεις συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά. Το 41,1% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι καθηγητές είναι «μέτρια» φιλικοί απέναντι τους, το 36,7% αρκετά φιλικοί και το 13,3% πολύ φιλικοί. Στην ερώτηση αν οι καθηγητές ενθαρρύνουν με τη συμπεριφορά τους την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των φοιτητών το 35,6% απαντά αρκετά, το 27,8% μέτρια, το 18,9% λίγο, το 11,1% πολύ ενώ η απάντηση καθόλου συγκεντρώνει μόλις το 6,7%. Το 44,4% θεωρεί ότι οι καθηγητές τους διαθέτουν την αρκετή επαγγελματική εμπειρία για τη θέση τους, το 33,3% θεωρεί ότι είναι επαγγελματικά έμπειροι σε μεγάλο βαθμό, το 18,9% απαντά μέτρια ενώ οι απαντήσεις λίγο και καθόλου συγκεντρώνουν αμελητέα ποσοστά.

Στην έρευνα των Tsinidou *et al.* (2010) στο ΤΕΙ Λάρισας οι φοιτητές δίνουν περισσότερη βαρύτητα στις προσωπικές σχέσεις με τους καθηγητές και τις ικανότητες επικοινωνίας των καθηγητών τους σε σχέση με την επαγγελματική εμπειρία αυτών. Στην παρούσα έρευνα οι φοιτητές φαίνονται αρκετά ευχαριστημένοι από τη φιλική συμπεριφορά των καθηγητών τους, από την προσπάθεια που καταβάλουν οι καθηγητές να τους κατανοούν καθώς και από την προσπάθειά τους για τη δημιουργία ευχάριστου κλίματος μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Καθώς σύμφωνα πάντα με την προηγούμενη έρευνα, οι παράγοντες αυτοί παίζουν σε σημαντικό βαθμό ρόλο στο καθορισμό της συνολικής ποιότητας του ιδρύματος, μπορούμε να πούμε με βεβαιότητα ότι τα ιδρύματα πετυχαίνουν το σκοπό τους σε αυτό τον τομέα. Οι καθηγητές που διδάσκουν με ακρίβεια, υπευθυνότητα και λογική προσέγγιση με ένα φιλικό προς το μαθητή τρόπο είναι περισσότερο δημοφιλείς (Palli and Mamilla, 2012). Το επίπεδο ικανοποίησης των μαθητών αυξάνει με εκείνους τους καθηγητές και λέκτορες που ορθά χειρίζονται τα καθήκοντα, πρότζεκτ, εξετάσεις και διευκολύνουν τη λογική συλλογιστική και ανάπτυξη ικανοτήτων των μαθητών τους (Noaman *et al.*, 2017). Οι Parasuraman *et al.* (1988) και Firdaus (2006) στην ανάπτυξη των μοντέλων τους για αξιολόγηση των υπηρεσιών των ιδρυμάτων δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην ικανότητα και προσπάθεια των καθηγητών να κατανοούν τις ειδικές και αναπτυξιακές ανάγκες των μαθητών τους.

Στη δική μας έρευνα παρατηρούμε ότι στο σύνολο των ερωτήσεων που αφορά τους καθηγητές, τα μεγαλύτερα ποσοστά των ερωτηθέντων προτιμούν τις απαντήσεις «μέτρια» και «αρκετά» δείχνοντας έτσι ότι οι καθηγητές επιτυγχάνουν σε σημαντικό βαθμό το διδακτικό τους έργο. Μπορούμε επίσης να δούμε ότι στις ερωτήσεις 2,4,5,6 και 8 η απάντηση «λίγο» συγκεντρώνει ποσοστό άνω του 10% και μόνο στην ερώτηση 8 έχουμε ένα σημαντικά ανεβασμένο ποσοστό όπου το 18,9% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι οι καθηγητές του δεν το ενθαρρύνει ικανοποιητικά να αναπτύξει την κρίση του. Σύμφωνα με τους Wei and Ramalu (2011) το πανεπιστήμιο το οποίο κατέχει ουσιαστικές εκπαιδευτικές εγκαταστάσεις με συναισθηματικό εκπαιδευτικό προσωπικό θα παρακινεί περισσότερο τους μαθητές να φέρνουν εις πέρας με ότι ασχολούνται και να έχουν καλή απόδοση. Η γενικά θετική αποτίμηση του ακαδημαϊκού προσωπικού δείχνει ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρέχουν όντως ποιοτική διδασκαλία στους φοιτητές τους χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης όπως δείχνουν και οι απαντήσεις των φοιτητών για παράδειγμα στην ερώτηση 8. Παρακάτω ακολουθούν γραφήματα με τις απαντήσεις.







## 9.2. Διοικητικές υπηρεσίες

Ο Waugh (2001) δίνει μεγάλη σημασία στην ποιότητα των διοικητικών υπηρεσιών των ιδρυμάτων δημιουργώντας ένα μοντέλο αξιολόγησής τους. Οι φοιτητές επωφελούνται των διοικητικών υπηρεσιών ενός ιδρύματος κατά κύριο λόγο μέσω της γραμματείας της σχολής τους. Για την αξιολόγηση της ποιότητας των υπηρεσιών που δέχονται κλήθηκαν να απαντήσουν σε εννέα ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα αυτών των ερωτήσεων έχουν ως εξής:

Στην ερώτηση αν οι οδηγίες της σχολής διατυπώνονται με σαφήνεια το 42,2% θεωρεί ότι γίνεται αρκετά, το 30% μέτρια, το 14,4% λίγο, το 10% πολύ. Η απάντηση καθόλου συγκεντρώνει αμελητέο ποσοστό. Αντίστοιχα ποσοστά εμφανίζονται στην επόμενη ερώτηση για αν η γραμματεία απαντά στα ερωτήματα των φοιτητών. Έτσι η απάντηση «αρκετά» συγκεντρώνει το 46,7%, η απάντηση μέτρια το 31,1%, η «λίγο» το 13,3% ενώ οι άλλες δύο συγκεντρώνουν ποσοστό κάτω του 10%. Στην ερώτηση που ανιχνεύει την προθυμία του προσωπικού της γραμματείας προς εξυπηρέτηση των φοιτητών το 40% των ερωτηθέντων απαντά ότι το προσωπικό είναι αρκετά πρόθυμο, το 46,7% μέτρια πρόθυμο, το 12,2% πολύ πρόθυμο ενώ οι άλλες δύο απαντήσεις έχουν αμελητέα ποσοστά. Στην ερώτηση πόσο γρήγορα εξυπηρετούνται από τη γραμματεία της σχολής πάλι το 40% απαντά «αρκετά» γρήγορα, το 32,2% «μέτρια» γρήγορα και το 15,6% «λίγο» γρήγορα.

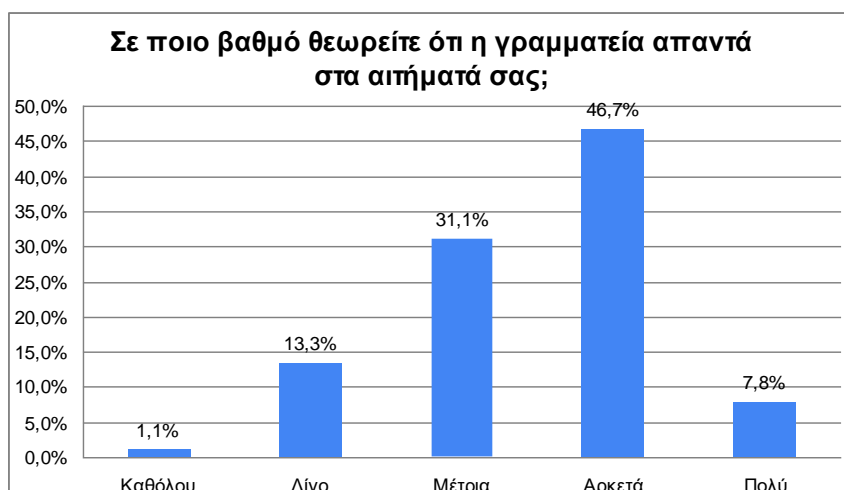
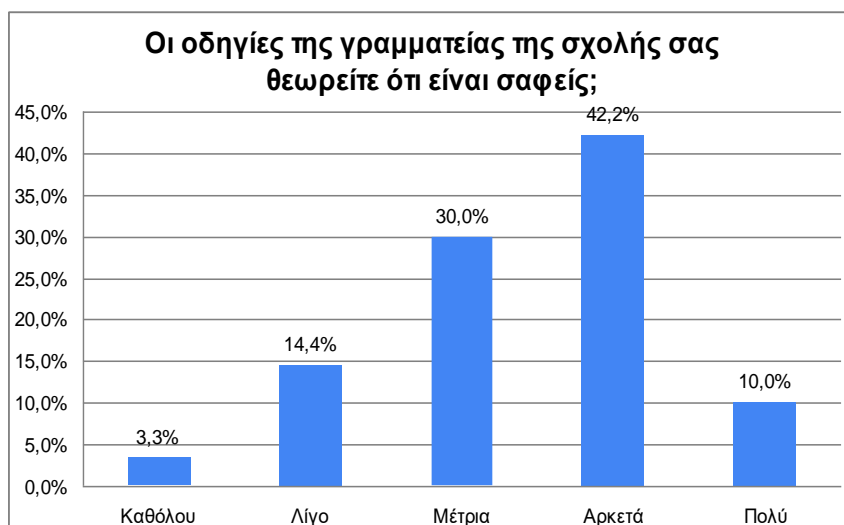
Στην αξιολόγηση των ηλεκτρονικών υπηρεσιών της γραμματείας το 37,8% θεωρεί ότι η επάρκεια των υπηρεσιών είναι «μέτρια», ακολουθεί το 27,8% που τις θεωρεί αρκετές και κοντά βρίσκονται οι απαντήσεις «λίγο» με 15,6% και «πολύ» με 14,4%. Οι ώρες λειτουργίας της γραμματείας θεωρούνται «μέτρια» επαρκείς από το 36,7%, «λίγο» επαρκείς από το 22,2%, «αρκετά» επαρκείς από το 20% και «καθόλου» επαρκείς από το 13,3%. Το 56,7% των ερωτηθέντων απαντά ότι η γραμματεία του έχει επισημάνει παραμέτρους που δεν σκέφτηκε και το 67,8% απαντά ότι επισκέπτεται γενικά τη γραμματεία. Ένα μεγάλο ποσοστό, 82,2%, θεωρεί ότι το προσωπικό της γραμματείας είναι ευγενικό απέναντί του.

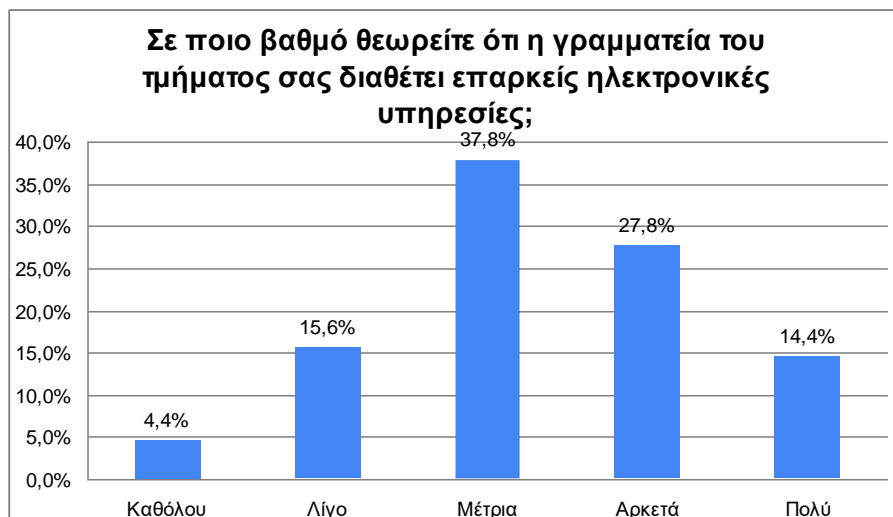
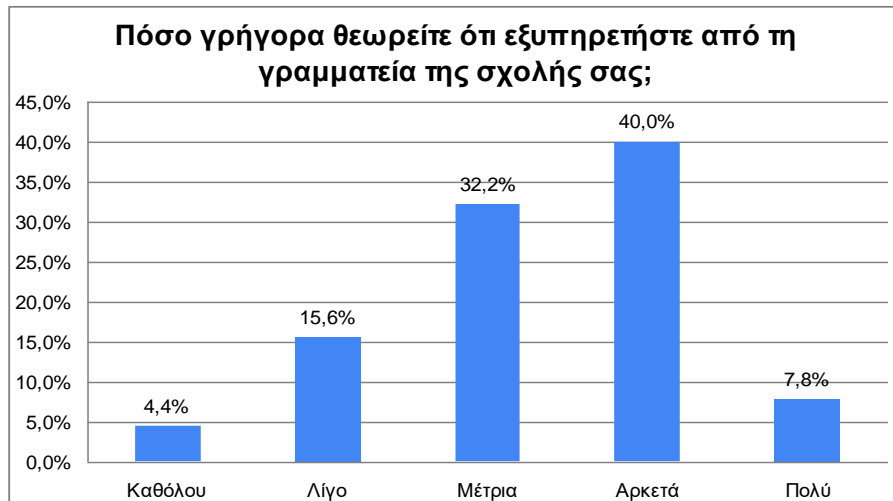
Γενικά παρατηρούμε ότι οι φοιτητές είναι ευχαριστημένοι από το προσωπικό της γραμματείας και τις παρεχόμενες υπηρεσίες του. Δε μπορούμε να παραβλέψουμε όμως το γεγονός ότι αρκετοί φοιτητές εμφανίζονται μερικώς ικανοποιημένοι από την ταχύτητα εξυπηρέτησης (32,2% η απάντηση «μέτρια»), θεωρούν ότι οι ώρες λειτουργίας της γραμματείας δεν είναι ικανοποιητικές (35,5% αθροιστικό ποσοστό

