



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών
Σπουδές στην Εκπαίδευση

Διπλωματική Εργασία

Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη περίπτωσης του ΑΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας

Αναστάσιος Αναστασιάδης

Επιβλέποντες καθηγητές: Αναστασίου Σοφία – Δάρρα Μαρία

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2017

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2017

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΑΠ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε.



Ο βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των
παρεχόμενων υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη
περίπτωσης του ΑΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας

Αναστάσιος Αναστασιάδης

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αναστασίου Σοφία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δάρρα Μαρία

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Σεπτέμβριος 2017

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να περιγράψει το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας και το βαθμό συσχέτισης της ικανοποίησής τους με το πρόγραμμα σπουδών, το εκπαιδευτικό προσωπικό, την υλικοτεχνική υποδομή, την υποστήριξη και το διοικητικό προσωπικό. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 321 φοιτητές του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, από τους οποίους συλλέχθηκαν ερωτηματολόγια. Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό, μονοδιάστατο τρόπο μέτρησης της ικανοποίησης, στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε μια κλίμακα βασισμένη στα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν για την ικανοποίηση. Για την ποιότητα χρησιμοποιήθηκε η πρόσφατη ελληνική εκδοχή του HEdPERF, ενώ παράλληλα ελέγχθηκε η αξιοπιστία του και εντοπίστηκαν ορισμένες αδυναμίες του. Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικότερα το διδακτικό προσωπικό και τις υποδομές του ιδρύματος, ενώ το διοικητικό προσωπικό έλαβε τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Συγχρόνως, έγιναν συγκρίσεις με ανάλογες έρευνες και με τις εκθέσεις αξιολόγησης του ιδρύματος, που ανάμεσα στα άλλα αποκάλυψαν ότι οι απόψεις των εξωτερικών αξιολογητών και των φοιτητών για τις διοικητικές υπηρεσίες και τις υπηρεσίες φαγητού διαφέρουν σημαντικά. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι: α) η ποιότητα και η ικανοποίηση διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς το έτος και το τμήμα σπουδών, όχι όμως και ως προς το φύλο, β) η συσχέτιση ανάμεσα στην αντιληπτή ποιότητα και στην ικανοποίηση είναι μεγάλη, γ) η υποστήριξη και το πρόγραμμα σπουδών συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ικανοποίηση, ενώ οι εγκαταστάσεις, το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό σε μέτριο βαθμό. Τέλος, η παρούσα εργασία μπορεί να φανεί χρήσιμη στους εμπλεκόμενους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που επιθυμούν να βελτιώσουν την ποιότητα των προσφερόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών λαμβάνοντας υπόψη τις αντιλήψεις των φοιτητών· αλλά και στους ερευνητές που επιδιώκουν να μελετήσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την ικανοποίηση των φοιτητών και να αναπτύξουν αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης.

Λέξεις - Κλειδιά: τριτοβάθμια εκπαίδευση, ποιότητα υπηρεσιών, ικανοποίηση φοιτητών, HEdPERF

ABSTRACT

The aim of this thesis is to describe the degree of student satisfaction with the quality of the services provided by TEI of Central Macedonia and the degree of correlation between student satisfaction and the a) program issues, b) academic staff, c) facilities, d) support services and e) administrative staff. The research sample consisted of 321 students of TEI of Central Macedonia, from whom questionnaires were collected. In contrast to the traditional, one-dimensional way of measuring satisfaction, a scale based on the theoretical models developed for satisfaction was used in this research. Additionally, the recent Greek version of HEDPERF was used to measure quality. Its reliability was checked and some weaknesses were identified. Methods of descriptive and inductive statistics were used for data processing and analysis. The results showed that the students rated the academic staff and the facilities more positively than the program issues and the support services, while the administrative staff received the lowest ratings. Simultaneously, a comparison was made with similar surveys and the evaluation reports of the institution, which revealed that the views of external evaluators and students for administrative and food services varied considerably. It was also found that: a) quality and satisfaction differed statistically significantly in terms of class level and department, but not in terms of gender; b) the correlation between perceived quality and satisfaction was high; c) support services and program issues were highly correlated with satisfaction, while facilities, academic and administrative staff were moderately correlated with satisfaction. Finally, the present work may be useful for those involved in higher education and wish to improve the quality of the educational services offered, taking into account students' perceptions; but also to researchers seeking to study student satisfaction and the quality of educational services and develop reliable measurement tools.

Key-words: higher education, service quality, student satisfaction, HEDPERF

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	v
ABSTRACT.....	vi
Περιεχόμενα.....	vii
Κατάλογος Πινάκων	x
1. Εισαγωγή	1
1.1 Τοποθέτηση ερευνητικού προβλήματος	1
1.2 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας.....	2
1.3 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	3
1.4 Δομή εργασίας.....	4
2. Θεωρητικό Πλαίσιο – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση.....	5
2.1 Οι σύγχρονες εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση.....	5
2.1.1 Επιδράσεις της οικονομίας της αγοράς	5
2.1.2 Η εκπαίδευση ως υπηρεσία	6
2.1.3 Η αναζήτηση της ποιότητας	7
2.1.4 Οι φοιτητές ως πρωταρχική ομάδα συμφερόντων και ως πελάτες	8
2.2 Η έννοια της ποιότητας.....	9
2.2.1 Ορισμοί της ποιότητας.....	9
2.2.2 Διαστάσεις της ποιότητας.....	11
2.3 Η έννοια της ικανοποίησης των σπουδαστών	13
2.3.1 Ορισμοί της ικανοποίησης.....	13
2.3.2 Θεωρητικά μοντέλα για την ικανοποίηση	15
Το μοντέλο διάψευσης των προσδοκιών (The Expectations Disconfirmation Model) 16	
Μοντέλα της αντιληπτής απόδοσης (Perceived Performance Model)	17
Μοντέλα σύγκρισης προτύπων (Norms ή Comparison Level models)	18
Μοντέλα ισοτιμίας (Equity models)	18
Μοντέλα απόδοσης ή καταλογισμού (Attribute Models).....	18
Συναισθηματικά μοντέλα (Affective Models)	19
2.4 Σχέση της ικανοποίησης με την ποιότητα.....	19
2.5 Εργαλεία μέτρησης ποιότητας υπηρεσιών και ικανοποίησης.....	20
2.5.1 SERVQUAL.....	20
2.5.2 SERVPERF	21
2.5.3 HEdPERF	22
2.5.4 Άλλα εργαλεία μέτρησης.....	23
2.6 Εμπειρικές έρευνες μέτρησης της ικανοποίησης	24

2.6.1 Μέτρηση της ικανοποίησης και προσδιορισμός των παραγόντων της	24
2.6.2 Ο ρόλος των εγκαταστάσεων, του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, της υποστήριξης και του προγράμματος σπουδών	27
2.6.3 Ο ρόλος του φύλου, του έτους σπουδών και του τμήματος	29
2.6.4 Έρευνες στον ελληνικό χώρο	30
3. Μεθοδολογία.....	32
3.1 Ερευνητική μέθοδος.....	32
3.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας	32
3.3 Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου	33
3.4 Η διεξαγωγή της έρευνας	38
3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα	38
3.5.1 Αξιοπιστία της κλίμακας της ικανοποίησης.....	38
3.5.2 Αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του HEdPERF	40
3.5.3 Παραγοντική ανάλυση.....	42
4. Αποτελέσματα.....	46
4.1 Στατιστική ανάλυση	46
4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων	47
4.3 Αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και ικανοποίηση των φοιτητών.....	48
4.4 Διαφοροποίηση αντιληπτής ποιότητας και ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, το έτος σπουδών και το τμήμα σπουδών	64
4.4.1 Φύλο	64
4.4.2 Τμήμα σπουδών.....	65
4.4.3 Έτος σπουδών.....	69
4.5 Συσχέτιση ικανοποίησης και διαστάσεων της αντιληπτής ποιότητας	72
5. Συμπεράσματα	73
5.1 Αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΤΕΙ ΚΜ και ικανοποίηση των φοιτητών.....	73
5.1.1 Ποιότητα υπηρεσιών	73
5.1.2 Ικανοποίηση.....	77
5.2 Δυνατά σημεία, αδυναμίες και απεικόνισή τους στις αξιολογήσεις	78
5.3 Διαφοροποίηση αντιληπτής ποιότητας και ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, το έτος σπουδών και το τμήμα σπουδών	80
5.3.1 Φύλο	80
5.3.2 Τμήμα σπουδών.....	80
5.3.3 Έτος σπουδών.....	81
5.4 Συσχέτιση ικανοποίησης και διαστάσεων της αντιληπτής ποιότητας	82

5.5 Σύγκριση με ανάλογες έρευνες	84
5.6 Περιορισμοί της έρευνας και πιθανοί τρόποι αξιοποίησής της	87
6. Βιβλιογραφικές Αναφορές	90
Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο	102

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 Ορισμοί της Ικανοποίησης	14
Πίνακας 2 Αριθμός Εισακτέων στο ΤΕΙ ΚΜ με Πανελλήνιες Εξετάσεις ανά Τμήμα και ανά Έτος.....	33
Πίνακας 3 Συσχετίσεις των Μεταβλητών της Ικανοποίησης Μεταξύ τους και Καθεμιάς Ξεχωριστά με το Σύνολο των Υπολοίπων	39
Πίνακας 4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών μετά από Varimax Περιστροφή	44
Πίνακας 5 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για τις Εγκαταστάσεις ($n = 321$)	49
Πίνακας 6 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για το Διδακτικό Προσωπικό ($n = 321$)	51
Πίνακας 7 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για το Διοικητικό Προσωπικό ($n = 321$)	53
Πίνακας 8 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για το Πρόγραμμα Σπουδών ($n = 321$)	55
Πίνακας 9 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για την Υποστήριξη ($n = 321$)	57
Πίνακας 10 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για τη Βιβλιοθήκη, τις Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες και τη Στήριξη στους Εργαζόμενους Φοιτητές ($n = 321$)	61
Πίνακας 11 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για την Ικανοποίηση ($n = 321$)	62
Πίνακας 12 Στατιστικά Στοιχεία για την Ποιότητα, την Ικανοποίηση και τις Διαστάσεις της Ποιότητας.....	64
Πίνακας 13 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Σύγκριση των Διαφορών της Ποιότητας και της Ικανοποίησης για τους Άνδρες ($n = 180$) και τις Γυναίκες ($n = 141$)	65
Πίνακας 14 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ποιότητας στα Τμήματα του ΤΕΙ ΚΜ.....	66
Πίνακας 15 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ικανοποίησης στα Τμήματα του ΤΕΙ ΚΜ.....	67
Πίνακας 16 Αποτελέσματα Ελέγχου Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) στις Τιμές της Ποιότητας και της Ικανοποίησης στα Τμήματα του ΤΕΙ ΚΜ	68
Πίνακας 17 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ποιότητας Ανάλογα με το Έτος Σπουδών	69
Πίνακας 18 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ικανοποίησης Ανάλογα με το Έτος Σπουδών.....	70
Πίνακας 19 Αποτελέσματα Ελέγχου Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) στις Τιμές της Ποιότητας και της Ικανοποίησης στα Έτη Σπουδών.....	71
Πίνακας 20 Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών της Ποιότητας, της Ικανοποίησης και των Διαστάσεων της Ποιότητας	72

1. Εισαγωγή

1.1 Τοποθέτηση ερευνητικού προβλήματος

Τα τελευταία χρόνια έχουν επέλθει σημαντικές αλλαγές στο διεθνές περιβάλλον της ανώτατης εκπαίδευσης λόγω των ραγδαίων οικονομικών και τεχνολογικών εξελίξεων και των έντονων πιέσεων από τις δυνάμεις της αγοράς (Willmott, 2003). Τα πανεπιστημιακά ιδρύματα αναγκάζονται πια να χρησιμοποιούν μεθοδολογικά εργαλεία προερχόμενα από τους χώρους της διοίκησης επιχειρήσεων και του μάρκετινγκ (Furedi, 2011· Lomas, 2007). Χρειάζεται ακόμη να λογοδοτούν για το έργο και τις επιδόσεις τους και να επιδιώκουν την παροχή ποιοτικών εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Tsinidou, Gerogiannis, & Fitsilis, 2010). Οι σύγχρονες απαιτήσεις επιβάλλουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα να βελτιώνουν διαρκώς την ποιότητα του προγράμματος σπουδών τους, του εκπαιδευτικού προσωπικού, της υλικοτεχνικής υποδομής, της διοικητικής υποστήριξης και της κοινωνικής αναγνωρισιμότητάς τους. Η μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών, που αποτελούν και τους σημαντικότερους πελάτες ενός τριτοβάθμιου ιδρύματος, μπορεί να διευκολύνει τον προσδιορισμό των δυνατών σημείων του, όπως και των ελλείψεων, των δυσλειτουργικών πρακτικών και των ανεπαρκών υπηρεσιών του. Μπορεί, επίσης, να φανεί χρήσιμη στη διοίκηση ενός τριτοβάθμιου ιδρύματος, για να αξιολογηθούν οι επιδόσεις του, να βελτιωθεί η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του και να ισχυροποιηθεί η θέση του σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον. Έτσι, μπορεί να βελτιωθεί η φήμη του ιδρύματος, να γίνει περισσότερο ελκυστικό σε νέους σπουδαστές και να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους. Οι ευχαριστημένοι σπουδαστές είναι πιο πιθανό να παραμείνουν πιστοί στο πανεπιστήμιό τους (Alves & Raposo, 2007· Brown & Mazzarol, 2009· Helgesen & Nasset, 2007), να ολοκληρώσουν με επιτυχία τις σπουδές τους και να διατυπώσουν θετικές κριτικές για τη σχολή τους στον περίγυρό τους (Arambewela, Hall, & Zuhair, 2006· Athiyaman, 2004· Guolla, 1999). Επίσης, έχει σημειωθεί από τους ερευνητές ότι η ικανοποίηση του φοιτητή έχει θετική επίδραση στην υποκίνησή του (Elliott & Shin, 2002) και στην ελαχιστοποίηση του δείκτη εγκατάλειψης σπουδών (Elliott & Healy, 2001). Για αυτούς τους λόγους πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα και ερευνητικοί φορείς προσπαθούν να προσδιορίσουν και να μελετήσουν την ικανοποίηση των φοιτητών από τις σπουδές τους.

1.2 Σημαντικότητα και πρωτοτυπία της έρευνας

Τα τελευταία χρόνια βρίσκεται σε εξέλιξη ένας έντονος διάλογος γύρω από τις έννοιες της ποιότητας και της ικανοποίησης. Εκατοντάδες άρθρα έχουν γραφτεί επιχειρώντας να αποσαφηνίσουν τις δύο αυτές έννοιες και να προτείνουν αξιόπιστους τρόπους μέτρησής τους (Letcher & Neves, 2010). Μετρήσεις της αντιληπτής ποιότητας και του βαθμού ικανοποίησης των πελατών αξιοποιούνται εκτεταμένα στα πλαίσια της διοίκησης ολικής ποιότητας σε οικονομικούς και διοικητικούς οργανισμούς. Στην εκπαίδευση όμως έχουν χρησιμοποιηθεί πολύ πιο περιορισμένα. Μολονότι ευρέως έχει τονιστεί η σημασία της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μικρός αριθμός εργασιών έχουν προσπαθήσει να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η ποιότητα από την πλευρά των φοιτητών (Firdaus, 2006b). Η ικανοποίηση των φοιτητών παραμένει πολύπλοκη έννοια, που δεν έχει ακόμη περιγραφεί επαρκώς και επηρεάζεται από ποικίλους προσδιοριστές. Χαρακτηριστικά στην επισκόπηση του Gibson (2010) σημειώνεται η ανάγκη για περισσότερη έρευνα που θα επιβεβαιώσει τους καθοριστικούς παράγοντες της ικανοποίησης και θα αποσαφηνίσει τη σπουδαιότητα του καθενός, επισημαίνοντας πιθανές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το φοιτητικό σώμα, το ίδρυμα κλπ. Επίσης, υπάρχουν αντικρουόμενα ευρήματα αναφορικά με το αν ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά επιδρούν σημαντικά στη διαφοροποίηση της ικανοποίησης, καθώς και για το βαθμό συνεισφοράς ορισμένων παραγόντων στη συνολική ικανοποίηση. Η παρούσα έρευνα ακολουθεί τη μεθοδολογία παρόμοιων μελετών και εξετάζει αν ισχύουν τα συμπεράσματά τους σε διαφορετικούς συμμετέχοντες και σε διαφορετικό ερευνητικό τόπο.

Έχει επισημανθεί στη βιβλιογραφία (Alves & Raposo, 2009) ότι οι συνηθισμένοι τρόποι μέτρησης της ικανοποίησης δε λαμβάνουν υπόψη τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της και είναι αναξιόπιστοι, γιατί τη συγχέουν συχνά με άλλες έννοιες. Μάλιστα, οι Alves και Raposo (2009) πρότειναν ένα διαφορετικό τρόπο μέτρησης, βασισμένο στα θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για την ικανοποίηση, ο οποίος δεν έχει εξεταστεί επαρκώς ερευνητικά. Επίσης, στο χώρο της έρευνας για την ποιότητα των υπηρεσιών έχουν κατασκευαστεί πρόσφατα εργαλεία μέτρησης, που είναι απαραίτητο να εξεταστεί η αξιοπιστία και η χρησιμότητά τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το εργαλείο HEdPERF (Firdaus, 2006b), που αναπτύχθηκε ειδικά για τον εκπαιδευτικό χώρο. Προτάθηκε μάλιστα και μια ελληνική εκδοχή του (Vrana, Dimitriadis, & Karavasilis, 2015). Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί

την πρόταση των Alves και Raposo (2009), καθώς και την πρόσφατη ελληνική εκδοχή του HEdPERF, επιχειρώντας συγχρόνως να εξετάσει την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους.

Επιπρόσθετα, η παρούσα έρευνα μπορεί να παρέχει χρήσιμα ευρήματα στους εμπλεκόμενους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να βελτιώσουν γνώσεις και πρακτικές. Στην Ελλάδα ειδικότερα, οι διαδικασίες αξιολόγησης στα τριτοβάθμια ιδρύματα με διανομή ερωτηματολογίων στους φοιτητές περισσότερο εστιάζουν στην αξιολόγηση των προσφερόμενων μαθημάτων και της διδασκαλίας και δεν αποτυπώνουν το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών συνολικά από την εκπαιδευτική εμπειρία τους και επί μέρους για την καθεμία προσφερόμενη υπηρεσία. Επίσης, δεν υπάρχει κεντρικά συντονισμένη έρευνα για τη μέτρηση της συνολικής ικανοποίησης των φοιτητών. Περιορισμένες είναι και οι ανεξάρτητες σχετικές έρευνες σε προπτυχιακούς φοιτητές της παραδοσιακής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

1.3 Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να περιγράψει το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας (ΤΕΙ ΚΜ) και το βαθμό συσχέτισης της ικανοποίησής τους με τον κάθε παράγοντα χωριστά που την επηρεάζει.

Τα επιμέρους ερωτήματα της έρευνας είναι:

1) Πώς αξιολογούν οι φοιτητές την ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής, του προγράμματος σπουδών, του εκπαιδευτικού προσωπικού, του διοικητικού προσωπικού και της υποστήριξης που λαμβάνουν και σε ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένοι;

2) Ποιες επιμέρους υπηρεσίες αποτελούν τα δυνατά σημεία του ιδρύματος, ποιες τις αδυναμίες του και σε ποιο βαθμό απεικονίζονται στις εσωτερικές και εξωτερικές αξιολογήσεις του ιδρύματος;

3) Σε ποιο βαθμό η αντιληπτή ποιότητα και η ικανοποίηση διαφοροποιούνται ανάλογα με το φύλο, το έτος σπουδών και το τμήμα σπουδών των φοιτητών;

4) Ποιος είναι ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα στη συνολική ικανοποίηση των φοιτητών και στους παράγοντες (πρόγραμμα σπουδών, εκπαιδευτικό προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή, υποστήριξη, διοικητικό προσωπικό) που την επηρεάζουν;

5) Πώς μπορούν να συγκριθούν τα ευρήματα της παρούσας έρευνας με εκείνα ανάλογων ερευνών για την ποιότητα και την ικανοποίηση στην Ελλάδα και στο εξωτερικό;

1.4 Δομή εργασίας

Η παρούσα εργασία αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται το ερευνητικό πρόβλημα, ο στόχος, τα ερευνητικά ερωτήματα και η σημαντικότητα της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναπτύσσεται το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Ξεκινώντας από μια σύντομη περιγραφή των σύγχρονων εξελίξεων στην εκπαίδευση, επιχειρείται στη συνέχεια μια βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνας γύρω από την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και την ικανοποίηση των σπουδαστών. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων και η διαδικασία διαμόρφωσης του ερωτηματολογίου. Επίσης, αναφέρονται τα αποτελέσματα του ελέγχου της αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο επιχειρείται τα ευρήματα της παρούσας έρευνας να συγκριθούν με άλλες συναφείς έρευνες και να εντοπιστούν ομοιότητες και διαφορές. Τέλος, διατυπώνονται ορισμένες προτάσεις αξιοποίησης των ευρημάτων αυτών στην εκπαιδευτική πρακτική και στην έρευνα.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο – Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

2.1 Οι σύγχρονες εξελίξεις στην ανώτατη εκπαίδευση

2.1.1 Επιδράσεις της οικονομίας της αγοράς

Στα τελευταία χρόνια σε εθνικό αλλά και σε διεθνές επίπεδο ο χώρος της ανώτατης εκπαίδευσης έχει υποστεί ριζικές αλλαγές, καθώς έχει δεχτεί επιδράσεις από θεωρητικά μοντέλα και μεθόδους που χρησιμοποιούνται ευρέως στους τομείς της οικονομίας, της διοίκησης επιχειρήσεων και του μάρκετινγκ (Petruzzellis, D'Uggento, & Romanazzi, 2006). Ειδικότερα, σε πολλές χώρες επιτράπηκε να εισέλθουν ιδιωτικοί οργανισμοί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, θεσπίστηκαν δίδακτρα για τους φοιτητές και μειώθηκε η κρατική χρηματοδότηση (Voss, Gruber, & Szmigin, 2007). Τα πανεπιστήμια στις δυτικές χώρες αναγκάζονται να αλλάξουν τη λειτουργία τους, καθώς δέχονται αυξημένες πιέσεις από τις δυνάμεις της αγοράς (Willmott, 2003). Στην Ελλάδα γίνεται λόγος για υποχρηματοδότηση των πανεπιστημίων, ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκαν τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που προβλέπουν την καταβολή διδάκτρων.

Πολλά πανεπιστήμια αναγκάζονται πλέον να υιοθετήσουν εργαλεία διοίκησης από τους εμπορικούς οργανισμούς, να κοστολογήσουν τις υπηρεσίες που προσφέρουν και να εκπονήσουν σχέδια αύξησης των εσόδων τους και μείωσης του κόστους (Furedi, 2011). Έχουν αρχίσει να καταστρώνουν στρατηγικά πλάνα και σχέδια δράσης, να θέτουν μετρήσιμους στόχους και να αναπτύσσουν συστήματα ελέγχου και μέτρησης της απόδοσης, ώστε να διαπιστώσουν αν έχουν επιτευχθεί τα προγραμματισμένα (Lomas, 2007). Από μη κερδοσκοπικά ιδρύματα αποκτούν σταδιακά λειτουργίες κερδοσκοπικών ιδρυμάτων, που προσπαθούν να αποκτήσουν κάποιο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, ώστε να επιβιώσουν στον ολοένα και αυξανόμενο ανταγωνισμό (Oldfield & Baron, 2000).

Στην προσπάθειά τους να αποκτήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα τα πανεπιστήμια προσπαθούν να αυξήσουν τον πληθυσμό των σπουδαστών τους και να προσελκύσουν νέους φοιτητές (Sultan & Wong, 2010). Επομένως, για να γίνουν ελκυστικά, χρειάζεται να βελτιώσουν την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών τους, ώστε να ικανοποιούν περισσότερο τους φοιτητές τους (DeShields, Kara, & Kaynak, 2005· Gruber, Fuß, Voss, &

Gläser-Zikuda, 2010), ιδιαίτερα μάλιστα τώρα που έχουν επέλθει μεταβολές στο κοινωνικό και δημογραφικό προφίλ τους και στις ανάγκες τους (Navarro, Iglesias, & Torres, 2005). Άλλωστε, τα πανεπιστήμια μπορούν να εξασφαλίσουν την επιτυχία τους όσο μπορούν να προσφέρουν στους σπουδαστές τους υπηρεσίες που εκείνοι επιθυμούν και στο ποιοτικό επίπεδο που αποδέχονται (Brown & Mazzarol, 2009). Συνεπώς, γίνεται κατανοητό πόσο σημαντικές είναι οι έννοιες της ποιότητας και της ικανοποίησης των σπουδαστών για τα πανεπιστήμια στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις.

2.1.2 Η εκπαίδευση ως υπηρεσία

Οι υπηρεσίες αναφέρονται στην εφαρμογή ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από πράξεις, ενέργειες και διαδικασίες προς όφελος των εμπλεκόμενων οντοτήτων (Vargo & Lusch, 2004). Σε αντίθεση με τα προϊόντα, των οποίων η ποιότητα μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά χρησιμοποιώντας συγκεκριμένους δείκτες, η ποιότητα των υπηρεσιών είναι δύσκολο να οριστεί και να μετρηθεί εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Parasuraman, Zeithaml, & Berry, 1988). Συγκεκριμένα, οι υπηρεσίες έχουν άυλη, αδιαίρετη, μεταβλητή και φθαρτή φύση (Palmer, 2011· Schneider & White, 2004). Πραγματικά, οι υπηρεσίες δεν έχουν συγκεκριμένη, απτή μορφή και είναι δύσκολο για τον πελάτη να προσδιορίσει την ποιότητά τους, να τις συγκρίνει και να επιλέξει κάποια από αυτές. Έπειτα, λόγω της ετερογένειάς τους, κάθε υπηρεσία είναι διαφορετική, γεγονός που δυσχεραίνει την τυποποίησή τους και τη διασφάλιση ομοιομορφίας στην ποιότητα. Επιπλέον, η παραγωγή και η κατανάλωσή τους συνήθως δεν μπορούν να απομονωθούν, καθώς εξελίσσονται ταυτόχρονα. Έτσι, τόσο ο παραγωγός όσο και ο καταναλωτής μπορούν να επηρεάσουν την τελική ποιότητα. Λόγω του φθαρτού και προσωρινού χαρακτήρα τους, όταν εκτελούνται, δε μεταβιβάζεται η κυριότητά τους στον καταναλωτή. Τέλος, επειδή οι υπηρεσίες δεν μπορούν να αποθηκευτούν, όπως συμβαίνει με τα περισσότερα προϊόντα, ανακύπτουν προβλήματα, όταν αυξάνεται η ζήτησή τους (Palmer, 2011).

Η παροχή πανεπιστημιακής εκπαίδευσης μπορεί να θεωρηθεί υπηρεσία, καθώς εμφανίζει όλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των υπηρεσιών (Cuthbert, 1996a· DeShields et al., 2005· Oldfield & Baron, 2000). Η ανώτατη εκπαίδευση είναι μια υπηρεσία κατά κύριο λόγο άυλη, φθαρτή και μεταβλητή, αφού η εκπαιδευτική εμπειρία ποικίλλει από τη μια περίπτωση στην άλλη, δύσκολα τυποποιείται και δεν αποθηκεύεται (Gruber et al., 2010· Shank, Walker, & Hayes, 1996). Για παράδειγμα, η εκπαιδευτική εμπειρία μέσα σε μια τάξη δεν έχει απτή,

υλική υπόσταση, ούτε μπορεί να συγκεντρωθεί και να φυλαχθεί για μελλοντική χρήση. Βέβαια, η ανάπτυξη των τεχνολογιών της πληροφορικής και του διαδικτύου έχει επιτρέψει να ξεπεραστεί μερικώς το πρόβλημα της μη αποθήκευσης (Cuthbert, 1996a), καθώς μια διδασκαλία μπορεί να βιντεοσκοπηθεί, ωστόσο η εμπειρία που βίωσαν οι συμμετέχοντες δεν μπορεί να συμπεριληφθεί απλώς σε ένα βίντεο. Πρόκειται για μια εμπειρία μοναδική, που καταναλώνεται ακριβώς τη στιγμή που συμβαίνει. Τέλος, επειδή η εκπαιδευτική εμπειρία διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων, δεν είναι απαράλλακτη παντού, αλλά διαφέρει κάθε φορά ανάλογα με τις ικανότητες, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των συμμετεχόντων.

Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις που εστιάζουν στον ηγετικό ρόλο του παρόχου μιας υπηρεσίας, τα τελευταία χρόνια πολλοί ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στον καταναλωτή και στις εμπειρίες που αποκομίζει από τη χρήση μιας υπηρεσίας. Οι Schneider και White (2004) θεωρούν πως οι υπηρεσίες είναι ουσιαστικά εμπειρίες, ενώ οι Johnston και Clark (2005) ορίζουν την έννοια της υπηρεσίας ως ένα συνδυασμό αποτελεσμάτων και εμπειριών που βιώνει κάποιος καταναλωτής και σημειώνουν πως ο καταναλωτής κρίνει την ποιότητα αυτών των αποτελεσμάτων και των εμπειριών. Τα πανεπιστήμια, επειδή έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της θεώρησης της ανώτατης εκπαίδευσης ως υπηρεσίας, έχουν αρχίσει να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην κάλυψη των αναγκών και στην εκπλήρωση των προσδοκιών των σπουδαστών, που αποτελούν και τους κυριότερους καταναλωτές των υπηρεσιών τους (DeShields et al., 2005). Συνεπώς, είναι απαραίτητο για τους φορείς της ανώτατης εκπαίδευσης να κατανοήσουν τις προσδοκίες, τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των φοιτητών σχετικά με την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν, ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους.

2.1.3 Η αναζήτηση της ποιότητας

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των ραγδαίων εξελίξεων στο χώρο της εκπαίδευσης, τα τριτοβάθμια ιδρύματα άρχισαν να εφαρμόζουν διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης. Ταυτόχρονα, σε διακρατικό επίπεδο εντάθηκαν οι προσπάθειες για συνεργασία και κοινή δράση των χωρών σε θέματα της εκπαίδευσης. Κορυφαίο αποτέλεσμα αυτών των ενεργειών αποτέλεσε το 1999 η Διακήρυξη της Μπολόνιας, που αποσκοπούσε στη διασφάλιση και στην αξιολόγηση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Εκεί διατυπώθηκε και η ανάγκη να προσδιοριστούν κοινώς αποδεκτά κριτήρια και μέθοδοι διασφάλισης της ποιότητας. Το 2000

ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (European Association for Quality Assurance in Higher Education - ENQA) με βασική της αποστολή την καθιέρωση κριτηρίων και προτύπων για τη διασφάλιση της ποιότητας. Στην Ελλάδα το 2005 ιδρύθηκε η Αρχή Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Α.ΔΙ.Π.) με αποστολή τη διασφάλιση υψηλής ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Υπό την εποπτεία και την υποστήριξη της Α.ΔΙ.Π. βρίσκεται και η διαδικασία αξιολόγησης των ελληνικών πανεπιστημίων όσον αφορά το πρόγραμμα σπουδών, το παρεχόμενο διδακτικό και ερευνητικό έργο και τις υπόλοιπες υπηρεσίες τους (Κοτσυφός, 2013). Σύμφωνα με το ισχύον νομικό πλαίσιο σε κάθε τριτοβάθμιο ίδρυμα συγκροτείται Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.), που είναι υπεύθυνη για τη διασφάλιση και τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών του ιδρύματος και για την ανάπτυξη και υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησής του.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η στροφή προς την αναζήτηση της ποιότητας που συνέβη διεθνώς αρχικά δεν ήταν μαθητοκεντρική και αφορούσε πρωτίστως την ανάπτυξη δεικτών και συστημάτων εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των ιδρυμάτων (Harvey & Green, 1993). Αργότερα όμως έγινε αντιληπτό ότι είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι αξιολογήσεις των σπουδαστών για την ποιότητα της εκπαίδευσής τους (Coates, 2005). Σε αντίθεση με τη μηχανιστική προσέγγιση για την αξιολόγηση της ποιότητας, όπου τον κύριο λόγο τον έχουν εμπειρογνώμονες και οργανισμοί, η ανθρωπιστική προσέγγιση εστιάζει στις απόψεις των σπουδαστών (Mai, 2005). Έτσι, σε πλήθος πανεπιστημίων ξεκίνησε μέσω ερευνών η συλλογή δεδομένων από τους σπουδαστές, ώστε να διερευνηθεί ο τρόπος που αξιολογούν την ποιότητα και ο βαθμός ικανοποίησής τους. Μερικές διεξάγονται και σε εθνικό επίπεδο, όπως η Εθνική Έρευνα Φοιτητών στη Μεγάλη Βρετανία (National Student Survey - NSS).

2.1.4 Οι φοιτητές ως πρωταρχική ομάδα συμφερόντων και ως πελάτες

Στην ανώτατη εκπαίδευση πολλά είναι τα εμπλεκόμενα μέρη (φοιτητές, εκπαιδευτικό προσωπικό, διοίκηση εκπαιδευτικής μονάδας, κρατικοί και κοινωνικοί φορείς). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι οι φοιτητές μπορούν να θεωρηθούν ως η πρωταρχική ομάδα συμφερόντων (stakeholder), η βασική ομάδα-στόχος και οι κύριοι αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, καθιστώντας έτσι απαραίτητη την κατανόηση των απαιτήσεων και των αντιλήψεών τους για την ποιότητα των υπηρεσιών που λαμβάνουν (Gruber et al., 2010).

Στα τελευταία χρόνια έχει κερδίσει έδαφος η ιδέα του φοιτητή ως πελάτη, που καταναλώνει την εκπαιδευτική υπηρεσία που του προσφέρεται (Furedi, 2011· Guolla, 1999· Scott, 1999). Η αντιμετώπιση αυτή συνεπάγεται ότι βασική μέριμνα των πανεπιστημίων πρέπει να είναι η ικανοποίηση των αναγκών και των επιθυμιών των φοιτητών-πελατών (Muncy, 2008), γιατί αν δυσαρεστηθούν θα επιλέξουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να διαθέσουν τους πόρους τους αλλού (Barnett, 2011). Ωστόσο, η θεώρηση αυτή δέχεται έντονη κριτική ότι δεν μπορεί να αποδώσει σωστά την πολυπλοκότητα της ανώτατης εκπαίδευσης και το ρόλο των φοιτητών, που χρειάζεται να εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Barnett, 2011· Furedi, 2011). Η μάθηση στηρίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενων (Scott, 1999). Οι σπουδαστές δεν είναι απλοί πελάτες, αλλά συμμετέχουν σε μια συνεχή διαδικασία, που στόχο έχει να τους μεταμορφώσει (Harvey & Green, 1993). Σε αντίθεση με τους τυπικούς πελάτες, οι φοιτητές χρειάζεται να εκπληρώνουν ορισμένες προϋποθέσεις, για να εγγραφούν στο πανεπιστήμιο και να λάβουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες, αξιολογούνται συνεχώς, για να διαπιστωθεί η πρόοδός τους, και δεν πληρώνουν μόνοι τους τα δίδακτρα τους αλλά και με τη βοήθεια των γονέων τους, υποτροφιών και δανείων (Maguad, 2007). Ελλοχεύει πάντα ο κίνδυνος, τα πανεπιστήμια που έχουν ενστερνιστεί πλήρως το μοντέλο του φοιτητή ως πελάτη, να οδηγηθούν σε συμβιβασμούς που βλάπτουν το ακαδημαϊκό τους έργο, προσπαθώντας να δελεάσουν και να ευχαριστήσουν τους φοιτητές (Furedi, 2011). Για αυτό, οι έρευνες για την ικανοποίηση των φοιτητών δεν πρέπει να αποτελούν αυτοσκοπό, αλλά να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία, που μπορούν να βοηθήσουν στη διάγνωση αδυναμιών, στη διόρθωση δυσλειτουργιών και στη βελτίωση της ποιότητας. Καταληκτικά, οι επιδράσεις της αγοράς στον εκπαιδευτικό χώρο μπορούν να έχουν θετικές και αρνητικές συνέπειες· η μεγαλύτερη πρόκληση είναι να ενισχυθούν οι πρώτες και να αντισταθμιστούν οι δεύτερες (Barnett, 2011).

2.2 Η έννοια της ποιότητας

2.2.1 Ορισμοί της ποιότητας

Πολλοί μελετητές και από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους προσπάθησαν να προσδιορίσουν την πολύπλοκη έννοια της ποιότητας, ενώ πλήθος σχετικών ορισμών έχουν προταθεί, χωρίς όμως να έχει επιτευχθεί ομοφωνία (Schneider & White, 2004). Η δυστοκία

στην εύρεση ενός μοναδικού, καθολικού ορισμού σχετίζεται κυρίως με τον πολυδιάστατο, υποκειμενικό και δυναμικό χαρακτήρα της έννοιας. Πραγματικά, η έννοια της ποιότητας θεωρείται ότι μεταβάλλεται διαχρονικά και κατά περίπτωση, ανάλογα με το ευρύτερο πολιτικοοικονομικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιβάλλον που επικρατεί και ανάλογα με την ιδιαίτερη οπτική των διάφορων εμπλεκόμενων μερών (πελάτες, εργοδότες, εργαζόμενοι, κρατικοί και κοινωνικοί φορείς) και τις διαφορετικές τους ανάγκες (Schindler, Puls-Elvidge, Welzant, & Crawford, 2015).

Στη διεθνή βιβλιογραφία απαντούν ποικίλοι ορισμοί για την ποιότητα. Σύμφωνα με μια φιλοσοφική προσέγγιση η ποιότητα ταυτίζεται με την τελειότητα, έχει μεταφυσική, υπερβατική διάσταση και δεν μπορεί να μετρηθεί και να κατανοηθεί από τον άνθρωπο (Oliver, 2010). Η τεχνική προσέγγιση, αντίθετα, θεωρεί ότι η ποιότητα μπορεί να μετρηθεί αντικειμενικά και εξετάζει κατά πόσο ένα προϊόν συμμορφώνεται με τις τεχνικές προδιαγραφές που έχουν τεθεί (Oliver, 2010). Τέλος, μια τρίτη προσέγγιση αντιλαμβάνεται την ποιότητα ως μια υποκειμενική έννοια που εξαρτάται από τις ατομικές αντιλήψεις των καταναλωτών· η προσέγγιση αυτή θεωρείται καταλληλότερη για τις υπηρεσίες λόγω της άυλης φύσης και της ποικιλομορφίας τους (Schneider & White, 2004). Έτσι, αρκετοί ορισμοί της ποιότητας αναφέρονται στον καταναλωτή και στην ικανοποίηση των αναγκών, των προσδοκιών και των επιθυμιών του. Ενδεικτικά, η ποιότητα έχει οριστεί ως: «η καταλληλότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας προς χρήση» (Juran, 1974), «ο βαθμός στον οποίο ένα υπόδειγμα (προϊόν / μάρκα / μοντέλο / πωλητής) διαθέτει τα χαρακτηριστικά της υπηρεσίας που επιθυμείς» (Maynes, 1976), «η συμμόρφωση των χαρακτηριστικών του προϊόντος ή της υπηρεσίας στις απαιτήσεις του πελάτη» (Crosby, 1979), «το σύνολο των χαρακτηριστικών του προϊόντος και των υπηρεσιών με τα οποία θα ικανοποιηθούν οι προσδοκίες του πελάτη» (Feigenbaum, 1983), «το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης κατά την οποία ο καταναλωτής συγκρίνει την υπηρεσία που πιστεύει ότι έλαβε με την υπηρεσία που προσδοκούσε ότι θα λάβει» (Grönroos, 1984), «η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη» (Deming, 1986), «η συνολική κρίση του καταναλωτή της υπεροχής ή ανωτερότητας μιας υπηρεσίας» (Zeithaml, 1988), «ο βαθμός στον οποίο ένα σύνολο εγγενών χαρακτηριστικών πληροί τις απαιτήσεις», δηλαδή «τις ανάγκες ή προσδοκίες που είναι ρητές, άρρητες ή υποχρεωτικές» (International Organization for Standardization, 2005).

Οι Schindler et al. (2015) επιχείρησαν να ομαδοποιήσουν τους διαφορετικούς ορισμούς για την ποιότητα στην εκπαίδευση και να εντοπίσουν τα κοινά χαρακτηριστικά τους. Διέκριναν

δύο κύριες προσεγγίσεις. Στην πρώτη προσέγγιση διατυπώνεται ένας ευρύς ορισμός, που στοχεύει στην επίτευξη ενός κεντρικού σκοπού ή αποτελέσματος. Οι ορισμοί αυτοί εστιάζουν στην ανάγκη για επίτευξη προκαθορισμένων προτύπων, προδιαγραφών και απαιτήσεων ή στην ανάγκη υπέρβασης των υψηλών προτύπων με επιδίωξη την αριστεία και την αποκλειστικότητα (κέντρο βάρους τα πρότυπα). Άλλοι ορισμοί πάλι επικεντρώνονται στην ανάγκη λογοδοσίας στο κοινό ή στην παροχή μετασχηματιστικής μάθησης προς όφελος των σπουδαστών και των εργοδοτών (κέντρο βάρους οι εμπλεκόμενοι φορείς). Σε αντίθεση με την πρώτη προσέγγιση που περιλαμβάνει ευρείς ορισμούς, στη δεύτερη προσέγγιση οι ορισμοί προσδιορίζουν συγκεκριμένους δείκτες, που αντανακλούν τις επιθυμητές εισροές και εκροές της εκπαιδευτικής μονάδας· οι δείκτες αυτοί μπορεί να αναφέρονται σε διοικητικές λειτουργίες, στις υπηρεσίες υποστήριξης των σπουδαστών, στο πρόγραμμα σπουδών, στο εκπαιδευτικό προσωπικό, στην επίδοση και στην πρόοδο των σπουδαστών.

2.2.2 Διαστάσεις της ποιότητας

Πολλοί μελετητές, διαβλέποντας τις δυσκολίες στον ορισμό της έννοιας της ποιότητας των υπηρεσιών, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στον προσδιορισμό και στην περιγραφή των επιμέρους χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της. Από τις πρώτες προσπάθειες θεωρείται αυτή του Grönroos (1984), που διακρίνει τρεις διαστάσεις ποιότητας: την τεχνική (αναφέρεται στο τι λαμβάνει ο καταναλωτής κατά τη διάρκεια μιας υπηρεσίας), τη λειτουργική (σχετική με τον τρόπο με τον οποίο παρέχεται η υπηρεσία και τη συμπεριφορά του παρόχου) και τη δημόσια εικόνα που έχει σχηματιστεί για τον πάροχο. Με ανάλογο τρόπο οι Lehtinen και Lehtinen (1991) κάνουν λόγο για φυσική ποιότητα (τα απτά στοιχεία της υπηρεσίας), διαδραστική ποιότητα (τα στοιχεία που αλληλεπιδρούν με τον πελάτη) και εικόνα του παρόχου.

Μεγάλη επίδραση και διάδοση γνώρισε η διάκριση που πρότειναν οι Parasuraman et al. (1988). Οι διαστάσεις του μοντέλου τους SERVQUAL (ακρωνύμιο από τις λέξεις Service Quality) έχουν ως εξής:

- α) Απτά, υλικά στοιχεία (tangibles): εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, εμφάνιση προσωπικού
- β) Αξιοπιστία (reliability): η ικανότητα του παρόχου να εκτελέσει την υπηρεσία που υποσχέθηκε με φερεγγυότητα και ακρίβεια

γ) Ανταπόκριση (responsiveness): Προθυμία για βοήθεια στους πελάτες και παροχή άμεσης εξυπηρέτησης

δ) Εγγύηση (assurance): Η ικανότητα του προσωπικού να κερδίσει την εμπιστοσύνη των πελατών με τις γνώσεις και την ευγένειά του

ε) Ενσυναίσθηση (empathy): Η φροντίδα και η εξατομικευμένη προσοχή που προσφέρει ο οργανισμός στους πελάτες

Τις ίδιες διαστάσεις υιοθετούν και οι Cronin και Taylor (1992) στο δικό τους μοντέλο (SERVPERF).

Προχωρώντας σε μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας οι Prasad και Jha (2013) κατέγραψαν 19 ξεχωριστές δημοσιεύσεις που ασχολούνται με την ανάπτυξη κατάλληλων εργαλείων μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών. Είναι χαρακτηριστικό πως η καθεμία προσδιορίζει και περιγράφει με διαφορετικό τρόπο τις διαστάσεις της ποιότητας. Επίσης, οι Prasad και Jha (2013), αφού εντόπισαν στη βιβλιογραφία περισσότερους από 100 παράγοντες που αναφέρθηκαν ότι επηρεάζουν την ικανότητα ενός οργανισμού να παρέχει ποιοτικές υπηρεσίες που ικανοποιούν τους πελάτες, τους ομαδοποίησαν σε έξι μεγάλες κατηγορίες-διαστάσεις της ποιότητας ως εξής:

α) Υλικά στοιχεία (εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, υποδομές, υποστηρικτικές υπηρεσίες)

β) Αξιοπιστία (παροχή υπηρεσίας έγκαιρα, με ακρίβεια, συνέπεια και εμπιστοσύνη)

γ) Αξιοσύνη (εκπαιδευτικό προσωπικό με κατάλληλες γνώσεις, μεθόδους, εμπειρία, ειδίκευση και ικανότητες στην επικοινωνία)

δ) Προσωπικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (φιλική διάθεση, ενδιαφέρον, φροντίδα, αμεροληψία, συμβουλευτικές υπηρεσίες)

ε) Πρόγραμμα σπουδών (περιεχόμενο, επάρκεια, συνάφεια του προγράμματος σπουδών)

στ) Πολιτική (αναφέρεται στα στοιχεία που βοηθούν στην ολοκλήρωση του προγράμματος, δίδακτρα, οικονομική υποστήριξη, χορηγίες, επιβράβευση, πρακτική άσκηση, γραφείο διασύνδεσης)

Συμπερασματικά, είναι πρόδηλο από την ανάλυση που προηγήθηκε ότι υπάρχει πολυφωνία όσον αφορά τον ορισμό και τις διαστάσεις της ποιότητας μιας υπηρεσίας. Άλλωστε, η έρευνα στο χώρο της ποιότητας των υπηρεσιών μόλις πρόσφατα έχει αρχίσει να αναπτύσσεται (Schneider & White, 2004). Η έννοια της ποιότητας δεν έχει κατορθωθεί να προσδιοριστεί αντικειμενικά, γεγονός που επιβεβαιώνει τον υποκειμενικό και δυναμικό χαρακτήρα της.

Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό στη βιβλιογραφία ότι η ποιότητα έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και είναι άμεσα συνυφασμένη με τον πελάτη, καθώς συνδέεται με την ικανοποίηση των προσδοκιών και των επιθυμιών του. Καθοριστικός κριτής της ποιότητας δεν είναι η διοίκηση, αλλά ο καταναλωτής-πελάτης (Cronin & Taylor, 1994). Συνεπώς, καθίσταται αναγκαίο οι οργανισμοί να διερευνήσουν τις απόψεις και τις αξιολογήσεις των πελατών τους, προκειμένου να διαπιστώσουν ποιοι παράγοντες επηρεάζουν περισσότερο την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών.

2.3 Η έννοια της ικανοποίησης των σπουδαστών

2.3.1 Ορισμοί της ικανοποίησης

Όπως στην περίπτωση της ποιότητας, διατυπώθηκαν πολυάριθμοι ορισμοί και για την έννοια της ικανοποίησης του πελάτη ή του καταναλωτή. Πρόκειται για μια έννοια που, μολονότι χρησιμοποιείται εκτεταμένα, είναι πολύ δύσκολο να οριστεί με ακρίβεια και συχνά συγχέεται με άλλες παραπλήσιες έννοιες, όπως την ποιότητα και την πίστη και αφοσίωση του καταναλωτή (Oliver, 2010). Οι Giese και Cote (2000) παραθέτουν μια σειρά από τους ορισμούς που έχουν δοθεί. Σύμφωνα με μερικούς από αυτούς η ικανοποίηση έχει οριστεί ως (βλ. Πίνακα 1):

Πίνακας 1 Ορισμοί της Ικανοποίησης

(Howard & Sheth, 1969)	μια γνωστική κατάσταση του πελάτη, όσον αφορά την επαρκή ή ανεπαρκή ανταμοιβή του για τις θυσίες και τις προσπάθειες που έχει καταβάλει
(Hunt, 1977)	μια διαδικασία αξιολόγησης, η οποία βασίζεται στο κατά πόσο η συγκεκριμένη εμπειρία ήταν τόσο καλή όσο ο πελάτης πίστευε ότι θα είναι
(Westbrook, 1980)	ο βαθμός που είναι θετικές οι υποκειμενικές αξιολογήσεις των ατόμων για τα διάφορα αποτελέσματα και τις εμπειρίες τους που συνδέονται με τη χρήση ή την κατανάλωση ενός προϊόντος
(Westbrook & Reilly, 1983)	μια συναισθηματική αντίδραση στις εμπειρίες του πελάτη, οι οποίες σχετίζονται είτε με συγκεκριμένα προϊόντα και υπηρεσίες, είτε με τις διαδικασίες αγοράς, είτε ακόμη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πελάτη αυτού
(Cadotte, Woodruff, & Jenkins, 1987)	ένα αίσθημα που αναπτύχθηκε από μια αξιολόγηση της εμπειρίας χρήσης
(Westbrook, 1987)	καθολική αξιολογική κρίση σχετικά με τη χρήση ή την κατανάλωση ενός προϊόντος
(Tse & Wilton, 1988)	η αντίδραση του καταναλωτή στη διαδικασία αξιολόγησης, η οποία εξετάζει τις ασυμφωνίες μεταξύ προγενέστερων προσδοκιών και του πραγματικού επιπέδου απόδοσης του προϊόντος, όπως γίνεται αντιληπτό από τον καταναλωτή μετά τη χρήση του

Προσαρμόζοντας στις ιδιαιτερότητες του χώρου της εκπαίδευσης τον ορισμό για την ικανοποίηση του καταναλωτή που παραθέτει ο Westbrook (1980), οι Elliott και Shin (2002) θεωρούν ότι η ικανοποίηση αναφέρεται στο βαθμό που είναι θετικές οι υποκειμενικές αξιολογήσεις των εκπαιδευόμενων για τα διάφορα αποτελέσματα και τις εμπειρίες τους από

την εκπαίδευση. Παρομοίως, η ικανοποίηση έχει οριστεί ως μια βραχυχρόνια στάση, που απορρέει από την αξιολόγηση από τον εκπαιδευόμενο της εκπαιδευτικής του εμπειρίας (Elliott & Healy, 2001). Άλλοι ορισμοί δίνουν έμφαση στη σύγκριση που κάνει ο εκπαιδευόμενος ανάμεσα στις αρχικές προσδοκίες του και στην απόδοση που αντιλαμβάνεται ότι είχαν οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που χρησιμοποίησε. Έτσι, η ικανοποίηση μπορεί να οριστεί και ως μια αξιολογική σύνοψη της άμεσης εκπαιδευτικής εμπειρίας, που βασίζεται στη διαφορά μεταξύ των προηγούμενων προσδοκιών και της αντιληπτής απόδοσης (Munteanu, Ceobanu, Bobalca, & Anton, 2010).

Από τους παραπάνω ορισμούς αναδεικνύονται και ορισμένα κοινά σημεία. Αρχικά, η ικανοποίηση φαίνεται πως συνδέεται με μια διαδικασία αξιολόγησης, κατά την οποία ο καταναλωτής μπορεί να αξιολογεί την εμπειρία του, τα επιμέρους χαρακτηριστικά των προϊόντων ή αν εκπληρώθηκαν οι προσδοκίες του. Ακόμη, περιγράφεται ως μια γνωστική, συναισθηματική ή βουλητική απόκριση. Η έλλειψη πάντως ενός ενιαίου ορισμού δυσχεραίνει τους ερευνητές να αναπτύξουν έγκυρα εργαλεία μέτρησής της και να συγκρίνουν και να ερμηνεύσουν τα ερευνητικά αποτελέσματα. Για αυτό προτείνεται οι ορισμοί να προσαρμόζονται στο ιδιαίτερο πλαίσιο αναφοράς κάθε φορά (Giese & Cote, 2000). Αξιοσημείωτο είναι ότι σε ορισμένους από τους ορισμούς η ικανοποίηση περιγράφεται ως μια διαδικασία αξιολόγησης που βασίζεται στη σύγκριση προγενέστερων προσδοκιών και αντιληπτής απόδοσης· διατύπωση που συναντάται όμως και σε ορισμούς της ποιότητας. Αυτός ο ταυτόσημος τρόπος με τον οποίο ορίζονται συχνά οι έννοιες της ποιότητας και της ικανοποίησης έχει δημιουργήσει σύγχυση και δυσκολία στους ερευνητές, ώστε να ξεχωρίσουν και να μετρήσουν τις δύο έννοιες (Schneider & White, 2004).

2.3.2 Θεωρητικά μοντέλα για την ικανοποίηση

Στο χώρο της επιστήμης του μάρκετινγκ έχουν αναπτυχθεί αρκετά μοντέλα, που έχουν στόχο να περιγράψουν τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν την έννοια της ικανοποίησης και να βοηθήσουν τους ερευνητές να διατυπώσουν εννοιολογικούς και λειτουργικούς ορισμούς. Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά τα σημαντικότερα από αυτά τα μοντέλα (Liu & Zhao, 2009). Κάθε μοντέλο από μόνο του δε φαίνεται να αρκεί, για να καλύψει το σύνολο του φαινομένου της ικανοποίησης, η οποία γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως μια συνολική κρίση του καταναλωτή για όλες αυτές τις διαδικασίες που περιγράφονται στα μοντέλα (Oliver, 2010).

Το μοντέλο διάψευσης των προσδοκιών (The Expectations Disconfirmation Model)

Πρόκειται για το πιο διαδεδομένο μοντέλο. Στηρίζεται στην υπόθεση ότι οι καταναλωτές έχουν διαμορφώσει πριν από την κατανάλωση προσδοκίες και πεποιθήσεις, τις οποίες συγκρίνουν με τις εμπειρίες που απέκτησαν μετά την κατανάλωση ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Όταν οι τελικές εμπειρίες είναι καλύτερες από τις αρχικές προσδοκίες υπάρχει θετική διάψευση και ικανοποίηση του καταναλωτή· στην αντίθετη περίπτωση, προκύπτει αρνητική διάψευση και δυσαρέσκεια. Οι προσδοκίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της ικανοποίησης, επειδή παρέχουν ένα πρότυπο, για να συγκριθεί μαζί του η απόδοση της υπηρεσίας (Oliver, 2010). Το μοντέλο αυτό έχει αξιοποιηθεί και στο χώρο της εκπαίδευσης (Appleton-Knapp & Krentler, 2006· Athiyaman, 2004).

