

Αξιολόγηση της Ποιότητας
Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Χριστόδουλος Ακρίβος

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

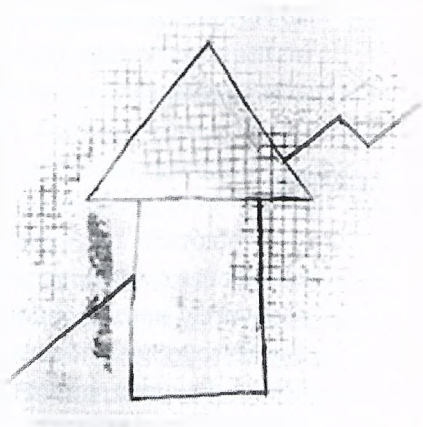
14

Αξιολόγηση της Ποιότητας Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Quality Evaluation in Higher Education Institutions

Χριστόδουλος Ακρίβος*

Επιστημονικός Συνεργάτης ΤΕΙ Αθήνας
ΣΕΠ Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου



Abstract

There is growing concern in tertiary educational institutions about the evaluation of the quality of the education offered. With escalating competition in the education industry, a growing number of institutions have considered service quality as their top priority in maintaining competitiveness. Delivering excellent service is a winning strategy in the contemporary higher education institutions. This paper explores the concept of quality in education, by describing how undergraduate students at Athens TEI evaluate quality. The paper deals with the perceived teaching quality factors. Teaching quality sustains students' confidence and is essential for an effective training. Achieving improvements in students' service is now recognized as a major challenge facing educational institutions throughout the world. Of course the expectations and perceptions of the students are often shaped and influenced by their cultural orientation and backgrounds. The article begins with a discussion of the concepts of quality and teaching improvements and then considers the factors influencing teaching quality. Considers the nature of teaching process and, finally, reports a study which evaluates the impact of teaching quality parameters in students' satisfaction. A list of quality indicators aimed to be identified against which the performance of

* Christos Akrivos. Research Associate - Athens TEI. Tutor - Greek Open University.

the higher educational institutes can be measured. While the adoption of these quality indicators from the educational institutions varies from one part of the world to another and among different educational institutions.

Περίληψη

Η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται από τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος ερευνητών και ακαδημαϊκών. Ο εντεινόμενος ανταγωνισμός, μεταξύ των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, οδηγεί πολλή παανεπιστήμια και τεχνολογικά ιδρύματα, στην Ελλάδα αλλή και διεθνώς, να δώσουν έμφαση στην ποιότητα ως παράγοντα που μπορεί να διαμορφώσει και να στηρίξει το συγκριτικό τους πλεονέκτημα. Η παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης αποτελεί μία επιτυχημένη στρατηγική των σύγχρονων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Το άρθρο αυτό εξετάζει την έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση περιγράφοντας τον τρόπο που αξιολογούν την ποιότητα της εκπαίδευσης προπτυχιακοί φοιτητές του ΤΕΙ Αθήνας. Η αξιολόγηση στηρίζεται στον τρόπο που οι σπουδαστές αντιλαμβάνονται ορισμένες διαστάσεις της ποιότητας της εκπαίδευσης. Η συνεισφέρει βελτιώσεις στον τρόπο διδασκαλίας ενισχύουν την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη να ενισχύσουν την εξυπηρέτηση των φοιτητών τους συνοδικά. Φυσικά οι προσδοκίες και οι αντιλήψεις των φοιτητών διαφέρουν μεταξύ τους ανάλογα με την κοινότητα και τη τομική διαδρομή που τους χαρακτηρίζει. Το άρθρο κάνει αρχικά μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, με ανάληψη των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση των φοιτητών και στη συνέχεια συνδέει τη θεωρία με τα πορίσματα της έρευνας. Η μελέτη αυτή αισιοδοξεί να συντελέσει στη διαμόρφωση κριτηρίων και μέτρων αξιολόγησης των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, παρά το γεγονός ότι τα κριτήρια και ο τρόπος μέτρησής τους διαφέρει από χώρα σε χώρα αλλή και μεταξύ διαφορετικών εκπαιδευτικών οργανισμών.

36

Εισαγωγή

Όπως συμβαίνει με όλους τους οργανισμούς, ιδιωτικού και δημόσιου χαρακτήρα, έτσι και η ανώτατη εκπαίδευση χρειάζεται την ποιότητα (Ho, Wearn,

1996). Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) είναι ένας τρόπος διοίκησης για τη βελτίωση της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας, της συνοχής, της ευθυγοιίας και της ανταγωνιστικότητας της επιχείρησης (Sachinidis).

Η ποιότητα (Galloway, 1998) είναι σημαντική για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αφού οδηγεί στην απόκτηση συγκριτικού πλεονεκτήματος, στην ικανοποίηση των κυβερνητικών εντολών και την ικανοποίηση των απαιτήσεων των φοιτητών. Το άρθρο αυτό αποτελεί μία προσπάθεια μέτρησης της ΔΟΠ στα ΤΕΙ και στηρίζεται στην αντιλαμβανόμενη ποιότητα.

Επικρατεί η άποψη ότι η ειδικρινής ποιότητα και η βελτίωσή της πρέπει να περιλαμβάνει όλη την οργάνωση. Ο ρόλος του προσωπικού (εκπαιδευτικού και διοικητικού) είναι πολύ σημαντικός, ακόμα και όταν δεν φανερώνει την εξωτερική εικόνα του οργανισμού (Chaston, 1994). Επιδρά άμεσα στους φοιτητές και, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, φανερώνει την αντίληψή τους γύρω από το θέμα της ποιότητας της οργάνωσης. Το ακαδημαϊκό προσωπικό επιδρά με την σειρά του στους φοιτητές, τους μελλοντικούς φοιτητές και σε άλλους εξωτερικούς πελάτες, καθώς και σε διάφορους παράγοντες αξιολόγησης των ιδρυμάτων

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Kanji και Atambi, 1999) χρησιμοποιούν διάφορα μέσα για να προσεγγίζουν τη συνολική ποιότητα της εκπαίδευσης. Αυτά αφορούν: δείκτες αποδοτικότητας, μέτρα που βασίζονται στην επίτευξη στόχων, μέτρα που βασίζονται στο πόσο καλές είναι οι διαδικασίες που ακολουθούνται, κλπ. (Reklitis, Trivelas, 2002).