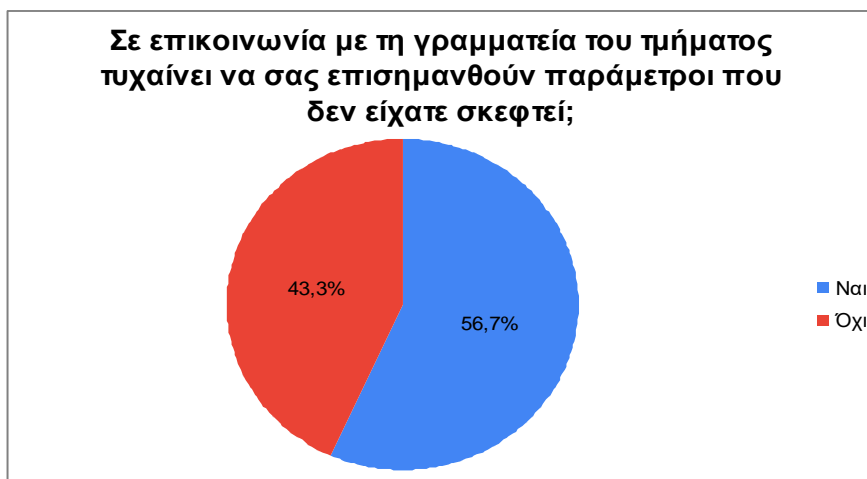
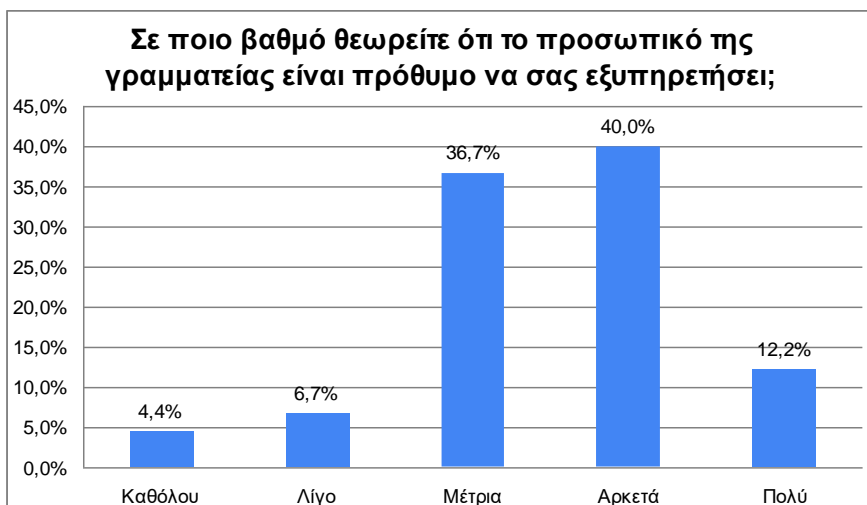


από τις απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου»). Η μέτρια προθυμία του προσωπικού (46,7%) αποτελεί ένα χαμηλό δείκτη απόδοσης του και πρέπει σαφώς να βελτιωθεί. Άλλωστε η προθυμία του προσωπικού διοίκησης να παρέχει βοήθεια στους μαθητές αποτελεί παράγοντα αξιολόγησης ποιότητας με το μεγαλύτερο σκορ εγκυρότητας της ενότητας ποιότητα διοίκησης στο μοντέλο HESQUAL (Teeroovengadum *et al.*, 2016). Επίσης οι ηλεκτρονικές της υπηρεσίες θέλουν βελτίωση καθώς το 15,6% θεωρεί ότι δεν επαρκούν και μόνο το 14,4% τις θεωρεί αρκετές. Παρόλο που το ποσοστό είναι μικρό θεωρούμε ότι σε μία άκρως τεχνολογικά αναπτυσσόμενη κοινωνία οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες πρέπει να αναβαθμιστούν.

Σε αντίθεση με την προηγούμενη ενότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού, παρατηρούμε ότι οι φοιτητές είναι λιγότερο ευχαριστημένοι από τις υπηρεσίες της γραμματείας σε σχέση με τους καθηγητές τους. Αυτό δείχνει ότι τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να επιμείνουν στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας των παρεχόμενων διοικητικών υπηρεσιών τους. Ακολουθούν γραφήματα με τα αποτελέσματα της έρευνας.









### 9.3. Υπηρεσίες βιβλιοθήκης

Στην ερώτηση αν υπάρχει επαρκής αριθμός βιβλίων για την υποβοήθηση του μαθητικού έργου των φοιτητών το σημαντικά μεγαλύτερο ποσοστό 81,1% απαντά καταφατικά και το 18,9% απαντά πως δεν επαρκούν. Στη συνέχεια οι φοιτητές αξιολογούν δέκα υπηρεσίες της βιβλιοθήκης του ιδρύματος που ανήκουν.

Ξεκινώντας από την ιστοσελίδα της βιβλιοθήκης το 30% των ερωτηθέντων εμφανίζεται μέτρια ευχαριστημένο, το 28,9% αρκετά, το 22,2% λίγο, το 12,2% καθόλου. Παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» εμφανίζουν αθροιστικά ποσοστό 34,4% που είναι αρκετά υψηλό.

Από την ευκολία δανεισμού οι φοιτητές εμφανίζονται στο 44,4% αρκετά ευχαριστημένοι, στο 21,1% πολύ ευχαριστημένοι, 21,1% μέτρια ευχαριστημένοι, 10% λίγο ευχαριστημένοι. Από τα αποτελέσματα συμπεραίνουμε ότι η υπηρεσία δανεισμού λειτουργεί σε μεγάλο ποσοστό με μεγάλο βαθμό επιτυχίας.

Στη συνεργασία της βιβλιοθήκης του τμήματός τους με βιβλιοθήκες άλλων τμημάτων για την αναζήτηση υλικού το 29% θεωρεί ότι επιτυγχάνεται σε μέτριο βαθμό, 23% θεωρεί «λίγο» ακλουθεί με μικρή διαφορά το «αρκετά» με 22%, μικρότερα ποσοστά συγκεντρώνουν τα «καθόλου» (12%) και «πολύ» (13%). Στην ερώτηση αυτή οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι υπάρχει συνεργασία της βιβλιοθήκης του τμήματος τους με άλλες που μπορεί σαφώς να βελτιωθεί.

Στη διάθεση ηλεκτρονικών βιβλίων, περιοδικών και άλλων εντύπων παρατηρούμε ότι το 32,2% θεωρεί ότι είναι λίγα, το 25,5% μέτρια, το 23,3% αρκετά, το 14,4% πολύ. Αν και το αθροιστικό ποσοστό ανάμεσα στις απαντήσεις «αρκετά» και «πολύ» είναι 37,7% ωστόσο το ποσοστό των απαντήσεων «λίγο» είναι αρκετά υψηλό (32,2%) και αποτελεί ένα πεδίο που οι διοικήσεις των ιδρυμάτων πρέπει να προσέξουν αν θέλουν να παρέχουν υπηρεσίες ποιότητας στους φοιτητές τους. Η διάθεση ηλεκτρονικών εντύπων παίζει σημαντικό ρόλο στο τομέα της έρευνας που αποτελεί και τη δεύτερη αποστολή των πανεπιστημίων (Sam and van der Sijde, 2014). Σύμφωνα με τον Baker (2002) η ύπαρξη βιβλιοθήκης και πηγών πληροφόρησης είναι ουσιαστική για τη μαθησιακή διαδικασία και επιπλέον είναι σημαντικό για την επιτυχία οποιασδήποτε εκπαιδευτικής επιχείρησης. Είναι κατανοητό ότι τα ιδρύματα που υστερούν σε αυτό τον τομέα πρέπει να καταβάλουν σημαντικές προσπάθειες να βελτιωθούν αν θέλουν να είναι ανταγωνιστικά.

Στην ερώτηση πως αξιολογούν την βοήθεια του προσωπικού της βιβλιοθήκης στην αναζήτηση πληροφοριών οι φοιτητές σε ποσοστό 31,1% εμφανίζονται αρκετά ευχαριστημένοι, το 25,5% δηλώνουν μέτρια ευχαριστημένοι, το 22,2% δηλώνει πολύ ευχαριστημένοι, το 12,6% λίγο ευχαριστημένοι ενώ καθόλου ευχαριστημένοι δηλώνουν το 5,5%. Το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων «αρκετά» και «πολύ» 53,3% σε συνδυασμό με τους μέτρια ευχαριστημένους (25,5) δείχνει ότι οι φοιτητές είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες που τους παρέχονται από το προσωπικό της βιβλιοθήκης.

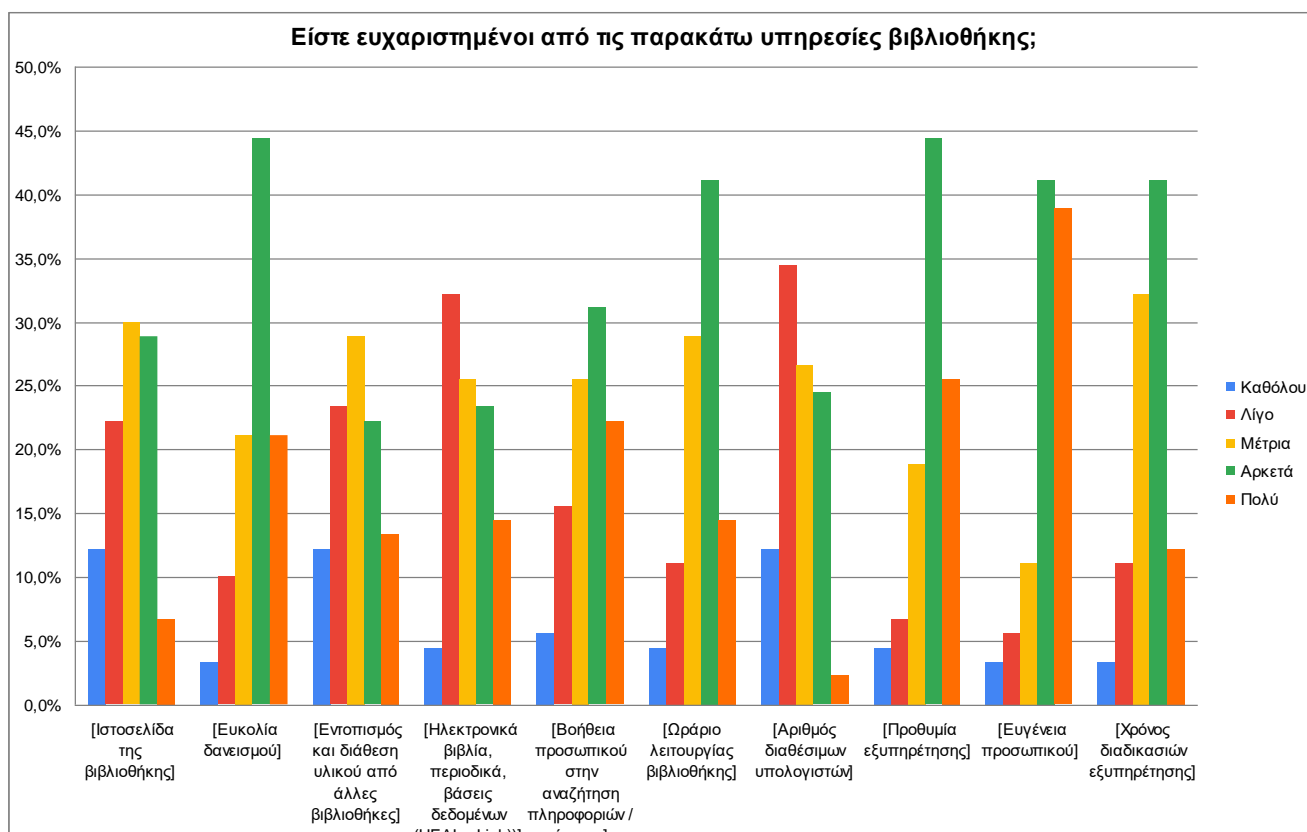
Το ωράριο της βιβλιοθήκης κρίνεται αρκετά ικανοποιητικό από το 41,1% των ερωτηθέντων και μέτρια από το 28,8%. Ακολουθούν οι πολύ ικανοποιημένοι με ποσοστό 14,4%. Και σε αυτή την κατηγορία οι φοιτητές θεωρούν ότι οι ώρες λειτουργίας της βιβλιοθήκης είναι επαρκείς.