Παρά τη μεγάλη διάδοσή του, έχει αμφισβητηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Η κριτική επικεντρώνεται κυρίως στην προβληματική χρήση του όρου «προσδοκία». Ειδικότερα, υποστηρίζεται ότι οι καταναλωτές αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο ο καθένας τη σημασία της έννοιας «προσδοκία». Άλλοι μπορεί να μένουν ικανοποιημένοι στις περιπτώσεις που η πραγματική απόδοση του προϊόντος υπολείπεται μεν των προσδοκιών τους, όμως βρίσκεται πάνω από το ελάχιστο ανεκτό επίπεδο που θέτουν. Άλλοι πάλι ενδέχεται να χρησιμοποιούν διαφορετικά πρότυπα σύγκρισης (ελάχιστα ανεκτό, επιθυμητό ή ιδανικό επίπεδο) ανάλογα με την περίπτωση. Οι προσδοκίες δυσκολότερα σχηματίζονται για τις άυλες υπηρεσίες σε σχέση με τα χειροπιαστά προϊόντα, ενώ δεν είναι ξεκάθαρο αν πρέπει να μετρηθούν πριν ή μετά την κατανάλωση (Yüksel & Yüksel, 2001).

Ιδιαίτερα για το χώρο της εκπαίδευσης επισημαίνεται ότι η ποιότητα της διδασκαλίας είναι δυσχερέστερο να αξιολογηθεί από τους μαθητεύμενους σε σχέση με την ποιότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, ενώ συγχρόνως οι νεοεισερχόμενοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν κάποιο πλαίσιο αναφοράς για να διαμορφώσουν προσδοκίες και να τις συγκρίνουν με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που βίωσαν (McElwee & Redman, 1993). Η έλλειψη προηγούμενης εμπειρίας για μια υπηρεσία συχνά οδηγεί στο σχηματισμό αβέβαιων και ανούσιων προσδοκιών (McGill & Iacobucci, 1992). Επιπρόσθετα, καθώς το μοντέλο διάψευσης των προσδοκιών αγνοεί τη δυναμική φύση των προσδοκιών (Yüksel & Yüksel, 2001), αδυνατεί να παρακολουθήσει τη μεταβολή των προσδοκιών των εκπαιδευόμενων, καθώς αυτοί προχωρούν στον κύκλο των σπουδών τους.

Μοντέλα της αντιληπτής απόδοσης (Perceived Performance Model)

Τα μοντέλα αυτά υποβαθμίζουν το ρόλο των προσδοκιών στη δημιουργία της ικανοποίησης και επικεντρώνονται στη μέτρηση της αντιληπτής απόδοσης (Liu & Zhao, 2009). Πρόκειται για ένα σύνολο παραδοσιακών προσεγγίσεων, που έχουν χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στην έρευνα για την ικανοποίηση. Σύμφωνα με αυτές, αρχικά δημιουργείται μια λίστα με τα κύρια χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας, που πιστεύεται ότι αντιπροσωπεύουν τους κύριους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση. Στη συνέχεια, οι καταναλωτές καλούνται να αξιολογήσουν την αποδοτικότητα αυτών των χαρακτηριστικών. Οι ερωτήσεις για τα επιμέρους χαρακτηριστικά του προϊόντος/υπηρεσίας συνήθως συνοδεύονται και από μια ερώτηση αξιολόγησης της συνολικής καταναλωτικής εμπειρίας. Σε ορισμένες προσεγγίσεις οι καταναλωτές αξιολογούν συγχρόνως το πόσο αποδοτικό και πόσο σημαντικό είναι το κάθε χαρακτηριστικό (Oliver, 2010).

Όμως, έχουν επισημανθεί και ορισμένες αδυναμίες των μοντέλων αυτών (Oliver, 2010). Καταρχήν, στις προσεγγίσεις που μετρούν ξεχωριστά και τη σημαντικότητα των χαρακτηριστικών ελλοχεύει ο κίνδυνος παρερμηνειών από τους ερωτώμενους, αλλά και από τον ερευνητή, καθώς ο όρος «σημαντικός» χαρακτηρίζεται από ασάφεια, πολυσημία, μεταβλητότητα και χαμηλή αξιοπιστία. Για αυτό είναι προτιμότερο τα σημαντικά χαρακτηριστικά, αυτά που επιδρούν περισσότερο στο δείκτη ικανοποίησης, να εντοπίζονται μέσω στατιστικών διαδικασιών. Επιπλέον, στα μοντέλα της αντιληπτής απόδοσης γενικά είναι δύσκολο να κατασκευαστούν λίστες που περιλαμβάνουν όλα τα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας. Κυρίως όμως δεν μπορούν να εξηγήσουν τους λόγους που ο καταναλωτής βαθμολογεί θετικά ή αρνητικά ένα χαρακτηριστικό και να αποτυπώσουν τις πολύπλοκες ψυχολογικές διεργασίες που συντελούνται, ώσπου ο καταναλωτής να δηλώσει ικανοποιημένος ή όχι. Συνεχίζοντας ο Oliver (2010) παρομοιάζει χαρακτηριστικά αυτές τις διεργασίες με ένα μαύρο κουτί, όπου ένας παρατηρητής μπορεί να προσδιορίσει την έξοδο του μαύρου κουτιού (αίσθημα ικανοποίησης), αλλά αδυνατεί να δει στο εσωτερικό του. Συνεπώς, για να εντοπιστούν και τα υπόλοιπα πιθανά στοιχεία που επενεργούν στο φαινόμενο της ικανοποίησης, αναπτύχθηκαν τα μοντέλα που περιγράφονται αμέσως παρακάτω. Παρά τις αδυναμίες αυτές, τα μοντέλα της αντιληπτής απόδοσης είναι χρήσιμα, ιδιαίτερα όταν η ικανοποίηση συνδέεται πρωτίστως με την απόδοση και όταν χρειάζεται, σε αρχικό επίπεδο, να διαγνωστούν τα κυριότερα σημεία ικανοποίησης και δυσαρέσκειας.

Μοντέλα σύγκρισης προτύπων (Norms ή Comparison Level models)

Σε αυτά ο καταναλωτής συγκρίνει την αντιληπτή απόδοση ενός προϊόντος ή υπηρεσίας με κάποιο πρότυπο που έχει θέσει με βάση την εμπειρία του (Liu & Zhao, 2009· Yüksel & Yüksel, 2001). Η σύγκριση μπορεί να γίνει με κάποιο ιδανικό πρότυπο, που χαρακτηρίζει τα ιδανικά στοιχεία που πιστεύεται ότι πρέπει να έχει μια υπηρεσία. Σύγκριση μπορεί να γίνει και με κάποιο πρότυπο που θεωρείται αναγκαίο ή επιθυμητό. Η ανάγκη εδώ συνδέεται περισσότερο με κάποια έλλειψη, ενώ η επιθυμία με μια προσπάθεια βελτίωσης της υφιστάμενης κατάστασης. Αρκετές έρευνες, στα πλαίσια ενός επιστημονικού διαλόγου που ακόμη εξελίσσεται, έχουν επιδιώξει να μελετήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι ανάγκες και οι επιθυμίες επηρεάζουν την ικανοποίηση και να ελέγξουν την ισχύ της θεωρίας της ιεράρχησης των αναγκών του Maslow και της θεωρίας των δύο παραγόντων του Herzberg στον τομέα της ικανοποίησης του καταναλωτή, χωρίς όμως να έχουν καταλήξει σε ομόφωνα αποτελέσματα (Oliver, 2010).

Μοντέλα ισοτιμίας (Equity models)

Σύμφωνα με τα μοντέλα αυτά οι καταναλωτές συγκρίνουν όλα όσα προσφέρουν σε μια συγκεκριμένη συναλλαγή (λόγου χάρι κόπο, χρήματα, χρόνο) με τα αποτελέσματα που αποκτούν από αυτήν ή με τα αντίστοιχα αποτελέσματα άλλων καταναλωτών που έχουν προσφέρει στον ίδιο βαθμό με τους ίδιους. Ο καταναλωτής ικανοποιείται, όταν η σύγκριση αυτή αποβαίνει θετική για τον ίδιο· διαφορετικά, αν διαπιστώσει ότι αποκόμισε λιγότερα από όσα πρόσφερε ή έλαβαν οι άλλοι, θεωρεί ότι η συναλλαγή δεν ήταν δίκαιη και δυσαρεστείται (Liu & Zhao, 2009).

Μοντέλα απόδοσης ή καταλογισμού (Attribute Models)

Τα μοντέλα απόδοσης θεωρούν ότι η ικανοποίηση εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο καταναλωτής επιδιώκει να εξηγήσει την επιτυχία ή την αποτυχία ενός προϊόντος ή υπηρεσίας. Συγκεκριμένα, ο καταναλωτής μπορεί να δυσαρεστηθεί περισσότερο, αν κρίνει ότι η αποτυχία δεν αποτελεί ένα σπάνιο περιστατικό, αλλά οφείλεται σε παράγοντες που εμφανίζονται συχνά και διαρκούν πολύ· ή αν εκτιμήσει ότι ο πωλητής είχε τη δυνατότητα να εξασφαλίσει την επιτυχία της συναλλαγής. Επίσης, η ικανοποίηση του καταναλωτή

εξαρτάται και από το αν θα αναλάβει ο ίδιος την ευθύνη της αποτυχίας ή θα την αποδώσει σε εξωτερικούς παράγοντες (Weiner, 2000). Ο καταναλωτής μπορεί να καταλήξει να μετανιώσει για την επιλογή του, αν πιστέψει ότι μια εναλλακτική επιλογή θα οδηγούσε σε καλύτερα αποτελέσματα (Oliver, 2010).

Συναισθηματικά μοντέλα (Affective Models)

Τα μοντέλα αυτά διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα, επειδή εστιάζουν όχι σε ορθολογικούς αλλά στους συναισθηματικούς παράγοντες (συναίσθημα, διάθεση, προτίμηση) που επηρεάζουν την ικανοποίηση (Liu & Zhao, 2009).

2.4 Σχέση της ικανοποίησης με την ποιότητα

Ένα άλλο ζήτημα που απασχολεί ακόμη τους ερευνητές της ποιότητας των υπηρεσιών είναι η ανάγκη να οριοθετηθούν οι έννοιες της ποιότητας και της ικανοποίησης και να προσδιοριστούν οι σχέσεις και οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσά τους. Κατά γενική παραδοχή οι δύο έννοιες είναι διακριτές, μολονότι συχνά συγχέονται και αντιμετωπίζονται ως ταυτόσημες (Oliver, 2010· Schneider & White, 2004). Η ποιότητα θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση του καταναλωτή, αλλά δεν είναι ο μόνος παράγοντας· λόγου χάρη, η τιμή έχει επίσης άμεση επίδραση στην ικανοποίηση. Η ποιότητα φαίνεται να αφορά πιο γενικές και μακροπρόθεσμες αξιολογήσεις της καταναλωτικής εμπειρίας, ενώ η ικανοποίηση συνδέεται με αξιολογήσεις ειδικών και συγκεκριμένων περιστατικών (Schneider & White, 2004). Η ποιότητα περιγράφεται ως μια αξιολόγηση της ίδιας της υπηρεσίας από τον καταναλωτή, με το νου και τη λογική να έχουν τον πρώτο λόγο· η ικανοποίηση είναι μια κρίση σχετικά με το πώς η υπηρεσία επηρεάζει συναισθηματικά τον καταναλωτή, είναι γνωστική και συναισθηματική απόκριση. Κρίσεις σχετικά με την ποιότητα μιας υπηρεσίας μπορούν να γίνουν ακόμη και από μη άμεσους χρήστες (για παράδειγμα, ένα ξενοδοχείο πέντε αστέρων αναγνωρίζεται ως υψηλής ποιότητας ακόμη και από άτομα που δεν το επισκέφτηκαν ποτέ), ενώ η ικανοποίηση προϋποθέτει την προσωπική εμπειρία μιας υπηρεσίας (Oliver, 2010).

Ακόμη, έντονος διάλογος έχει αναπτυχθεί και για το θέμα της κατεύθυνσης της σχέσης ανάμεσα στην ποιότητα και στην ικανοποίηση. Ορισμένοι μελετητές θεώρησαν ότι η ικανοποίηση είναι προγενέστερη της αντιληπτής ποιότητας (Athiyaman, 1997· Bolton &

Drew, 1991· Parasuraman et al., 1988), ενώ άλλοι υποστήριζαν ότι η ποιότητα προηγείται και μπορεί να οδηγήσει στην ικανοποίηση (Brady, Cronin, & Brand, 2002· Cronin & Taylor, 1992). Σήμερα, ύστερα από τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών, περισσότερο αποδεκτή είναι η δεύτερη άποψη (Schneider & White, 2004). Σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο, η βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών ενός οργανισμού αναμένεται να αυξήσει την ικανοποίηση των πελατών και οι περισσότερο ικανοποιημένοι πελάτες είναι πιθανότερο να παραμείνουν πιστοί στον οργανισμό ή να τον διαφημίσουν στους φίλους τους (Rust, Zahorik, & Keiningham, 1995). Ειδικότερα τώρα για τον εκπαιδευτικό χώρο, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η ποιότητα σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση (Ali, Zhou, Hussain, Nair, & Ragavan, 2016· Alves & Raposo, 2007· Arambewela et al., 2006· Brochado, 2009· Browne, Kaldenberg, Browne, & Brown, 1998· Gruber et al., 2010· Guolla, 1999· Helgesen & Nettet, 2007· Holdford & Patkar, 2003· Mai, 2005).

2.5 Εργαλεία μέτρησης ποιότητας υπηρεσιών και ικανοποίησης

2.5.1 SERVQUAL

Το SERVQUAL αναπτύχθηκε από τους Parasuraman et al. (1988, 1991) και αποτελεί το πιο δημοφιλές εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών (Prasad & Jha, 2013· Schneider & White, 2004). Βασίζεται στο μοντέλο της διάψευσης των προσδοκιών και αντιλαμβάνεται την ποιότητα ως τη διαφορά ανάμεσα στην προσδοκώμενη και στην αντιληπτή απόδοση. Η τελική του μορφή περιλαμβάνει 22 δηλώσεις/στοιχεία σε επταβάθμια κλίμακα Likert, που χρησιμοποιούνται πρώτα για τον υπολογισμό της προσδοκώμενης και μετά της αντιληπτής απόδοσης και καλύπτουν τις πέντε διαστάσεις ποιότητας που πρότειναν οι Parasuraman et al. (1988) και παρουσιάστηκαν ανωτέρω.

Αρκετές ερευνητικές εργασίες στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν αξιοποιήσει το SERVQUAL (Arambewela et al., 2006· Browne et al., 1998· Cuthbert, 1996a, 1996b· Gallifa & Batallé, 2010· Galloway, 1998· LeBlanc & Nguyen, 1997· Mai, 2005· Shank et al., 1996· Sohail & Shaikh, 2004· Zafiroopoulos & Vrana, 2008). Ωστόσο, μελετητές τού έχουν ασκήσει έντονη κριτική, υποστηρίζοντας ότι εμφανίζει σημαντικά εννοιολογικά και λειτουργικά προβλήματα (Babakus & Boller, 1992· Buttle, 1996· Cronin & Taylor, 1992· Cuthbert, 1996b· Oliver, 2010). Συνοπτικά, επισημαίνουν ότι η μέτρηση των προσδοκιών δημιουργεί ασάφεια,

σύγκριση και είναι στατιστικά προβληματική, οι προτεινόμενες πέντε διαστάσεις του δεν επιβεβαιώνονται με συνέπεια σε άλλες μελέτες και γίνονται δύσκολα κατανοητές και η χρήση του δεν μπορεί να γενικευτεί σε όλους τους κλάδους υπηρεσιών. Οι Zafiroopoulos και Vrana (2008) επίσης συμπέραναν ότι οι πέντε διαστάσεις του επικαλύπτονται και ενδεχομένως μετρούν συγγενείς έννοιες, καθώς εμφανίζουν υψηλές και σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ τους.

2.5.2 SERVPERF

Οι Cronin και Taylor (1992), θεωρώντας το SERVQUAL ανεπαρκές και πιστεύοντας ότι το μοντέλο της αντιληπτής απόδοσης είναι περισσότερο αποτελεσματικό από το αντίστοιχο της διάψευσης των προσδοκιών, πρότειναν το SERVPERF (Service Performance) ως εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών. Το SERVPERF είναι ουσιαστικά μια παραλλαγή του SERVQUAL, διατηρεί τις πέντε διαστάσεις του, αλλά εστιάζει στη μέτρηση της αντιληπτής απόδοσης μόνο, μειώνοντας έτσι την έκταση του ερωτηματολογίου. Μερικές εμπειρικές έρευνες στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης έχουν χρησιμοποιήσει το SERVPERF (Law, 2013· Legčević, 2010· Nadiri, Kandampully, & Hussain, 2009· Oldfield & Baron, 2000), μολονότι οι εφαρμογές του είναι λιγότερες συγκριτικά με το SERVQUAL (Brochado, 2009). Ωστόσο, ορισμένες έρευνες που αναφέρουν ότι χρησιμοποίησαν το SERVQUAL, χωρίς όμως να λάβουν υπόψη την κλίμακα μέτρησης των προσδοκιών, στην πραγματικότητα έχουν χρησιμοποιήσει το SERVPERF. Όπως και στην περίπτωση του SERVQUAL, οι πέντε διαστάσεις του SERVPERF δεν έχουν επιβεβαιωθεί με συνέπεια, καθώς ορισμένες έρευνες έχουν καταλήξει σε διαφορετικό αριθμό παραγόντων (Legčević, 2010· Nadiri et al., 2009).

Μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας έχει αφιερωθεί στη σύγκριση μεταξύ των SERVQUAL και SERVPERF. Από τη μια πλευρά υπάρχουν δημοσιεύσεις που αναγνωρίζουν τα θετικά στοιχεία και τη χρησιμότητα του SERVQUAL (Bolton & Drew, 1991· Ladhari, 2009), από την άλλη έρευνες που προκρίνουν ως περισσότερο κατάλληλο το SERVPERF (Brady et al., 2002· Cronin & Taylor, 1994· Zhou, 2004). Μια μετα-αναλυτική μελέτη δημοσιεύσεων από όλον τον κόσμο, πάλι, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι και τα δύο εργαλεία είναι επαρκή και ισοδύναμα όσον αφορά την ικανότητά τους να προβλέπουν την ποιότητα των υπηρεσιών (Carrillat, Jaramillo, & Mulki, 2007). Οι Brandon-Jones και Silvestro (2010) σημειώνουν ότι και τα δύο εργαλεία είναι αξιόπιστα και έγκυρα και το καθένα έχει τα πλεονεκτήματα και τα

μειονεκτήματά του. Τέλος, απαντούν και μελέτες που αμφισβητούν την αξιοπιστία των πέντε διαστάσεων των εργαλείων αυτών και προσπαθούν να δημιουργήσουν καταλληλότερες διαστάσεις (Sultan & Wong, 2010).

2.5.3 HEdPERF

Τα δύο προαναφερόμενα εργαλεία εισήλθαν και στον εκπαιδευτικό χώρο, αφού πρώτα είχαν εφαρμογή σε πολλούς τομείς οικονομικής δραστηριότητας. Ο Firdaus (2006b) σχεδίασε ένα καινούριο εργαλείο, που προορίζεται ειδικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, το HEdPERF (Higher Education Performance). Το εργαλείο στοχεύει να λάβει υπόψη όχι μόνο τις ακαδημαϊκές πλευρές, αλλά και το συνολικό περιβάλλον της εκπαιδευτικής υπηρεσίας που βιώνουν οι εκπαιδευόμενοι. Αρχικά, περιλάμβανε 41 δηλώσεις και τις ακόλουθες έξι διαστάσεις (Firdaus, 2006b):

α) Μη ακαδημαϊκές πτυχές, που σχετίζονται με ευθύνες του μη ακαδημαϊκού προσωπικού

β) Ακαδημαϊκές πτυχές (ευθύνες του ακαδημαϊκού προσωπικού)

γ) Φήμη

δ) Πρόσβαση (προσήγεια, ευκολία επικοινωνίας, διαθεσιμότητα, άνεση)

ε) Πρόγραμμα σπουδών (προσφορά ποικίλων και αξιόπιστων προγραμμάτων με ευέλικτη δομή)

στ) Κατανόηση (κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των φοιτητών, υπηρεσίες συμβουλευτικής και υγείας)

Αργότερα, η έκτη διάσταση εξοβελίστηκε (Firdaus, 2006a).

Το HEdPERF ως νεώτερο εργαλείο έχει δοκιμαστεί σε λιγότερες έρευνες (Ali et al., 2016· Dužević, Baković, & Štulec, 2014· Dužević, Časni, & Lazibat, 2015· Fosu & Owusu, 2015· Kimani, Kagira, & Kendi, 2011· Law, 2013· Legčević, 2010· Ravichandran, Kumar, & Venkatesan, 2012· Sheeja, Krishnaraj, & Harindranath, 2014· Yavuz & Gülmez, 2016), ενώ πρόσφατα αναπτύχθηκε και μια ελληνική εκδοχή του που εμφάνισε υψηλούς δείκτες αξιοπιστίας και εγκυρότητας (Vrana et al., 2015). Η Brochado (2009) επιδίωξε να συγκρίνει το SERVQUAL, το SERVPERF και το HEdPERF στις απλές και στις σταθμισμένες εκδοχές τους (η στάθμιση έγινε με την επιπλέον μέτρηση της σημαντικότητας). Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλα εμφανίζουν καλά αποτελέσματα, με το SERVPERF και το HEdPERF να υπερέχουν στην ικανότητα μέτρησης και να εμφανίζονται περισσότερο έγκυρα. Όσον

αφορά την αξιοπιστία, καλύτερα ήταν τα αποτελέσματα για το σταθμισμένο SERVPERF και το HEdPERF.

Και στην περίπτωση του HEdPERF οι προτεινόμενες διαστάσεις ποιότητας δε φαίνεται να επιβεβαιώνονται με συνέπεια σε όλες τις έρευνες, ενώ έχει δεχτεί και κριτική για προβλήματα που εμφανίζει στην αξιοπιστία του (Sultan & Wong, 2010). Συγκεκριμένα, η έρευνα των Wibisono και Nainggolan (2009) κατέληξε σε επτά διαστάσεις (ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά στοιχεία, τοποθεσία, εγκαταστάσεις, φήμη, κατανόηση, υποθέσεις φοιτητών). Η Legčević (2010) κατέληξε σε τρεις παράγοντες (ακαδημαϊκά, μη ακαδημαϊκά στοιχεία, αξιοπιστία). Οι Kimani et al. (2011) ανέφεραν πέντε διαστάσεις (διοικητικό προσωπικό, εκπαιδευτικό προσωπικό, πρόγραμμα σπουδών, υποστήριξη και διαθεσιμότητα των πηγών), ενώ οι Ravichandran et al. (2012) ανέφεραν 11 παράγοντες. Ο Law (2013) συμπέρανε πως μόνο τρεις (φήμη, ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά στοιχεία) από τις προβλεπόμενες διαστάσεις αναγνωρίστηκαν και από αυτές η φήμη και τα μη ακαδημαϊκά στοιχεία βρέθηκαν να είναι σύνθετες έννοιες, που η καθεμιά τους εκτεινόταν σε δύο παράγοντες. Οι Sheeja et al. (2014) ανέφεραν τέσσερις (ακαδημαϊκά και μη ακαδημαϊκά στοιχεία, πρόσβαση, φήμη). Τέλος, η ελληνική εκδοχή (Vrana et al., 2015) αναγνώρισε πέντε παράγοντες: εκπαιδευτικό προσωπικό, διοικητικό προσωπικό, πρόγραμμα σπουδών, υποστήριξη και εγκαταστάσεις. Οι περισσότερες από τις παραπάνω έρευνες τελικά χρησιμοποίησαν μια τροποποιημένη εκδοχή του HEdPERF, με διαφορετική δομή και λιγότερες ερωτήσεις. Ακόμη και σε μια περίπτωση που βρέθηκαν πέντε παράγοντες, η σύνθεσή τους ήταν ελαφρώς διαφορετική από την αρχικά προτεινόμενη σύνθεση του HEdPERF (Dužević et al., 2014).

2.5.4 Άλλα εργαλεία μέτρησης

Εκτός από τα προαναφερόμενα εργαλεία μέτρησης της ποιότητας, έχουν αναπτυχθεί και ορισμένα άλλα τυποποιημένα ερωτηματολόγια, που αξιοποιούνται στα πλαίσια της διαδικασίας αξιολόγησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Στη Μ. Βρετανία κάθε χρόνο διενεργείται σε εθνικό επίπεδο μια μεγάλη έρευνα της ικανοποίησης των φοιτητών, η NSS, τα αποτελέσματα της οποίας δημοσιοποιούνται και χρησιμοποιούνται για τη συγκριτική αξιολόγηση μεταξύ των βρετανικών πανεπιστημίων. Το ερωτηματολόγιο της NSS περιλαμβάνει 22 δηλώσεις, που συμπληρώνονται υποχρεωτικά. Υπάρχει όμως και μια πιο

εκτεταμένη εκδοχή του, από την οποία κάθε πανεπιστήμιο μπορεί να αντλήσει επιπρόσθετες ερωτήσεις ανάλογα με τα ενδιαφέροντά του.

Πολύ διαδεδομένο, ειδικά στις ΗΠΑ, είναι το ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τον οργανισμό Noel-Levitz, το Student Satisfaction Inventory (SSI). Οι ερωτήσεις του ομαδοποιούνται σε 12 διαστάσεις της ικανοποίησης και συλλέγονται δεδομένα ταυτόχρονα για την ποιότητα και τη σημαντικότητα. Γνωστό είναι επίσης και το ερωτηματολόγιο στα πλαίσια της έρευνας Student Opinion Survey, που διεξάγεται σε αμερικανικά τριτοβάθμια ιδρύματα, ενώ το DREEM (Dundee Ready Education Environment Measure) αναπτύχθηκε κυρίως για τμήματα επαγγελματιών υγείας. Τέλος, το SEEQ (Student Evaluation of Educational Quality) και το CPQ (Course Perceptions Questionnaire) σχεδιάστηκαν για την αξιολόγηση στα πλαίσια ενός προγράμματος σπουδών και όχι της συνολικής εκπαιδευτικής εμπειρίας.

Είναι πρόδηλο από την ανάλυση που προηγήθηκε ότι δεν υπάρχει κάποιος γενικά αποδεκτός εννοιολογικός ορισμός και κάποιο ομόφωνα παραδεκτό μοντέλο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών και της ικανοποίησης. Επίσης, παρουσιάζονται πολλές αντικρουόμενες απόψεις αναφορικά με την καταλληλότητα και την αποτελεσματικότητα των διαθέσιμων εργαλείων μέτρησης. Μολονότι είναι γενικά αποδεκτή η σημασία της ποιότητας στις υπηρεσίες της εκπαίδευσης, η εύρεση και η εφαρμογή ενός κατάλληλου εργαλείου μέτρησης αποτελεί πρόκληση για τους μελετητές (Legčević, 2010). Υπάρχει μεγάλη ποικιλία στις προτεινόμενες διαστάσεις της ποιότητας, που διαφέρουν ανάλογα με τους παρόχους των υπηρεσιών, τον κλάδο, το είδος των υπηρεσιών, τη χώρα και την κουλτούρα. Για αυτό, οι γενικές αυτές τυπολογίες των διαστάσεων ποιότητας χρειάζεται να τροποποιούνται, ώστε να ταιριάζουν κάθε φορά με το ειδικό πλαίσιο της έρευνας (Schneider & White, 2004). Ανάλογα με την οπτική γωνία κάθε μελέτης, μπορεί να διαφέρει η εννοιολόγηση της ποιότητας (Beaumont, 2012· Sultan & Wong, 2010).