Η χρήση μη-χρηματοοικονομικών μεθόδων στην μέτρηση της απόδοσης ενός οργανισμού αποτέλεσε σημαντικό θέμα τη δεκαετία του 1990. Στη συνέχεια έγινε στροφή στις «εύκολες» μεθόδους, όπως η ικανοποίηση των εργαζομένων και η προσήλωση, που γίνονται πρωταγωνιστές της επανάστασης στην αξιολόγηση της επιχειρηματικής απόδοσης, μέσα από την συμπλήρωση των παραδοσιακών οικονομικών στοιχείων και μεθόδων με νέες, «εύκολες» πληροφορίες.

Επίσης η εξάπλωση και η διαφοροποίηση της τεχνολογίας (Katsis, Matzakos και Pozios, 2003), ο επιμερισμός των εγκαταστάσεων και η έμφαση στην ποιότητα του χώρου μελέτης των φοιτητών αποτελούν μερικές από τις πιθανές εφαρμογές των αλλαγών στα πανεπιστήμια (Belcher, 1997).

Προσδιορισμός της ποιότητας

Ο όρος «ποιότητα» σημαίνει διαφορετικά πράγματα για διαφορετικούς ανθρώπους. Το γεγονός αυτό αποτελεί και το λόγο που τα περισσότερα

άρθρα που διαπραγματεύονται την ποιότητα κάνουν μια αρχική τοποθέτηση του όρου ποιότητα. Μία κοινά αποδεκτή έννοια και όραμα σχετικά με την ποιότητα μέσα σε μία οργάνωση μπορεί να βοηθήσει την οργάνωση να εστιάσει περισσότερο αποτελεσματικά τις προσπάθειές της για βελτίωση της ποιότητας. Συνεπώς ο ορισμός της ποιότητας δεν είναι μόνο ζήτημα αντιστοίχισης εννοιών αλλιά, και το σημαντικότερο, απαιτείται για την καθοδήγηση των εργαζομένων προς την κατεύθυνση ενός συγκεκριμένου στόχου. Φυσικά το κοινό όραμα για την ποιότητα είναι περισσότερο σημαντικό για τους οργανισμούς παροχής υπηρεσιών όπως είναι τα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα, και λιγότερο για τις επιχειρήσεις παραγωγής βιομηχανικών προϊόντων.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ποιότητας εντούτοις είναι δυνατόν να γίνει κατηγοριοποίησή τους σε πέντε ευρύτερες ομάδες ορισμών:

1. Υπερβατική (*Transcendent*). Η ποιότητα εδώ νοείται ως *εγγενής αρτιότητα*. Αυτό σημαίνει ότι οι παρεχόμενες υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση από τα τριτοβάθμια ιδρύματα, θεωρείται ότι έχουν, λόγω της σύστασής τους, μη ανταγωνίσιμα-άριστα χαρακτηριστικά ποιότητας. Το πρόβλημα με αυτήν τη θεώρηση είναι ότι δεν μπορεί η ποιότητα της εκπαίδευσης να είναι από πριν γνωστή αφού αυτή κρίνεται μετά το στάδιο της παροχής της. Τα ο γεγονόσ αυτό έχει σημαντικές επιπτώσεις στον τρόπο αξιολόγησης της ποιότητας της εκπαίδευσης.
2. Προϊοντική (*Product led*). Εδώ η ποιότητα ορίζεται ως το σύνολο των χαρακτηριστικών ποιότητας που περιγράφουν μία υπηρεσία ή ένα προϊόν. Έτσι μία υπηρεσία υψηλής ποιότητας θα έχει περισσότερα σε αριθμό τέτοια ποιοτικά χαρακτηριστικά σε σχέση με μία άλλη χαμηλότερης ποιότητας υπηρεσία. Ο προσδιορισμός της υψηλής ή χαμηλής ποιότητας στηρίζεται στην ποσοτικοποίηση της μέτρησης των χαρακτηριστικών κάθε υπηρεσίας. Γίνεται δηλαδή προσπάθεια *αποποίησης* μη απτών χαρακτηριστικών. Στην πράξη, παρά όλη αυτά, δεν είναι τόσο εύκολο να *αποποιηθούν* οι ιδιότητες μιας υπηρεσίας. Επίσης μία καλή ιδιότητα μίας υπηρεσίας δεν είναι έννοια απόλυτη αλλιά εξαρτάται από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μία υπηρεσία παρέχεται. Για παράδειγμα μία διδασκαλία που ακολουθεί υψηλές προδιαγραφές τυποποίησης μπορεί να μην θεωρηθεί υψηλής ποιότητας από τους φοιτητές και αντίθετα μία μη τυποποιημένη, χωρίς συγκεκριμένο σχέδιο, διδασκαλία να θεωρηθεί υψηλής ποιότητας. Η απάντηση στο ερώτημα γιατί να συμβαίνει αυτό συνδέεται με το γεγονός ότι η χωρίς σχέδιο διδασκαλία καλύπτει περισσότερο τις ανάγκες και τις προσδοκίες των φοιτητών.
3. Διαδικαστική ή της Παραγωγής (*Process or supply led*). Σε αυτήν την προ-