Το αντίθετο παρατηρούμε στον αριθμό των διαθέσιμων υπολογιστών καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών 34,4% εμφανίζονται λίγο ικανοποιημένοι, 12,2% καθόλου, 26,6% μέτρια και 24,4% αρκετά ικανοποιημένοι. Τα ευρήματα δείχνουν ότι τα ιδρύματα έχουν ακόμη δρόμο μπροστά τους στο να ικανοποιήσουν τις προσδοκίες των φοιτητών σε αυτό τον τομέα. Άλλωστε η αυξανόμενη στροφή προς τις νέες τεχνολογίες αναγκάζει τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες να βελτιώσουν τις παρεχόμενες υπηρεσίες τους και να εργάζονται με γνώμονα την ικανοποίηση των μαθητών (Nzivo and Chuanfu, 2013).

Οι φοιτητές εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από την προθυμία του προσωπικού της βιβλιοθήκης να εξυπηρετήσει σε ποσοστό 44,4% και σε παρόμοιο ποσοστό (41,1) είναι ικανοποιημένοι από την ευγένεια του προσωπικού. Ακολουθούν οι επιλογές πολύ ικανοποιημένοι για την προθυμία σε ποσοστό 20,7% και για την ευγένεια 38,8%. Άξιο αναφοράς αποτελεί το 18,8% των φοιτητών που δηλώνει λίγο ικανοποιημένο από την προθυμία του προσωπικού αλλά δεν αρκεί για να χαλάσει την καλή εικόνα που έχουν οι φοιτητές για τη συμπεριφορά του προσωπικού απέναντί τους.

Ο χρόνος εξυπηρέτησης θεωρείται αρκετά ικανοποιητικός από το 41,1% των φοιτητών και το 12,2% τον θεωρεί πολύ ικανοποιητικό. Μέτρια ευχαριστημένοι εμφανίζονται το 32,2% των ερωτηθέντων ενώ τα ποσοστά των «λίγο» και «καθόλου» είναι εξαιρετικά μικρά. Γενικά οι φοιτητές παρουσιάζονται ευχαριστημένοι από το σύνολο των παρεχομένων υπηρεσιών από το προσωπικό της βιβλιοθήκης γεγονός που δείχνει ότι οι διοικήσεις των ιδρυμάτων έχουν δημιουργήσει μια κουλτούρα ποιότητας που την έχει ενστερνιστεί το προσωπικό της βιβλιοθήκης. Μια κουλτούρα ποιότητας που στηρίζεται σε αξίες, σε συμπεριφορές και σε μια γενικευμένη παιδεία που φαίνεται να έχει το προσωπικό, αφού η πρόοδος, η εξέλιξη και η αποδοτικότητα του ιδρύματος αντιμετωπίζεται ως συλλογική ευθύνη (Μαυρόγιαννη, 2018).





#### 9.4. Δομή προγράμματος σπουδών

Οι ερωτώμενοι καλούνται να απαντήσουν σε επτά ερωτήσεις που αφορούν το πρόγραμμα σπουδών του τμήματός τους. Η πρώτη ερώτηση ζητά την άποψη των φοιτητών ως προς την επάρκεια του αριθμού των μαθημάτων που μπορούν να επιλέξουν. Το 48,9% των φοιτητών είναι αρκετά ικανοποιημένο από τον αριθμό των προς επιλογή μαθημάτων. Ακολουθεί το 27,8% που δηλώνει ότι είναι μέτρια ικανοποιημένο, το 12,2% δηλώνει λίγο ικανοποιημένο ενώ οι άλλες δύο απαντήσεις συγκεντρώνουν πολύ μικρά ποσοστά. Παρόλο που οι περισσότεροι φοιτητές δηλώνουν γενικά ικανοποιημένοι από την ελευθερία του προγράμματος σπουδών, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι είναι μέτρια ικανοποιημένοι καθιστά σαφές ότι τα ιδρύματα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες να βελτιωθούν σε αυτό τον τομέα.

Στην επόμενη ερώτηση οι φοιτητές ερωτώνται για το αν τα προτεινόμενα βιβλία καλύπτουν την ύλη των μαθημάτων τους. Οι περισσότεροι φοιτητές με ποσοστό 40%

θεωρούν ότι τα βιβλία είναι «αρκετά», ακολουθεί το 31,1% που θεωρεί ότι είναι «μέτρια» σε επάρκεια και το 20% θεωρεί ότι υπερκαλύπτουν την ύλη. Το αθροιστικό ποσοστό των απαντήσεων «αρκετά» και «πολύ», 60% σε συνδυασμό με το 31,1% του «μέτρια» δείχνει ότι γενικά οι φοιτητές είναι ευχαριστημένοι σε αυτό τον τομέα.

Στην ερώτηση αν το πρόγραμμα σπουδών καλύπτει το εύρος της επιστήμης τους οι φοιτητές απαντούν ότι το κάνει σε αρκετά καλό βαθμό σε ποσοστό 48,9%, το 18,9% υποστηρίζει ότι το καλύπτει επαρκώς και το 23,3% είναι μέτρια ευχαριστημένο με την κάλυψη που παρέχει. Και πάλι σε αυτή την ερώτηση παρατηρούμε ότι οι φοιτητές γενικά είναι ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα σπουδών τους.

Τα εργαστηριακά μαθήματα ανάλογα με τη σχολή, θεωρούνται ιδιαίτερος ωφέλιμα καθώς διευκολύνουν σε μεγάλο βαθμό το διδακτικό έργο. Οι επόμενες δύο ερωτήσεις αφορούν τα εργαστηριακά μαθήματα. Πρώτη είναι η ερώτηση που αφορά την επάρκεια των εργαστηριακών μαθημάτων. Οι φοιτητές είναι αρκετά ικανοποιημένοι σε ποσοστό 35,6%, πολύ ικανοποιημένοι σε ποσοστό 17,8%, μέτρια ικανοποιημένοι σε ποσοστό 30%, λίγο ικανοποιημένοι σε ποσοστό 14,4%. Περίπου οι μισοί των ερωτηθέντων (53,4%) εμφανίζονται ικανοποιημένοι από τον αριθμό των εργαστηριακών μαθημάτων. Ωστόσο το ποσοστό των μέτρια ικανοποιημένων (30%) μας αναγκάζει να τονίζουμε ότι οι διοικήσεις των ιδρυμάτων οφείλουν να αυξήσουν όπου είναι αυτό δυνατό τον αριθμό αυτών των μαθημάτων. Ακολουθεί η ερώτηση που ζητά από τους φοιτητές να κρίνουν αν είναι ευχαριστημένοι από τον αριθμό ωρών διδασκαλίας ανά εργαστηριακό μάθημα. Οι απαντήσεις «πολύ», «αρκετά» και «μέτρια» εμφανίζονται με παρόμοια ποσοστά 28,9%, 27,8% και 27,8% αντίστοιχα. Οι λίγο ικανοποιημένοι αποτελούν το 13,3%. Παρομοίως και σε αυτή την ερώτηση οι μισοί ερωτηθέντες (56,7%) είναι γενικά ικανοποιημένοι ενώ οι «μέτρια» και «λίγο» αθροιστικά αποτελούν το 41,1%. Τα ιδρύματα όπως προκύπτει από την έρευνα οφείλουν να αναθεωρήσουν τη στρατηγική τους για τη δομή του προγράμματος σπουδών στα εργαστηριακά μαθήματα. Ανάλογη σημασία στα εργαστηριακά μαθήματα έδειξαν φοιτητές σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Ρωσία το 2014 ζητώντας την αύξηση τους (Galeeva, 2016), όπως και οι φοιτητές του ΤΕΙ Λάρισας (Tsinidou *et al.*, 2010).

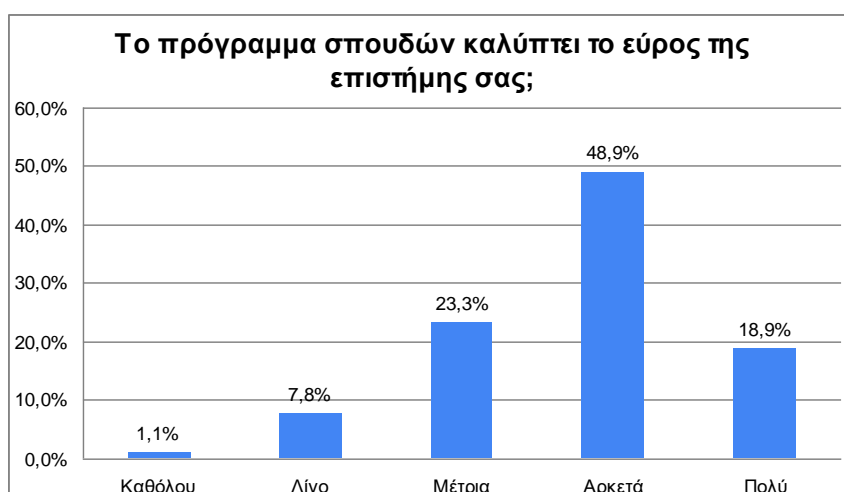
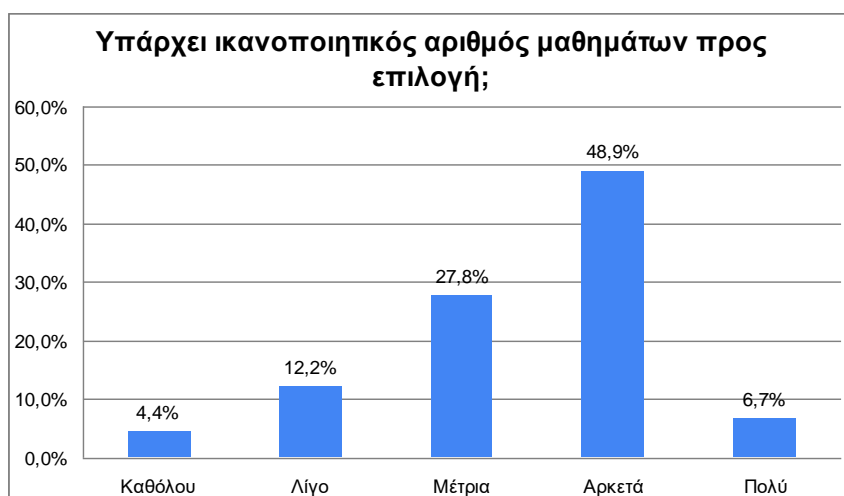
Στην ερώτηση αν είναι ικανοποιημένοι από τον αριθμό και σειρά των μαθημάτων ανά εξάμηνο σπουδών, οι φοιτητές εμφανίζονται πολύ ικανοποιημένοι σε ποσοστό 17,8%, αρκετά ικανοποιημένοι σε ποσοστό 41,1%, μέτρια ικανοποιημένοι το 36,7%,

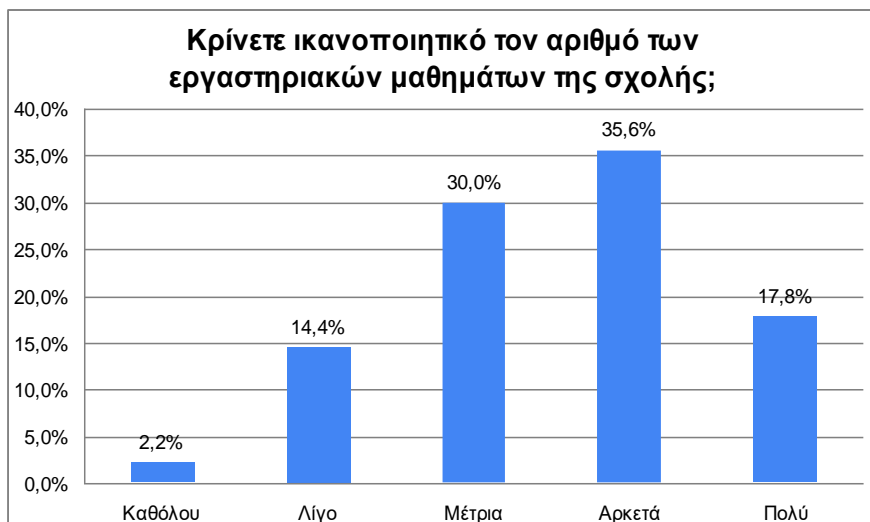


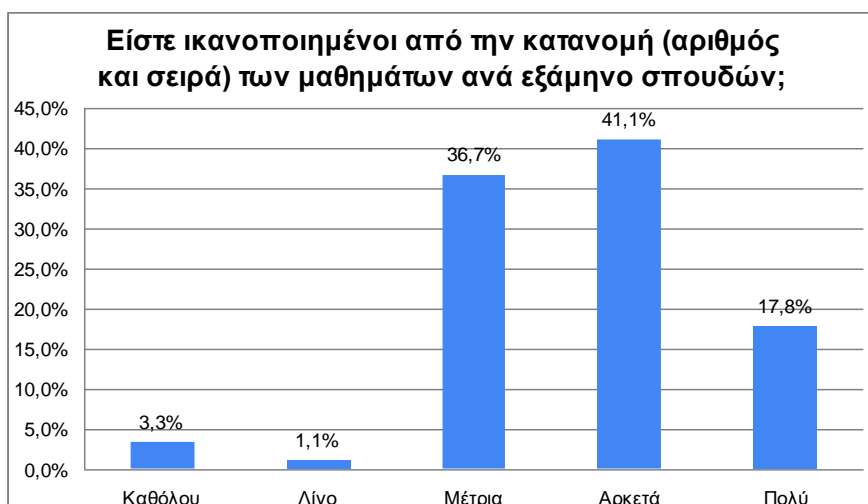
ενώ λίγο και καθόλου είναι αμελητέος ο αριθμός. Οι αρκετά και πολύ ικανοποιημένοι 58,9% δείχνουν ότι τα ιδρύματα πετυχαίνουν το στόχο τους σε αυτό τον τομέα.