2.6 Εμπειρικές έρευνες μέτρησης της ικανοποίησης

2.6.1 Μέτρηση της ικανοποίησης και προσδιορισμός των παραγόντων της

Τα τελευταία χρόνια αρκετοί μελετητές επιχείρησαν να εξετάσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των φοιτητών από τις σπουδές τους στο πανεπιστήμιο. Οι

έρευνες αυτές ακολουθούν δύο προσεγγίσεις (Gibson, 2010). Στην πρώτη χρησιμοποιούνται τα γνωστά ερωτηματολόγια που έχουν διαμορφωθεί για την αξιολόγηση της αντιληπτής ποιότητας των πανεπιστημιακών υπηρεσιών (όπως τα SERVQUAL, SERVPERF και HEdPERF), στα οποία ενσωματώνονται κατάλληλες δηλώσεις για την ικανοποίηση. Στη δεύτερη προσέγγιση (Delaney, 2001· DeShields et al., 2005· Munteanu et al., 2010) χρησιμοποιούνται διάφορες μεταβλητές, που αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής εμπειρίας (λόγου χάρη, πρόγραμμα σπουδών, διδακτικό προσωπικό, συμβουλευτική), και οι φοιτητές καλούνται να δηλώσουν το βαθμό της ικανοποίησής τους από αυτές.

Ο Oliver (2010) σημειώνει ορισμένα από τα προβλήματα που απαντούν γενικά στις έρευνες ικανοποίησης του καταναλωτή, όπως χρήση ακατάλληλων ερωτήσεων, σύγχυση με άλλες παραπλήσιες έννοιες, ανεπαρκείς στατιστικοί υπολογισμοί. Ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης, οι Alves και Raposo (2009) σημειώνουν ότι η έννοια της ικανοποίησης έχει μελετηθεί με μονοδιάστατο τρόπο. Επισημαίνουν ότι πολλές έρευνες που επιδιώκουν να μετρήσουν την ικανοποίηση στην πραγματικότητα την αντιμετωπίζουν ως ταυτόσημη με την ποιότητα, ενώ αρκετές τη συγχέουν με άλλες έννοιες, όπως είναι η προθυμία των σπουδαστών να συστήσουν το πανεπιστήμιό τους σε άλλους ή η αφοσίωσή τους στο ίδρυμα και η θέλησή τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους σε αυτό. Συχνά η μέτρηση της ικανοποίησης βασίζεται μόνο σε μια ερώτηση και τα αποτελέσματά της είναι αναξιόπιστα (Elliott & Shin, 2002). Για αυτούς τους λόγους οι Alves και Raposo (2009) προτείνουν ένα διαφορετικό τρόπο μέτρησης της ικανοποίησης, βασισμένο στα διαφορετικά θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν για την ικανοποίηση, τα οποία πιστεύουν ότι έχουν ελάχιστα αξιοποιηθεί στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την πρότασή τους η ικανοποίηση μπορεί να μετρηθεί με έξι ερωτήσεις που αφορούν το βαθμό επιβεβαίωσης των προσδοκιών, το βαθμό κάλυψης των αναγκών, τη σύγκριση με ένα ιδανικό πρότυπο, τη συναισθηματική αντίδραση και τη διάθεση καταλογισμού ευθυνών. Ένα μοντέλο για την ικανοποίηση βασισμένο στις θεωρίες για αυτήν προσπάθησε να αναπτύξει και ο Athiyaman (2004), που εξέτασε τη σχέση της αντιληπτής απόδοσης, των προσδοκιών και της διάθεσης απόδοσης ευθυνών με την ικανοποίηση.

Επειδή ακριβώς στις έρευνες αυτές χρησιμοποιούνται ποικίλα ερωτηματολόγια, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην ικανοποίηση. Κάθε μεταβλητή ορίζεται διαφορετικά από έρευνα σε έρευνα, ενώ πάλι πολλές έρευνες αναφέρονται στις ίδιες

μεταβλητές αλλά με διαφορετικά ονόματα. Για αυτούς τους λόγους, η σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των ερευνών καθίσταται δυσχερής (Gibson, 2010). Στη μελέτη του ο Gibson (2010) συνόψισε τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών και παρουσίασε τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την ικανοποίηση των φοιτητών, επισημαίνοντας και τις παραλλαγές λέξεων που μπορούν κατά τη γνώμη του να αποδοθούν στην ίδια μεταβλητή, ως εξής (στις παρενθέσεις οι παραλλαγές κάθε μεταβλητής):

- Ακαδημαϊκό προσωπικό, διδασκαλία (ποιότητα διδασκαλίας, ειδικές γνώσεις, ενδιαφέρον, φροντίδα, εξυπηρετικότητα, δυνατότητα προσέγγισης)
- Μαθήματα, πρόγραμμα σπουδών (συνολικός σχεδιασμός και παράδοση, χρησιμότητα, προγραμματισμός, περιεχόμενο, διαθεσιμότητα, μέγεθος τάξης, επιμελητεία, βαθμός δυσκολίας)
- Συμβουλευτική και υποστήριξη (προσέγγιση, αξιοπιστία, επαγγελματισμός, εξυπηρετικότητα, ανταπόκριση, κατανόηση)
- Δεξιότητες που ανέπτυξαν οι μαθητευόμενοι (διαπροσωπικές δεξιότητες, κριτική σκέψη, πνευματική ανάπτυξη, κοινωνική/ηθική συνείδηση)
- Προετοιμασία για το μέλλον (προετοιμασία για σταδιοδρομία, αναμονή καλής δουλειάς και ποιότητας ζωής)
- Υπηρεσίες, εγκαταστάσεις (διαθεσιμότητα, πρόσβαση, υλικές πτυχές, χρησιμότητα, τεχνολογική υποστήριξη)
- Κοινωνική ενσωμάτωση (ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, ασφάλεια στην πανεπιστημιούπολη, αίσθηση του ανήκειν, απολαυστική εμπειρία, σεβασμός στη διαφορετικότητα)
- Επικέντρωση στο φοιτητή, ανταπόκριση (ανταπόκριση σε ανησυχίες και προτάσεις των φοιτητών, εξυπηρετικότητα, ακαδημαϊκή υποστήριξη και οικονομική ενίσχυση)
- Παράγοντες προ-εγγραφής (ακρίβεια παροχής πληροφοριών, επιλογή στο μηχανογραφικό, εισαγωγή και κατεύθυνση, βαθμός εκπλήρωσης προσδοκιών)

Οι παράγοντες που ασκούν επίδραση στην ικανοποίηση των σπουδαστών διαφοροποιούνται από έρευνα σε έρευνα. Σε πολλές περιπτώσεις οι παράγοντες που προτείνονται μπορούν να ενταχθούν στην πραγματικότητα ως επιμέρους κριτήρια σε μια ευρύτερη διάσταση. Η ποικιλομορφία αυτή είναι αποτέλεσμα της χρήσης διαφορετικών εργαλείων συλλογής δεδομένων και δυσκολεύει την ερμηνεία και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων (Letcher &

Neves, 2010). Από την άλλη πλευρά, υποστηρίζεται ότι ίσως δεν είναι σκόπιμο η ικανοποίηση να προσδιορίζεται με τον ίδιο τυποποιημένο τρόπο παντού, καθώς οι έννοιες της ικανοποίησης και της ποιότητας χαρακτηρίζονται από μεταβλητότητα και υποκειμενικότητα. Για παράδειγμα, οι καλές υποδομές αναμένεται να διαδραματίζουν διαφορετικό ρόλο στην ικανοποίηση των εκπαιδευόμενων σε μια μη αναπτυγμένη χώρα σε σύγκριση με μια αναπτυγμένη, όπου οι σπουδαστές μπορεί να τις θεωρούν δεδομένες και να εστιάζουν το ενδιαφέρον τους σε άλλους παράγοντες της ικανοποίησης (δυνατότητα για έρευνα, ευκαιρίες καριέρας, καινοτόμα μαθήματα και άλλα). Ομοίως, ένας υψηλός βαθμός ικανοποίησης από τις μεθόδους διδασκαλίας σε ένα δασκαλοκεντρικό σχολείο της Μ. Ανατολής δεν μπορεί να μπαίνει σε συγκρίσεις με έναν ίδιου μεγέθους βαθμό σε μαθητοκεντρικό σχολείο της Ευρώπης, γιατί αντανακλούν διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και διαφορετική κουλτούρα.

2.6.2 Ο ρόλος των εγκαταστάσεων, του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού, της υποστήριξης και του προγράμματος σπουδών

Η υλικοτεχνική υποδομή περιλαμβάνεται ανάμεσα στους παράγοντες που επιδρούν στην ικανοποίηση (Athiyaman, 2004· Borden, 1995· Delaney, 2001· Elliott & Shin, 2002· Ghori, 2016· Gruber et al., 2010· Holdford & Patkar, 2003· LeBlanc & Nguyen, 1997· Letcher & Neves, 2010· Mai, 2005· Petruzzellis et al., 2006· Sohail & Shaikh, 2004· Thomas & Galambos, 2004). Οι εμπειρικές έρευνες δείχνουν ότι η ποιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και των εγκαταστάσεων, αν και σε μικρότερο βαθμό σε σχέση με τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά (εκπαιδευτικό προσωπικό, πρόγραμμα σπουδών, υποστήριξη), φαίνεται να είναι σημαντική για την ικανοποίηση των μαθητευόμενων (Gibson, 2010). Η έρευνα από τους Helgesen και Nasset (2007) δείχνει ότι η υλικοτεχνική υποδομή επιδρά σημαντικά στην ικανοποίηση και σχετίζεται θετικά μαζί της. Υψηλή συσχέτιση βρήκαν και άλλες έρευνες (Butt & Rehman, 2010· LeBlanc & Nguyen, 1997). Ωστόσο, μερικές έρευνες κατέληξαν σε αντίθετα συμπεράσματα, σημειώνοντας ότι η υλικοτεχνική υποδομή δεν επέδρασε σημαντικά στην ικανοποίηση (Douglas, Douglas, & Barnes, 2006). Η υλικοτεχνική υποδομή αλλού εμφανίζεται να ενεργεί ως παράγοντας δυσαρέσκειας (dissatisfier), που σημαίνει ότι, ενώ η θετική βαθμολόγησή της δεν επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση, η αρνητική βαθμολόγηση επηρεάζει σημαντικά τη δυσαρέσκεια (Gibson, 2010).

Αρκετές έρευνες είχαν στόχο να αποτιμήσουν την ποιότητα του διδακτικού προσωπικού από την πλευρά των φοιτητών (Browne et al., 1998· Butt & Rehman, 2010· Delaney, 2001· DeShields et al., 2005· Douglas et al., 2006· Elliott & Shin, 2002· Ghori, 2016· Gruber et al., 2010· Holdford & Patkar, 2003· LeBlanc & Nguyen, 1997· Letcher & Neves, 2010· Mai, 2005· Munteanu et al., 2010· Petruzzellis et al., 2006· Sohail & Shaikh, 2004· Tessema, Ready, & Yu, 2012). Τα στοιχεία που εξέτασαν αυτές οι έρευνες αφορούσαν τις γνώσεις, τις ικανότητες και τον επαγγελματισμό του ακαδημαϊκού προσωπικού. Τις τεχνικές τους και την ποιότητα διδασκαλίας. Τη διαθεσιμότητά τους και την ικανότητα να επικοινωνούν σωστά με τους φοιτητές και να εμπνέουν εμπιστοσύνη. Το κατά πόσο συμπεριφέρονται με φιλικό τρόπο, με ευγένεια και ειλικρίνεια, δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση για τα προβλήματα των φοιτητών και τους προσφέρουν βοήθεια και χρήσιμη επανατροφοδότηση. Η δίκαιη βαθμολόγηση και η τήρηση των υποχρεώσεων αποτελούν επίσης στοιχεία που συνεισφέρουν στην καλή ποιότητα του ακαδημαϊκού προσωπικού.

Επιπρόσθετα, αντικείμενο διερεύνησης αποτέλεσε και το μη ακαδημαϊκό, διοικητικό προσωπικό των πανεπιστημίων (Arambewela et al., 2006· Athiyaman, 2004· Gruber et al., 2010· Holdford & Patkar, 2003· LeBlanc & Nguyen, 1997· Mai, 2005· Munteanu et al., 2010· Oldfield & Baron, 2000· Petruzzellis et al., 2006· Sohail & Shaikh, 2004). Στοιχεία που αποτιμήθηκαν στις έρευνες είναι οι γνώσεις και ικανότητες του διοικητικού προσωπικού, η προθυμία του για βοήθεια και εξυπηρέτηση, η αποτελεσματικότητά του στην επίλυση προβλημάτων. Ακόμη, αξιολογήθηκε ο τρόπος συμπεριφοράς του προς τους φοιτητές (φιλική διάθεση, ευγένεια, σεβασμός, φροντίδα και προσοχή για τους φοιτητές) και η επικοινωνία μαζί τους. Μολονότι μερικές φορές παραβλέπεται η σημασία του, στην έρευνα των Sohail και Shaikh (2004) το διοικητικό προσωπικό αποδείχτηκε ο κύριος παράγοντας επηρεασμού των αντιλήψεων των φοιτητών για την ποιότητα. Ο Galloway (1998) σημειώνει ότι, επειδή οι φοιτητές έρχονται σε άμεση επαφή με το διοικητικό προσωπικό, αυτό μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις τους για το σύνολο του ιδρύματος· στην έρευνά του αποτυπώθηκαν και διαφορετικές αντιλήψεις για την ποιότητα ανάμεσα στο διοικητικό προσωπικό και τους φοιτητές.

Πέρα από το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό, τα πανεπιστήμια χρειάζεται να δίνουν έμφαση και στην ποιότητα μιας σειράς υποστηρικτικών υπηρεσιών, που επιδιώκεται να διευκολύνουν τους φοιτητές, όπως οι υπηρεσίες υγείας, συμβουλευτικής και οικονομικής βοήθειας. Η ενθάρρυνση της λειτουργίας φοιτητικών συλλόγων θα μπορούσε επίσης να

λειτουργήσει υποστηρικτικά. Ιδιαίτερα υπογραμμίζονται στη βιβλιογραφία τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να έχει ο καλός σύμβουλος (πχ. διαθεσιμότητα, αξιοπιστία, γνώσεις, κατανόηση). Γενικά, τα πανεπιστήμια θα πρέπει να έχουν μαθητοκεντρικό προσανατολισμό, να παρέχουν άμεσα και έγκαιρα τις υπηρεσίες τους στους φοιτητές και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα αιτήματά τους. Με ορισμένα από αυτά τα στοιχεία, που θα μπορούσαν να ενταχθούν στον παράγοντα της υποστήριξης, έχουν ασχοληθεί αρκετές έρευνες (Athiyaman, 2004· Delaney, 2001· DeShields et al., 2005· Elliott & Healy, 2001· Elliott & Shin, 2002· LeBlanc & Nguyen, 1997· Letcher & Neves, 2010· Petruzzellis et al., 2006· Sohail & Shaikh, 2004).

Τέλος, το πρόγραμμα σπουδών θεωρείται ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας, που προσδιορίζει την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Browne et al., 1998· Butt & Rehman, 2010· DeShields et al., 2005· Douglas et al., 2006· Elliott & Shin, 2002· Gruber et al., 2010· LeBlanc & Nguyen, 1997· Letcher & Neves, 2010· Mai, 2005· Munteanu et al., 2010· Sohail & Shaikh, 2004· Tessema et al., 2012). Σε αυτόν τον παράγοντα αξιολογούνται θέματα όπως ο σχεδιασμός του προγράμματος σπουδών, η ποικιλία, η ευελιξία και η χρησιμότητα των μαθημάτων. Ο βαθμός στον οποίο τα μαθήματα καλύπτουν τις ανάγκες των φοιτητών και ανταποκρίνονται στις σύγχρονες επιστημονικές απαιτήσεις και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ο φόρτος εργασίας των φοιτητών, το επίπεδο δυσκολίας των μαθημάτων και το μέγεθος της τάξης.

2.6.3 Ο ρόλος του φύλου, του έτους σπουδών και του τμήματος

Αναφορικά με το ρόλο που διαδραματίζουν ορισμένα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φοιτητών στις εκτιμήσεις τους για την ποιότητα και στην ικανοποίησή τους, τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών είναι αντιφατικά. Καταρχήν, σε σχέση με το φύλο, ορισμένες έρευνες έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση (Holdford & Patkar, 2003· Letcher & Neves, 2010· Strayhorn & Saddler, 2009· Yavuz & Gülmez, 2016). Ωστόσο, άλλες κατέληξαν στο αντίθετο συμπέρασμα, ότι υπάρχει διαφοροποίηση (Dužević et al., 2015· Μακρή, Γκούβα, Αγναντής, & Κοτρώτσιου, 2013· Sax & Harper, 2007· Tessema et al., 2012· Umbach & Porter, 2002), ειδικά μάλιστα σε περιοχές που επικρατεί ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων και οι γυναίκες αντιμετωπίζουν δυσκολίες πρόσβασης στην εκπαίδευση (Butt & Rehman, 2010). Από αυτές άλλες πάλι έδειξαν ότι οι γυναίκες εκφράζουν περισσότερη ικανοποίηση (Μακρή κ. συν., 2013· Sax & Harper, 2007· Tessema et al., 2012), ενώ άλλες

ότι οι γυναίκες δηλώνουν λιγότερη ικανοποίηση (Butt & Rehman, 2010· Dužević et al., 2015· Umbach & Porter, 2002). Αντιφατικά είναι τα αποτελέσματα και σχετικά με το ρόλο του έτους σπουδών, καθώς μερικές έρευνες κατέληξαν στο ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση (Letcher & Neves, 2010), ενώ άλλες ότι υπάρχει διαφοροποίηση, και μάλιστα αρκετές επισημαίνουν ότι οι φοιτητές μικρότερων εξαμήνων εκφράζουν υψηλότερες εκτιμήσεις της ποιότητας σε σχέση με τα μεγαλύτερα εξάμηνα (Dužević et al., 2015· Ghori, 2016· Legčević, 2010· Μακρή κ. συν., 2013· Petruzzellis et al., 2006· Zafiroopoulos & Vrana, 2008). Τέλος, σε επίπεδο σχολής σπουδών, τα ευρήματα έδειξαν ότι η αντιληπτή ποιότητα (Yavuz & Gülmez, 2016· Zafiroopoulos & Vrana, 2008) και η ικανοποίηση (Munteanu et al., 2010) διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά.

2.6.4 Έρευνες στον ελληνικό χώρο

Στον ελληνικό χώρο, από τους επίσημους φορείς της εκπαίδευσης αξιοσημείωτη είναι η πρακτική του ΤΕΙ Θεσσαλίας, που διοργανώνει κάθε χρόνο έρευνα της ικανοποίησης των αποφοίτων του και δημοσιεύει τα αποτελέσματα στην ιστοσελίδα του. Στην πιο πρόσφατη δημοσιευμένη έρευνά του (ΤΕΙ Θεσσαλίας, Δεκέμβριος 2015) ο συνολικός δείκτης ικανοποίησης για το πρόγραμμα σπουδών έφθασε στο 3,82 σε πενταβάθμια κλίμακα, η βιβλιοθήκη και οι διδάσκοντες συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες, ενώ η σύνδεση του προγράμματος σπουδών με την αγορά εργασίας και οι επικαλύψεις μαθημάτων τις χαμηλότερες.

Για τα υπόλοιπα πανεπιστημιακά ιδρύματα υπάρχουν ορισμένες σποραδικές ανεξάρτητες έρευνες. Συγκεκριμένα, το Νοέμβριο του 2004 έγινε μια έρευνα στο χώρο του ΤΕΙ ΚΜ (Zafiroopoulos & Vrana, 2008), στην οποία χρησιμοποιήθηκε το SERVQUAL, που έδειξε ότι για τους φοιτητές το χάσμα προσδοκώμενης και αντιληπτής απόδοσης ήταν μεγαλύτερο στις διαστάσεις της αξιοπιστίας, της εγγύησης και της ενσυναίσθησης. Στην έρευνα των Μπουρή και Δήμα (2009), που πραγματοποιήθηκε στο ΤΕΙ Αθήνας το ακαδημαϊκό έτος 2006-2007 με τη μέθοδο πολυκριτήριας ανάλυσης MUSA (Γρηγορούδης & Σίσκος, 2000), καταγράφηκαν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης των φοιτητών για το πρόγραμμα σπουδών, το εκπαιδευτικό προσωπικό, τις υποδομές και τη φήμη του ιδρύματος (63,5% - 91,89%), ενώ για τη διοικητική υποστήριξη ο δείκτης ικανοποίησης έφθασε μόνο στο 34,78%. Φοιτητές της σχολής Διοίκησης και Οικονομίας του ΤΕΙ Λάρισας συμμετείχαν σε έρευνα το έτος 2007-2008 (Tsinidou et al., 2010), που προσδιόρισε επτά καθοριστικούς παράγοντες της

ικανοποίησης και την αντίστοιχη βαρύτητά τους, χωρίς όμως να προχωρήσει και σε μέτρηση της ποιότητας: ακαδημαϊκό προσωπικό, διοικητικές υπηρεσίες, βιβλιοθήκη, πρόγραμμα σπουδών, τοποθεσία, εγκαταστάσεις, προοπτικές καριέρας. Το ερωτηματολόγιο DREEM χρησιμοποιήθηκε σε μια άλλη έρευνα (Μακρή κ. συν., 2013), που διεξήχθη σε ιατρικά τμήματα στη Θεσσαλία το 2010 και έδειξε ότι οι φοιτητές είχαν θετικότερες αντιλήψεις για τα ακαδημαϊκά στοιχεία και την ατμόσφαιρα στη σχολή σε σχέση με τη μάθηση, τους καθηγητές και την κοινωνική ζωή. Η εργασία του Κοτσυφού (2013) στόχο είχε να αποτιμήσει την ικανοποίηση των αποφοίτων μεταπτυχιακών προγραμμάτων από τη διδασκαλία, την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση, τις υποδομές, την οργάνωση του προγράμματος, την κοινωνική ζωή και τα προσόντα που απέκτησαν. Τέλος, στην έρευνα των Vrana et al. (2015) 469 φοιτητές του ΤΕΙ ΚΜ συμπλήρωσαν ηλεκτρονικά την ελληνική εκδοχή του HEdPERF και τα ευρήματά της θα αντιπαραβληθούν αναλυτικά με τα αντίστοιχα της παρούσας έρευνας.

3. Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητική μέθοδος

Ο στόχος και τα ερωτήματα της προτεινόμενης έρευνας, αλλά και το είδος των δεδομένων που θα συλλεχθούν, υπαγορεύουν την επιλογή της ποσοτικής προσέγγισης και συγκεκριμένα του δειγματοληπτικού ερευνητικού σχεδιασμού (Creswell, 2011), που είναι ο πλέον κατάλληλος για την αποτύπωση των απόψεων και των στάσεων ενός πληθυσμού, καθώς και για την περιγραφή τάσεων στα δεδομένα: στην παρούσα έρευνα θα ενημερώσει για το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των υπηρεσιών του ΤΕΙ ΚΜ. Ειδικότερα, πρόκειται για δειγματοληπτικό σχεδιασμό, που επιδιώκει να μελετήσει τις γνώμες των φοιτητών στην τρέχουσα χρονική στιγμή (όχι διαχρονικά) και να συλλέξει δεδομένα σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ταυτόχρονα, αποτελεί και ένα είδος αξιολόγησης, που μπορεί να αποδειχτεί χρήσιμη για τους εμπλεκόμενους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού οι εκπαιδευόμενοι κρίνουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που τους προσφέρονται. Τέλος, η δειγματοληπτική έρευνα προσφέρεται και για συγκρίσεις ομάδων (το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας έρευνας αναφέρεται σε συγκρίσεις ομάδων με διαφορές στα δημογραφικά χαρακτηριστικά). Το τέταρτο ερώτημα παραπέμπει σε συσχετιστικό ερευνητικό σχεδιασμό (Creswell, 2011), που χρησιμοποιείται, για να αποτυπωθεί ο βαθμός συσχέτισης ανάμεσα σε δύο ή περισσότερες μεταβλητές.

3.2 Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι προπτυχιακοί φοιτητές του ΤΕΙ ΚΜ που φοιτούν στα τμήματά του στις Σέρρες. Στον Πίνακα 2 παρατίθενται ενδεικτικά τα στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας για τον αριθμό εισακτέων με Πανελλήνιες εξετάσεις στο ΤΕΙ ΚΜ για τα τελευταία τέσσερα χρόνια. Σύμφωνα με αυτά ο συνολικός αριθμός των εισακτέων υπολογίζεται σε 3470. Ο πληθυσμός του δείγματος μόνο κατά προσέγγιση μπορεί να υπολογιστεί, καθώς στο ΤΕΙ εισάγονται φοιτητές και με άλλους τρόπους, πέρα των Πανελλήνιων εξετάσεων (ειδικές κατηγορίες, κατατακτήριες κτλ.). Στην έκθεση αυτοαξιολόγησης του ιδρύματος (ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, 2014) και για το τελευταίο τότε ακαδημαϊκό έτος γίνεται λόγος για 7983 φοιτητές σε κανονικά έτη φοίτησης (ν+2) και

13659 συνολικά εγγεγραμμένους φοιτητές· όμως στους αριθμούς αυτούς συμπεριλαμβάνονται και φοιτητές που έχουν ξεπεράσει τα τέσσερα χρόνια φοίτησης ή φοιτούν στα τμήματα στο Κιλκίς και στην Κατερίνη, που δεν αποτέλεσαν τελικά μέρος του δείγματος. Ο καθορισμός του δείγματος έγινε με δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα, συγκεκριμένα με βολική δειγματοληψία, κατά την οποία η διανομή των ερωτηματολογίων γίνεται σε συμμετέχοντες που είναι πρόθυμοι και διαθέσιμοι να λάβουν μέρος. Ο τρόπος αυτός δεν εξασφαλίζει βέβαια την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, επιτρέπει όμως την άντληση χρήσιμων πληροφοριών για τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011). Για την ελαχιστοποίηση του σφάλματος δειγματοληψίας επιδιώχθηκε το μέγεθος του δείγματος να είναι όσο το δυνατό μεγαλύτερο. Επίσης, η διανομή των ερωτηματολογίων σχεδιάστηκε να γίνει σε κατάλληλους χώρους και με τέτοιο τρόπο, ώστε το τελικό δείγμα να παρουσιάζει όσο γινόταν μεγαλύτερες αναλογίες με τον πληθυσμό-στόχο (Πίνακας 2).

Πίνακας 2 Αριθμός Εισακτέων στο ΤΕΙ ΚΜ με Πανελλήνιες Εξετάσεις ανά Τμήμα και ανά Έτος

Τμήμα	2016	2015	2014	2013	Σύνολο
Διοίκησης Επιχειρήσεων	250	220	200	150	820
Λογιστικής	250	220	200	150	820
Μηχανολόγων Μηχανικών	130	130	150	110	520
Μηχανικών Πληροφορικής	130	130	150	120	530
Πολιτικών Μηχανικών	110	100	100	80	390
Μηχανικών τοπογραφίας	110	100	100	80	390
Σύνολο εισακτέων	980	900	900	690	3470

3.3 Η ανάπτυξη του ερωτηματολογίου

Με βάση τη βιβλιογραφική επισκόπηση που προηγήθηκε διατυπώθηκαν και οι λειτουργικοί ορισμοί της παρούσας εργασίας. Για την ποιότητα αξιοποιήθηκαν δύο από τους σχετικούς ορισμούς που έχουν δοθεί. Στην περίπτωση της ικανοποίησης επιχειρείται μια σύνθεση των μοντέλων της ικανοποίησης, που υποστηρίζεται ότι λειτουργούν συμπληρωματικά το ένα στο άλλο (Oliver, 2010). Συγκεκριμένα:

- Αντιληπτή ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών είναι μια διαδικασία συνολικής αξιολόγησης κατά την οποία ο φοιτητής κρίνει κατά πόσο οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες που χρησιμοποίησε πληρούν τις απαιτήσεις και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και στις ανάγκες του (International Organization for Standardization, 2005· Zeithaml, 1988). Στην παρούσα έρευνα η αντιληπτή ποιότητα θα μετρηθεί από τις απαντήσεις των φοιτητών στο ερωτηματολόγιο HEdPERF.
- Η ικανοποίηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ο φοιτητής μπορεί να εξετάζει κατά πόσο έμεινε ευχαριστημένος από την απόδοση της υπηρεσίας που χρησιμοποίησε και σε ποιο βαθμό η εκπαιδευτική εμπειρία που βίωσε: α) ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες του, β) κάλυψε τις ανάγκες του, γ) μπορεί να συγκριθεί με ένα ιδανικό πρότυπο, δ) του δημιούργησε διάθεση καταλογισμού ευθυνών, ε) του δημιούργησε θετικά ή αρνητικά συναισθήματα (Oliver, 2010). Στην παρούσα έρευνα η ικανοποίηση θα μετρηθεί από τις απαντήσεις των σπουδαστών σε έξι ερωτήσεις ερωτηματολογίου, σύμφωνα με την πρόταση των Alves και Raposo (2009).