σέγγιση η ποιότητα ορίζεται ως ο βαθμός συμμόρφωσης στις απαιτήσεις/προδιαγραφές της ποιότητας. Ο ορισμός αυτός ταυτίζεται με τον ορισμό που έδωσαν στην ποιότητα δύο κορυφαίοι θεωρητικοί της ποιότητας ο Crosby (1980) και ο Taguchi (1986). Αυτοί οι ορισμοί δίνουν έμφαση στη σημαντικότητα της διοίκησης και τον έλεγχο από την πλειυρά της προσφοράς της ποιότητας. Η έμφαση είναι περισσότερη στις εσωτερικές διαδικασίες παρά στο εξωτερικό περιβάλλον της επιχείρησης π.χ. στους πελάτες. Τέτοιος ορισμός θα ήταν χρήσιμος και σε επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών, οι οποίοι όμως έχουν μία σύντομη και τυποποιημένη επικοινωνία με τον πελάτη, όπως η επαφή με τους φοιτητές που έχουν οι γραμματείες των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

4. Πελάτειακός (*Customer led*). Η εστίαση εδώ είναι εξωτερική. Η ποιότητα μετράτε με το βαθμό που τα προϊόντα και οι υπηρεσίες ενός οργανισμού ικανοποιούν τις απαιτήσεις των πελατών ή με βάση την καταληλητικότητα για χρήση. Στον ορισμό αυτό στηρίξαν τις μελέτες τους οι Deming (1986), Juran *et al.* (1974), Feigenbaum (1986) και Ishikawa (1985). Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην ικανότητα των οργανισμών να προσδιορίζουν τις απαιτήσεις των πελατών και στη συνέχεια να τις ικανοποιούν. Ένας πελάτειακός ορισμός περιλαμβάνει ξεκάθαρα την προσέγγιση των διαδικασιών (*supply-led*). Σημαντικό είναι ότι η πελάτειακή προσέγγιση της ποιότητας ενδιαφέρει τους οργανισμούς που κατά τη στιγμή της προσφοράς των υπηρεσιών τους έχουν έντονη επαφή με τον πελάτη και απαιτείται ιδιαίτερα έμπειρο και εξειδικευμένο προσωπικό ή, τέλος, με άλλα λόγια πρόκειται για οργανισμούς εντάσεως εργασίας όπως οι οργανισμοί τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
5. Αξίας (*Value led*). Εκφράζεται με τη σχέση που υπάρχει μεταξύ του κόστους που δημιουργεί για τον παραγωγό μία υπηρεσία και της τιμής που καλείται ο πελάτης να καταβάλει για τη χρήση της. Ανάλογα μπορεί να οριστεί και κάλυψη των απαιτήσεων του πελάτη σε ποιότητα, τιμή και διαθεσιμότητα. Ο αγοραστής αξιολογεί την ποιότητα, την τιμή και τη διαθεσιμότητα ακολουθώντας τον ίδιο αλγόριθμο κατά τη λήψη της απόφασης. Η εκπαίδευση ως υπηρεσία είναι μη ψηλαφίσιμη και κατά συνέπεια ο φοιτητής για παράδειγμα δεν μπορεί να κρίνει την ποιότητά της πριν από την *κατανάλωσή* της. Ο Meister (1990) υποστηρίζει ότι οι πελάτες αξιολογούν την ποιότητα συγκρίνοντας αυτό που αντιλαμβάνονται ότι τους παρέχεται με αυτό που προσέμεναν ότι θα τους παρασχεθεί. Συνεπώς στην παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών υπάρχει η ανάγκη να υποκατασταθούν οι απαιτήσεις των φοιτητών και ο σκοπός της εκπαίδευσης με τις προσδοκίες των φοιτητών. Οι περισσότεροι από τους μελετητές της ποι-

ότητας π.χ. Lewis (1989) και Creedon (1988) εμπίπτουν σε αυτήν την κατηγορία των προσεγγίσεων.

Αρχές ποιότητας τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων

Η προσέγγιση της ποιότητας στα τριτοβάθμια ιδρύματα μπορεί να γίνει παίρνοντας ως βάση τις βασικές αρχές που υιοθέτησε ο Deming, προσαρμόζοντας τη φιλοσοφία του στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Παράλληλα πρέπει να τονιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν είναι εργοστάσια, οι φοιτητές δεν είναι προϊόντα, ο σκοπός της εκπαίδευσης δεν είναι το κέρδος και ότι οι φοιτητές, οι γονείς και η κοινωνία είναι πελάτες της εκπαίδευσης. Χρησιμοποιώντας αυτό ως δεδομένο, και σε συνδυασμό με τα 14 σημεία του Deming, μπορεί κάποιος (Tribus) να καταλήξει σε 4 αρχές ποιότητας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Συγκεκριμένα οι αρχές αυτές είναι:

1η Αρχή Ποιότητας

Απαιτείται ο επαναπροσδιορισμός των ρόλων εκείνων που εργάζονται στο σύστημα. Ένας επαναπροσδιορισμός της ηγεσίας, του προσωπικού και των ρόλων των φοιτητών πρέπει να σχεδιαστεί.

2η Αρχή Ποιότητας

Στην ανώτατη εκπαίδευση, η βελτίωση της ποιότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την εστίαση στην τμηματική μάθηση και στα αντίστοιχα συστήματα. Σύμφωνα με τον Deming, η ποιότητα της κάθε διαδικασίας κρίνεται από τους πελάτες που την δοκιμάζουν. Έτσι, το κάθε τμήμα θα πρέπει να διεξάγει μια έρευνα προκειμένου να προσεγγίσει τις απόψεις των φοιτητών γύρω από τον βαθμό προετοιμασίας από τα προγράμματα του τμήματος για να αντιμετωπίσουν τις επαγγελματικές ανάγκες και ευθύνες.

3η Αρχή Ποιότητας

Η βελτίωση της ποιότητας εστιάζεται στη διαδικασία γύρω από το *προϊόν*. Αυτή η αρχή σημαίνει ότι εάν κάποιος θέλει να βελτιώσει το *προϊόν*, πρέπει να επανασχεδιάζει και να παρακολουθεί την διαδικασία παραγωγής του.