Στο τέλος αυτής της ενότητας έχουμε την ερώτηση για το αν το πρόγραμμα σπουδών, όπως είναι διαρθρωμένο, επιτρέπει την αποφοίτηση στον προβλεπόμενο από κάθε ίδρυμα χρόνο. Το 23,3% συμφωνεί απόλυτα, το 37,8% συμφωνεί αρκετά και το 30% μέτρια. Το 61,1 % των φοιτητών θεωρεί ότι το πρόγραμμα σπουδών του επιτρέπει την αποφοίτηση στον προβλεπόμενο χρόνο.

Ακολουθούν γραφήματα των απαντήσεων των φοιτητών σε αυτή την ενότητα.





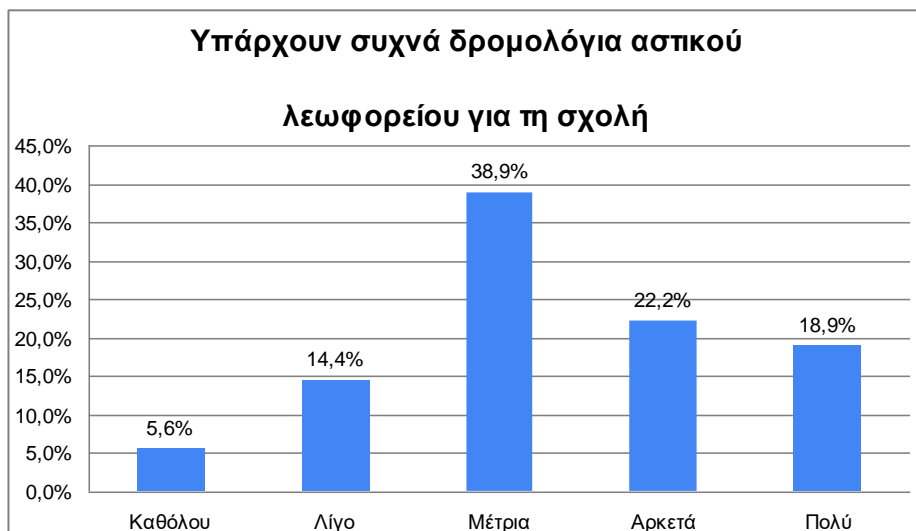
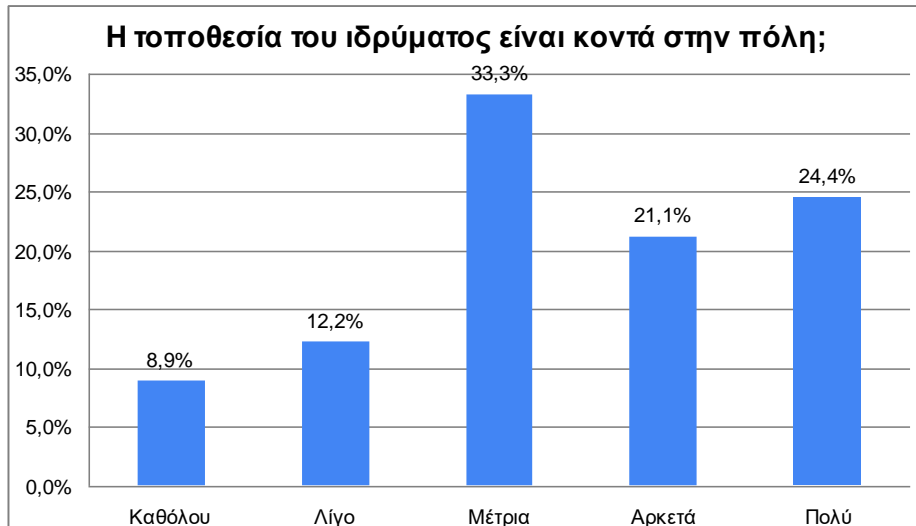


Αξιίζει να σημειώσουμε ότι το 67,4% των φοιτητών που απάντησαν το ερωτηματολόγιο βρίσκονται ή και έχουν συμπληρώσει το 4<sup>ο</sup> έτος σπουδών τους και το 11,2% βρίσκονται στο 3<sup>ο</sup> έτος. Το γεγονός αυτό δίνει μεγαλύτερη εγκυρότητα στην παρούσα έρευνα καθώς οι φοιτητές που βρίσκονται στο πρώτο ή δεύτερο έτος δεν έχουν σχηματίσει ικανοποιητική οπτική των υπηρεσιών που τους παρέχει το ίδρυμά τους, ιδιαίτερα απαντώντας ερωτήσεις που αφορούν τη δομή προγράμματος σπουδών και τις προοπτικές καριέρας.

## 9.5. Τοποθεσία ιδρύματος

Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις δίνουν την άποψη των φοιτητών για την τοποθεσία του ιδρύματος. Οι ερωτήσεις που επιλέχθηκαν στην παρούσα έρευνα, (εγγύτητα του ιδρύματος στην πόλη, συχνότητα αστικών δρομολογίων, κόστος μεταφοράς), συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα μεταξύ άλλων σύμφωνα με την έρευνα των Noaman *et al* (2017). Στην αρχή οι φοιτητές ερωτώνται για το αν το ίδρυμά τους θεωρούν ότι βρίσκεται κοντά στην πόλη. Το 33,3% υποστηρίζει ότι είναι ούτε κοντά αλλά ούτε και μακριά από την πόλη, το 24,4% υποστηρίζει ότι είναι πολύ κοντά, το 21,1% αρκετά κοντά και το 12,2% λίγο μακριά. Ακολουθεί η ερώτηση που αφορά τη συχνότητα αστικών δρομολογίων από την πόλη προς τη σχολή. Το 38,9% θεωρεί ότι τα δρομολόγια του αστικού λεωφορείου δεν είναι πολλά αλλά ούτε και λίγα, το 22,2% θεωρεί ότι είναι αρκετά συχνά, το 18,9% πολύ συχνά και το 14,4% υποστηρίζει ότι είναι λίγα. Τέλος ζητείται από τους φοιτητές να αξιολογήσουν το κόστος της αστικής μεταφοράς τους. Οι περισσότεροι, 28,9%, θεωρούν ότι είναι ούτε ακριβό ούτε φθινό, το 23,3% το θεωρεί λίγο ακριβό, το 22,2% αρκετά φθινό, το 20% πολύ φθινό. Η ποιότητα ζωής των φοιτητών επηρεάζει τη μαθητική τους επίδοση. Η θέση του ιδρύματος, η μεταφορά τους προς αυτό και το κόστος της μετακίνησης παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση αυτής της ποιότητας. Από την έρευνα προκύπτει ότι για τους περισσότερους φοιτητές το ίδρυμά τους είναι σε μέτρια απόσταση από την πόλη ή αρκετά κοντά. Επίσης το ίδιο ισχύει για τη συχνότητα αστικών λεωφορείων. Το 41,1% θεωρεί ότι τα δρομολόγια τους ικανοποιούν αρκετά και πολύ και μαζί με το 33,3% αυτών που δεν τα βρίσκουν ούτε πολλά ούτε λίγα, συνηγορούν ότι οι δήμοι μαζί με τα διοικήσεις των ιδρυμάτων έχουν φροντίσει για τη μεταφορά των φοιτητών. Όσον αφορά το κόστος μετακίνησης το 42,2% των ερωτηθέντων θεωρούν ότι κινείται σε αρκετά και πολύ λογικά πλαίσια, για το 28,9% κρίνεται μέτριο, γεγονός που έχει θετικό αντίκτυπο στην οικονομική ζωή των φοιτητών καθώς αποτελεί για τους περισσότερους καθημερινό έξοδο. Έχουμε όμως ένα αξιόλογο ποσοστό των φοιτητών, 23,3% που το θεωρεί λίγο ακριβό. Το αποτέλεσμα, αυτό σε συνδυασμό με το γεγονός ότι οι φοιτητές στην έρευνα των Tsinidou *et al* (2010) το θεωρούν τον πιο σημαντικό παράγοντα από την ενότητα της τοποθεσίας, θεωρούμε ότι πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη από τα ιδρύματα και λόγω της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα.

Παρακάτω παρατίθενται γραφήματα με τα προηγούμενα αποτελέσματα.



## 9.6. Εγκαταστάσεις ιδρύματος

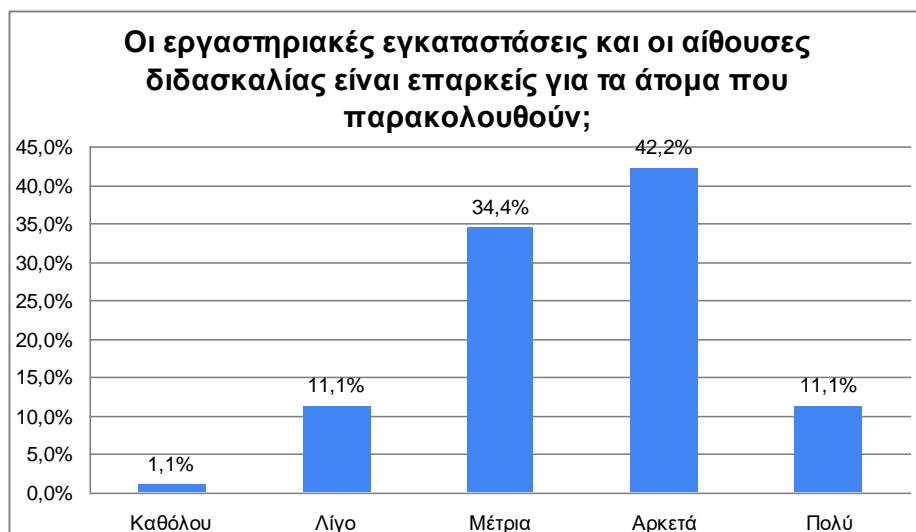
Οι εγκαταστάσεις ενός ιδρύματος βοηθούν σημαντικά στην επίτευξη της πρώτης αποστολής τους, διδασκαλία και έρευνα αλλά και βελτιώνουν τη ποιότητα ζωής των φοιτητών. Ως εγκαταστάσεις ενός ιδρύματος νοούνται οι αίθουσες διδασκαλίας, εργαστηριακές αίθουσες, εγκαταστάσεις εστίασης, φοιτητικές εστίες, γυμναστήριο, αίθουσες προβολών και εκδηλώσεων και άλλες. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε οι φοιτητές να αξιολογήσουν τις αίθουσες διδασκαλίας, εργαστηρίων και τις εγκαταστάσεις εστίασης. Αυτό έγινε για να μειωθεί ο όγκος του ερωτηματολογίου έτσι ώστε να μπορεί να συμπληρωθεί όσο γίνεται πιο εύκολα από τους φοιτητές. Επίσης επιλέχθηκαν οι παραπάνω εγκαταστάσεις καθώς θεωρήθηκαν οι πιο σημαντικές για ένα ίδρυμα. Σε αυτό συντείνει και η έρευνα των Noaman *et al* (2017) στα ιδρύματα της Σαουδικής Αραβίας που έδειξε ότι οι φοιτητές θεωρούν μεταξύ των διαφόρων εγκαταστάσεων ενός ιδρύματος πιο σημαντικά τις αίθουσες διδασκαλίας και τις εγκαταστάσεις εστίασης. Εγκαταστάσεις όπως εξοπλισμένα εργαστήρια με την τελευταία λέξη της τεχνολογίας, μπορούν να αυξήσουν την ποιότητα μάθησης και να ενδυναμώσουν την έννοια της έρευνας ανάμεσα στους μαθητές και στη σχολή στα επιδιωκόμενα πεδία (Regassa *et al.*, 2013).