Από τα διαφορετικά εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για την ποιότητα των υπηρεσιών, επιλέχθηκε το HEdPERF, που κατασκευάστηκε τα τελευταία χρόνια ειδικά για το χώρο της εκπαίδευσης. Παρουσιάζει επομένως ερευνητικό ενδιαφέρον να ελεγχθεί σε ένα καινούριο περιβάλλον η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Επιπλέον, η επιλογή αυτή επιτρέπει να γίνουν συγκρίσεις και με άλλες αντίστοιχες έρευνες που το έχουν χρησιμοποιήσει, και ειδικά με την έρευνα των Vrana et al. (2015), που διαμόρφωσαν και μια ελληνική εκδοχή του HEdPERF. Οι δηλώσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν σε τρεις άξονες. Ο πρώτος άξονας περιέχει τις ερωτήσεις για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, με τις οποίες θα συγκεντρωθούν πληροφορίες για τις τρεις μεταβλητές ελέγχου της έρευνας (φύλο, έτος και τμήμα σπουδών). Ο δεύτερος άξονας περιλαμβάνει τις 41 δηλώσεις-μεταβλητές για την αντιληπτή ποιότητα του ερωτηματολογίου HEdPERF, σύμφωνα με την ελληνική εκδοχή των Vrana et al. (2015), ομαδοποιημένες σε πέντε διαστάσεις (εγκαταστάσεις, διδακτικό και διοικητικό προσωπικό, πρόγραμμα σπουδών, υποστήριξη). Επιπρόσθετα, τέθηκαν και τρεις ερωτήσεις σχετικά με τη βιβλιοθήκη, τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες και την υποστήριξη προς τους εργαζόμενους φοιτητές, που δεν περιλαμβάνονται στο HEdPERF, αλλά κρίθηκε ότι παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Ο τρίτος άξονας

περιλαμβάνει τις έξι ερωτήσεις για την ικανοποίηση, όπως έχουν προταθεί από τους Alves και Raposo (2009).

Οι 50 αυτές απλές μεταβλητές κωδικοποιήθηκαν και μετρήθηκαν με τη βοήθεια μιας επταβάθμιας κλίμακας ως εξής: 1=Διαφωνώ πολύ, 2=Διαφωνώ αρκετά, 3=Διαφωνώ, 4=Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 5=Συμφωνώ, 6=Συμφωνώ αρκετά, 7=Συμφωνώ πολύ.

Οι σύνθετες μεταβλητές της έρευνας, που συγκροτήθηκαν από αυτές τις 50 μεταβλητές, μετρήθηκαν σε μια κλίμακα συνεχών τιμών από το 1 ως το 7 με βάση τους μέσους όρους ως εξής:

- Εγκαταστάσεις (ερωτήσεις 1-5)
- Διδακτικό προσωπικό (ερωτήσεις 6-14)
- Διοικητικό προσωπικό (ερωτήσεις 15-23)
- Πρόγραμμα σπουδών (ερωτήσεις 24-30)
- Υποστήριξη (ερωτήσεις 31-41)
- Αντιληπτή ποιότητα (ερωτήσεις 1-41)
- Ικανοποίηση (ερωτήσεις 45-50)

Οι ερωτήσεις 42-44 είναι οι επιπρόσθετες ερωτήσεις. Αυτές παρουσιάζονται αυτόνομα και δε συμμετείχαν στον υπολογισμό κάποιας σύνθετης μεταβλητής, ώστε να μπορεί να επιτευχθεί σύγκριση με όμοια δεδομένα αντίστοιχων ερευνών που έχουν χρησιμοποιήσει την κλίμακα του HEdPERF.

Αναλυτικά οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου και η κωδικοποίησή τους:

- 1) ΕΓΚ1 «Το ΤΕΙ έχει επαγγελματική εμφάνιση/εικόνα»
- 2) ΕΓΚ2 «Το ΤΕΙ βρίσκεται σε μια ιδανική τοποθεσία και οι χώροι του έχουν άριστο σχεδιασμό και εμφάνιση»
- 3) ΕΓΚ3 «Το εστιατόριο και οι άλλες υπηρεσίες φαγητού, ο εξοπλισμός και οι εγκαταστάσεις τους, είναι επαρκείς και κατάλληλες»
- 4) ΕΓΚ4 «Οι ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και αναγκαίες»
- 5) ΕΓΚ5 «Οι ψυχαγωγικές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και αναγκαίες»
- 6) ΔΙΔ1 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τις γνώσεις να απαντήσει στις ερωτήσεις μου σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων»

- 7) ΔΙΔ2 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εμπειρία στον αντίστοιχο τομέα του»
- 8) ΔΙΔ3 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό με αντιμετωπίζει με φροντίδα και ευγένεια»
- 9) ΔΙΔ4 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια»
- 10) ΔΙΔ5 «Όταν έχω πρόβλημα, το εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του»
- 11) ΔΙΔ6 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει θετική στάση απέναντι στους φοιτητές»
- 12) ΔΙΔ7 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει καλή επικοινωνία μέσα στην τάξη»
- 13) ΔΙΔ8 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει ανατροφοδότηση για την πρόοδό μου»
- 14) ΔΙΔ9 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαθέτει αρκετό και κατάλληλο χρόνο, για να παρέχει συμβουλές»

- 15) ΔΙΟΙΚ1 «Όταν έχω ένα πρόβλημα, το διοικητικό προσωπικό δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του»
- 16) ΔΙΟΙΚ2 «Το διοικητικό προσωπικό παρέχει φροντίδα και εξατομικευμένη προσοχή για τους φοιτητές»
- 17) ΔΙΟΙΚ3 «Το διοικητικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια»
- 18) ΔΙΟΙΚ4 «Τα γραφεία διοίκησης τηρούν ακριβή και ανακτήσιμα αρχεία»
- 19) ΔΙΟΙΚ5 «Οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης είναι προσωπικά βολικές για μένα»
- 20) ΔΙΟΙΚ6 «Το διοικητικό προσωπικό δείχνει θετική στάση απέναντι στους φοιτητές»
- 21) ΔΙΟΙΚ7 «Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή επικοινωνία με τους φοιτητές»
- 22) ΔΙΟΙΚ8 «Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή γνώση των συστημάτων και των διαδικασιών»
- 23) ΔΙΟΙΚ9 «Αισθάνομαι ασφαλής και σίγουρος στις συναλλαγές μου με το ΤΕΙ»

- 24) ΠΡΟΓ1 «Το ΤΕΙ προσφέρει προγράμματα άριστης ποιότητας»
- 25) ΠΡΟΓ2 «Το ΤΕΙ προσφέρει ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων με διάφορες ειδিকেύσεις»
- 26) ΠΡΟΓ3 «Το ΤΕΙ προσφέρει προγράμματα με ευέλικτη διδακτέα ύλη και δομή»
- 27) ΠΡΟΓ4 «Το ΤΕΙ προσφέρει ιδιαίτερα έγκριτα προγράμματα»

- 28) ΠΡΟΓ5 «Ο αριθμός φοιτητών ανά τάξη διατηρείται στο ελάχιστο όριο, για να παρέχεται εξατομικευμένη φροντίδα σε κάθε φοιτητή»
- 29) ΠΡΟΓ6 «Στους φοιτητές δίνεται ικανοποιητικός βαθμός ελευθερίας»
- 30) ΠΡΟΓ7 «Οι απόφοιτοι του ΤΕΙ εύκολα μπορούν να βρουν δουλειά»
- 31) ΥΠΟΣ1 «Το ΤΕΙ παρέχει τις υπηρεσίες του μέσα σε λογικά/αναμενόμενα χρονικά πλαίσια»
- 32) ΥΠΟΣ2 «Τα ερωτήματα και τα παράπονα αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά και έγκαιρα»
- 33) ΥΠΟΣ3 «Οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό από το προσωπικό»
- 34) ΥΠΟΣ4 «Όταν το προσωπικό υπόσχεται να κάνει κάτι μέσα σε έναν ορισμένο χρόνο, το κάνει»
- 35) ΥΠΟΣ5 «Το προσωπικό σέβεται το προσωπικό απόρρητό μου, όταν αποκαλύπτω πληροφορίες σε αυτούς»
- 36) ΥΠΟΣ6 «Το προσωπικό εξασφαλίζει ότι εύκολα μπορεί να γίνει τηλεφωνική επαφή μαζί του»
- 37) ΥΠΟΣ7 «Στο ΤΕΙ λειτουργούν άριστες συμβουλευτικές υπηρεσίες»
- 38) ΥΠΟΣ8 «Οι υπηρεσίες υγείας είναι επαρκείς και αναγκαίες»
- 39) ΥΠΟΣ9 «Το ΤΕΙ ενθαρρύνει και προωθεί τη δημιουργία φοιτητικών συλλόγων»
- 40) ΥΠΟΣ10 «Το ΤΕΙ αξιολογεί την ανατροφοδότηση από τους φοιτητές, για να βελτιώσει την απόδοση των υπηρεσιών του»
- 41) ΥΠΟΣ11 «Το ΤΕΙ έχει τυποποιημένες και απλές διαδικασίες παροχής υπηρεσιών»
- 42) ΒΙΒΛ «Οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης ικανοποιούν τις ανάγκες μου»
- 43) ΗΛΕΚΤ «Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες (πχ. egram, e-learning, ασύρματο δίκτυο) είναι ικανοποιητικές»
- 44) ΕΡΓΑΖ «Το ΤΕΙ προσφέρει στους εργαζόμενους φοιτητές την υποστήριξη που χρειάζονται»
- 45) ΙΚΑΝ1 «Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των υπηρεσιών του ΤΕΙ ΚΜ»
- 46) ΙΚΑΝ2 «Οι σπουδές μου στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου»

- 47) ΙΚΑΝ3 «Οι σπουδές μου στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας καλύπτουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες μου»
- 48) ΙΚΑΝ4 «Το ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας είναι το ιδανικό πανεπιστήμιο για σπουδές»
- 49) ΙΚΑΝ5 «Ήταν σωστή απόφαση που επέλεξα να σπουδάσω στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας»
- 50) ΙΚΑΝ6 «Είμαι χαρούμενος που επέλεξα να σπουδάσω στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας»

3.4 Η διεξαγωγή της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το τελευταίο δεκαήμερο του Μαρτίου του 2017. Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε χώρους του πανεπιστημίου σε μικρές ομάδες ατόμων κάθε φορά, προσωπικά από τον ίδιο τον ερευνητή, κάτι που τον διευκόλυνε να εξηγήσει στους συμμετέχοντες τους στόχους της έρευνας, να παράσχει διευκρινήσεις στις όποιες απορίες τους, αλλά και να λάβει πολύτιμη ανατροφοδότηση από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους. Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική. Γενικά υπήρξε προθυμία από τους φοιτητές να συμμετάσχουν και συχνά εκφράζονταν με θετικό τρόπο για το θέμα της έρευνας. Μοιράστηκαν και συλλέχθηκαν συνολικά 340 ανώνυμα ερωτηματολόγια, από τα οποία έγκυρα, με συμπληρωμένες όλες τις απαντήσεις, ήταν 321. Ένας μικρός αριθμός ερωτηματολογίων παρουσίαζαν διπλές ή κενές απαντήσεις και απορρίφθηκαν. Λόγω του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας κατά το εαρινό εξάμηνο σπουδών, στο οποίο δεν προσφέρονται μαθήματα στους τεταρτοετείς φοιτητές και πολλοί από αυτούς κάνουν την πρακτική τους άσκηση, υπήρχε αντικειμενική δυσκολία οι τεταρτοετείς φοιτητές να αντιπροσωπεύονται στο δείγμα στον ίδιο βαθμό με τα υπόλοιπα εξάμηνα.

3.5 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

3.5.1 Αξιοπιστία της κλίμακας της ικανοποίησης

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία της έρευνας (Creswell, 2011) τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν με ομοιόμορφο τρόπο, επιτόπια και προσωπικά από τον ερευνητή. Επιπλέον, λήφθηκε μέριμνα η συμπλήρωσή τους να γίνει κάτω από κατάλληλες συνθήκες, που θα επέτρεπαν στους φοιτητές να συμμετάσχουν χωρίς πίεση χρόνου, κόπωση ή κακή ψυχική διάθεση. Για αυτό, η διανομή τους δεν έγινε στους χώρους διδασκαλίας ή στα διαλείμματα μεταξύ των μαθημάτων, αλλά σε χώρους του ιδρύματος όπου οι φοιτητές θα είχαν χρόνο και

μεγαλύτερη προθυμία να τα συμπληρώσουν (κυλικείο, φοιτητική λέσχη, προαύλιοι χώροι κτλ).

Στην παρούσα έρευνα για τη μέτρηση της σύνθετης μεταβλητής της ικανοποίησης αξιοποιήθηκαν έξι επιμέρους μεταβλητές σύμφωνα με το παράδειγμα των Alves και Raposo (2009). Επειδή η κλίμακα αυτής της μορφής δε φαίνεται να έχει χρησιμοποιηθεί σε άλλες εμπειρικές έρευνες, έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειάς της. Για αυτό το λόγο υπολογίστηκε ο δείκτης α του Cronbach, που λαμβάνει τιμές από 0 μέχρι 1 και όσο μεγαλύτερος είναι τόσο πιο αξιόπιστη είναι η εξεταζόμενη κλίμακα μέτρησης. Συνήθως τιμές μεγαλύτερες από το 0,70 (Leech, Barrett, & Morgan, 2005) ή, κατά άλλους, από το 0,80 (Field, 2013) θεωρούνται αποδεκτές. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα των συσχετίσεων των έξι στοιχείων μεταξύ τους (Πίνακας 3), τα αποτελέσματα είναι πολύ ικανοποιητικά, καθώς όλα τα στοιχεία έχουν υψηλές συσχετίσεις και δεν υπάρχει κάποια συσχέτιση μικρότερη του 0,30, κάτι που φανερώνει ότι όλα τα στοιχεία μετρούν την ίδια διάσταση. Ο δείκτης α του Cronbach είναι αρκετά υψηλός (0,897). Στην προτελευταία στήλη του Πίνακα 3 παρουσιάζεται η συσχέτιση κάθε στοιχείου με το σύνολο των υπόλοιπων στοιχείων της κλίμακας, όπου όλες οι τιμές ξεπερνούν το επιθυμητό όριο του 0,30 (Field, 2013· Leech et al., 2005). Στην τελευταία στήλη εμφανίζεται η τιμή που θα είχε ο συντελεστής α , αν διαγραφόταν από το ερωτηματολόγιο το αντίστοιχο στοιχείο. Είναι πρόδηλο ότι δε χρειάζεται να διαγραφεί κάποιο, γιατί σε καμιά περίπτωση δεν επέρχεται αύξηση του συντελεστή α .

Πίνακας 3 Συσχετίσεις των Μεταβλητών της Ικανοποίησης Μεταξύ τους και Καθεμιάς Ξεχωριστά με το Σύνολο των Υπολοίπων

Μεταβλητή	IKAN1	IKAN2	IKAN3	IKAN4	IKAN5	IKAN6	Σύνολο ^α	α Cron. ^β
IKAN1		0,50	0,56	0,52	0,46	0,49	0,60	0,897
IKAN2	0,50		0,78	0,54	0,61	0,61	0,74	0,878
IKAN3	0,56	0,78		0,61	0,62	0,61	0,77	0,872
IKAN4	0,52	0,54	0,61		0,61	0,59	0,69	0,884
IKAN5	0,46	0,61	0,62	0,61		0,84	0,78	0,870
IKAN6	0,49	0,61	0,61	0,59	0,84		0,78	0,870

Σημείωση. Ο συνολικός συντελεστής α του Cronbach ήταν 0,897.

^αΗ στήλη αναφέρεται στο διορθωμένο συντελεστή συσχέτισης κάθε στοιχείου με το σύνολο των υπολοίπων (corrected item-total correlation). ^βΚάθε κελί της στήλης αναφέρεται στο συντελεστή α του Cronbach σε περίπτωση που διαγραφόταν η μεταβλητή της σειράς του (Cronbach's alpha if item deleted).

3.5.2 Αξιολόγηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας του HEdPERF

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η τυποποιημένη μορφή του HEdPERF στην ελληνική εκδοχή του. Στην ενότητα αυτή επιχειρείται μια αξιολόγηση και κριτική αποτίμηση του ερωτηματολογίου HEdPERF· τα ευρήματα αυτά θα συγκριθούν με τα αντίστοιχα άλλων ερευνών στην ενότητα 5.5 της παρούσας εργασίας. Όσον αφορά την εγκυρότητα περιεχομένου, τόσο στην αρχική μορφή του HEdPERF, όσο και στην ελληνική εκδοχή, έγινε επισκόπηση της βιβλιογραφίας και ζητήθηκε η γνώμη ειδικών, ώστε τα ερωτήματα να είναι κατάλληλα και αντιπροσωπευτικά για το θέμα της ποιότητας την εκπαίδευση (Firdaus, 2006b· Vrana et al., 2015). Επιπλέον, παρουσιάζουν εννοιολογική ομοιότητα με ερωτήματα άλλων αντίστοιχων εργαλείων μέτρησης που αναπτύχθηκαν για τη μέτρηση της ποιότητας.

Έπειτα, επειδή η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου επηρεάζεται από την ποιότητα των ερωτήσεων του, χρειάζεται να αξιολογηθεί η σωστή διατύπωση των ερωτήσεων σύμφωνα με τις προδιαγραφές που πρέπει να πληρούνται (Creswell, 2011· Javeau, 2000), αλλά και με βάση τα σχόλια των συμμετεχόντων. Στα θετικά του ερωτηματολογίου συγκαταλέγεται το γεγονός ότι γενικά αποφεύγονται οι προτάσεις με αρνήσεις. Εξάιρεση αποτελεί η δήλωση ΔΙΔ4 «Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια» (Academic staff are never too busy to respond to my request for assistance), που ενδεχομένως δημιουργεί ασάφειες και μπορεί να επαναδιατυπωθεί με θετικό τρόπο. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τη ΔΙΟΙΚ3. Ακόμη, θετική είναι και η χρήση ενιαίας κλίμακας, που διευκολύνει το χρόνο συμπλήρωσής του, ενώ και η γλώσσα του δεν είναι υπερβολικά εξειδικευμένη.

Ωστόσο, υπάρχουν περιθώρια για βελτίωση ορισμένων διατυπώσεων. Ειδικότερα, ορισμένες δηλώσεις περιέχουν διπλές ερωτήσεις. Στη δήλωση ΕΓΚ4 «Οι ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και αναγκαίες» (Academic facilities are adequate and necessary) διαφορετική απάντηση μπορεί να προκύψει για την επάρκεια και διαφορετική για την αναγκαιότητα. Όπως χαρακτηριστικά περιέγραψε ένας φοιτητής, «αναγκαίες είναι σίγουρα, αλλά επαρκείς δεν είναι». Το ίδιο ζήτημα υπάρχει και με τις ερωτήσεις ΕΓΚ5 και ΥΠΟΣ8. Ορισμένες διευκρινήσεις ζητήθηκαν και για τη ΔΙΟΙΚ8 «Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή γνώση των συστημάτων και των διαδικασιών» (Administrative staff have good knowledge of the systems/procedures), που φαίνεται μάλλον αρκετά γενική.

Τέλος, μερικές ερωτήσεις φαίνεται να υιοθετούν τον ορισμό της ποιότητας ως αριστείας, όπως η ΥΠΟΣ7 «The institution operates an excellent counselling services». Εδώ μπορεί να προκύψουν ορισμένα προβλήματα στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς μια αρνητική βαθμολογία μπορεί να αφορά είτε την παροχή πραγματικά κακών υπηρεσιών είτε απλώς την έλλειψη άριστων υπηρεσιών. Γιατί, ένα ίδρυμα μπορεί να παρέχει πολύ καλές συμβουλευτικές υπηρεσίες που να καλύπτουν τις ανάγκες των φοιτητών και να τους ικανοποιούν (ποιότητα ως ικανότητα κάλυψης των αναγκών των πελατών), αλλά να μη φθάνουν μέχρι το άριστο επίπεδο. Το ίδιο θέμα ισχύει και με άλλες ερωτήσεις (πχ. ΕΓΚ2 «The institution has an ideal location with excellent campus layout and appearance», ΠΡΟΓ1 «The institution runs excellent quality programmes»).

Στη συνέχεια εξετάστηκε η αξιοπιστία της κλίμακας με το δείκτη α του Cronbach. Η αντιληπτή ποιότητα είναι μια σύνθετη μεταβλητή, που απαρτίζεται από 41 επιμέρους προσδιοριστικές μεταβλητές. Ο δείκτης α για την αντιληπτή ποιότητα είναι ιδιαίτερα υψηλός (0,932), κάτι που σημαίνει ότι οι 41 ερωτήσεις-μεταβλητές της κλίμακας έχουν μεγάλη εσωτερική συνάφεια μεταξύ τους. Ωστόσο, σημειώνεται ότι μερικές φορές οι πολύ μεγάλες τιμές (>0.90) του δείκτη α αποτελούν ενδεχομένως ένδειξη ότι ορισμένες ερωτήσεις επαναλαμβάνονται, χωρίς να είναι πραγματικά απαραίτητες (Leech et al., 2005). Από την εξέταση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι μεταβλητές ΕΓΚ2 και ΠΡΟΓ5 έχουν χαμηλή συσχέτιση με τις υπόλοιπες ($<0,30$) και μια πιθανή διαγραφή τους μπορεί να οδηγήσει σε μια οριακή αύξηση του δείκτη α (0,933). Ωστόσο, επειδή η μεταβολή αυτή είναι ασήμαντη, δεν κρίνεται σκόπιμο να διαγραφούν αυτές οι δύο μεταβλητές. Ακόμη, φαίνεται ότι οι μεταβλητές ΔΙΟΙΚ2 και ΔΙΟΙΚ7 είναι οι πιο σημαντικές, για να επιτευχθεί υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας, καθώς εμφανίζουν το μεγαλύτερο βαθμό συσχέτισης και η απάλειψή τους επιφέρει συγκριτικά τη μεγαλύτερη μείωση του δείκτη α στο 0,929.

Στο ερωτηματολόγιο συμπεριλήφθηκαν και τρία ερωτήματα, που αναμένεται και αυτά να μετρούν την ποιότητα των υπηρεσιών, αλλά οι τιμές τους δεν υπολογίστηκαν στη μέτρηση των σύνθετων μεταβλητών για λόγους συγκρισιμότητας με αντίστοιχες έρευνες που χρησιμοποίησαν το HEdPERF. Αν ωστόσο υπολογίζονταν, η νέα διάσταση της αντιληπτής ποιότητας με τις 44 ερωτήσεις θα είχε συντελεστή $\alpha = 0,934$, ελάχιστα αυξημένο από το 0,932 του HEdPERF με τις 41 ερωτήσεις. Από αυτές η ερώτηση «Οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης ικανοποιούν τις ανάγκες μου» είχε διορθωμένο συντελεστή συσχέτισης με τις υπόλοιπες (corrected item-total correlation) 0,35 και η ερώτηση «Το ΤΕΙ προσφέρει στους

εργαζόμενους φοιτητές την υποστήριξη που χρειάζονται» είχε 0,54, τιμές που είναι μεγαλύτερες από το επιθυμητό όριο του 0,30 και δείχνουν ότι σχετίζονται ικανοποιητικά με τις υπόλοιπες μεταβλητές της ποιότητας. Αντίθετα, η ερώτηση «Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες (πχ. egram, e-learning, ασύρματο δίκτυο) είναι ικανοποιητικές» συσχετίζεται μη ικανοποιητικά, γιατί είχε τιμή 0,23.

Ο έλεγχος αξιοπιστίας είναι απαραίτητο να επεκτείνεται και στις επί μέρους διαστάσεις μιας κλίμακας (Field, 2013). Ειδικότερα, ο συντελεστής α του Cronbach ήταν υψηλός για τις διαστάσεις του διοικητικού προσωπικού (0,912), του διδακτικού προσωπικού (0,873) και της υποστήριξης (0,852). Ωστόσο, για τις δύο διαστάσεις που περιλαμβάνουν και τις λιγότερες δηλώσεις ήταν χαμηλότερος: 0,741 για το πρόγραμμα σπουδών και 0,67 για τις εγκαταστάσεις, το οποίο είναι χαμηλότερο από το προτεινόμενο όριο του 0,70. Επειδή ο συντελεστής α επηρεάζεται από τον αριθμό των στοιχείων κάθε κλίμακας, αυτό ίσως αποτελεί μια εξήγηση του χαμηλού δείκτη αξιοπιστίας για τη διάσταση των εγκαταστάσεων, που αποτελείται από πέντε μόνο μεταβλητές. Επίσης, από μια εξέταση των συσχετίσεων όλων των μεταβλητών μεταξύ τους μπορεί να αποκαλυφθεί ότι οι διαστάσεις του προγράμματος σπουδών και των εγκαταστάσεων έχουν μικρότερη συνοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες. Επεξηγηματικά, οι διορθωμένοι συντελεστές συσχέτισης κάθε στοιχείου με το σύνολο των υπολοίπων κινούνται σε μικρότερο εύρος τιμών για τις εγκαταστάσεις (0,39-0,48) και το πρόγραμμα σπουδών (0,39-0,56) σε σχέση με το διδακτικό προσωπικό (0,47-0,72) και με το διοικητικό προσωπικό (0,56-0,84), όπου οι μεταβλητές τους συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό μεταξύ τους. Να σημειωθεί ότι οι τιμές αυτές για όλες τις διαστάσεις είναι πάνω από το επιθυμητό όριο ($>0,30$) και δεν προκύπτει ότι ο χαμηλός δείκτης οφείλεται σε μια μεμονωμένη προβληματική μεταβλητή, η διαγραφή της οποίας θα οδηγούσε σε βελτίωση του δείκτη α .

3.5.3 Παραγοντική ανάλυση

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είχε επισημανθεί ότι οι έρευνες καταλήγουν σε διαφορετικά αποτελέσματα όσον αφορά τις διαστάσεις ποιότητας που εντοπίζουν στο ερωτηματολόγιο HEdPERF. Επίσης, από την εξέταση του δείκτη αξιοπιστίας α προέκυψε ένα ζήτημα χαμηλότερης συνοχής των διαστάσεων του προγράμματος σπουδών και των εγκαταστάσεων. Αν μάλιστα οι μεταβλητές των διαστάσεων αυτών σχετίζονται περισσότερο με μεταβλητές άλλων διαστάσεων, το πιθανότερο είναι η παραγοντική ανάλυση να τις

εντάξει σε διαφορετικές διαστάσεις. Έτσι, αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης των κυρίων συνιστωσών με περιστροφή varimax, προκειμένου να επιβεβαιώσει ή όχι τη δόμηση του ερωτηματολογίου.