4η Αρχή Ποιότητας

Η αρχή της «διαστροφής» είναι πάντα παρούσα. Η αρχή αυτή σημαίνει ότι εάν κάποιος θέλει να βελτιώσει την απόδοση ενός συστήματος ανθρώπων, των διαδικασιών, των πρακτικών και των μηχανισμών προσδιορισμού των

στόχων για τα ατομικά μέρη του συστήματος, το σύστημα θα επικρατεί πάντοτε και θα αναγκάζεται το άτομο ή το τμήμα, που επιδιώκει να επιφέρει αυτές τις βελτιώσεις, να πληρώνει τίμημα που δεν θα το περίμενε.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η έννοια της ποιότητας στα πανεπιστήμια έχει γίνει τόσο εκλεπτυσμένη, ώστε να έχει ξεπεράσει την ικανότητα των ακαδημαϊκών ηγετών να απαντούν στις προκλήσεις των καιρών.

Μέτρηση της αποτελεσματικότητας των καθηγητών

Υπάρχουν πολλοί τρόποι ορισμού και μέτρησης της αποτελεσματικότητας των καθηγητών. Για παράδειγμα η αποτελεσματικότητα των καθηγητών θα μπορούσε να οριστεί ως αυτο-προβολή και όχι μια αντικειμενική μέτρηση. Αντιπροσωπεύει τις προσδοκίες των καθηγητών γύρω από τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους στην μάθηση. Οι περισσότεροι ερευνητές διαχωρίζουν δύο τύπους αποτελεσματικότητας, την προσωπική και τη γενική, ακολουθώντας την εφαρμογή των Aston και Webb (1986), σύμφωνα με την θεωρία του Bandura.

Οι διαφορές στον ορισμό αντανakθούν και διαφορές στην μέτρηση. Οι πρώτες προσπάθειες βασίστηκαν στην θεωρία ελέγχου του Rotter (1966). Ο Armor, και οι συνεργάτες του (1976), ανέπτυξαν θέματα για την προσωπική και γενική αποτελεσματικότητα που έγιναν γνωστά ως οι περιπτώσεις Rand. Οι Gibson και Dembo (1984) δημιούργησαν ένα μεγαλύτερο αριθμό θεμάτων παρόμοια με τις μετρήσεις Rand, χρησιμοποιώντας μία γενική κλίμακα αποτελεσματικότητας επτά και εννέα σημείων. Τα εργαλεία των Gibson και Dembo περιέχουν ψυχομετρικά στοιχεία, και η αποκρυπτογράφηση των θεμάτων στις κλίμακες επιβεβαιώθηκε μέσα από σχετικά δείγματα που τουλάχιστον κατά το 50% αφορούσαν καθηγητές (Ross, 1998). Ακόμα υπάρχουν προβληματισμοί γύρω από αυτά τα εργαλεία, και συγκεκριμένα αν καλύπτουν τον έλεγχο, συγχέουν την αποτελεσματικότητα με την προσδοκία και αν είναι επιρρεπή στην ανταπόκριση.

Ο Bandura (1997) υποστήριξε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα δεν είναι μια περιεκτική έννοια αλλά ένα διαφοροποιημένο σύνολο προσωπικών πεποιθήσεων που συνδέονται με απόμακρες περιοχές της ανθρώπινης λειτουργίας. Για αυτό τον λόγο, απέρριψε τις περισσότερες μεθόδους κλίμακας που χρησιμοποιήθηκαν στην αποτελεσματικότητα των καθηγητών επειδή «είναι ακόμα προσκολλημένες σε μια γενική μορφή και όχι στα μέτρα της λειτουργίας των ιδρυμάτων» (Bandura, 1997, σ. 243). Μερικοί ερευνητές ανταποκρινόμενοι στην κριτική του Bandura υιοθέτησαν τις λει-

τουργίες των Gibson και Dembo σε κάποια θέματα, δημιουργώντας 15 – 25 περιπτώσεις για κάθε επιστήμη (Riggs & Enochs, 1990), χημεία (Rubeck & Enochs, 1991), μαθηματικά (Huinker & Madison, 1995), και οικονομικά (Enochs, Schug & Cross, 1996). Ο Bandura (1997, σ. 50) πρότεινε τον «διαχωρισμό κάποιων θεμάτων αποτελεσματικότητας σε ένα ενδιάμεσο επίπεδο γενικοποίησης» σαν μια γέφυρα ανάμεσα στις ατομικές ικανότητες και στις γενικές περιγραφές.

Τέλος παρατηρείται μια κεντρική ροπή ανάμεσα στους ερμηνευτές της σωστής διδασκαλίας (Sternberg & Horvath, 1995) που ενσωματώνει την εξειδίκευση στο πλαίσιο της πειθαρχίας και της γνώσης του πως να διδαχθεί αυτό το πλαίσιο (Kennedy, 1998). Αυτές οι ικανότητες που είναι μοναδικές σε συγκεκριμένους τομείς συνδυάζονται με την γενική παιδαγωγική γνώση (π.χ. τεχνικές διοίκησης μαθητών) που αφορά τους τομείς των μαθημάτων.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Ένας αριθμός 106 ερωτηματολογίων συμπληρώθηκαν από τους σπουδαστές που ανήκουν στο έβδομο, και τελευταίο ή μεγαλύτερο εξάμηνο (επί

42

πτυχίο) σπουδών του ΤΕΙ Αθηνών. Οι σπουδαστές ανήκαν σε τμήμα της σχολής διοίκησης και οικονομίας και αποτελούσαν πάνω από το 90% των ενεργών φοιτητών του τμήματος αυτού. Το γεγονός αυτό καθιστά το δείγμα απόλυτα αντιπροσωπευτικό αφού η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η απογραφική. Η στατιστική ανάλυση έγινε με δείκτες περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής.

Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορούσε ορισμένα δημογραφικά (π.χ. φύλο, ηλικία κλπ.) και το προφίλ των σπουδαστών (π.χ. γιατί επέλεξαν να σπουδάσουν στη συγκεκριμένη σχολή, εάν είχαν επαγγελματική εμπειρία κλπ.). Το δεύτερο μέρος αφορούσε την ικανοποίησή τους από την εκπαίδευση, εστιασμένη στην ποιότητα της διδασκαλίας των καθηγητών.