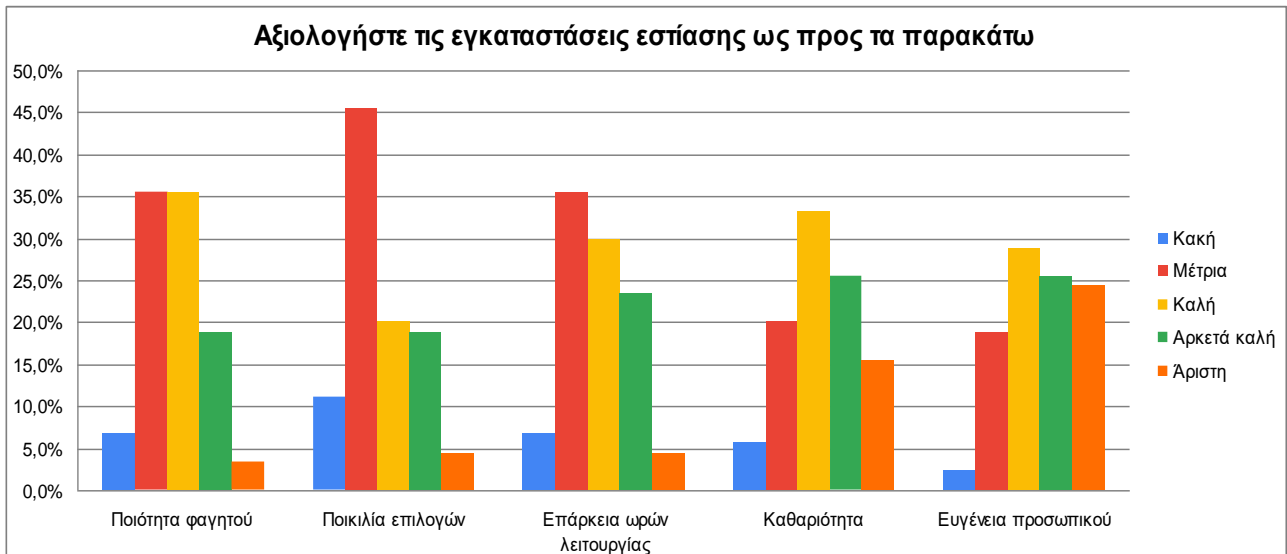
Στην πρώτη ερώτηση αυτής της ενότητας οι φοιτητές καλούνται να αξιολογήσουν τη χωρητικότητα των αιθουσών διδασκαλίας και εργαστηρίων των ιδρυμάτων τους. Η πλειονότητα των φοιτητών, το 42,2% θεωρεί ότι οι αίθουσες είναι αρκετά επαρκείς, το 34,4% μέτρια επαρκείς, ενώ όσοι απαντούν πολύ και λίγο είναι στο ίδιο ποσοστό 11,1%. Οι φοιτητές που υποστηρίζουν ότι οι αίθουσες μέτρια επαρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες τους, αποτελούν το 34,4% των ερωτηθέντων γεγονός που δείχνει ότι οι διοικήσεις των ιδρυμάτων οφείλουν να περιλαμβάνουν στον μακροπρόθεσμο σχεδιασμό τους τη δημιουργία νέων αιθουσών ώστε οι φοιτητές να μην στοιβάζονται.

Στη συνέχεια οι φοιτητές αξιολογούν τις εγκαταστάσεις εστίασης ως προς πέντε χαρακτηριστικά τους. Πρώτα οι φοιτητές χαρακτηρίζουν την ποιότητα του φαγητού. Το 35,6% τη χαρακτηρίζει καλή, το ίδιο ποσοστό μέτρια και το 18,9% αρκετά καλή. Ακολουθεί η ποικιλία επιλογών του μενού με το 45,6% να τη θεωρεί μέτρια, το 20% καλή, το 18,9% αρκετά καλή και το 11,1% κακή. Στη συνέχεια οι φοιτητές ερωτώνται για τις ώρες λειτουργίας της εγκατάστασης εστίασης με το 35,6% να τις θεωρεί ούτε λίγες ούτε πολλές, το 30% να τις θεωρεί καλές και το 23,3% αρκετά επαρκείς. Την

καθαριότητα του χώρου το 33,3% των φοιτητών θεωρεί ότι είναι καλή, το 25,6% αρκετά καλή, το 20% μέτρια και το 15,6% άριστη. Στο τέλος αξιολογείται η ευγένεια του προσωπικού που απασχολείται στις εγκαταστάσεις εστίασης. Έτσι το 28,9% θεωρεί ότι το προσωπικό είναι ευγενικό, το 25,6% ότι αρκετά ευγενικό, το 24,4 πολύ ευγενικό και το 18,9% μέτρια ευγενικό.

Η ποιότητα του φαγητού θεωρείται από τους περίπου μισούς φοιτητές καλή (54,5%) ενώ ένα 35,6% τη θεωρεί μέτρια. Θεωρούμε ότι υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης ώστε να επιτευχθεί μείωση του ποσοστού που τη θεωρεί μέτρια. Δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο για τη ποικιλία επιλογών καθώς το 45,6% τη θεωρεί μέτρια και ένα 11,1% κακή. Είναι σαφές ότι τα ιδρύματα πρέπει να βελτιωθούν σε αυτή την υπηρεσία αν θέλουν να παρέχουν υπηρεσίες ποιότητας στους φοιτητές τους. Από τις ώρες λειτουργίας οι φοιτητές φαίνονται γενικά ευχαριστημένοι ομοίως από την καθαριότητα του χώρου και την ευγένεια του προσωπικού. Στα παρακάτω γραφήματα απεικονίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.





### 9.7. Προοπτικές καριέρας

Η τελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που κυρίως απαντούν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας, το βαθμό στον οποίο τα ιδρύματα ενώνουν τους αποφοίτους τους με την κοινωνία. Οι Iniesta-Bonillo *et al.* (2014), υπέδειξαν ότι τα πανεπιστήμια είναι σε σημαντικό βαθμό υπεύθυνα για την εκπαίδευση επαγγελματιών προσαρμοσμένων στις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς. Οι προοπτικές καριέρας που παρέχουν τα ιδρύματα, σύμφωνα με έρευνα σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα στη Σαουδική Αραβία, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στο καθορισμό της ποιότητας αυτών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην παροχή γνώσεων για επαγγελματική εξέλιξη και στη σύνδεση του ιδρύματος με επιχειρήσεις (Noaman *et al.*, 2017). Στην παρούσα έρευνα οι ερωτώμενοι απαντούν σε έξι ερωτήσεις διαφορετικής βαθμονόμησης.

Στην πρώτη σκέλος οι μαθητές ερωτούνται αν το τμήμα τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Το 46,7% θεωρεί ότι το ίδρυμα το επιτυγχάνει σε αρκετό βαθμό, το 32,2% σε μέτριο βαθμό και το 15,6% πολύ. Οι απαντήσεις «λίγο» και «καθόλου» συγκεντρώνουν αμελητέα ποσοστά. Σε συνδυαστικό ποσοστό το 62,3% των φοιτητών δηλώνει ότι το ίδρυμα τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια ενώ το 32,2% έχει κάποιους ενδιασμούς.

Στην επόμενη ερώτηση ζητείται από τους φοιτητές να δηλώσουν αν γνωρίζουν για την επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του τμήματός τους. Το 63% δηλώνει πως γνωρίζει και το 37% όχι. Στην ερώτηση που ακολουθεί ζητείται από όσους απάντησαν



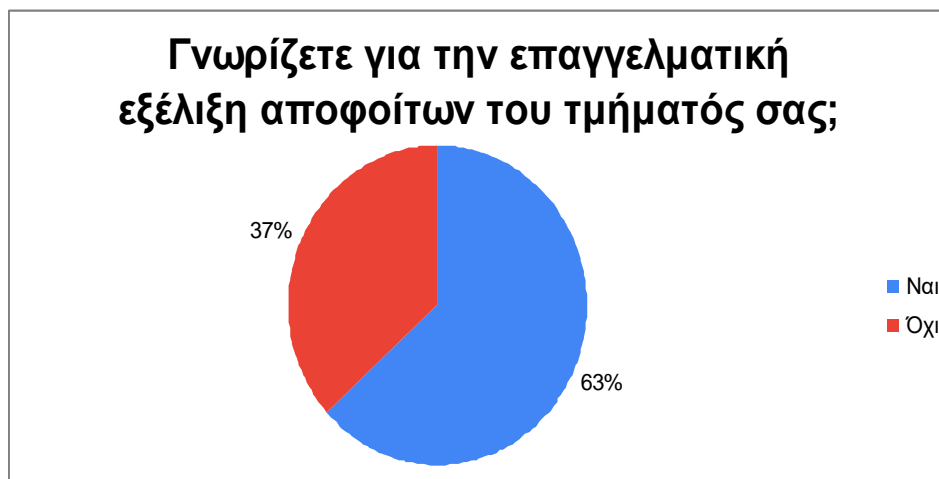
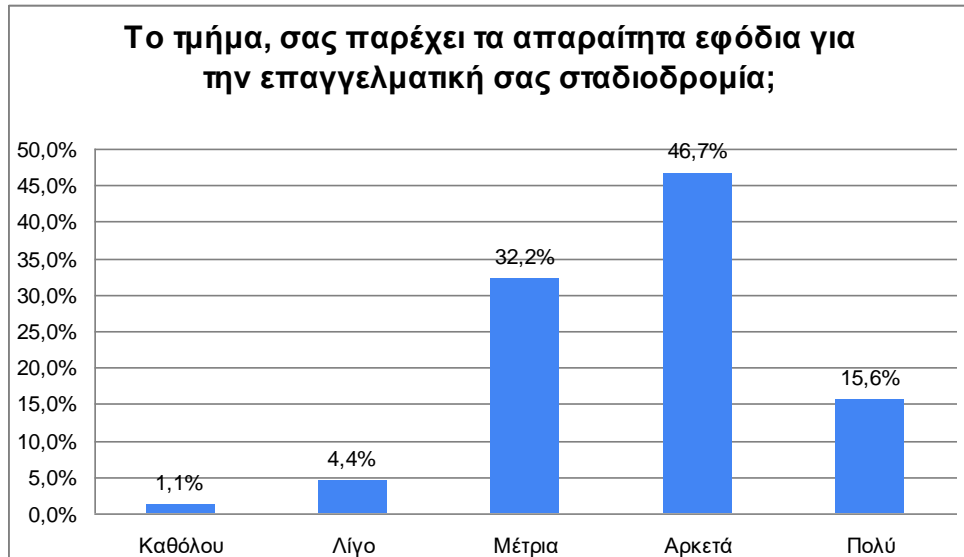
θετικά στην προηγούμενη ερώτηση, το 63% των ερωτηθέντων (57 άτομα), να αξιολογήσουν την επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων ως προς την επιτυχία της. Το 45,6% τη θεωρεί αρκετά επιτυχημένη, το 36,8% μέτρια επιτυχημένη και το 14% πολύ επιτυχημένη. Το 59,6% των ερωτηθέντων δέχεται ότι οι απόφοιτοι του τμήματος τους έχουν μια επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία και είναι πολύ κοντά σε εκείνους που υποστηρίζουν ότι το ίδρυμα τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια (63,2%). Το ποσοστό εκείνων που τη θεωρούν μέτρια επιτυχημένη (36,8%) είναι επίσης πολύ κοντά σε εκείνους που υποστηρίζουν ότι το ίδρυμα τους παρέχει σε μέτριο βαθμό τα εφόδια που χρειάζονται (32,2%). Αυτή η πολύ μικρή απόκλιση των ποσοστών αυτών ισχυροποιεί την εγκυρότητα της παρούσης έρευνας καθώς το πρώτο συμπέρασμα συνάδει με το δεύτερο.

Ακολουθεί ερώτηση για την επάρκεια μεταπτυχιακών προγραμμάτων έτσι ώστε να καλύπτουν τις προσδοκίες των φοιτητών. Το 36,7% θεωρεί αρκετά, 32,2% μέτρια, 17,8% πολύ. Οι απαντήσεις λίγο και καθόλου συνδυαστικά συγκεντρώνουν 13,4%. Σε μια ταχέως αναπτυσσόμενη κοινωνία με ολοένα περισσότερες απαιτήσεις από τα μέλη της σε γνώσεις και ικανότητες η ανάγκη εκπόνησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Το 32,2% των φοιτητών που παρουσιάζεται μέτρια ευχαριστημένο καθώς και το 13,4% που τα θεωρεί λίγα τονίζει την ανάγκη για περισσότερα προγράμματα εστιασμένα στις ανάγκες των αποφοίτων. Οι διοικήσεις των ιδρυμάτων οφείλουν να αναθεωρήσουν τη στρατηγική τους έτσι ώστε τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να είναι πιο αποτελεσματικά.

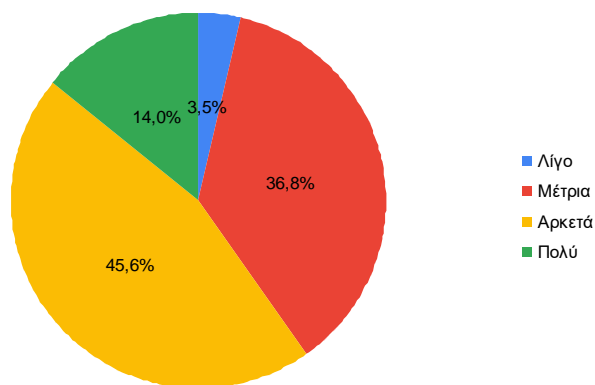
Στην ερώτηση για τη δυνατότητα που παρέχουν τα ιδρύματα για συμμετοχή των φοιτητών τους σε σεμινάρια/ημερίδες σε σχέση με το αντικείμενο σπουδών τους. Παρατηρούμε παρόμοια ποσοστά με αυτά της προηγούμενης ερώτησης. Έτσι το 37,8% φαίνεται αρκετά ευχαριστημένο, το 27,8% μέτρια ευχαριστημένο, το 11,1% πολύ ευχαριστημένο, το 17,8% λίγο ευχαριστημένο. Το αρκετά μεγάλο ποσοστό των λίγο ευχαριστημένων (17,8%) μαζί με αυτούς που θεωρούν ότι το ίδρυμα τους παρέχει σεμινάρια σε μέτριο βαθμό (27,8%) δείχνει ότι τα ιδρύματα πρέπει σαφώς να βελτιώσουν αυτή την υπηρεσία τους. Τα σεμινάρια/ημερίδες αποτελούν, πέρα από επιπλέον εφόδια για τους φοιτητές, παράθυρα επικοινωνίας με τις τοπικές κοινωνίες.