Το δείγμα της έρευνας ($n = 321$) είναι μεγαλύτερο από το όριο των 300 ατόμων, που θεωρείται ευρέως ως αποδεκτό για τη διεξαγωγή της παραγοντικής ανάλυσης (Field, 2013). Ο στατιστικός δείκτης των Kaiser-Mayer-Olkin (ΚΜΟ), που εξετάζει την καταλληλότητα του δείγματος, ήταν 0,898, πολύ κοντά στο όριο του 0,90, που χαρακτηρίζεται ως εξαιρετικό (Hutcheson & Sofroniou, 1999). Πάντως, αποδεκτή τιμή θεωρείται το $\text{ΚΜΟ} > 0,5$ (Field, 2013). Ο δείκτης σφαιρικότητας (Bartlett's test of sphericity) προέκυψε στατιστικά σημαντικός ($< 0,001$), που σημαίνει ότι οι 41 μεταβλητές του ερωτηματολογίου συσχετίζονται σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι ατομικές τιμές ΚΜΟ για κάθε μεταβλητή ήταν όλες μεγαλύτερες από το 0,78, που είναι αρκετά παραπάνω από το προτεινόμενο όριο του 0,50. Ζητήθηκε να εξαχθούν πέντε παράγοντες, γιατί σε τόσους είναι οργανωμένο το ερωτηματολόγιο. Το τελικό αποτέλεσμα με τους παράγοντες που εξήχθησαν και τις φορτίσεις τους φαίνεται στον Πίνακα 4. Από το αποτέλεσμα φαίνεται ότι το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό έχουν διατηρήσει τη συνοχή τους. Αντίθετα, οι μεταβλητές του προγράμματος σπουδών έχουν διαμοιραστεί σε τρεις παράγοντες και σχετίζονται περισσότερο με μεταβλητές άλλων διαστάσεων παρά μεταξύ τους. Τρεις μεταβλητές της υποστήριξης (ΥΠΟΣ2, ΥΠΟΣ6, ΥΠΟΣ7) συσχετίζονται περισσότερο με το διοικητικό προσωπικό· επιπλέον, οι ΥΠΟΣ6, ΥΠΟΣ7, ΥΠΟΣ3 και ΥΠΟΣ8 έχουν φορτίσεις σε τρεις παράγοντες συγχρόνως. Τέλος, οι μεταβλητές των εγκαταστάσεων είναι όλες στον τέταρτο παράγοντα, μαζί με μερικές από το πρόγραμμα σπουδών.

Πίνακας 4 Αποτελέσματα Ανάλυσης Κύριων Συνιστωσών μετά από Varimax Περιστροφή

Μεταβλητή	Παράγοντας				
	1	2	3	4	5
ΔΙΟΙΚ6	0,864				
ΔΙΟΙΚ7	0,844				
ΔΙΟΙΚ1	0,817				
ΔΙΟΙΚ2	0,808				
ΔΙΟΙΚ8	0,682				
ΔΙΟΙΚ3	0,680				
ΔΙΟΙΚ5	0,636				
ΔΙΟΙΚ4	0,545		0,339		
ΔΙΟΙΚ9	0,536				
ΥΠΟΣ7	0,441		0,367		0,345
ΥΠΟΣ6	0,426		0,403		0,302
ΥΠΟΣ2	0,416		0,382		
ΔΙΔ6		0,782			
ΔΙΔ5		0,777			
ΔΙΔ3		0,711			
ΔΙΔ7		0,672			
ΔΙΔ8		0,631			
ΔΙΔ2		0,602			
ΔΙΔ9		0,598			0,345
ΔΙΔ1		0,574			
ΔΙΔ4		0,554			
ΥΠΟΣ4			0,717		
ΠΡΟΓ6			0,631		
ΠΡΟΓ5			0,580		
ΥΠΟΣ1			0,553		
ΥΠΟΣ3	0,302	0,386	0,479		
ΠΡΟΓ7			0,458		
ΥΠΟΣ5			0,456		
ΥΠΟΣ8	0,368		0,376		0,354
ΕΓΚ2				0,640	
ΕΓΚ4				0,600	
ΕΓΚ1				0,580	
ΠΡΟΓ1				0,528	0,477
ΠΡΟΓ3				0,521	0,460
ΕΓΚ3				0,519	
ΕΓΚ5				0,491	
ΠΡΟΓ4		0,307		0,456	0,443
ΥΠΟΣ10	0,362				0,631
ΠΡΟΓ2				0,447	0,589
ΥΠΟΣ11	0,311				0,527
ΥΠΟΣ9					0,498
Ιδιοτιμές	6,255	4,808	3,572	3,148	3,010
Ερμηνευμένη διασπορά	15,26%	11,73%	8,71%	7,68%	7,34%

4. Αποτελέσματα

4.1 Στατιστική ανάλυση

Η διερευνητική ανάλυση των δεδομένων έγινε σύμφωνα με τις προδιαγραφές των Field (2013) και Leech et al. (2005), ώστε να εξασφαλιστεί ότι η καταχώρηση των δεδομένων στο στατιστικό πρόγραμμα (SPSS 24) έγινε χωρίς λάθη.

Για την παρουσίαση και την περιγραφή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν τεχνικές της περιγραφικής στατιστικής: δείκτες κεντρικής τάσης (μέσος όρος, διάμεσος), δείκτες διασποράς (τυπική απόκλιση, εκατοστημόρια), δείκτες ασυμμετρίας (λοξότητα, κύρτωση). Για τον έλεγχο των υποθέσεων εφαρμόστηκαν τεχνικές της επαγωγικής στατιστικής, κυρίως παραμετρικά τεστ, τα οποία στηρίζονται σε ορισμένες προϋποθέσεις (Field, 2013· Leech et al., 2005): ανεξαρτησία παρατηρήσεων, ομοιογένεια διακυμάνσεων, κανονικότητα, γραμμικότητα. Η ανεξαρτησία των παρατηρήσεων επιτεύχθηκε με τον τυχαίο τρόπο επιλογής του δείγματος. Η ομοιογένεια των διακυμάνσεων ελέγχθηκε με το τεστ Levene.

Σύμφωνα με την προϋπόθεση της κανονικότητας, η κατανομή δειγματοληψίας της παραμέτρου που εξετάζεται (λόγου χάρη της μέσης τιμής) χρειάζεται να είναι κατά προσέγγιση κανονική. Το ζήτημα της κανονικότητας και του τι συνιστά σημαντική παρέκκλιση από την κανονικότητα δεν έχει επιλυθεί ομόφωνα από τη στατιστική επιστήμη, ούτε υπάρχει κάποια αδιαμφισβήτητη μέθοδος που πρέπει αναγκαστικά να ακολουθηθεί (Δαφέρμος, 2005). Στο SPSS προσφέρονται δύο τεστ ελέγχου της κανονικότητας (Kolmogorov-Smirnov, Shapiro-Wilk), που όμως θεωρούνται αναξιόπιστα, αφενός επειδή στα μεγάλα δείγματα μπορεί να καταλήξουν σε σημαντικό αποτέλεσμα ακόμη και με μικρές αποκλίσεις από την κανονικότητα και αφετέρου επειδή μπορεί να μην εντοπίσουν σημαντικές αποκλίσεις στα μικρά δείγματα (Field, 2013· Ghasemi & Zahediasl, 2012). Για αυτό προτείνεται (Pallant, 2005) ο έλεγχος της κανονικότητας να γίνεται με συνδυασμό διαφόρων εργαλείων (γραφικών παραστάσεων, δεικτών ασυμμετρίας). Έτσι, στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν κυρίως γραφήματα Q-Q plot και παράλληλα λήφθηκαν υπόψη οι οδηγίες των Leech et al. (2005) για το δείκτη της λοξότητας, που, όταν λαμβάνει τιμές μέχρι το $|1|$, δε συνιστά σημαντική απόκλιση από την κανονικότητα. Συγχρόνως, εξετάστηκε και κατά πόσο η μέση τιμή και η διάμεσος είχαν παραπλήσιες τιμές. Να σημειωθεί ότι το t-test και ο έλεγχος ANOVA θεωρούνται ανθεκτικά στην καταστρατήγηση της κανονικότητας και

της ομοιογένειας των διακυμάνσεων. Ειδικά για την ANOVA αναφέρεται ότι έχει φανεί ανθεκτική ακόμη και σε προσομοιώσεις που η λοξότητα έφθασε το 2 και η κύρτωση το 9 (Schmider, Ziegler, Danay, Beyer, & Bühner, 2010). Πάντως, επισημαίνεται ότι ο έλεγχος της κανονικότητας μπορεί να παραλειφθεί στα μεγάλα δείγματα, γιατί τότε η κατανομή δειγματοληψίας τείνει προς την κανονική σύμφωνα με το κεντρικό οριακό θεώρημα (Elliott & Woodward, 2007· Field, 2013). Η πιο διαδεδομένη άποψη θεωρεί ως μεγάλα δείγματα αυτά που είναι $n \geq 30$ (Field, 2013). Όλες οι περιπτώσεις που έγινε έλεγχος υποθέσεων σε αυτή την εργασία αφορούσαν ομάδες 30 ατόμων τουλάχιστον.

Καταληκτικά, προκρίθηκε η επιλογή παραμετρικών τεστ, ύστερα από έλεγχο των γραφικών παραστάσεων και του δείκτη λοξότητας (σε όλες τις περιπτώσεις δεν ήταν μεγαλύτερος του $|1|$), αλλά και λόγω του κεντρικού οριακού θεωρήματος. Πάντως, στις περιπτώσεις που το Shapiro-Wilk έδειξε σημαντικό αποτέλεσμα δοκιμάστηκε και η χρήση μη παραμετρικών τεστ, που δεν έδειξαν διαφορετικά αποτελέσματα σε σχέση με τα παραμετρικά. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το 0,05. Ο υπολογισμός των μεγεθών επίδρασης (d , g , η^2 , ω^2) έγινε σύμφωνα με τους μαθηματικούς τύπους που παρατίθενται στους Cohen (1988) και Lakens (2013). Ο περιγραφικός προσδιορισμός των μεγεθών επίδρασης σε μικρά, μέτρια και μεγάλα έγινε σύμφωνα με τις οδηγίες του Cohen (1988).

4.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν συνολικά $n = 321$ φοιτητές του ΤΕΙ ΚΜ. Από αυτούς οι 180 (56,1%) ήταν άνδρες και οι 141 (43,9%) γυναίκες.

Στην έρευνα συμμετείχαν 64 (19,9%) φοιτητές του τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, 77 (24%) του τμήματος Λογιστικής, 57 (17,8%) του τμήματος Μηχανολόγων Μηχανικών, 62 (19,3%) του τμήματος Μηχανικών Πληροφορικής, 30 (9,3%) του τμήματος Πολιτικών Μηχανικών και 31 (9,7%) του τμήματος Μηχανικών Τοπογραφίας. Η σύνθεση του δείγματος εμφανίζει μεγάλες αναλογίες με τη σύνθεση του πληθυσμού (Πίνακας 2).

Από τους συμμετέχοντες 106 (33%) ήταν πρωτοετείς, 87 (27,1%) δευτεροετείς, 79 (24,6%) τριτοετείς και 49 (15,3%) τεταρτοετείς.

4.3 Αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και ικανοποίηση των φοιτητών

Στην ενότητα αυτή παρατίθενται περιγραφικά στατιστικά στοιχεία σχετικά με τον τρόπο που οι φοιτητές αξιολόγησαν την ποιότητα των υπηρεσιών και με το βαθμό ικανοποίησής τους. Στις δύο πρώτες στήλες των πινάκων παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε ερώτηση, ενώ στις υπόλοιπες καταγράφονται τα ποσοστά που συγκέντρωσε κάθε απάντηση της κλίμακας.

Αναφορικά με τη διάσταση των εγκαταστάσεων (Πίνακας 5), η υψηλότερη μέση τιμή (4,94) αφορούσε την ερώτηση «Το ΤΕΙ έχει επαγγελματική εμφάνιση/εικόνα», για το οποίο διαφώνησε μόνο το 4,9% των φοιτητών. Ακολουθεί η δήλωση «Το ΤΕΙ βρίσκεται σε μια ιδανική τοποθεσία και οι χώροι του έχουν άριστο σχεδιασμό και εμφάνιση» (ΜΟ = 4,82). Το 58,9% των φοιτητών θεωρεί ότι οι ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και αναγκαίες, αλλά το ποσοστό αυτό πέφτει στο 34,5% για τις ψυχαγωγικές και στο 28,6% για το εστιατόριο και τις υπηρεσίες φαγητού· οι τελευταίες συγκεντρώνουν και το μικρότερο μέσο όρο της διάστασης (3,83).

Πίνακας 5 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για τις Εγκαταστάσεις (n = 321)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το ΤΕΙ έχει επαγγελματική εμφάνιση/εικόνα	4,94	0,87	0,3	0,9	3,7	17,4	57,6	16,5	3,4
Το ΤΕΙ βρίσκεται σε μια ιδανική τοποθεσία και οι χώροι του έχουν άριστο σχεδιασμό και εμφάνιση	4,82	1,13	0,9	0,6	9,7	23,7	42,7	14,0	8,4
Το εστιατόριο και οι άλλες υπηρεσίες φαγητού, ο εξοπλισμός και οι εγκαταστάσεις τους, είναι επαρκείς και κατάλληλες	3,83	1,19	4,7	6,9	24,6	35,2	23,7	3,7	1,2
Οι ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και αναγκαίες	4,64	0,96	0,3	1,9	6,9	32,1	45,2	10,6	3,1
Οι ψυχαγωγικές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και αναγκαίες	4,04	1,23	3,7	5,9	18,7	37,1	25,5	6,5	2,5
Σύνολο για τις εγκαταστάσεις	4,46	0,71	1,99	3,24	12,71	29,10	38,94	10,28	3,74

Όσον αφορά τη διάσταση του διδακτικού προσωπικού (Πίνακας 6), η μεγαλύτερη μέση τιμή σημειώθηκε στη δήλωση για το υψηλό μορφωτικό επίπεδο και την εμπειρία του διδακτικού προσωπικού ($MO = 5,10$), με την οποία συμφώνησε το 76,6% των συμμετεχόντων, ενώ διαφώνησε μόνο το 5,5%. Άλλο ένα 73,5% συμφώνησε (και 6,2% διαφώνησε) ότι οι διδάσκοντες διαθέτουν τις γνώσεις να απαντούν στις ερωτήσεις για το περιεχόμενο των μαθημάτων ($MO = 4,97$). Θετικές γνώμες άνω του 50% συγκεντρώνουν και οι δηλώσεις για τη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στους μαθητές και την επικοινωνία του μέσα στην τάξη. Στον αντίποδα, τις χαμηλότερες αξιολογήσεις έλαβαν οι δηλώσεις για τη δυνατότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού να διαθέτει αρκετό χρόνο για παροχή συμβουλών ($MO = 4,22$), να παρέχει ανατροφοδότηση για την πρόοδο των φοιτητών ($MO = 4,22$) και να ανταποκρίνεται στα αιτήματα των φοιτητών για βοήθεια ($MO = 4,20$), τα οποία δεν έλαβαν πάνω από 40% θετικών γνώμων.

Πίνακας 6 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για το Διδακτικό Προσωπικό (n = 321)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τις γνώσεις να απαντήσει στις ερωτήσεις μου σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων	4,97	1,08	1,2	1,9	3,1	20,2	46,4	20,6	6,5
Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εμπειρία στον αντίστοιχο τομέα του	5,10	1,05	0,6	1,2	3,7	17,8	43,6	24,9	8,1
Το εκπαιδευτικό προσωπικό με αντιμετωπίζει με φροντίδα και ευγένεια	4,36	1,17	3,4	3,1	9,0	36,8	36,8	7,8	3,1
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια	4,20	1,02	0,6	4,4	15,0	44,5	27,4	6,2	1,9
Όταν έχω πρόβλημα, το εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του	4,32	1,10	2,2	3,1	12,8	36,4	35,2	8,4	1,9
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει θετική στάση απέναντι στους φοιτητές	4,49	1,03	1,9	2,5	7,8	32,7	44,5	9,0	1,6
Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει καλή επικοινωνία μέσα στην τάξη	4,55	0,97	0,9	1,2	8,4	35,2	41,4	10,9	1,9
Το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει ανατροφοδότηση για την πρόοδό μου	4,22	1,02	2,2	2,8	12,1	44,2	31,8	5,6	1,2
Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαθέτει αρκετό και κατάλληλο χρόνο, για να παρέχει συμβουλές	4,22	1,03	1,6	3,4	14,3	41,4	31,2	7,2	0,9
Σύνολο για το διδακτικό προσωπικό	4,49	0,74	1,63	2,63	9,59	34,37	37,59	11,18	3,01

Στη διάσταση του διοικητικού προσωπικού (Πίνακας 7) παρατηρούνται χαμηλότερες μέσες τιμές και περισσότερες αρνητικές κρίσεις συγκριτικά με τις υπόλοιπες διαστάσεις. Χαρακτηριστικά, μόνο τρεις ερωτήσεις από τις εννέα της κλίμακας ξεπέρασαν τη μέση τιμή 4 και αφορούσαν στην αίσθηση ασφάλειας των φοιτητών στις συναλλαγές τους με το ΤΕΙ, στην τήρηση ακριβών και ανακτήσιμων αρχείων και στην καλή γνώση των συστημάτων και των διαδικασιών. Οι συμμετέχοντες διαφώνησαν σε ποσοστό 53,6% ότι οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης είναι βολικές για αυτούς ($MO = 3,36$) και σε ποσοστό 45,5% ότι το διοικητικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά τους για βοήθεια ($MO = 3,48$). Σημαντικό ποσοστό αρνητικών αξιολογήσεων (άνω του 35%), συγκέντρωσαν και οι δηλώσεις σχετικά με την ικανότητα του διοικητικού προσωπικού να δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυση προβλημάτων, να παρέχει φροντίδα με εξατομικευμένη προσοχή στους φοιτητές και να δείχνει θετική στάση και να έχει καλή επικοινωνία με τους φοιτητές.

Πίνακας 7 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για το Διοικητικό Προσωπικό (n = 321)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Όταν έχω ένα πρόβλημα, το διοικητικό προσωπικό δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του	3,74	1,21	5,6	8,7	23,7	35,5	21,8	4,0	0,6
Το διοικητικό προσωπικό παρέχει φροντίδα και εξατομικευμένη προσοχή για τους φοιτητές	3,79	1,20	5,6	7,5	22,7	34,9	25,2	3,4	0,6
Το διοικητικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια	3,48	1,25	10,6	7,5	27,4	35,2	16,5	2,5	0,3
Τα γραφεία διοίκησης τηρούν ακριβή και ανακτήσιμα αρχεία	4,24	1,17	4,4	2,8	12,1	36,1	36,8	5,6	2,2
Οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης είναι προσωπικά βολικές για μένα	3,36	1,34	11,5	13,1	29,0	25,5	16,8	3,7	0,3
Το διοικητικό προσωπικό δείχνει θετική στάση απέναντι στους φοιτητές	3,80	1,28	7,2	6,5	22,7	33,0	24,6	4,7	1,2
Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή επικοινωνία με τους φοιτητές	3,69	1,27	8,1	7,5	23,4	34,9	21,8	3,4	0,9
Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή γνώση των συστημάτων και των διαδικασιών	4,07	1,26	6,2	4,4	14,6	34,6	32,7	5,9	1,6
Αισθάνομαι ασφαλής και σίγουρος στις συναλλαγές μου με το ΤΕΙ	4,39	1,20	4,0	3,1	8,7	33,0	38,3	10,3	2,5
Σύνολο για το διοικητικό προσωπικό	3,84	0,95	7,03	6,78	20,49	33,64	26,06	4,85	1,14

Στο πρόγραμμα σπουδών (Πίνακας 8) παρατηρείται μια διττή εικόνα, παρόμοια με αυτήν που περιγράφηκε παραπάνω κατά τη διαδικασία της παραγοντικής ανάλυσης. Οι τέσσερις πρώτες δηλώσεις, που αφορούν την ποιότητα, την αξιοπιστία, την ευελιξία και τις ειδικεύσεις των προγραμμάτων, συγκεντρώνουν σημαντικό αριθμό θετικών αξιολογήσεων (από 53,8% ως 60,8%) και χαμηλό αριθμό αρνητικών (από 7,2% μέχρι 11,2%), ενώ και οι μέσοι όροι τους κινούνται κοντά στην ίδια περιοχή (4,56 - 4,68). Αντίθετα, οι δύο από τις τελευταίες δηλώσεις έχουν αρκετά χαμηλότερους μέσους όρους (οριακά κάτω από το 4) και εμφανίζονται πιο ισορροπημένες σε θετικές και αρνητικές κρίσεις: 34% θετικές έναντι 33,6% αρνητικών για τη δήλωση «Ο αριθμός φοιτητών ανά τάξη διατηρείται στο ελάχιστο όριο, για να παρέχεται εξατομικευμένη φροντίδα σε κάθε φοιτητή» και 27,4% θετικές έναντι 29,5% αρνητικών για τη δήλωση «Οι απόφοιτοι του ΤΕΙ εύκολα μπορούν να βρουν δουλειά».

Πίνακας 8 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για το Πρόγραμμα Σπουδών (n = 321)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το ΤΕΙ προσφέρει προγράμματα άριστης ποιότητας	4,60	0,86	0,3	0,0	6,9	37,7	44,9	7,5	2,8
Το ΤΕΙ προσφέρει ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων με διάφορες ειδικεύσεις	4,68	0,89	0,0	0,6	7,8	31,2	46,4	11,5	2,5
Το ΤΕΙ προσφέρει προγράμματα με ευέλικτη διδακτέα ύλη και δομή	4,61	0,94	0,3	1,9	9,0	28,0	48,6	10,3	1,9
Το ΤΕΙ προσφέρει ιδιαίτερα έγκριτα προγράμματα	4,56	0,82	0,0	0,6	7,2	38,3	44,2	8,4	1,2
Ο αριθμός φοιτητών ανά τάξη διατηρείται στο ελάχιστο όριο, για να παρέχεται εξατομικευμένη φροντίδα σε κάθε φοιτητή	3,96	1,25	4,0	6,5	23,1	32,4	25,2	6,9	1,9
Στους φοιτητές δίνεται ικανοποιητικός βαθμός ελευθερίας	4,37	1,21	1,6	2,2	19,3	32,1	30,2	9,0	5,6
Οι απόφοιτοι του ΤΕΙ εύκολα μπορούν να βρουν δουλειά	3,90	1,27	6,2	5,9	17,4	43,0	19,0	5,9	2,5
Σύνολο για το πρόγραμμα σπουδών	4,38	0,66	1,78	2,54	12,95	34,67	36,94	8,50	2,63

Στη διάσταση της υποστήριξης (Πίνακας 9) ξεχωρίζει η δήλωση σχετικά με το σεβασμό του προσωπικού απόρρητου (ΜΟ = 4,87), που έχει 71% θετικές κρίσεις και μόλις 5,5% αρνητικές. Ακολουθείται από τις δηλώσεις για τις τυποποιημένες και απλές διαδικασίες παροχής υπηρεσιών (ΜΟ = 4,27) και την παροχή υπηρεσιών μέσα σε λογικά χρονικά πλαίσια (ΜΟ = 4,25), που συνοδεύονται από σημαντικό αριθμό θετικών κρίσεων (άνω του 43%). Στην υποστήριξη υπάρχουν και πέντε μεταβλητές που η μέση τιμή τους δεν ξεπερνά το 4. Τη χαμηλότερη εμφανίζει η δήλωση για την επάρκεια και την αναγκαιότητα των υπηρεσιών υγείας (ΜΟ = 3,67), όπου οι αρνητικές κρίσεις αγγίζουν το 40%. Αμέσως μετά βρίσκονται οι δηλώσεις για τις συμβουλευτικές υπηρεσίες (ΜΟ = 3,86), για την αποτελεσματική και έγκαιρη αντιμετώπιση των παραπόνων (ΜΟ = 3,89) και για την τήρηση των υποσχέσεων του προσωπικού (ΜΟ = 3,93), στις οποίες οι αρνητικές απόψεις επικρατούν των θετικών.

Πίνακας 9 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για την Υποστήριξη (n = 321)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το ΤΕΙ παρέχει τις υπηρεσίες του μέσα σε λογικά/αναμενόμενα χρονικά πλαίσια	4,25	0,93	1,2	3,4	12,5	37,7	42,7	1,9	0,6
Τα ερωτήματα και τα παράπονα αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά και έγκαιρα	3,89	1,05	3,4	5,0	21,5	42,7	24,9	1,9	0,6
Οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό από το προσωπικό	4,06	1,21	3,7	4,4	22,1	32,4	29,3	5,6	2,5
Όταν το προσωπικό υπόσχεται να κάνει κάτι μέσα σε έναν ορισμένο χρόνο, το κάνει	3,93	1,22	5,0	3,4	26,5	32,7	25,5	4,7	2,2
Το προσωπικό σέβεται το προσωπικό απόρρητό μου, όταν αποκαλύπτω πληροφορίες σε αυτούς	4,87	0,97	0,9	0,6	4,0	23,4	53,0	12,1	5,9
Το προσωπικό εξασφαλίζει ότι εύκολα μπορεί να γίνει τηλεφωνική επαφή μαζί του	4,01	1,29	5,9	3,4	22,1	32,1	28,3	5,0	3,1
Στο ΤΕΙ λειτουργούν άριστες συμβουλευτικές υπηρεσίες	3,86	1,06	4,7	2,2	24,6	43,3	21,8	2,8	0,6
Οι υπηρεσίες υγείας είναι επαρκείς και αναγκαίες	3,67	1,20	6,9	7,2	25,5	38,0	19,3	1,6	1,6
Το ΤΕΙ ενθαρρύνει και προωθεί τη δημιουργία φοιτητικών συλλόγων	3,97	1,14	5,3	3,4	15,9	46,7	23,7	3,1	1,9
Το ΤΕΙ αξιολογεί την ανατροφοδότηση από τους φοιτητές, για να βελτιώσει την απόδοση των	4,17	1,01	2,8	2,2	14,6	40,8	35,2	3,7	0,6

υπηρεσιών του

Το ΤΕΙ έχει τυποποιημένες και απλές διαδικασίες παροχής υπηρεσιών	4,27	1,02	2,5	2,2	12,1	39,3	37,4	5,6	0,9
Σύνολο για την υποστήριξη	4,09	0,70	3,85	3,40	18,32	37,18	31,01	4,36	1,87

Παρακάτω καταγράφονται οι τρεις πρώτες μεταβλητές που είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό σε κάθε κατηγορία απαντήσεων. Έτσι, για το:

- «Διαφωνώ πολύ» είναι οι «Οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης είναι προσωπικά βολικές για μένα» (11,5%), «Το διοικητικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια» (10,6%), «Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή επικοινωνία με τους φοιτητές» (8,1%).
- «Διαφωνώ αρκετά» είναι οι «Οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης είναι προσωπικά βολικές για μένα» (13,1%), «Όταν έχω ένα πρόβλημα, το διοικητικό προσωπικό δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του» (8,7%).
- «Διαφωνώ» είναι οι μεταβλητές «Οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης είναι προσωπικά βολικές για μένα» (29%), «Το διοικητικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια» (27,4%), «Όταν το προσωπικό υπόσχεται να κάνει κάτι μέσα σε έναν ορισμένο χρόνο, το κάνει» (26,5%).
- «Συμφωνώ» είναι οι «Το ΤΕΙ έχει επαγγελματική εμφάνιση/εικόνα» (57,6%), «Το προσωπικό σέβεται το προσωπικό απόρρητό μου, όταν αποκαλύπτω πληροφορίες σε αυτούς» (53%), «Το ΤΕΙ προσφέρει προγράμματα με ευέλικτη διδακτέα ύλη και δομή» (48,6%).
- «Συμφωνώ αρκετά» είναι οι «Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εμπειρία στον αντίστοιχο τομέα του» (24,9%), «Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τις γνώσεις να απαντήσει στις ερωτήσεις μου σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων» (20,6%), «Το ΤΕΙ έχει επαγγελματική εμφάνιση/εικόνα» (16,5%).
- Συμφωνώ πολύ: «Το ΤΕΙ βρίσκεται σε μια ιδανική τοποθεσία και οι χώροι του έχουν άριστο σχεδιασμό και εμφάνιση» (8,4%), «Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εμπειρία στον αντίστοιχο τομέα του» (8,1%), «Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τις γνώσεις να απαντήσει στις ερωτήσεις μου σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων» (6,5%).