Χρησιμοποιήθηκε ως βάση το μοντέλο μέτρησης των Cross, Angelo, (1988) όπως αυτό αναπτύχθηκε από τους, Richardson (1998), Mitchell (1993) και Border, Dorfman (1994). Συγκεκριμένα οι διαστάσεις τις ποιότητας της εκπαίδευσης, όπως τις αντιλαμβάνονται οι φοιτητές, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα μελέτη, μετρήθηκαν με δώδεκα ερωτήσεις. Οι ερωτή-

σεις διερευνούν το βαθμό που οι καθηγητές ανταποκρίνονται σε ορισμένους δείκτες ποιότητας και έχουν το παρακάτω περιεχόμενο.

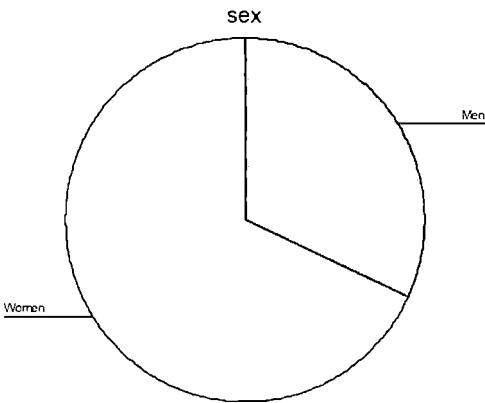
- Νοιάζονται για τους φοιτητές
- Γνωρίζουν το αντικείμενο
- Διεγείρουν το ενδιαφέρον μας
- Είναι διαθέσιμοι, προσιτοί
- Ενθαρρύνουν τη συζήτηση
- Δίνουν σαφείς εξηγήσεις
- Είναι ενθουσιώδης
- Είναι προετοιμασμένοι
- Έχουν ικανότητες παρουσίασης - επικοινωνίας
- Παροτρύνουν τους φοιτητές για μάθηση
- Χειρίζονται δίκαια χωρίς διακρίσεις τους φοιτητές
- Έχουν τον έλεγχο του τμήματος

Για τη μέτρηση του βαθμού ανταπόκρισης των καθηγητών στα παραπάνω κριτήρια αξιολόγησης έγινε με τη βοήθεια μιας κλίμακας από το ένα έως το πέντε, όπου το ένα εκφράζει το χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης και το πέντε το μεγαλύτερο.

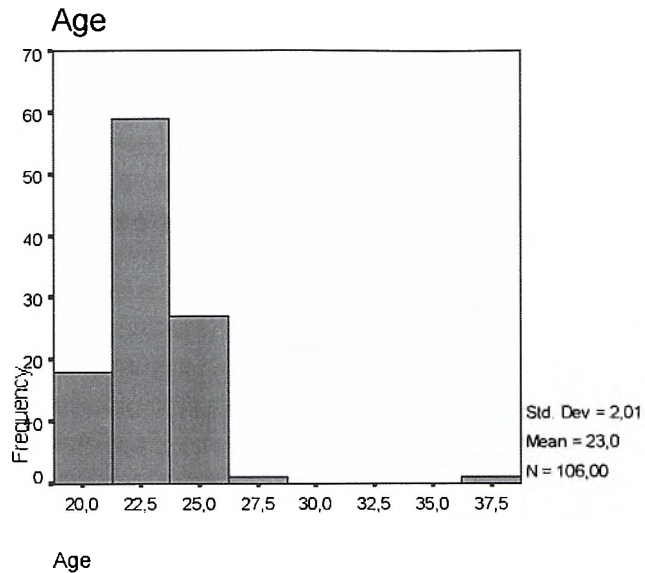
Αποτελέσματα έρευνας

Μερικά από τα ατομικά/προσωπικά χαρακτηριστικά στοιχεία τως συμμετεχόντων στην έρευνα αφορούν το φύλο, η ηλικία και τον λόγο που επέλεξαν τις συγκεκριμένες σπουδές στο ΤΕΙ. Σχετικά είναι τα διαγράμματα 1-3 που ακολουθούν

Διάγραμμα 1. Φύλο Συμμετεχόντων

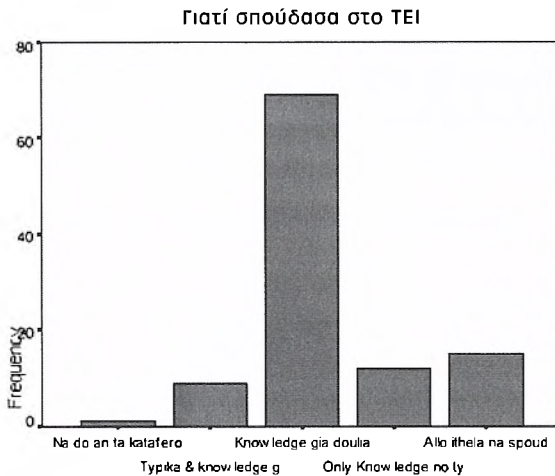


Διάγραμμα 2. Ηλικία Συμμετεχόντων



Διάγραμμα 3 Γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο ΤΕΙ

44



Με βάση τα διαγράμματα 1-3 προκύπτει ότι οι γυναίκες υπερτερούν αριθμητικά των αντρών και συγκεκριμένα αποτελούν το 68% του συνόλου ενώ οι άντρες του 32%. Επίσης οι ηλικίες των σπουδαστών κυμαίνονται από 20-38 ετών με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση τις ηλικίες από 21-24 που αποτελούν

και το 87,7%. Τέλος ως προς το λόγο που επέλεξαν το συγκεκριμένο παρατηρείται ότι οι περισσότεροι επέλεξαν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση σπουδών επειδή πίστευαν ότι θα εύρισκαν εύκολα δουλειά μετά την αποφοίτησή τους ενώ αμέσως μετά ακολούθούν αυτοί που πέρασαν τυχαία στη συγκεκριμένη σχολή και ήθελαν να σπουδάσουν κάτι διαφορετικό από αυτό που σπουδάζουν τώρα.

Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη τα 12 κριτήρια της αξιολόγησης της ποιότητας, παρατίθεται αρχικά ο πίνακας 1 στον οποίο αποτυπώνεται η αξιολόγηση των φοιτητών στους δείκτες που χρησιμοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα γίνεται κατάταξη των χαρακτηριστικών ποιότητας με κριτήριο το βαθμό της επάρκειας που αντιλαμβάνονταν ότι υπήρχε στους καθηγητές. Δίνεται ο βαθμός 10 στο χαρακτηριστικό με τη μεγαλύτερη επάρκεια και ακολούθούν τα χαρακτηριστικά με μικρότερη επάρκεια.

Πίνακας 1

ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Γνωρίζουν το αντικείμενο	10
Είναι διαθέσιμοι, προσιτοί	9,979296
Χειρίζονται δίκαια χωρίς διακρίσεις τους φοιτητές	9,958592
Έχουν τον έλεγχο του τμήματος	9,606625
Είναι προετοιμασμένοι	9,544513
Δίνουν σαφείς εξηγήσεις	9,42029
Έχουν ικανότητες παρουσίασης - επικοινωνίας	9,047619
Νοιάζουν για τους φοιτητές	8,985507
Ενθαρρύνουν τη συζήτηση	8,612836
Παροτρύνουν τους φοιτητές για μάθηση	8,405797
Είναι ενθουσιώδης	8,240166
Διεγείρουν το ενδιαφέρον μας	7,929607

Επίσης στο σύνολο του δείγματος παρατηρήθηκε υψηλή συσχέτιση ($p = 0.004$) μεταξύ της ικανοποίησης των σπουδαστών από τη διδασκαλία με την βαθμολογική τους επίδοση. Συγκεκριμένα παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας των σπουδαστών τόσο αυξάνεται και ο βαθμός ικανοποίησής τους από τους καθηγητές τους. Σχετικός είναι ο πίνακας 2 που ακολούθεί.

Πίνακας 2

Correlations			Ικανοποίηση	Μέσος όρος
Βαθμοδότηση Spearman's rho	Ικανοποίηση	Correlation Coefficient	1,000	,274
		Sig. (2-tailed)		,004**
		N	106	106
	Μέσος όρος Βαθμοδότησης	Correlation Coefficient	,274	1,000
		Sig. (2-tailed)	,004**	
		N	106	106

Correlation is significant at the .01 level (2-tailed).

Ακόμη μεταξύ αυτών που ήθελαν να σπουδάσουν κάτι άλλο από αυτό που σπουδάζουν τώρα βρέθηκε ότι οι γυναίκες και αυτοί που δεν είχαν επαγγελματική εμπειρία θεωρούσαν ότι τους παρέχεται χαμηλής ποιότητας εκπαίδευση με το επίπεδο σημαντικότητας της σχέσης να είναι 0,06 και 0,02 αντίστοιχα.

46

Συζήτηση

Από την έρευνα προκύπτει ότι στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επικρατούν οι γυναίκες έναντι των αντρών, αν και δεν προκύπτει διαφοροποίηση στην αξιολόγηση της ποιότητας με βάση το φύλλο. Επίσης οι περισσότεροι έχουν επιλέξει τη σχολή διοίκησης και οικονομίας με βάση τις προοπτικές απασχόλησης που πιστεύουν ότι θα τους προσφέρει με την περάτωση των σπουδών τους. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό για τη συγκεκριμένη σχολή αφού οι προσδοκίες των φοιτητών, όπως αυτές διαμορφώνονται εμπειρικά από την αγορά εργασίας, βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα. Φυσικά οι υψηλές προσδοκίες θα οδηγήσουν και σε υψηλές απαιτήσεις κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους και φυσικά ο εκπαιδευτικός οργανισμός θα πρέπει να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε αυτές προκειμένου οι σπουδαστές να αξιολογήσουν θετικά το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Επίσης η θετική αξιολόγηση των σπουδαστών όσον αφορά την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αυξάνεται όσο αυξάνεται ο μέσος όρος

της βαθμολογίας των σπουδαστών. Το γεγονός αυτό αντανακλά την αξία που έχει το ατομικό στοιχείο στον τρόπο θεώρησης της ποιότητας. Οι σπουδαστές που έχουν υψηλούς βαθμούς θεωρούν ότι και η ποιότητα είναι υψηλή και αντιστρόφως. Φυσικά το αποτέλεσμα αυτό αιτιολογείτε από το γεγονός ότι οι σπουδαστές με μεγάλους βαθμούς δίνουν με αυτό τον τρόπο αξία στο βαθμό τους και αυτοί με χαμηλούς βαθμούς απαξιώνουν το ίδρυμα και τους καθηγητές για να εκλογικεύσουν τη χαμηλή επίδοσή τους.

Εξετάζοντας τη σειρά κατάταξης των ικανοτήτων των καθηγητών φαίνεται ότι οι καθηγητές δίνουν την εντύπωση ότι κατέχουν το αντικείμενο που διδάσκουν και είναι προετοιμασμένοι για αυτό. Όμως, όπως προκύπτει, οι καθηγητές σε όλα τα επίπεδα θα πρέπει να είναι περισσότερο μάνατζερς για να διοικούν την πιο δύσκολη και αντικρουόμενη διαδικασία της διδασκαλίας (Analoui, 1995). Το συνηθισμένο διοίκησης της διδασκαλίας αποδεικνύει την αποτελεσματικότητά τους ως μάνατζερς. Υποστηρίζεται ότι οι σύγχρονες πρακτικές διδασκαλίας στα Πανεπιστήμια και ΤΕΙ θα πρέπει να υιοθετήσουν μια πιο ρεαλιστική άποψη προωθώντας την υψηλή διδασκαλία, καθώς η διδασκαλία αφορά μια πλειοψηφία των καθημερινών τους δραστηριοτήτων.