Τέλος οι φοιτητές ερωτώνται για το αν τους παρέχεται η δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης σε επιχειρήσεις. Το 66% απαντά θετικά και το 34% αρνητικά. Η πρακτική εξάσκηση σε τοπικές επιχειρήσεις αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαίδευση για το φοιτητή και ένα σημείο σύνδεσης του ιδρύματος με την τοπική κοινωνία. Η κοινωνία

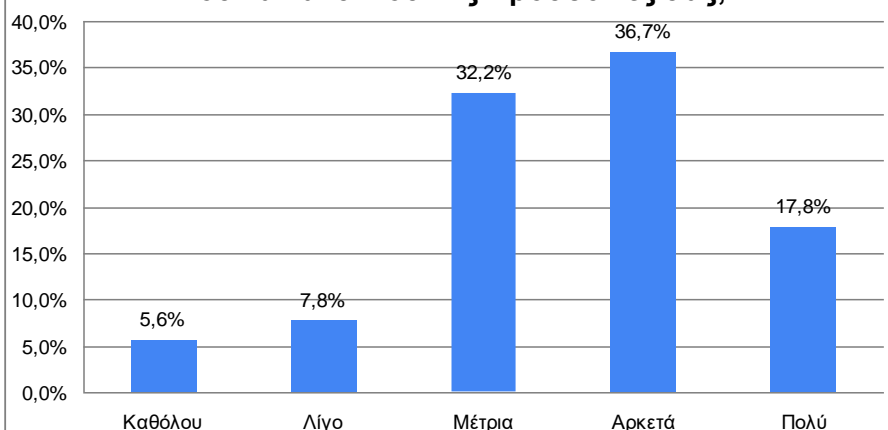
γνωρίζει το ίδρυμα μέσω των αποφοίτων του. Αν και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων έχει τη δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης, το σημαντικό ποσοστό των αρνητικών απαντήσεων δείχνει ότι τα ιδρύματα πρέπει να προσπαθήσουν να ανοιχτούν προς την κοινωνία, συνδέοντας έτσι τους αποφοίτους τους με αυτήν.



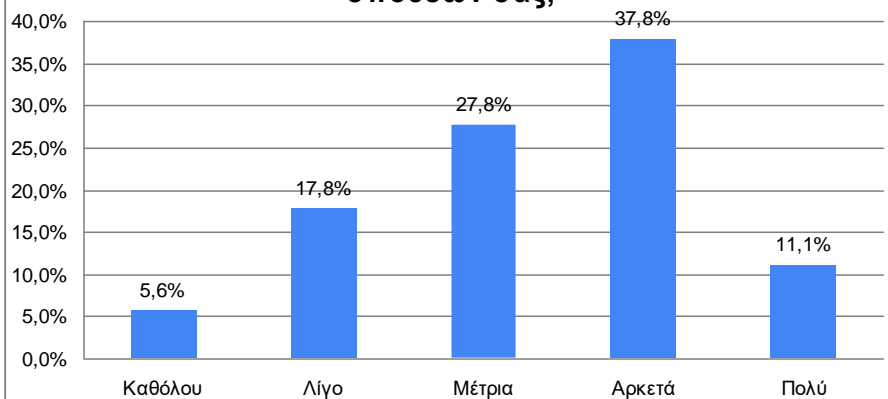
**Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι ναι τότε τη θεωρείτε πετυχημένη;**



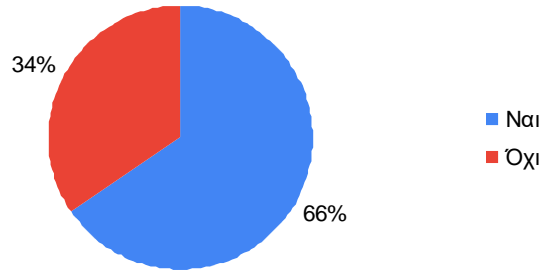
**Υπάρχουν επαρκή μεταπτυχιακά προγράμματα που να καλύπτουν τις προσδοκίες σας;**



**Το ίδρυμα σας δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε σεμινάρια/ημερίδες σε σχέση με το αντικείμενο σπουδών σας;**



## Η σχολή σας δίνει τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις;



### 10. Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας επιχειρήσαμε να αποσαφηνίσουμε την έννοια της αξιολόγησης, να δούμε πως συνδέεται αλλά και πως οδηγεί στη δημιουργία μιας κουλτούρας ποιότητας στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σύμφωνα πάντα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Ξεκινήσαμε με τον ορισμό της έννοιας ποιότητας και συνεχίσαμε με τη σύνδεση της με τις υπηρεσίες που παρέχουν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Ορίσαμε την έννοια της κουλτούρας ποιότητας και διατυπώσαμε τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας που πρέπει να διέπουν τα ιδρύματα αν θέλουν να προσφέρουν ανταγωνιστικές υπηρεσίες ποιότητας. Προχωρήσαμε με την αναφορά μηχανισμών διασφάλισης ποιότητας αφού πρώτα ορίσαμε τι είναι η διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Αναφερθήκαμε εκτενώς στα λογοδοσία (accountability), πιστοποίηση/διαπίστευση (accreditation), έλεγχος (audit/control), αξιολόγηση (assessment/evaluation), δείκτες απόδοσης (performance indicators). Αναφερθήκαμε στην εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση ποιότητας και ορίσαμε τους φορείς ανώτατης εκπαίδευσης που αλλάζουν το νόημα της ποιότητας σύμφωνα με τους Harvey και Green (1993).

Προχωρήσαμε αναφέροντας τις προσπάθειες της Ευρώπης για τη διασφάλιση ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση με τη σύσταση οργανισμών όπως ο Ευρωπαϊκός Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας στην ανώτερη εκπαίδευση (ENQA), τη θέσπιση Ευρωπαϊκών οδηγιών και προτύπων για εσωτερική διασφάλιση ποιότητας (ESG) και καταλήξαμε στις προσπάθειες για διασφάλιση ποιότητας στη χώρα μας με αναφορά

στην Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ) και στη Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας (ΜΟΔΙΠ) του κάθε ιδρύματος.

Αναφερθήκαμε σε μοντέλα διασφάλισης ποιότητας και αναλύσαμε το μοντέλο υπεροχής EFQM, το μετασχηματικό μοντέλο TM, τα μοντέλα CEQAM, RUM, CQM, SERVQUAL, HEQAM, το μοντέλο του Dill-DAFQ. Όλα αυτά τα μοντέλα αλλά και άλλα που δεν αναφέρονται σε αυτή την εργασία αποτελούν απόδειξη της προσπάθειας που καταβάλλουν τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης να βελτιώσουν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών τους.

Ακολούθησε ποσοτική έρευνα σε τρία ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης με σκοπό να αναδειχτεί ο ρόλος της αξιολόγησης στην βελτίωση της ποιότητάς τους. Την αξιολόγηση την έκαναν οι φοιτητές των ιδρυμάτων απαντώντας σε ερωτηματολόγιο. Τρία ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν και αφορούν α) αν τα ΑΕΙ παρέχουν ποιοτική διδασκαλία και προωθούν την έρευνα, β) δημιουργούν κουλτούρα ποιότητας και γ) συνδέουν τους αποφοίτους τους με την κοινωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι:

α) τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης σε μεγάλο ποσοστό δείχνουν να πετυχαίνουν το σκοπό τους στη μετάδοση γνώσης και ικανοτήτων μέσω της ικανοποιητικής επικοινωνίας καθηγητών-φοιτητών, ύπαρξης καθηγητών με αρκετή επαγγελματική εμπειρία, επάρκειας αιθουσών διδασκαλίας, οργανωμένης βιβλιοθήκης, καλών εγκαταστάσεων εστίασης, επάρκειας άλλων εγκαταστάσεων και ικανοποιητικού προγράμματος σπουδών. Βέβαια όπως έδειξε η έρευνα υπάρχουν περιθώρια βελτίωσης στους παραπάνω τομείς με εμπλουτισμό του προγράμματος σπουδών με εργαστηριακά μαθήματα, περισσότερο οργανωμένη ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, ακαδημαϊκό προσωπικό περισσότερο εστιασμένο στο συναισθηματικό κόσμο των φοιτητών. Τα ιδρύματα φαίνεται να προωθούν την έρευνα με την σχετικά καλά οργανωμένη βιβλιοθήκη τους, το υποστηρικτικό ακαδημαϊκό προσωπικό, την επάρκεια βιβλίων, την ικανοποιητική δομή των μαθημάτων τους και την σχετική ικανοποίηση των φοιτητών από την τοποθεσία του ιδρύματος (θέση ιδρύματος, δρομολόγια, κόστος μεταφοράς).

β) Τα ιδρύματα συντείνουν στη δημιουργία κουλτούρας ποιότητας καθώς τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι φοιτητές εμφανίζονται αρκετά ικανοποιημένοι από τους καθηγητές τους, τη γραμματεία της σχολής τους, το προσωπικό των εγκαταστάσεων εστίασης και βιβλιοθήκης. Υπεύθυνη για τη δημιουργία κουλτούρας ποιότητας σε ένα ίδρυμα αποτελεί κατά κύριο λόγο η διοίκησή του. Φαίνεται από την έρευνα ότι οι

θεσμικές ηγεσίες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης αναδεικνύουν την ανάγκη για ύπαρξη εσωτερικής ποιότητας (Μαυρογιάννη, 2018). Η διοίκηση πετυχαίνει έως ένα βαθμό να εμπνεύσει την κουλτούρα ποιότητας στα μέλη του ιδρύματος και αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι οι φοιτητές είναι αρκετά ευχαριστημένοι από τη συμπεριφορά του προσωπικού απέναντι τους. Όταν το προσωπικό αισθάνεται ευχαριστημένο από τη στάση της διοίκησης τότε αυτή η ευφορία περνά προς τους φοιτητές.

γ) Τα ιδρύματα πετυχαίνουν να συνδέσουν τους αποφοίτους με την κοινωνία μέσω της παροχής μεταπτυχιακών προγραμμάτων, παροχής επαρκών επαγγελματικών γνώσεων, συμμετοχής σε ημερίδες και δυνατότητα πρακτικής εξάσκησης σε επιχειρήσεις. Από την έρευνα παρατηρούμε ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι τα ιδρύματα θα πρέπει να τους παρέχουν περισσότερες ευκαιρίες για ημερίδες/σεμινάρια και φαίνονται λίγο δυσαρεστημένοι από την επαγγελματική σταδιοδρομία των αποφοίτων, η απάντηση «μέτρια» συγκεντρώνει το 36,8% των ερωτηθέντων. Σε αυτό μπορούμε να δώσουμε την εξήγηση ότι λόγω της αυξημένης ανεργίας στη χώρα μας ως επακόλουθο της υφιστάμενης οικονομικής κρίσης των τελευταίων ετών, αρκετοί απόφοιτοι δεν ακολουθούν το επάγγελμα που σπούδασαν. Τα ιδρύματα μπορούν να βοηθήσουν τους φοιτητές τους με ανωτέρου επιπέδου μόρφωση (περισσότερα μεταπτυχιακά προγράμματα) και περισσότερη διασύνδεση με τοπικές επιχειρήσεις.

Παρατηρούμε τελικά, ότι η αξιολόγηση και περισσότερο η εσωτερική αξιολόγηση/αυτό-αξιολόγηση ενός ιδρύματος μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία κουλτούρας ποιότητας. Τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης καλούνται να παίξουν τον ρόλο τους σε έναν κόσμο ανοιχτό και ανταγωνιστικό. Ένα ρόλο που για να μην χάσει την «αποστολή» του, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από μια κουλτούρα ποιότητας και να πλαισιώνεται από μηχανισμούς διασφάλισής της (Μαυρογιάννη, 2018). Μπορούν να το πετύχουν τα ιδρύματα στην Ελλάδα; Η έρευνα δείχνει ότι μπορούν και το πετυχαίνουν σε ένα μεγάλο βαθμό.

## **11. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα**

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στα αποτελέσματα της έρευνας των Tsinidou et al (2010) για τον καθορισμό των παραγόντων που αποφασίζουν την ποιότητα των υπηρεσιών των ιδρυμάτων. Εμείς για λόγους που προαναφέρθηκαν περιορίσαμε την

έρευνα σε τρία κριτήρια από κάθε μια από τις επτά ενότητες. Έρευνες στο μέλλον θα μπορούσαν μελετήσουν την αξιολόγηση και άλλων υπηρεσιών των ιδρυμάτων όπως υποδεικνύει η έρευνα της Τσινίδου αλλά και άλλες έρευνες Galeeva (2016), Teeroovengadum et al (2016), Noaman et al (2017). Επίσης για την εξασφάλιση μεγαλύτερης εγκυρότητας της έρευνας προτείνουμε να πραγματοποιηθεί με μεγαλύτερο δείγμα και να αφορά ένα ίδρυμα έτσι ώστε να μπορούν να συλλεχθούν δεδομένα και πληροφορίες με μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία.