Στο ερωτηματολόγιο τέθηκαν και τρεις επιπρόσθετες ερωτήσεις (Πίνακας 10), που δε συμπεριλαμβάνονται στο HEdPERF. Οι συμμετέχοντες αξιολόγησαν θετικά τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες του ΤΕΙ (77,9% συμφώνησαν, 9% διαφώνησαν) και τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης (71% συμφώνησαν, 4,3% διαφώνησαν). Οι μέσες τιμές ήταν 5,14 και 4,98 αντίστοιχα. Όμως,

στο θέμα της υποστήριξης των εργαζόμενων φοιτητών η μέση τιμή διαμορφώθηκε χαμηλότερα (4,10), καθώς διατυπώθηκαν αρκετές αρνητικές κρίσεις σε ποσοστό 26,1%, έναντι 39,3% θετικών.

Αναφορικά με τις μεταβλητές της ικανοποίησης (Πίνακας 11), οι μέσες τιμές όλων των μεταβλητών κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα από τις περισσότερες μεταβλητές της ποιότητας. Η μεγαλύτερη μέση τιμή καταγράφεται στη μεταβλητή της γενικής ικανοποίησης (4,72), όπου οι θετικές απαντήσεις φθάνουν το 64,8%. Η μικρότερη στη δήλωση «Οι σπουδές μου στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας καλύπτουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες μου» (ΜΟ = 4,51). Σε όλες τις δηλώσεις της ικανοποίησης πάντως οι θετικές απαντήσεις ξεπερνούν το 50%, ενώ οι αρνητικές κινούνται μεταξύ του 9% και του 16,2%. Αξιοσημείωτο είναι και το 8,1% των συμμετεχόντων που δήλωσαν ότι συμφωνούν πολύ ότι ήταν σωστή απόφαση που επέλεξαν το ΤΕΙ ΚΜ.

Πίνακας 10 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για τη Βιβλιοθήκη, τις Ηλεκτρονικές Υπηρεσίες και τη Στήριξη στους Εργαζόμενους Φοιτητές (n = 321)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης ικανοποιούν τις ανάγκες μου	4,98	1,04	0,9	1,2	2,2	24,6	43,9	20,2	6,9
Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες (πχ. egram, e-learning, wi-fi) είναι ικανοποιητικές	5,14	1,18	0,9	2,2	5,9	13,1	38,0	30,2	9,7
Το ΤΕΙ προσφέρει στους εργαζόμενους φοιτητές την υποστήριξη που χρειάζονται	4,10	1,17	3,4	5,3	17,4	34,6	32,1	5,6	1,6

Πίνακας 11 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Ποσοστά (%) των Απαντήσεων για την Ικανοποίηση (n = 321)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των υπηρεσιών του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας	4,72	1,01	0,6	1,9	6,5	26,2	50,8	8,4	5,6
Οι σπουδές μου στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου	4,60	1,01	0,9	1,9	10,3	24,9	49,2	10,6	2,2
Οι σπουδές μου στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας καλύπτουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες μου	4,51	1,08	1,2	1,6	13,4	29,3	41,4	9,3	3,7
Το ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας είναι το ιδανικό πανεπιστήμιο για σπουδές	4,53	1,05	1,2	0,9	10,0	37,1	37,7	8,7	4,4
Ήταν σωστή απόφαση που επέλεξα να σπουδάσω στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας	4,59	1,32	3,7	2,2	10,0	26,5	38,6	10,9	8,1
Είμαι χαρούμενος που επέλεξα να σπουδάσω στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας	4,58	1,32	4,7	2,2	8,1	27,4	37,1	14,6	5,9
Σύνολο για την ικανοποίηση	4,59	0,93	2,08	1,77	9,71	28,56	42,47	10,44	4,98

Στον Πίνακα 12 παρατίθενται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, τα τεταρτημόρια και οι ελάχιστες και οι μέγιστες τιμές για τις σύνθετες μεταβλητές της έρευνας. Από την εξέταση των στοιχείων είναι πρόδηλο ότι από τις πέντε διαστάσεις της ποιότητας τους υψηλότερους μέσους όρους έχουν το διδακτικό προσωπικό (4,49) και οι εγκαταστάσεις (4,46). Ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών (4,38), ενώ η υποστήριξη (4,09) και το διοικητικό προσωπικό (3,84) συγκεντρώνουν βαθμολογία κάτω από το μέσο όρο της συνολικής ποιότητας (4,22). Από την παρατήρηση των τεταρτημορίων είναι φανερό ότι το διοικητικό προσωπικό συγκεντρώνει τις περισσότερες αρνητικές κρίσεις, αφού στο 25^ο εκατοστημόριο (ή πρώτο τεταρτημόριο) αντιστοιχεί η τιμή 3,33, που σημαίνει ότι το 25% των χαμηλότερων τιμών του διοικητικού προσωπικού δεν ξεπερνούν το 3,33· οι υπόλοιπες διαστάσεις της ποιότητας έχουν υψηλότερες τιμές. Το ίδιο συμβαίνει και στην περιοχή του 50% των παρατηρήσεων (διάμεσος), όπου η τιμή 3,89 είναι χαμηλότερη από τις αντίστοιχες τιμές των υπολοίπων διαστάσεων, αλλά και από το 4, που αντιπροσωπεύει το μέσο της βαθμολογικής κλίμακας. Το διοικητικό προσωπικό έχει και το μικρότερο ελάχιστο (1,00), κάτι που δείχνει ότι σε μια τουλάχιστον περίπτωση όλες οι ερωτήσεις της κλίμακας του απαντήθηκαν με το «Διαφωνώ πολύ».

Ακριβώς το αντίθετο συμβαίνει με την ικανοποίηση, που έχει μέγιστη τιμή 7· επομένως, σε μια τουλάχιστον περίπτωση όλες οι απαντήσεις της κλίμακας της ήταν «Συμφωνώ πολύ». Γενικά η ικανοποίηση εμφανίζει υψηλότερες τιμές από τη συνολική ποιότητα, αλλά και από τις διαστάσεις της ποιότητας. Έχει το μεγαλύτερο μέσο όρο και τη μεγαλύτερη διάμεσο, ενώ ταυτόχρονα το 25% των καλύτερων τιμών της βρίσκεται πάνω από το 5,17, υψηλότερα από τις υπόλοιπες μεταβλητές (την ακολουθούν το διδακτικό προσωπικό, το πρόγραμμα σπουδών και οι εγκαταστάσεις).

Πίνακας 12 Στατιστικά Στοιχεία για την Ποιότητα, την Ικανοποίηση και τις Διαστάσεις της Ποιότητας

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	Ελάχιστο	Εκατοστημόρια			Μέγιστο
				25	50	75	
Εγκαταστάσεις	4,46	0,71	1,80	4,00	4,40	4,80	6,60
Διδακτικό προσωπικό	4,49	0,74	1,22	4,11	4,56	4,89	6,78
Διοικητικό προσωπικό	3,84	0,95	1,00	3,33	3,89	4,56	6,33
Πρόγραμμα σπουδών	4,38	0,66	2,71	4,00	4,43	4,86	6,57
Υποστήριξη	4,09	0,70	1,64	3,73	4,18	4,55	6,73
Ποιότητα	4,22	0,58	1,78	3,90	4,24	4,59	6,15
Ικανοποίηση	4,59	0,93	1,50	4,00	4,67	5,17	7,00

Σημείωση. ΜΟ = Μέσος Όρος, ΤΑ = Τυπική Απόκλιση.

4.4 Διαφοροποίηση αντιληπτής ποιότητας και ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, το έτος σπουδών και το τμήμα σπουδών

4.4.1 Φύλο

Από τον Πίνακα 13 φαίνεται ότι οι άνδρες φοιτητές (ΜΟ = 4,24) αξιολόγησαν με υψηλότερο βαθμό την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τις γυναίκες φοιτήτριες (ΜΟ = 4,19). Η διαφορά αυτή είναι αριθμητικά ίση με 0,05 και το διάστημα εμπιστοσύνης της σημαίνει ότι με πιθανότητα 95% η διαφορά μεταξύ των δύο μέσων όρων στον πληθυσμό κυμαίνεται μεταξύ -0,07 και 0,19. Για να διαπιστωθεί αν η διαφορά αυτή είναι και στατιστικά σημαντική πραγματοποιήθηκε έλεγχος με ένα t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Η υπόθεση της ομοιότητας των διακυμάνσεων επαληθεύτηκε πρώτα με το τεστ Levene, $F(319) = 1,83, p = 0,177$. Ο έλεγχος κατέδειξε ότι η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική και η επίδραση αμελητέα, $t(319) = 0,888, p = 0,375, d = 0,10, g = 0,10$. Επιπλέον, οι άνδρες (ΜΟ = 4,63) εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τις γυναίκες (ΜΟ = 4,54). Η διαφορά αυτή και εδώ δεν ήταν στατιστικά σημαντική, $t(319) = 0,823, p = 0,411, d = 0,09, g = 0,09$ (επίδραση αμελητέα). Η ομοιότητα των διακυμάνσεων είχε εξεταστεί με το τεστ Levene, $F(319) = 0,074, p = 0,786$.

Πίνακας 13 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Σύγκριση των Διαφορών της Ποιότητας και της Ικανοποίησης για τους Άνδρες (n =180) και τις Γυναίκες (n = 141)

Μεταβλητή	ΜΟ	ΤΑ	95% ΔΕ ^α		t	ΒΕ	p
			ΚΟ	ΑΟ			
Ποιότητα			-0,07	0,19	0,888	319	0,375
Άνδρες	4,24	0,60					
Γυναίκες	4,19	0,56					
Ικανοποίηση			-0,12	0,29	0,823	319	0,411
Άνδρες	4,63	0,93					
Γυναίκες	4,54	0,92					

Σημείωση. ΔΕ = Διάστημα Εμπιστοσύνης, ΚΟ = Κατώτατο Όριο, ΑΟ = Ανώτατο Όριο, ΒΕ = Βαθμοί Ελευθερίας.

^αΤα διαστήματα εμπιστοσύνης αναφέρονται στη διαφορά των μέσων όρων.

4.4.2 Τμήμα σπουδών

Στον Πίνακα 14 παρατίθενται τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία της μέτρησης της αντιληπτής ποιότητας για κάθε τμήμα του ΤΕΙ. Οι υψηλότερες τιμές της ποιότητας παρατηρήθηκαν στο τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής (ΜΟ = 4,40), ενώ οι χαμηλότερες στο τμήμα Πολιτικών Μηχανικών (ΜΟ = 3,80), το μοναδικό τμήμα που η τιμή της μεταβλητής δεν ξεπέρασε το μεσαίο όριο του 4, γεγονός που δείχνει ότι οι αρνητικές κρίσεις των φοιτητών («Διαφωνώ» μέχρι «Διαφωνώ πολύ») βάρυναν περισσότερο από τις θετικές. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και στο διάστημα εμπιστοσύνης για το τμήμα Πολιτικών Μηχανικών οι τιμές δεν ξεπερνούν το 4 (κυμαίνονται από 3,65 μέχρι 3,95). Στο ίδιο τμήμα μάλιστα οι τιμές της μεταβλητής ήταν περισσότερο συσπειρωμένες γύρω από το μέσο όρο, καθώς εκεί παρατηρήθηκε η μικρότερη διασπορά (ΤΑ = 0,40). Η υψηλότερη ήταν στο τμήμα Λογιστικής (ΤΑ = 0,66).

Πίνακας 14 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ποιότητας στα Τμήματα του ΤΕΙ ΚΜ

Τμήμα	n	ΜΟ	ΤΑ	95% ΔΕ	
				ΚΟ	ΑΟ
Μηχανικών Πληροφορικής	62	4,40	0,48	4,27	4,52
Διοίκησης Επιχειρήσεων	64	4,29	0,63	4,13	4,45
Μηχανολόγων Μηχανικών	57	4,29	0,54	4,15	4,43
Μηχανικών Τοπογραφίας	31	4,17	0,45	4,00	4,33
Λογιστικής	77	4,14	0,66	3,99	4,29
Πολιτικών Μηχανικών	30	3,80	0,40	3,65	3,95
Σύνολο	321	4,22	0,58	4,15	4,28

Σημείωση. ΚΟ = Κατώτατο Όριο, ΑΟ = Ανώτατο Όριο.

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων της ικανοποίησης. Σε σύγκριση με τις τιμές της ποιότητας του Πίνακα 14 είναι φανερό ότι οι τιμές της ικανοποίησης κινήθηκαν σε υψηλότερα επίπεδα σε όλα τα τμήματα. Η μεγαλύτερη τιμή αφορούσε το τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών (ΜΟ = 4,84), ενώ η μικρότερη και πάλι το τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, ξεπερνώντας όμως αυτήν τη φορά οριακά το 4 (ΜΟ = 4,04). Σε τέσσερα τμήματα οι μέσοι όροι της ικανοποίησης ήταν πολύ κοντά μεταξύ τους (από 4,56 μέχρι 4,63). Συγκριτικά με την ποιότητα, σε όλα τα τμήματα η διασπορά των τιμών της ικανοποίησης ήταν μεγαλύτερη, φθάνοντας μέχρι το 1,23 για το τμήμα των Πολιτικών Μηχανικών.

Πίνακας 15 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ικανοποίησης στα Τμήματα του ΤΕΙ ΚΜ

Τμήμα	n	ΜΟ	ΤΑ	95% ΔΕ	
				ΚΟ	ΑΟ
Μηχανολόγων Μηχανικών	57	4,84	0,62	4,68	5,01
Μηχανικών Πληροφορικής	62	4,63	0,78	4,43	4,82
Μηχανικών Τοπογραφίας	31	4,62	0,54	4,43	4,82
Διοίκησης Επιχειρήσεων	64	4,59	1,03	4,34	4,85
Λογιστικής	77	4,56	1,05	4,32	4,80
Πολιτικών Μηχανικών	30	4,04	1,23	3,58	4,51
Σύνολο	321	4,59	0,93	4,49	4,69

Σημείωση. ΚΟ = Κατώτατο Όριο, ΑΟ = Ανώτατο Όριο.

Για να διαπιστωθεί αν οι διαφορές μεταξύ των τμημάτων στο επίπεδο της ποιότητας είναι στατιστικά σημαντικές, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανάλυσης της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (One-Way Anova). Η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων επαληθεύτηκε με το τεστ Levene, $F(5, 315) = 1,90, p = 0,094$. Η ανάλυση της διακύμανσης (Πίνακας 16) κατέδειξε ότι οι μέσες τιμές της ποιότητας διαφέρουν σημαντικά ανάμεσα στα έξι τμήματα του ΤΕΙ, $F(5, 315) = 5,26, p < 0,001$. Το μέγεθος της γενικής επίδρασης του τμήματος στην ποιότητα υπολογίστηκε ως $\eta^2 = 7,71\%$ (μέτρια επίδραση), $\omega^2 = 6,22\%$ (μέτρια) και $f = 0,29$ (μέτρια), κάτι που υποδηλώνει ότι το 7,71% (ή το 6,22%) της διακύμανσης της ποιότητας σχετίζεται με το τμήμα. Έπειτα, ακολούθησαν εκ των υστέρων έλεγχοι με το κριτήριο του Hochberg, που θεωρείται περισσότερο κατάλληλο, όταν οι διακυμάνσεις είναι όμοιες, αλλά τα μεγέθη των ομάδων σύγκρισης άνισα (Field, 2013). Βρέθηκε ότι οι τιμές της ποιότητας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στο τμήμα των Πολιτικών Μηχανικών σε σχέση με τα τμήματα Διοίκησης Επιχειρήσεων ($p = 0,002, d = 0,85, g = 0,84$), Μηχανολόγων Μηχανικών ($p = 0,002, d = 0,99, g = 0,98$) και Μηχανικών Πληροφορικής ($p < 0,001, d = 1,30, g = 1,29$). Και στις τρεις περιπτώσεις το μέγεθος της επίδρασης είναι μεγαλύτερο από το τυπικό ($d > 0,80$). Να σημειωθεί ότι και τα υπόλοιπα κριτήρια (Tukey HSD, Bonferroni, Scheffe, Sidak, Gabriel) κατέληξαν σε παρόμοιο αποτέλεσμα (στατιστικά σημαντικές είναι οι διαφορές μόνο μεταξύ των τριών προαναφερόμενων ζευγαριών), εκτός του LSD, που θεωρείται

περισσότερο χαλαρό κριτήριο και κατέδειξε ως σημαντικές τις διαφορές του τμήματος Πολιτικών Μηχανικών με όλα τα υπόλοιπα τμήματα.

Πίνακας 16 Αποτελέσματα Ελέγχου Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) στις Τιμές της Ποιότητας και της Ικανοποίησης στα Τμήματα του ΤΕΙ ΚΜ

ANOVA	AT	BE	MT	F	p
Ποιότητα					
Μεταξύ των ομάδων ^a	8,27	5	1,66	5,26	0,00
Εντός των ομάδων	99,11	315	0,32		
Σύνολο	107,38	320			
Ικανοποίηση					
Μεταξύ των ομάδων	12,73	5	2,55	3,06	0,01
Εντός των ομάδων	261,83	315	0,83		
Σύνολο	274,56	320			

Σημείωση. AT = Άθροισμα Τετραγώνων (Sum of Squares), BE = Βαθμοί Ελευθερίας, MT = Μέσος τετραγώνων (Mean Square).

^aΚάθε ομάδα περιλαμβάνει φοιτητές που ανήκουν στο ίδιο τμήμα.

Ακολούθως, εξετάστηκε αν και οι μέσοι όροι της ικανοποίησης διαφοροποιούνται σημαντικά στα τμήματα. Το τεστ Levene δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων, $F(5, 315) = 5,91, p < 0,001$. Το F του Welch, που ενδείκνυται όταν οι διακυμάνσεις δεν είναι ομοιογενείς (Field, 2013), έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά, $F(5, 123,97) = 2,66, p = 0,026$. Ανάλογο ήταν και το αποτέλεσμα της κανονικής ανάλυσης της διακύμανσης (Πίνακας 16), $F(5, 315) = 3,06, p = 0,01$. Η γενική επίδραση του τμήματος στην ικανοποίηση υπολογίστηκε ως $\eta^2 = 4,64\%$ (μικρή επίδραση), $\omega^2 = 3,11\%$ (μικρή) και $f = 0,22$ (μικρή που προσεγγίζει τη μέτρια): δηλαδή το 4,64% (ή το 3,11%) της διακύμανσης της ικανοποίησης σχετίζεται με το τμήμα. Οι εκ των υστέρων έλεγχοι με το κριτήριο του Games-Howell, που προκρίνεται ως το πιο αξιόπιστο, στην περίπτωση που οι διακυμάνσεις είναι άνισες (Field, 2013), έδειξαν ότι οι τιμές της ικανοποίησης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μόνο στο ζευγάρι Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανολόγων Μηχανικών ($p = 0,023, d = 0,91, g = 0,90$), με το μέγεθος της επίδρασης να είναι μεγάλο ($d > 0,80$). Να σημειωθεί ότι και τα υπόλοιπα κριτήρια που προσφέρονται στο SPSS εντόπισαν ως

σημαντική μόνο τη διαφορά Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανολόγων Μηχανικών (με εξαίρεση το LSD).

4.4.3 Έτος σπουδών

Στη συνέχεια εξετάστηκε κατά πόσο η ποιότητα και η ικανοποίηση διαφοροποιούνται ανάλογα με το έτος σπουδών. Από τα στοιχεία του Πίνακα 17 παρατηρείται μια τάση σταδιακής μείωσης των τιμών της ποιότητας, καθώς μεγαλώνει το έτος σπουδών. Έτσι, οι πρωτοετείς αξιολογούν κατά μέσο όρο με 4,34 την ποιότητα των υπηρεσιών, οι δευτεροετείς με 4,26, οι τριτοετείς με 4,19, ενώ οι τεταρτοετείς εκφράζουν περισσότερες αρνητικές κρίσεις (ΜΟ = 3,92). Η διασπορά των τιμών δεν παρουσιάζει μεγάλες μεταβολές στα τέσσερα έτη, καθώς η τυπική απόκλιση κυμαίνεται από 0,50 μέχρι 0,62.

Πίνακας 17 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ποιότητας Ανάλογα με το Έτος Σπουδών

Έτος Σπουδών	n	ΜΟ	ΤΑ	95% ΔΕ	
				ΚΟ	ΑΟ
Πρώτο	106	4,34	0,57	4,23	4,45
Δεύτερο	87	4,26	0,62	4,13	4,40
Τρίτο	79	4,19	0,50	4,08	4,30
Τέταρτο	49	3,92	0,55	3,76	4,08
Σύνολο	321	4,22	0,58	4,15	4,28

Σημείωση. ΚΟ = Κατώτατο Όριο, ΑΟ = Ανώτατο Όριο.

Στον Πίνακα 18 παρουσιάζονται στατιστικά στοιχεία για την ικανοποίηση στα τέσσερα έτη σπουδών. Οι μέσοι όροι των τιμών της ικανοποίησης είναι υψηλότεροι σε σχέση με της ποιότητας. Όπως και με την ποιότητα, οι μεγαλύτερες τιμές της ικανοποίησης καταγράφονται στους πρωτοετείς (ΜΟ = 4,71), ενώ οι χαμηλότερες στους τεταρτοετείς (ΜΟ = 4,23). Σε αντίθεση με την ποιότητα, στο τρίτο έτος εμφανίζεται μια αύξηση των τιμών της ικανοποίησης σε σχέση με το δεύτερο. Συνολικά όμως η τάση είναι πτωτική. Επίσης, συγκριτικά με την ποιότητα, οι τιμές της ικανοποίησης τείνουν να αποκλίνουν περισσότερο από το μέσο όρο, καθώς η τυπική απόκλιση είναι μεγαλύτερη και στα τέσσερα έτη, κυμαινόμενη από 0,70 μέχρι 1,01 (στην ποιότητα δεν ξεπερνά το 0,62).

Πίνακας 18 Μέσοι Όροι (ΜΟ), Τυπικές Αποκλίσεις (ΤΑ) και Διαστήματα Εμπιστοσύνης (ΔΕ) της Ικανοποίησης Ανάλογα με το Έτος Σπουδών

Έτος Σπουδών	n	ΜΟ	ΤΑ	95% ΔΕ	
				ΚΟ	ΑΟ
Πρώτο	106	4,71	0,99	4,52	4,90
Δεύτερο	87	4,57	1,01	4,35	4,78
Τρίτο	79	4,68	0,70	4,52	4,83
Τέταρτο	49	4,23	0,87	3,98	4,48
Σύνολο	321	4,59	0,93	4,49	4,69

Σημείωση. ΚΟ = Κατώτατο Όριο, ΑΟ = Ανώτατο Όριο.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι τυπικές αποκλίσεις των τιμών της ποιότητας σε κάθε έτος σπουδών δεν παρουσίασαν μεγάλες διαφορές μεταξύ τους. Πραγματικά, το τεστ Levene επαλήθευσε την ισότητα των διακυμάνσεων, $F(3, 317) = 1,58, p = 0,195$. Η ανάλυση της διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (Πίνακας 19) κατέδειξε ότι οι μέσες τιμές της ποιότητας στα τέσσερα έτη σπουδών διαφέρουν στατιστικά σημαντικά, $F(3, 317) = 6,37, p < 0,001$. Το μέγεθος της γενικής επίδρασης του έτους σπουδών στην ποιότητα υπολογίστηκε ως $\eta^2 = 5,68\%$ (μικρή επίδραση, πολύ κοντά στη μέτρια), $\omega^2 = 4,78\%$ (μικρή) και $f = 0,25$ (ακριβώς στο όριο της μέτριας): αυτό σημαίνει ότι το 5,68% (ή το 4,78%) της διακύμανσης της ποιότητας σχετίζεται με το έτος σπουδών. Στους εκ των υστέρων ελέγχους σύμφωνα με το κριτήριο του Hochberg, που κρίνεται καταλληλότερο, όταν οι διακυμάνσεις είναι όμοιες και τα μεγέθη των ομάδων σύγκρισης άνισα (Field, 2013), εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα εξής ζευγάρια: πρώτο και τέταρτο έτος ($p < 0,001, d = 0,74, g = 0,74$), δεύτερο και τέταρτο έτος ($p = 0,004, d = 0,57, g = 0,57$). Και για τα δύο το μέγεθος της επίδρασης είναι μέτριο, αλλά στην πρώτη περίπτωση κινείται κοντά στα όρια της μεγάλης επίδρασης ($d = 0,80$). Πάντως, και τα υπόλοιπα κριτήρια (Bonferroni, Scheffe, Sidak, Gabriel) επιβεβαίωσαν το παραπάνω αποτέλεσμα της στατιστικής σημαντικότητας των δύο ζευγαριών. Αναφορικά με το ζευγάρι του τρίτου και τέταρτου έτος, οριακά κρίθηκε μη σημαντικό από τα περισσότερα κριτήρια (για το Hochberg συγκεκριμένα ήταν $p = 0,055, d = 0,52, g = 0,51$), ενώ για το LSD και το Tukey HSD ήταν στατιστικά σημαντικό.

Πίνακας 19 Αποτελέσματα Ελέγχου Ανάλυσης της Διακύμανσης (ANOVA) στις Τιμές της Ποιότητας και της Ικανοποίησης στα Έτη Σπουδών

ANOVA	AT	BE	MT	F	p
Ποιότητα					
Μεταξύ των ομάδων ^α	6,10	3	2,03	6,37	0,000
Εντός των ομάδων	101,28	317	0,32		
Σύνολο	107,38	320			
Ικανοποίηση					
Μεταξύ των ομάδων	8,40	3	2,80	3,33	0,020
Εντός των ομάδων	266,16	317	0,84		
Σύνολο	274,56	320			

Σημείωση. AT = Άθροισμα Τετραγώνων (Sum of Squares), BE = Βαθμοί Ελευθερίας, MT = Μέσος τετραγώνων (Mean Square).

^αΚάθε ομάδα περιλαμβάνει φοιτητές που ανήκουν στο ίδιο έτος σπουδών.

Στην περίπτωση της ικανοποίησης, είναι φανερό από τον Πίνακα 18 ότι οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων καταλαμβάνουν μεγαλύτερο εύρος. Πραγματικά, το τεστ Levene δεν επιβεβαίωσε την υπόθεση της ομοιότητας των διακυμάνσεων, $F(3, 317) = 3,02, p = 0,03$. Σε αυτές τις περιπτώσεις μη ομοιογένειας των διακυμάνσεων μπορεί να εξεταστεί το F του Welch (Field, 2013), το οποίο έδειξε ότι οι μέσοι όροι της ικανοποίησης διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το έτος σπουδών, $F(3, 154,495) = 3,66, p = 0,014$. Ανάλογο όμως ήταν και το αποτέλεσμα της κανονικής ανάλυσης της διακύμανσης (Πίνακας 19), $F(3, 317) = 3,33, p = 0,02$. Η γενική επίδραση του έτους σπουδών στην ικανοποίηση μπορεί να χαρακτηριστεί μικρή και υπολογίστηκε ως: $\eta^2 = 3,06\%$, $\omega^2 = 2,13\%$ και $f = 0,18$ · δηλαδή το 3,06% (ή το 2,13% αντίστοιχα) της διακύμανσης της ικανοποίησης σχετίζεται με το έτος σπουδών. Τέλος, υπήρξε ομοφωνία στα αποτελέσματα των εκ των υστέρων ελέγχων, καθώς όλα τα κριτήρια αναγνώρισαν ως στατιστικά σημαντικές τις διαφορές του τέταρτου έτους με το πρώτο και το τρίτο. Ειδικότερα, σύμφωνα με το κριτήριο του Games-Howell, που θεωρείται η καλύτερη επιλογή, στην περίπτωση που οι διακυμάνσεις είναι άνισες (Field, 2013), για το ζευγάρι πρώτου και τέταρτου έτους τα αποτελέσματα ήταν $p = 0,016, d = 0,50, g = 0,50$, με το μέγεθος της επίδρασης να χαρακτηρίζεται μέτριο. Ενώ για το ζευγάρι του τρίτου έτους με το τέταρτο, $p = 0,017, d = 0,58, g = 0,57$ και η επίδραση μέτρια.