Τις παρακάτω παρατηρήσεις και προτάσεις θα ήταν χρήσιμο να τις λάβουν υπόψη τους τα τμήματα και το προσωπικό των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων που σκέφτονται την υιοθέτηση ενός προγράμματος βελτίωσης της ποιότητας με επίκεντρο τη διοίκηση:

- Η φιλοσοφία της βελτίωσης της ποιότητας θα πρέπει να διοχετευτεί σε ολόκληρο το πρόγραμμα ενός ιδρύματος.
- Οι σχολές και τα τμήματα θα πρέπει να λάβουν μέρος στην εξέλιξη και πρόοδο του μοντέλου.
- Τα μετρήσιμα αποτελέσματα και τα στατιστικά κριτήρια θα πρέπει να αναπυχθούν σε τμηματικό επίπεδο και έπειτα σε επίπεδο σχολής.
- Η υιοθέτηση και χρήση των αποτελεσμάτων των κριτηρίων βελτίωσης της ποιότητας μπορούν να οδηγήσουν σε βελτιωμένες πρακτικές διδασκαλίας.
- Το διδακτικό περιεχόμενο μπορεί να γίνει καλύτερα αντιληπτό και διδάξιμο προς όφελος των φοιτητών/σπουδαστών.
- Οι αποφάσεις του προσωπικού των τμημάτων μπορεί να απλοποιηθούν και να ισχυροποιηθούν μέσα από την χρήση ποσοτικών πληροφοριών παρά συμπωματικών απόψεων.
- Η μεγαλύτερη έμφαση σε στατιστικές διαδικασίες ελέγχου μπορούν να

δώσουν στο προσωπικό των τμημάτων μια καλύτερη κατανόηση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων του.

- Οι στρατηγικές ανάπτυξης σε περιβάλλον βελτίωσης της ποιότητας μπορούν να αναπτυχθούν με μεγαλύτερο ζήλο.
- Το προσωπικό θα πρέπει να βεβαιωθεί ότι τα αποτελέσματα της ποιότητας δεν επιδιώκονται εξαιτίας της έλλειψης ποιότητας στο μέρος του προσωπικού, αλλά μάλλον για την ανάπτυξη μιας νέας κουλτούρας εστιασμένης πάνω στην διαρκή βελτίωση των διαδικασιών και συστημάτων διδασκαλίας.
- Οι προσπάθειες για την επίτευξη ποιότητας μπορούν να εφαρμοστούν στην ανώτατη εκπαίδευση μέσα από την εστίαση στην τμηματική διδασκαλία και στα συστήματα μάθησης.
- Τα τμήματα που επιθυμούν να βελτιώσουν τις αποδόσεις των φοιτητών τους θα πρέπει να δώσουν έμφαση στην διδασκαλία και στην μάθηση και όχι στις αποδόσεις των φοιτητών τους όπως ορίζονται από τις καθιερωμένες εξετάσεις

Τέλος ως προς τα οφέλη από την ποιότητα για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρήσιμο είναι να γίνουν τα παρακάτω σχόλια:

- Με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα της ποιότητας είναι μακροπρόθεσμα και το γεγονός ότι η φιλοσοφία της ποιότητας, μέσω των συστημάτων ποιότητας και της διοίκησης ολικής ποιότητας, στα τριτοβάθμια ελληνικά ιδρύματα βρίσκεται ακόμη στο στάδιο της εισαγωγής είναι πρόωπο να μιλήσει κανείς για ορατά οφέλη της ποιότητας στην ανώτατη ελληνική εκπαίδευση.
- Τα οφέλη από την εγκατάσταση συστημάτων παρακολούθησης της ποιότητας και της φιλοσοφίας της ολικής ποιότητας δεν είναι μονοσήμαντα αλλά πολίτηαπλά αφού συχνά δεν είναι εφικτό να προσδιοριστεί ποια από τις διαδικασίες οδήγησε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας ενός τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού οργανισμού.

Παίρνοντας ως παράδειγμα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού, που εδώ και πλέον μία δεκαετία έχουν ενσωματώσει τα συστήματα ποιότητας στις βασικές τους λειτουργίες, ορισμένα από τα θετικά αποτελέσματα της ποιότητας που θα μπορούσαν να προκύψουν και για τους ελληνικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς και να γίνουν περισσότερο ανταγωνιστικοί είναι:

- Αύξηση του αριθμού των επιχειρήσεων που να ενδιαφέρονται να απασχολήσουν τους απόφοιτους για πρακτική άσκηση.

- Ελάχιστες εθελούσιες αποχωρήσεις φοιτητών.
- Αύξηση της ζήτησης για αυτές τις σχολές.
- Αύξηση της ικανοποίησης των εργαζομένων (εκπαιδευτικών και διοικητικών) από την εργασία τους.
- Υψηλότερος βαθμός υπευθυνότητας των εργαζομένων.
- Καλύτερη εξυπηρέτηση των αναγκών των φοιτητών.
- Μείωση των συνοδικών εξόδων λειτουργίας των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.
- Δυνατότητα παροχής εγγυήσεων ότι οι φοιτητές θα αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες και ικανότητες, που προβλέπονται από την κατεύθυνση των σπουδών τους, για την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας.
- Υποστήριξη των φοιτητών μέσω παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών για όσους αδυνατούν να βρουν άμεσα εργασία μετά το πέρας των σπουδών τους.
- Παροχή ολοκληρωμένης εκπαίδευσης σε θέματα ποιότητας ανεξάρτητα από το αντικείμενο της κατεύθυνσης που ακολουθούν οι φοιτητές.

Οι αλληλαγές στην ανώτερη εκπαίδευση θεωρούνται (Freeman και Voehl, 1994) ως μέρος μιας ευρύτερης κίνησης προς την ενθάρρυνση του μηνύματος περί ποιότητας σε νέους τομείς οικονομικής δραστηριότητας. Η ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν εξετάζεται μόνο ως μία ιδέα με τις ευρύτερες θετικές της επιδράσεις στο κοινωνικό σύνολο (Bouris, 2005), αλλά γίνεται παράλληλα σύνδεσή της με το κόστος που αυτή δημιουργεί, όπως π.χ. της εγκατάστασης και εφαρμογής ενός προτύπου ποιότητας όπως το ISO 9001:2000 (Freeman, Voehl, 1994).