## Βιβλιογραφία

1. Ali, N.A., Mahat, F. and Zairi, M. (2010) “Testing the criticality of HR-TQM factors in the Malaysian higher education context”, *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 21 No.11, pp. 1177-1188.
2. Astin A. (1980) “When Does a College Deserve to be called ‘High Quality’?”, *Current Issues in Higher Education*, Vol. 2, No. 1, pp. 1-9.
3. Baker, R. L. (2002) “Evaluating Quality and Effectiveness: Regional Accreditation Principles and Practices”. *The Journal of Academic Librarianship*, Volume 28, Number 1, pp. 3–7.
4. Barnett, R. (1992) *Improving Higher Education: Total Quality Care*. Buckingham, SRHE & Open University Press.
5. Barnett, R. (1994) “The idea of quality: voicing the educational”, in DOHERTY, G.D. (Ed.) *Developing Quality Systems in Higher Education*, (London, Routledge).
6. Barnett, R. (1999) *Realizing the University in an Age of Super Complexity*, Philadelphia, PA: Open University Press.
7. Bernhard, A. (2012) “*Quality Assurance in an International Higher Education Area. A Case Study Approach and Comparative Analysis vs Research*”, Germany.
8. Billings, D. (2004) “International comparisons and trends in external quality assurance of higher education: Commonality or diversity?”. *Higher Education*, Vol. 47, No. 1, pp. 113-137.
9. Brennan, J. and Shah, T. (2000b) “Quality assessment and institutional change: Experiences from 14 countries”, *Higher Education*, 40(3), 331-349.
10. Brennan, J. and Shah, T. (2000) *Managing Quality in Higher Education: an international perspective on institutional assessment and change*. Buckingham: Open University Press.
11. Bologna Declaration (1999) *The European Higher Education Area Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999*. pp.1-2.
12. Boyd, L. and Fresen, J. (2004) Caught in the web of Quality. *International Journal of International Development* 25(3): 320.



13. Boyle, P. & Bowden, J. (1997) Educational Quality Assurance In Universities: an enhanced model. *Assessment of Evaluation in Higher Education*, 22(2): 111-121.
14. Caul, B. (1993) *Value-Added: The personal development of students in higher education*, Belfast, December Publications.
15. Chaffee, E.E. & Sherr, L.A. (1992) *Quality: Transforming postsecondary education*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3 (Washington, DC, George Washington University, School of Education and Human Development).
16. Cheng, Y. and Tam, W. (1997) Multi-models of Quality in Education, *Journal of Education*: 5(1): 22-31.
17. Chong, Y. S., and Ahmed, P. K. (2012) “An empirical investigation of students’ motivational impact upon university service quality perception: a self-determination perspective”, *Quality in Higher Education*, Vol. 18 No. 1, pp. 37–41.
18. Commission of the European Communities (2000) *Presidency Conclusions, Lisbon European Council*, 23 and 24 March 2000, Brussels: EC.
19. Commission of the European Communities (2003) “*Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe*”, Commission of the European Communities.
20. Cuenin, S. (1986) “*International study of the development of performance indicators in higher education*”, paper presented at OECD, IMHE Project, Special Topic Workshop.
21. Dill, D. (1992) Quality by Design: Towards a Framework for Academic quality management. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, VIII: 37-83. New York. Agathon Press.
22. Dill, D.D. *et al.* (1996) “Accreditation and Academic Quality Assurance”, *Change*, Vol. 17, No. 24, September/October.
23. Dill D. (2007) Quality Assurance in Higher Education: Practices and Issues. Available online at: [www.unc.edu/ppaq/docs/Encyclopedia\\_Final.pdf](http://www.unc.edu/ppaq/docs/Encyclopedia_Final.pdf)
24. Doyle, J.R., Arthurs, A. J., Green, R. H., McAulay, L., Pitt, M. R., Bottomley, P. A. and Evans, W. (1996) The judge, the model of the judge, and the model of the judged as judge: Analysis of the U K 1992 research assessment exercise data for business and management studies. *Omega* 24: 13-28.
25. Etienne, J., Bloess, F., Noreck, J.-P. & Roux, J. -P. (2004) *Dictionnaire de sociologie*. Paris: Hatier.

26. European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, DG Education and Culture, Helsinki.
27. ENQA (2009) *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, 3rd ed., European Association for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
28. EUA – European University Association (2006) *Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach*. Report in the three rounds of the Quality Culture project 2002-2006. Brussels.
29. Ewell P. T. (1989) “*Effectiveness and Student Success in Community Colleges: Practices, Realities, and Imperatives.*” in *Effectiveness and Student Success: Transforming Community Colleges for the 1990’s*. Proceedings from the Conference, edited by D. Walleri: 1–9. Available: ERIC Document Reproduction Service No. ED 335088.
30. Ewell P. T., (1994) “A Matter of Integrity: Accountability and the Future of Self-Regulation” *Change* 26(6): 24–29.
31. Fadeeva, N. (2012) Service quality assessment methodology. *TGTU Vestnik*, 18(2).
32. Firdaus, A. (2005) “The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for higher education”, *International Journal of Consumer Studies*, online publication, 20 October.
33. Firdaus A. (2006) Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, Vol. 24 Iss: 1 pp. 31 – 47.
34. Frank A., Kurth D. & Mironowicz I., (2012) “Accreditation and quality assurance for professional degree programmes: comparing approaches in three European countries”, *Quality in Higher Education*, 18(1), pp. 75–95.
35. Frazer M. (1997) “Report on the modalities of external evaluation of higher education in Europe: 1995-1997”, *Higher Education in Europe* 22(3), 349-401.
36. Galeeva Railya B. (2016) SERVQUAL application and adaptation for educational service quality assessments in Russian higher education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 24 Iss 3 pp.

37. Grant, D., Mergen, E. and Widrick, S. (2004) "A comparative analysis of quality management in US and international universities", *Total Quality Management & Business Excellence*, Vol. 15 No. 4, pp. 423-438.
38. Green (1994) *What is Quality in higher education?* Buckingham, Open University Press and Society for Research into Higher Education.
39. Glossary of Basic Terms and Definitions, (Bucharest, UNESCOCEPES) *Papers on Higher Education*, ISBN 92-9069-178-6.
40. Harvey, L., (2004) "*The power of accreditation: views of academics*", in Di Nauta, P., Omar, A., Schade, P.-L. & Scheele, J.P. (Eds.) *Accreditation Models in Higher Education Experiences and Perspectives ENQA Workshop Reports 3*. Available at: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-andseminar/ENQAmodels.pdf>
41. Harvey L. (2002) Evaluation for What? *Teaching in Higher Education*: 7(3): 245-263
42. Harvey L. (2007) The epistemology of Quality. *Perspectives in education* 25(3): 13-26
43. Harvey L. (2009) "A critical analysis of quality culture", *International Network for Quality*, available at: [www.inqaah.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/124177337316-harvey-a-critical-analysis-of-quality-culture.pdf](http://www.inqaah.org/admin/files/assets/subsites/1/documenten/124177337316-harvey-a-critical-analysis-of-quality-culture.pdf)
44. Harvey, L. (2011) *Defining Quality, XXIII anniversary of the magna charta universitatum* Bologna, Italy, 15 - 16 September 2011.
45. Harvey, L. & Askling, B., (2003) in Begg, R. (Ed.) *The Dialogue Between Higher Education Research and Practice, Quality in higher education* (Dordrecht, Kluwer Academic Publishers).
46. Harvey L. & Green, D. (1993) "Defining quality", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp. 9-34.
47. Harvey, L., and Knight, P. (1996) *Transforming Higher Education*, Society for Research into Higher Education, London.
48. Harvey, L., and Williams, J. (2010) "Fifteen Years of Quality in Higher Education (Part Two)", *Quality in Higher Education*, Vol. 16 No. 2, pp. 37-41.

49. Hairuddin Mohd Ali, Mohammed Borhandden Musah (2012) Investigation of Malaysian higher education quality culture and workforce performance, *Quality Assurance in Education*, Vol. 20 No. 3, pp. 289-309.
50. Hopbach, A. (2013) “Revision of the ESG: the draft initial proposal”, BFUG Meeting, Vilnius.
51. Horsburgh M. (1999) Quality monitoring in higher education: Impact on student learning. *Quality in higher education*, 5: 9-26.
52. Hudgins James (1991) “Institutional Effectiveness: A Strategy for Renewal,” p. 43.
53. Jesson David and David Mayston (1990) *Information, accountability and educational performance indicators. In Performance indicators* ed. Carol T. Fitz-Gibbon, 77-87. Clevedon: Multilingual Matters.
54. Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno (2008) Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda, *C. High Education* 56: 303.
55. Johnes, J. & Taylor, J. (1990) *Performance Indicators in Higher Education* (Buckingham, SRHE & Open University Press).
56. Johnson, J.J. (2000) “Differences in supervisor and non-supervisor perceptions of quality culture and organisational climate”, *Public Personnel Management*, Vol. 29 No. 1, *ProQuest Education Journals* 199.
57. Jorgensen, M., Kristensen, R., Wipf, A. & Delplace, S. (2013) *Quality Tools for Professional Higher Education Review and Improvement* (Brussels, PHExcel Consortium). Available at: [http://www.eurashe.eu/library/phexcel\\_quality-tools-for-phe-review-and-improvement2014-pdf](http://www.eurashe.eu/library/phexcel_quality-tools-for-phe-review-and-improvement2014-pdf)
58. Iniesta-Bonillo, M. A., D. Jimenez-Castillo, R. Sanchez-Fernandez, A. Cervera-Taulet, and W. Schlesinger. (2014) “Analyzing Graduates’ Market Heterogeneity in Higher Education: An Empirical Approach Based on a Relational Model.” 8th International Technology, Education and Development Conference, Valencia, Spain, March 10–20.
59. Kang, G. and James, J. (2004) Service quality dimensions: an examination of Gronroos’s service quality model. *Managing Service Quality*, 14(4), pp.266-277.
60. Kay McCullough Moore, (1986) “Assessment of Institutional Effectiveness,” *New Directions for Community Colleges* 14(4): 49–60.

61. Kaynak H. (2003) “The relationship between total quality management practices and their effects on firm performance”, *Journal of Operations Management*, Vol. 21 No. 4, pp. 405-435.
62. Keefe, T. (1992) “*The quality is strained*”, Times Higher Education Supplement, 11 December.
63. Kis, V. (2005) *Quality Assurance in Tertiary Education: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects*, [www.oecd.org/edu/tertiary/review](http://www.oecd.org/edu/tertiary/review)
64. Kuh, G.D. (2003) “The National Survey of Student Engagement: Conceptual Framework and Overview of Psychometric Properties”, [http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual\\_framework\\_2003.pdf](http://nsse.iub.edu/pdf/conceptual_framework_2003.pdf)
65. Laredo, P. (2007) “Revisiting the third mission of universities: toward a renewed categorization of University activities?”, *Higher Education Policy*, Vol. 20 No. 4, pp. 441-456.
66. Leuven Communiqué (2009) *The Bologna Process 2020 -The European Higher Education Area in the new decade*, Leuven & Louvain-la-Neuve, 28-29/4/2009.
67. Lewis, B.R., Orledge, J. and Mitchell, V.W. (1994) “Service quality: students’ assessment of banks and building societies”, *International Journal of Bank Marketing* Vol. 12 No. 4, pp. 3-12.
68. Lewis, R.C. and Booms, B.H. (1983) “*The marketing aspects of service quality*”, in Berry, L., Shostack, G. and Upah, G. (Eds), *Emerging Perspectives on Services Marketing*, American Marketing, Chicago, IL, pp. 99-107.
69. Luckett V. (2006) *The quality assurance of teaching and learning in higher education in South Africa: an analysis of national policy development and stakeholder response*. Unpublished dissertation, University of Stellenbosch.
70. Manatos M. J., Sarrico C. S., Rosa M. J., (2017) “The European standards and guidelines for internal quality assurance: An integrative approach to quality management in higher education?” *The TQM Journal*, Vol. 29 Issue: 2, pp.342-356 [http://www.adip.gr/el\\_πρόσβαση\\_στις\\_15/11/2019](http://www.adip.gr/el_πρόσβαση_στις_15/11/2019).
71. Marsh, H.W. and Roche, L. (1997) “Making students’ evaluations of teaching effectiveness effective”, *American Psychologist*, Vol. 52 No. 11, pp. 1187-97.
72. Martin, M. and A. Stella (2007) “External Quality Assurance in Higher Education: Making Choices”, UNESCO, *International Institute for Educational Planning*, Paris.

73. Massy, William F. (2003) *Honouring the trust. Quality and cost containment in higher education*. Bolton: Anker Publishing
74. Maureen Tam (2001) *Measuring Quality and Performance in Higher Education*. Teaching and Learning Centre, Lingnan University, Hong Kong, China. *Journal Quality in Higher Education*, Vol. 7, No. 1.
75. Mulu N. (2012) “*Quality and Quality Assurance in Ethiopian Higher Education: critical issues and practical implications*”. Published by CHEPS/UT.
76. NAAC – National Assessment and Accreditation Council (2007) “*Quality Assurance in higher education: an introduction*”. Common Wealth of Learning, Canada.
77. Noaman, Amin Y., Hamid, Abdul, Ragab, M., Madbouly, Ayman I., Khedra, Ahmed M. & Fayoumi, Ayman G. (2017) Higher education quality assessment model: towards achieving educational quality standard, *Studies in Higher Education*, 42:1, 23-46.
78. Nzivo, C. N., and C. Chuanfu. (2013) “International Students’ Perception of Library Services and Information Resources in Chinese Academic Libraries.” *The Journal of Academic Librarianship* 39 (2): 129–37.
79. Palli, J. G., and R. Mamilla. (2012) “Students’ Opinions of Service Quality in the Field of Higher Education.” *Creative Education* 3 (4): 430–38.
80. Paor C. (2016) “The contribution of professional accreditation to quality assurance in higher education”. *Quality in Higher Education*.
81. Parasuraman, A., Zeithaml, V. and Berry, L. (1988) “SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality”. *Journal of Retailing* 64, pp.12-40.
82. Pearce, R.A. (1995) “*Maintaining the Quality of University Education*”. Buckingham, University of Buckingham.
83. Prikulis A., Rusakova A. and Rauhvargers A. (2013) “Internal quality assurance policies and systems in European higher education institutions”, *Journal of the Higher Education Area*, No. 4, pp. 1-16.
84. Psomas E., Jiju Antony, (2017) “Total quality management elements and results in higher education institutions: The Greek case”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 25 Issue: 2, pp. 206-223.
85. Regassa, T., Tolemariam T., Ferede B., Hunde A. B., and Lemma A. (2013) “Quality of Education : The Case of Jimma University.” *Education* 3 (5):

267–78.

86. Reynolds, P.A. (1990) “Is an external examiner system an adequate guarantee of academic standards?” in LODER, C.P.J. (Ed.) *Quality Assurance and Accountability in Higher Education* London, Kogan Page.
87. Roger, P. (1994) “Some Snarks Are Boojums: Accountability and the End(s) of Higher Education,” *Change* 26(6): 16–23.
88. Saaty, T.L. (1980) *The Analytic Hierarchy Process: Planning, Priority Setting, Resource Allocation*, McGraw-Hill, Pittsburgh, PA.
89. Sam, C. and van der Sijde, P. (2014) “Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models”, *Higher Education*, Vol. 68 No. 6, pp. 891-908.
90. Sarrico, Cláudia S. and Robert, R. Dyson (2000) Using DEA for planning in UK universities-an institutional perspective. *Journal of the Operational Research Society* 51: 789-800.
91. Sarrico C.S., Rosa M.J., Teixeira P. N., Cardoso M. F. (2010) “Assessing Quality and Evaluating Performance in Higher Education: Worlds Apart or Complementary Views?” Springer Science + Business Media B.V.
92. Schwarz, Stefanie, and Don F. D. Westerheijden (2004) *Accreditation and evaluation in the European higher education area* .Dordrecht: Kluwer.
93. Skolnik, M.L. (2010) Quality assurance in higher education as a political process. *Higher Education Management and Policy*.
94. Smeby, J-C. and Stensaker, B. (1999) “National quality assessment systems in the Nordic countries: Developing an balance between external and internal needs?”, *Higher Education Policy* 12(1), 3-14.
95. Soutar, G. and McNeil, M. (1996) “Measuring service quality in a tertiary institution”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 34 No. 1, pp. 72-82.
96. Spanbauer, S. J. (1995) Reactivating higher education with total quality management: Using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher education, *Total Quality Management*, 6:5, 519-538.
97. Srikanthan, G. & Dalrymple, J. (2002) Developing a Holistic Model Quality in Higher Education. *Quality in Higher Education*, 8: 215-224.
98. Srikanthan, G. & Dalrymple, J. (2007) A conceptual review of a holistic model for quality in higher education. *International Journal of Educational Management*. 21(3): 173-193.

99. Teeroovengadam, Viraiyan, Kamalanabhan, T. J., Seebaluck , Ashley Keshwar (2016) Measuring service quality in higher education: development of a hierarchical model (HESQUAL), *Quality Assurance in Education*, Vol. 24 Iss 2.
100. Thune, C. (2001) Quality Assurance of Higher Education in Denmark, *Global Perspectives on Quality in Higher Education* Aldershot: Ashgate Publishers, ISBN 0 7546 1829 3.
101. Tierney, W. I. (1998) *The responsive University: restructuring for high performance*. Baltimore, John Hopkins Press.
102. Trewin, D. (2003) “The importance of a quality culture”, *Quality Control and Applied Statistics*, Vol. 48 No. 6, pp. 633-4.
103. Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010) Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study, *Quality Assurance in Education*, Technological Educational Institute (TEI) of Larissa, 18(3), pp. 227–244.
104. UNESCO (2004) “*Education for all – The quality imperative*”, EFA Global Monitoring report. Paris: UNESCO Publishing.
105. UNESCO (2004) *Indicators of Quality and Facilitating Academic Mobility through Quality Assurance Agencies in the Asian-Pacific Region*. Bangkok: Unesco and Thailand National Accreditation Council.
106. Usman, A. (2010) “The Impact of Service Quality on Students’ Satisfaction in Higher Education Institutes of Punjab.” *Journal of Management Research* 2 (2): 1–11.
107. Van Vught, F.A. (1994) “*Intrinsic and Extrinsic Aspects of Quality Assessment in Higher Education*” in D.F. Westerheijden, J. Brennann, and P.A.M. Maassen Eds *Changing Context of Quality Assessment: Recent Trends in Western European Higher Education*. Utrecht: CHEPS.
108. Venkatraman, S. (2007) “A framework for implementing TQM in higher education programs”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 15 No.1, pp. 92-112.
109. Vlăsceanu, L., Grünberg, L. and Pârlea, D. (2004). Quality Assurance and Accreditation
110. Vroeijenstijn, A. I. (1995) *Improvement and Accountability: navigating between Scylla and Charybdis. Guide for External Quality Assurance in Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publications.



111. Vroeijenstijn, A. I. (2006) *A journey to uplift Quality Assurance in the Asian universities*, Bangkok.
112. Watty K. (2003) “When will Academics learn about quality?” *Quality in higher education* 9(3): 213-221.
113. Waugh, R.F. (2001) “Academic staff perception of administrative quality at universities”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 2 No. 2, pp. 172-88.
114. Wei, C. C., and S. S. Ramalu. (2011) “Students Satisfaction towards the University: Does Service Quality Matters?” *International Journal of Education* 3 (2): 1–15.
115. Westerheijden, DonF., Stensaker, Bjorn and Rosa, Maria J. (2007) *Introduction in Quality assurance in higher education. Trends in regulation, translation and transformation*, eds. Don F. Westerheijden, BjornStensaker and Maria J. Rosa, 1 -11. Dordrecht: Springer.
116. Westlund A. H. (2001) “Measuring environmental impact on society in the EFQM system.” *Total Quality Management*, 12(1), 125–135.
117. Wilger (1997) *Quality Assurance in Higher Education: A Literature Review*. Stanford University: National Center for Postsecondary Improvement.
118. Wolff, R. A. (1993) “Restoring the Credibility of Accreditation,” *Trusteeship* 1(6) 20–21: 23–24.
119. Wolff, R.A. and Harris, O. D. (1994) “Using Assessment to Develop a Culture of Evidence”, in: Halpern, D.F. (Eds.) *Changing College Classrooms: New Teaching and Learning Strategies for an Increasingly Complex World*, pp. 275 (San Francisco, Jossey-Bass).
120. Yousefie, S., Mohammadi, M., Monfared, J. H. (2011) “Selection effective management tools on setting European Foundation for Quality Management (EFQM) model by a quality function deployment (QFD) approach”. *Expert Systems with Applications* 38 pp. 9633–9647.
121. Μαυρόγιαννη Ρέα (2018) *Η Κουλτούρα Ποιότητας ως προϋπόθεση της Διασφάλισης Ποιότητας ενός εκπαιδευτικού θεσμού*. Academia, Number 11 ISSN, 2241-1402
122. [http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49965/memo\\_esyd.pdf](http://www.sev.org.gr/Uploads/Documents/49965/memo_esyd.pdf)  
(πρόσβαση στις 7- 10-2019)
123. <http://www.shop.efqm.org/about-efqm/> πρόσβαση στις 19/11/2019
124. <https://www.dit.uoi.gr/index.php?id=3&language=gr> πρόσβαση στις 2/12/2019



## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

Το παρόν ερωτηματολόγιο αναπτύχθηκε στα πλαίσια εκπόνησης Μεταπτυχιακής εργασίας με τίτλο <Η αξιολόγηση ως μηχανισμός δημιουργίας κουλτούρας ποιότητας στα ΑΕΙ κάτω από το πρίσμα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας> του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, της Σχολής Διοίκησης & Οικονομίας του Αλεξάνδρειου Τ.Ε.Ι Θεσσαλονίκης με γενικό τίτλο «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε προπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αποτελείται από 9 ενότητες. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου απαιτεί λίγα λεπτά και γίνεται ανώνυμα. Το ερωτηματολόγιο συντάχθηκε από τον εκπαιδευτικό κλάδου ΠΕ 82 Σιώλο Λεωνίδα ο οποίος και παρακολουθεί το παραπάνω ΠΜΣ. Για απορίες σχετικά με τη συμπλήρωση του μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί του στο email: [leonifas@gmail.com](mailto:leonifas@gmail.com).

Ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

### Δημογραφικά Στοιχεία

#### 1. Φύλο

Άρρεν

Θήλυ

#### 2. Έτος σπουδών

1

2

3

4

Άλλο

### Ακαδημαϊκό προσωπικό

#### 3. Οι καθηγητές σας κατανοούν / αντιλαμβάνονται τις ερωτήσεις σας;

1      2      3      4      5

Καθόλου

Πολύ





**19. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η γραμματεία του τμήματος σας διαθέτει επαρκείς ηλεκτρονικές υπηρεσίες (π.χ. ενημερωμένη ιστοσελίδα, ανακοίνωση βαθμολογίας, ωρολόγιο πρόγραμμα);**

1	2	3	4	5
Καθόλου				Πολύ

**20. Οι ώρες λειτουργίας της γραμματείας είναι επαρκείς;**

1	2	3	4	5
Καθόλου				Πολύ

### **Υπηρεσίες Βιβλιοθήκης**

**21. Υπάρχουν στη βιβλιοθήκη της σχολής επάρκεια βιβλίων που βοηθούν το έργο σας;**

Ναι

Όχι

**22. Είστε ευχαριστημένοι από τις παρακάτω υπηρεσίες βιβλιοθήκης;**

**Καθόλου   Λίγο   Μέτρια   Αρκετά   Πολύ**

- Ιστοσελίδα της βιβλιοθήκης
- Ευκολία δανεισμού
- Εντοπισμός και διάθεση υλικού από άλλες βιβλιοθήκες
- Ηλεκτρονικά βιβλία, περιοδικά, βάσεις δεδομένων (HEAL - Link))
- Βοήθεια προσωπικού στην αναζήτηση πληροφοριών / έρευνα
- Ωράριο λειτουργίας βιβλιοθήκης
- Αριθμός διαθέσιμων υπολογιστών
- Προθυμία εξυπηρέτησης
- Ευγένεια προσωπικού
- Χρόνος διαδικασιών εξυπηρέτησης
- Δομή προγράμματος σπουδών



## Τοποθεσία ιδρύματος

30. Η τοποθεσία του ιδρύματος είναι κοντά στην πόλη;

1	2	3	4	5
Καθόλου				Πολύ

31. Υπάρχουν συχνά δρομολόγια αστικού λεωφορείου για τη σχολή;

1	2	3	4	5
Καθόλου				Πολύ

32. Θεωρείτε ότι το κόστος μεταφοράς είναι σε λογικά πλαίσια;

1	2	3	4	5
Καθόλου				Πολύ

## Εγκαταστάσεις Ιδρύματος

33. Οι εργαστηριακές εγκαταστάσεις και οι αίθουσες διδασκαλίας είναι επαρκείς για τα άτομα που παρακολουθούν;

1	2	3	4	5
Καθόλου				Πολύ

34. Αξιολογήστε τις εγκαταστάσεις εστίασης ως προς τα παρακάτω:

**Κακή Μέτρια Καλή Αρκετά καλή Αρίστη**

Ποιότητα φαγητού

Ποικιλία επιλογών

Επάρκεια ωρών λειτουργίας

Καθαριότητα

Ευγένεια προσωπικού

Προοπτικές καριέρας

35. Το τμήμα, σας παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για την επαγγελματική σας σταδιοδρομία;

1	2	3	4	5
Καθόλου				Πολύ



**36. Γνωρίζετε για την επαγγελματική εξέλιξη αποφοίτων του τμήματός σας;**

Ναι

Όχι

**37. Αν η απάντησή σας στην προηγούμενη ερώτηση είναι ναι τότε τη θεωρείτε πετυχημένη;**

1      2      3      4      5

Καθόλου

Πολύ

**38. Υπάρχουν επαρκή μεταπτυχιακά προγράμματα που να καλύπτουν τις προσδοκίες σας;**

1      2      3      4      5

Καθόλου

Πολύ

**39. Το ίδρυμα σας δίνει τη δυνατότητα συμμετοχής σε σεμινάρια/ημερίδες σε σχέση με το αντικείμενο σπουδών σας;**

1      2      3      4      5

Καθόλου

Πολύ

**40. Η σχολή σας δίνει τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης σε επιχειρήσεις;**

Ναι

Όχι

**Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας.**