Βιβλιογραφία

- Analoui, Farhad, 1995, *Teachers as Managers: An Exploration Into Teaching Styles*, *International Journal of Educational Management*, Vol9:5, pp. 16-19.
- Armor, D., Conry-Oseguera, P., M., King., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G., 1976, *Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools*. Santa Monica, CA: RAND
- Ashton, P. T., Webb, R. B., 1986, *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, New York: Longman
- Bandura, A., 1993, *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*, *Educational Psychologist*, Vol. 28:2, pp. 117-148
- Bandura, A., 1997, *Self-efficacy: The exercise of control*, New York: Freeman

- Belcher, R.G., 1997, *Corporate objectives, facilities, measurement and use: a university model*, Proceedings of the RICS Cobra Conference, Portsmouth
- Border, M. J., Dorfman, H. J., 1994, *Determinants of teaching quality: What's Important to Students*, *Research in Higher Education*, Vol. 35:2, pp. 235-249.
- Bouris, J., 2005, *The socio-economic aspects of the Hellenic Education System: Approached to monitoring student population Socio-economic Status, Management and Economics*, Vol. 2, pp. 115-134
- BSI, 1993, *ISO 9004-4: Quality management and quality system elements – guidelines for quality improvement*, British Standard Institution.
- Creedon, J., 1988, *Inside Met Life's Growth Strategy*, *Journal of Business Strategy*, Vol. 9:1, pp. 45-62.
- Crosby, P. B., 1980, *Quality Is Free*, Mentor, McGraw-Hill, New York, NY.
- Cross, K., Angelo, T., 1988, *Classroom Assessment Techniques: A Handbook for Faculty*, National Center for Research to Improve Post-secondary Teaching and Learning.
- Deming, W. E., 1986, *Out of the Crisis*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Enochs, L.G., Schug, M., & Cross, B., 1996, *The development and validation of the economics teacher beliefs instrument (ETEBI)*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York
- Feigenbaum, A. V., 1986, *Total Quality Control*, McGraw-Hill, New York, NY.
- Freeman, R. & Voehl, F., 1994, *ISO 9000 in training and education: a view of the future*, in Lewis, R.G. & Smith, D.H., (Eds.), *Total quality in higher education*, The St Lucie Press, FL.
- Galloway, L., 1998, *Quality perceptions of internal and external customers: a case study in educational administration*, *The TQM Magazine*, Vol. 10:1, pp. 20-26.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. 1984, *Teacher efficacy: A construct validation*, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 76:4, pp. 569-582.
- Groocock, J. M., 1986, *The Chain Of Quality: Market Dominance Through Superior Product Quality*, Wiley, Chichester, New York, NY,
- Ho, S. K., Wearn, K., 1996, *A higher education TQM excellence model: HETQMEX*, *Quality Assurance in Education*, Vol. 4:2, pp. 35-42.
- Huinker, D., & Madison, S., 1995, *Impact of methods courses on preservice elementary teachers; science and mathematics teaching efficacy*, Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco

- Ishikawa, K., 1985, *What is Total Quality Control? The Japanese Way*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ,
- Juran, J. M., Gryna, F. M., Bingham, R. S., 1974, *Quality Control Handbook*, McGraw-Hill, New York, NY.,
- Kanji, G. K., Atambi, A. M. B., 1999, *Total quality management in UK higher educational institutions*, *Total Quality Management*, Vol. 10:1.
- Kennedy, M., 1998, *Educational reform and subject knowledge*, *Journal of Research in Science Teaching*, Vol. 35:3, pp. 249-264.
- Katsis, A., Matzakos, P., Pozios, I., 2003, *New Technology Implementation in Education*, *Administration Information*, Vol. 25, June
- Lewis, B. R., 1989, *Quality in the Service Sector A Review*, *International Journal of Bank Marketing*, Vol.7:5, pp. 85-102
- Meister, J., 1990, *Service Marketing Rewards Reap Results*, *Marketing News*, Vol. 24, pp. 13-14.
- Mitchell, G., 1993, *We know what helps us to learn*, In Knight, P. T., *The Audit and Assessment of Teaching Quality*, Standing Conference on Educational Development, Birmingham.
- Reklitis, P., Trivelas, P., 2002, *Performance implications of aligning strategies with the business environment*, *Intern. J. of Decision Making*, Vol. 3, pp. 319-336
- Richardson, E. Keyth., 1998, *Quantifiable feedback: can it really measure quality?* *Quality Assurance in Education*, Vol. 6:4, pp. 212-219
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G., 1990, *Toward the development of an elementary teachers' science teaching efficacy belief instrument*, *Science Education*, Vol. 74:6, pp. 625-637
- Ross, J.A., Hannay, L., & Brydges, B., 1998, *District-level support for site-based renewal: A case study of secondary school reform*, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 44:4, pp. 349-364
- Rotter, J., 1966, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, *Psychological Monography*, Vol. 80:1, pp. 1-28
- Rubeck, M., & Emnochs, L. G., 1991, *A path analytic model of variables that influence science and chemistry teaching self-efficacy and outcome expectancy in middle school science teachers*, Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva, WI
- Sachinidis, A., (unpublished), *Copmetitiveness and Productivity: Two remaining problems in the development of the Greek organizations*, *Administrative Information*.

- Sternberg, R., & Horvath, J., 1995, *A prototype view of expert teaching*, *Educational Researcher*, Vol. 24:6, pp. 9-18.
- Taguchi, G., 1986, *Introduction To Quality Engineering*, Asian Productivity Organization, Tokyo,
- Tribus, M. (undated), *TOM in education: the theory and how to put it in work?* unpublished paper, Exergy, Inc, Hayward, CA
- Tribus, M., (undated), *Quality management in education*, unpublished paper, Exergy, Inc, Hayward, CA