4.5 Συσχέτιση ικανοποίησης και διαστάσεων της αντιληπτής ποιότητας

Αφού πρώτα ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις της κανονικής κατανομής και της γραμμικής σχέσης μεταξύ των μεταβλητών, υπολογίστηκαν οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson, για να εξεταστεί κατά πόσο συσχετίζονται μεταξύ τους η ποιότητα, η ικανοποίηση και οι πέντε διαστάσεις της ποιότητας (Πίνακας 20). Όλες οι συσχετίσεις ήταν θετικές και στατιστικά σημαντικές (παντού $p < 0,001$). Σύμφωνα με τις προτάσεις του Cohen (1988) για το μέγεθος της επίδρασης, και οι πέντε διαστάσεις της ποιότητας συσχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τη μεταβλητή της ποιότητας, καθώς οι τιμές του συντελεστή ξεπερνούν το 0,50· υψηλότερη είναι η συσχέτιση υποστήριξης και ποιότητας ($r = 0,87$) και διοικητικού προσωπικού και ποιότητας ($r = 0,81$). Μεγάλη είναι ακόμη και η συσχέτιση ποιότητας και ικανοποίησης ($r = 0,58$), γεγονός που σημαίνει ότι οι φοιτητές που αξιολογούν υψηλότερα την ποιότητα των υπηρεσιών του ΤΕΙ τείνουν να δηλώνουν και περισσότερο ικανοποιημένοι. Αναφορικά με τη σχέση των πέντε διαστάσεων της ποιότητας με την ικανοποίηση, μεγαλύτερη είναι η συσχέτιση του προγράμματος σπουδών ($r = 0,53$) και της υποστήριξης ($r = 0,50$) με την ικανοποίηση· οι υπόλοιπες τρεις διαστάσεις συσχετίζονται σε μέτριο βαθμό με την ικανοποίηση ($0,30 < r < 0,50$). Τέλος, μεγάλη είναι και η συσχέτιση υποστήριξης-διοικητικού προσωπικού ($r = 0,65$) και υποστήριξης-προγράμματος σπουδών ($r = 0,56$), ενώ οι υπόλοιπες διαστάσεις της ποιότητας συσχετίζονται σε μέτριο βαθμό μεταξύ τους ($0,30 < r < 0,50$).

Πίνακας 20 Συσχετίσεις Μεταξύ των Μεταβλητών της Ποιότητας, της Ικανοποίησης και των Διαστάσεων της Ποιότητας

	Εγκατ.	Διδαδ.	Διοικ.	Προγρ.	Υποστ.	Ικαν.	Ποιот.
Εγκαταστάσεις	1	0,38	0,34	0,47	0,40	0,46	0,60
Διδακτικό προσωπικό		1	0,42	0,43	0,49	0,40	0,73
Διοικητικό προσωπικό			1	0,33	0,65	0,36	0,81
Πρόγραμμα σπουδών				1	0,56	0,53	0,68
Υποστήριξη					1	0,50	0,87
Ικανοποίηση						1	0,58
Ποιότητα							1

Σημείωση. Για όλες τις περιπτώσεις ισχύει $p < 0,001$ και $n = 321$.

5. Συμπεράσματα

Στην ενότητα αυτή γίνεται για κάθε ερευνητικό ερώτημα συζήτηση για τα σημαντικότερα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και συγκρίσεις με αντίστοιχες έρευνες, και ιδιαίτερα με την έρευνα των Vrana et al. (2015), που διεξήχθη στον ίδιο χώρο και χρησιμοποίησε το ίδιο ερωτηματολόγιο. Εδώ όμως χρειάζεται να επισημανθεί ότι υπάρχουν δυσχέρειες στη συγκρισιμότητα των ευρημάτων, καθώς οι μεταβλητές της ποιότητας και της ικανοποίησης ορίζονται και υπολογίζονται με διαφορετικό τρόπο από έρευνα σε έρευνα. Ακόμη και οι έρευνες που αξιοποίησαν το HEdPERF, στην πραγματικότητα χρησιμοποίησαν μια τροποποιημένη εκδοχή του, με διαφορετική δομή και σύνθεση των διαστάσεων της ποιότητας κάθε φορά.

5.1 Αξιολόγηση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΤΕΙ ΚΜ και ικανοποίηση των φοιτητών

5.1.1 Ποιότητα υπηρεσιών

Από τα ευρήματα της στατιστικής ανάλυσης που προηγήθηκε μπορούν να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο οι φοιτητές του ΤΕΙ ΚΜ αξιολογούν την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του ιδρύματος. Συγχρόνως, μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και με την παλαιότερη έρευνα που διεξήχθη στο ΤΕΙ ΚΜ (Vrana et al., 2015), μολονότι δεν παρατίθενται εκεί πλήρη αριθμητικά δεδομένα για όλες τις δηλώσεις του HEdPERF.

Ξεκινώντας από τη διάσταση των εγκαταστάσεων, το μεγαλύτερο μέρος των φοιτητών πιστεύει ότι το ΤΕΙ έχει επαγγελματική εμφάνιση/εικόνα και βρίσκεται σε ιδανική τοποθεσία με άριστα σχεδιασμένους χώρους. Είναι αξιοσημείωτο ότι, ανάμεσα στις 41 ερωτήσεις του HEdPERF, οι δύο αυτές ερωτήσεις βρίσκονται στην πρώτη πεντάδα των υψηλότερων μέσων όρων. Στην έρευνα των Vrana et al. (2015) οι δύο αυτές ερωτήσεις είχαν συγκεντρώσει αντίστοιχα τις δύο υψηλότερες βαθμολογίες και μάλιστα σημειώνεται ότι στην ερώτηση για την τοποθεσία του ΤΕΙ και τους χώρους του το 45,63% των φοιτητών επέλεξε το «Συμφωνώ πολύ» (στην τωρινή έρευνα το αντίστοιχο ποσοστό είναι 8,4%, αρκετά χαμηλότερο). Στην έβδομη θέση με τους υψηλότερους μέσους όρους σε όλο το HEdPERF βρίσκεται η ερώτηση για τις ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις, που είχε παρόμοια θετική εικόνα και στην παλαιότερη έρευνα. Αντίθετα, για τις ψυχαγωγικές εγκαταστάσεις, ενώ στην παλαιότερη έρευνα φαίνεται

ότι η υπεροχή των θετικών απαντήσεων ήταν συντριπτική, στην παρούσα η υπεροχή αυτή έχει μετριαστεί αρκετά. Τέλος, η ερώτηση για το εστιατόριο και τις υπηρεσίες φαγητού εμφανίζει μεν τη χαμηλότερη βαθμολογία στη διάσταση των εγκαταστάσεων ($MO = 3,83$), ωστόσο παρατηρείται μια βελτίωση σε σύγκριση με την έρευνα του 2015. Τότε είχε συγκεντρώσει το χαμηλότερο σκορ από όλες τις ερωτήσεις του HEdPERF και το 24,73% των φοιτητών είχε επιλέξει το 1 στη βαθμολογία του, ενώ τώρα το αντίστοιχο ποσοστό φθάνει μόνο στο 4,7%, οι αρνητικές κρίσεις δεν υπερέρχουν τόσο πολύ (36,2% έναντι 28,6% των θετικών) και υπάρχουν επτά άλλες ερωτήσεις με χαμηλότερους μέσους όρους.

Αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό, οι φοιτητές αξιολόγησαν θετικά το ρόλο του. Σε όλες τις ερωτήσεις ο μέσος όρος ξεπέρασε το 4 και οι θετικές απαντήσεις ήταν περισσότερες από τις αρνητικές. Οι δύο πρώτες ερωτήσεις για τη μόρφωση, την εμπειρία και τις γνώσεις των διδασκόντων συγκέντρωσαν την υψηλότερη βαθμολογία σε όλο το ερωτηματολόγιο του HEdPERF, με τις θετικές αξιολογήσεις να ξεπερνούν το 70%. Πέρα από το γνωστικό επίπεδο των διδασκόντων, θετικές ήταν οι κρίσεις με ποσοστά άνω του 50% και για τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τη στάση τους απέναντι στους φοιτητές. Οι φοιτητές θα επιθυμούσαν ίσως οι διδάσκοντες να διαθέτουν περισσότερο χρόνο, για να παρέχουν συμβουλές, να ανταποκρίνονται πιο άμεσα στα αιτήματά τους για βοήθεια και να προσφέρουν περισσότερη ανατροφοδότηση, καθώς οι σχετικές ερωτήσεις συγκέντρωσαν χαμηλότερη βαθμολογία και περισσότερες αρνητικές γνώμες συγκριτικά με τις υπόλοιπες ερωτήσεις για το διδακτικό προσωπικό. Στην έρευνα των Vrana et al. (2015) είχε αποτυπωθεί μια παρόμοια εικόνα: από το διάγραμμα που παραθέτουν φαίνεται ότι οι δύο ερωτήσεις για το γνωστικό επίπεδο ήταν μέσα στην πρώτη πεντάδα των υψηλότερων σκορ όλου του ερωτηματολογίου, ενώ αυτές για την ανατροφοδότηση και το χρόνο για συμβουλές συγκέντρωσαν λιγότερες θετικές γνώμες συγκριτικά με τις επτά άλλες ερωτήσεις για τους διδάσκοντες.

Εντελώς διαφορετική είναι η εικόνα που παρατηρείται στη διάσταση του διοικητικού προσωπικού, όπου απαντούν ορισμένες από τις χαμηλότερες μέσες τιμές. Είναι χαρακτηριστικό ότι από τις επτά χαμηλότερες μέσες τιμές του HEdPERF οι έξι αφορούν το διοικητικό προσωπικό και κυρίως τον τρόπο που αλληλεπιδρά με τους φοιτητές και την προσωπική σχέση μαζί τους (επικοινωνία με τους φοιτητές, στάση απέναντί τους, ενδιαφέρον για επίλυση προβλημάτων, φροντίδα και προσοχή). Ειδικά η ερώτηση για το πόσο βολικές είναι οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης συγκεντρώνει τη χαμηλότερη βαθμολογία

σε όλο το HEdPERF. Αντίθετα, οι θετικές κρίσεις ξεπερνούν τις αρνητικές σε ζητήματα που αφορούν περισσότερο στην οργάνωση και στις διαδικασίες διοίκησης (σωστή τήρηση αρχείων, γνώση των συστημάτων και των διαδικασιών, ασφάλεια συναλλαγών). Παρόμοια ήταν και τα ευρήματα της έρευνας των Vrana et al. (2015), στην οποία: α) η διάσταση του διοικητικού προσωπικού συγκέντρωσε τις περισσότερες αρνητικές αξιολογήσεις συγκριτικά με τις άλλες διαστάσεις, β) οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης σημείωσαν το δεύτερο χαμηλότερο σκορ σε όλο το ερωτηματολόγιο, γ) η ερώτηση για την τήρηση ακριβών και ανακτήσιμων αρχείων εμφανίζεται να διαφοροποιείται αισθητά από τις υπόλοιπες της διάστασης με αρκετά μεγαλύτερο αριθμό θετικών κρίσεων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σύγκριση των ευρημάτων για τη διάσταση του προγράμματος σπουδών με τα αντίστοιχα της έρευνας των Vrana et al. (2015), που αποκαλύπτει ότι δεν έχει αλλάξει ο τρόπος με τον οποίο το αξιολογούν οι φοιτητές. Και στις δύο έρευνες οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις, που αναφέρονται στην ποιότητα, στην αξιοπιστία, στην ευελιξία και στις ειδικεύσεις των προγραμμάτων (δηλαδή αφορούν το πρόγραμμα σπουδών αυτό καθαυτό), διαφοροποιούνται αισθητά από τις υπόλοιπες τρεις, καθώς συγκεντρώνουν υψηλότερες βαθμολογίες και περισσότερες θετικές κρίσεις. Η ερώτηση «Το ΤΕΙ προσφέρει ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων με διάφορες ειδικεύσεις» συγκεντρώνει την υψηλότερη βαθμολογία της διάστασης και στις δύο έρευνες (4,68 στην παρούσα, 5,25 σημειώνεται στην παλαιότερη). Επιπρόσθετα, και στις δύο έρευνες οι τρεις τελευταίες ερωτήσεις (που θα μπορούσε να ειπωθεί ότι δεν αναφέρονται στον πυρήνα του προγράμματος σπουδών, αλλά περισσότερο σε ζητήματα πολιτικής του οργανισμού και στη φήμη του) εμφανίζουν χαμηλότερες βαθμολογίες. Στην έρευνα του 2015 η ερώτηση για την τήρηση του αριθμού των φοιτητών στο ελάχιστο όριο στις τάξεις σημείωσε τη χαμηλότερη μέση τιμή (4,07) στη διάσταση· στην τωρινή έχει το δεύτερο χαμηλότερο μέσο όρο (3,96). Η ερώτηση για την ευκολία ανεύρεσης εργασίας των αποφοίτων του ΤΕΙ πέρασε τώρα στην τελευταία θέση της διάστασης από την προτελευταία το 2015. Τέλος, η ερώτηση για το βαθμό ελευθερίας των φοιτητών βρίσκεται σε μια ενδιάμεση θέση ανάμεσα στις τέσσερις πρώτες και στις δύο τελευταίες στην παρούσα έρευνα, ενώ το 2015 έδειχνε να βρίσκεται περισσότερο κοντά στις δύο τελευταίες θέσεις.

Τέλος, στη διάσταση της υποστήριξης παρατηρείται μια μεικτή εικόνα, καθώς σε ορισμένες δηλώσεις υπερτερούν οι θετικές κρίσεις, ενώ σε άλλες οι αρνητικές. Αξιοσημείωτο είναι ότι και στην παρούσα έρευνα αλλά και σε αυτήν των Vrana et al. (2015) η ερώτηση για την

επάρκεια των υπηρεσιών υγείας έχει την τρίτη χαμηλότερη βαθμολογία σε όλο το HEdPERF. Παρομοίως, και στις δύο έρευνες η ερώτηση για το σεβασμό του προσωπικού απορρήτου των φοιτητών καταλαμβάνει την πρώτη θέση στη διάσταση της υποστήριξης με μέση τιμή 5,38 το 2015 και 4,87 τώρα. Επίσης, και στις δύο έρευνες στην πρώτη τετράδα με τις υψηλότερες βαθμολογίες στη διάσταση βρίσκονται οι ερωτήσεις «Το ΤΕΙ παρέχει τις υπηρεσίες του μέσα σε λογικά/αναμενόμενα χρονικά πλαίσια» και «Το ΤΕΙ έχει τυποποιημένες και απλές διαδικασίες παροχής υπηρεσιών», ενώ αντίθετα η ερώτηση «Τα ερωτήματα και τα παράπονα αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά και έγκαιρα» έχει από τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Ωστόσο, παρατηρείται και μια σημαντική διαφοροποίηση: ενώ το 2015 η ερώτηση «Στο ΤΕΙ λειτουργούν άριστες συμβουλευτικές υπηρεσίες» βρισκόταν στην πρώτη τετράδα, στην τωρινή έρευνα εμφανίζει το δεύτερο χαμηλότερο σκορ της διάστασης, γεγονός που φανερώνει ότι οι φοιτητές εμφανίζονται περισσότερο δυσαρεστημένοι από τις συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες του ΤΕΙ και οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης έλαβαν υψηλές βαθμολογίες, με τις θετικές γνώμες να υπερτερούν συντριπτικά. Στο θέμα όμως της υποστήριξης των εργαζόμενων φοιτητών υπάρχουν ίσως μεγαλύτερα περιθώρια βελτίωσης, καθώς εμφανίζονται αρκετές αρνητικές κρίσεις.

Από τα συγκεντρωτικά στατιστικά στοιχεία για τις μέσες τιμές κάθε διάστασης (Πίνακας 12) προκύπτει ότι το διδακτικό προσωπικό με 4,49 (4,87) και οι εγκαταστάσεις με 4,46 (5,10) αξιολογήθηκαν υψηλότερα από τους φοιτητές. Στην παρένθεση παρουσιάζονται τα αντίστοιχα αποτελέσματα της έρευνας των Vrana et al. (2015). Έπεται το πρόγραμμα σπουδών με 4,38 (4,72) και η υποστήριξη με 4,09 (4,57), ενώ το διοικητικό προσωπικό συγκεντρώνει βαθμολογία 3,84 (4,26), η μόνη διάσταση στην παρούσα έρευνα που βρίσκεται κάτω από τη μεσαία τιμή της κλίμακας (<4). Από τη σύγκριση των δύο ερευνών είναι πρόδηλο ότι οι πέντε διαστάσεις κατατάσσονται με τον ίδιο τρόπο σύμφωνα με τη μέση τιμή τους, με τη μόνη διαφορά ότι οι εγκαταστάσεις, που ήταν στην πρώτη θέση με την υψηλότερη βαθμολογία το 2015, βρίσκονται τώρα στη δεύτερη, ενώ το διδακτικό προσωπικό από τη δεύτερη πέρασε τώρα στην πρώτη θέση. Επιπλέον, είναι φανερό ότι και για τις πέντε διαστάσεις η μέση τιμή διαμορφώθηκε σε χαμηλότερα επίπεδα στην παρούσα έρευνα σε σύγκριση με την παλαιότερη· αυτό μπορεί να οφείλεται σε διαφορές του δείγματος και της μεθοδολογίας ή να αποτυπώνει μια τάση των φοιτητών να αξιολογούν αυστηρότερα την ποιότητα των υπηρεσιών. Τέλος, μπορεί να επισημανθεί ότι στην παρούσα έρευνα οι

φοιτητές χρησιμοποίησαν λιγότερο τις ακραίες τιμές της κλίμακας και η διασπορά των απαντήσεών τους ήταν μικρότερη, καθώς οι τιμές της τυπικής απόκλισης για όλες τις διαστάσεις δεν ξεπέρασαν τη μονάδα ($TA < 1$), ενώ αντίθετα στην έρευνα του 2015 όλες οι αντίστοιχες τιμές ξεπέρασαν τη μονάδα ($TA > 1$). Πάντως, και στις δύο έρευνες το διοικητικό προσωπικό εμφανίζει μεγαλύτερη διασπορά τιμών από τις υπόλοιπες διαστάσεις.

Η τιμή της συνολικής ποιότητας διαμορφώθηκε στο 4,22. Στην έρευνα των Vrana et al. (2015), μολονότι δεν αναφέρεται ευθέως κάποια τιμή για τη συνολική ποιότητα, αυτή μπορεί να συναχθεί σταθμίζοντας τους μέσους όρους των πέντε διαστάσεων της ποιότητας. Έτσι, μπορεί να υπολογιστεί στο 4,66, τιμή αναμενόμενα μεγαλύτερη από την τωρινή, αφού στην παρούσα έρευνα οι βαθμολογίες σε όλες τις διαστάσεις κυμάνθηκαν σε χαμηλότερα επίπεδα. Πάντως, και στις δύο έρευνες οι φοιτητές φαίνεται να έχουν γενικά θετική γνώμη για την ποιότητα των υπηρεσιών, καθώς ο δείκτης ξεπερνά το μεσαίο σημείο της κλίμακας (>4). Όσο για την ικανοποίηση, η μέση τιμή της διαμορφώθηκε στο 4,59. Ενδεικτικά, να αναφέρουμε ότι στην έρευνα που δοκιμάστηκε για πρώτη φορά το HEdPERF, η συνολική ποιότητα ήταν 4,8 και η συνολική ικανοποίηση 4,6 σε επταβάθμια κλίμακα (Firdaus, 2006b).

5.1.2 Ικανοποίηση

Η τιμή της συνολικής ικανοποίησης (4,59) διαμορφώθηκε σε υψηλότερα επίπεδα έναντι της ποιότητας. Η ικανοποίηση εμφανίζει και μεγαλύτερη διασπορά τιμών συγκριτικά με την ποιότητα, με τους φοιτητές προθυμότερους να χρησιμοποιήσουν τις ακραίες τιμές. Η διαφοροποίηση αυτή ενδεχομένως οφείλεται στον αυξημένο ρόλο του συναισθήματος στη διαδικασία της ικανοποίησης, η οποία συνδέεται με γνωστικές αλλά και συναισθηματικές διεργασίες, ενώ η αντιληπτή ποιότητα πρωτίστως με γνωστικές (Oliver, 2010). Οι φοιτητές σε πολύ μεγάλο ποσοστό εμφανίζονται ικανοποιημένοι από την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και θεωρούν ότι καλύπτουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους. Επίσης, δε φαίνεται γενικά να έχουν μετανιώσει που επέλεξαν το ΤΕΙ ΚΜ, επιλογή που τους δημιουργεί αισθήματα χαράς.

5.2 Δυνατά σημεία, αδυναμίες και απεικόνισή τους στις αξιολογήσεις

Μελετώντας τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και της έρευνας των Vrana et al. (2015) είναι εύκολο να εξαχθούν συμπεράσματα για τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του ΤΕΙ ΚΜ. Καταρχήν, και στις δύο έρευνες το διδακτικό προσωπικό και οι εγκαταστάσεις βαθμολογούνται με υψηλότερο βαθμό για την ποιότητά τους. Το γνωστικό επίπεδο των διδασκόντων, η εμφάνιση του ΤΕΙ, η τοποθεσία του και οι ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις του αποτελούν τα πιο δυνατά σημεία. Μέσα στην πρώτη δεκάδα των υψηλότερων βαθμολογιών βρίσκονται και τα στοιχεία σχετικά με την ποιότητα, την αξιοπιστία, την ευελιξία και τις ειδικεύσεις του προγράμματος σπουδών. Στον αντίποδα οι υπηρεσίες που προσφέρει το διοικητικό προσωπικό και ιδιαίτερα ο τρόπος που αλληλεπιδρά με τους φοιτητές αποτελούν την πιο μεγάλη αδυναμία του ιδρύματος. Στη δεκάδα με τις πιο χαμηλές βαθμολογίες βρίσκονται και οι υπηρεσίες υγείας και φαγητού, οι ώρες λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών και οι συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Στην παρούσα έρευνα και στην αντίστοιχη των Vrana et al. (2015) υπάρχουν παρόμοια ευρήματα αναφορικά με τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του ΤΕΙ. Επομένως, έχει ενδιαφέρον να εξεταστεί κατά πόσο αυτά απεικονίζονται στις εκθέσεις αξιολόγησης του ιδρύματος. Στην έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης (ΤΕΙ of Central Macedonia, 2015) υπάρχουν καταρχήν διαπιστώσεις που συμφωνούν με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι: α) το ΤΕΙ βρίσκεται σε στρατηγική τοποθεσία, β) οι εγκαταστάσεις και ο εξοπλισμός των εργαστηρίων είναι επαρκείς και καλύπτουν τις ανάγκες του ιδρύματος, γ) οι αθλητικοί χώροι είναι περιορισμένοι και απουσιάζει αξιοσημείωτη στρατηγική για πολιτιστικές δραστηριότητες, αλλά υπάρχει διαθέσιμος χώρος για καινούριες υποδομές ή αθλητικές εγκαταστάσεις (η επάρκεια των ψυχαγωγικών εγκαταστάσεων στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε χαμηλότερα από τους φοιτητές σε σχέση με τις υπόλοιπες εγκαταστάσεις και διατυπώθηκαν αρκετές αρνητικές κρίσεις), δ) οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες και οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης είναι επαρκείς, ε) το πρόγραμμα σπουδών ξεπερνά τις γενικές ποιοτικές απαιτήσεις και ικανοποιεί τους φοιτητές, στ) το ΤΕΙ αξιολογεί την ανατροφοδότηση των φοιτητών, για να βελτιώσει την απόδοση των υπηρεσιών, ζ) οι καθηγητές είναι λίγοι σε σχέση με τον αριθμό των φοιτητών και είναι πρόκληση η εξατομικευμένη προσοχή στους φοιτητές (στην τωρινή έρευνα αξιολογήθηκε με 3,96 έχοντας ισορροπία αρνητικών-θετικών απαντήσεων).

Από την άλλη, υπάρχουν μερικές διαπιστώσεις που στην παρούσα έρευνα συγκέντρωσαν μεγαλύτερο αριθμό αρνητικών κρίσεων, όπως «υπάρχει επίσημη διαδικασία για την αντιμετώπιση των φοιτητικών παραπόνων» και «οι υπηρεσίες συμβουλευτικής και διδασκαλίας προσφέρονται σε ατομική βάση, αλλά υπάρχει ανάγκη για ανάπτυξή τους». Οι διαπιστώσεις πάλι για το διδακτικό προσωπικό («προσφέρει σωστή καθοδήγηση και υποστήριξη στο σπουδαστή, διαθέτοντας συγκεκριμένες οδηγίες σχετικά με τις μεθόδους μάθησης» και «είναι άμεσα διαθέσιμο στους φοιτητές, οι οποίοι μπορούν να λάβουν έγκαιρα σχόλια») αξιολογήθηκαν μεν θετικά στην τωρινή έρευνα, αλλά αποτελούν σημεία που βαθμολογήθηκαν χαμηλότερα από τα υπόλοιπα μέσα στη διάσταση του διδακτικού προσωπικού. Τέλος, δύο διαπιστώσεις της έκθεσης εξωτερικής αξιολόγησης έρχονται σε μεγάλη αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας («το φαγητό είναι επαρκές και καλής ποιότητας» και «το ίδρυμα παρέχει αξιόπιστες και εύρωστες διοικητικές υπηρεσίες, μολονότι λειτουργούν με περιορισμένους ανθρώπινους πόρους»).

Στην έκθεση εσωτερικής αυτοαξιολόγησης (ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας, 2014) περισσότερο παρατίθενται ποσοτικά δεδομένα σύμφωνα με τους δείκτες και τα κριτήρια της Α.ΔΙ.Π.. Σε αυτήν το ίδρυμα συγκαταλέγει στα θετικά στοιχεία του το σύγχρονο και έγκριτο πρόγραμμα σπουδών, την υλικοτεχνική υποδομή, τις επαγγελματικές δυνατότητες και ευκαιρίες των πτυχιούχων του, την εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης. Στα αρνητικά γίνεται λόγος για χαμηλό αριθμό διοικητικού και διδακτικού προσωπικού, υψηλή αναλογία διδασκόμενων/διδασκόντων, ελλείψεις στον εργαστηριακό εξοπλισμό ορισμένων τμημάτων και ανεπαρκείς οικονομικούς πόρους.

Συμπερασματικά, είναι φανερό ότι μια έρευνα ικανοποίησης των φοιτητών μπορεί να προσδιορίσει ξεκάθαρα τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία ενός πανεπιστημίου. Μάλιστα, μπορεί να ενταχθεί στις υπάρχουσες διαδικασίες αξιολόγησης του ιδρύματος και να εμπλουτίσει τα ευρήματά τους. Οι φοιτητές είναι οι κύριοι αποδέκτες των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και είναι απαραίτητο να λαμβάνονται υπόψη οι αντιλήψεις τους για την ποιότητα των υπηρεσιών (Gruber et al., 2010). Έτσι, μπορεί να αποκαλυφθούν και σημεία που πιθανόν να χρειάζονται βελτίωση και για τα οποία η διοίκηση του ιδρύματος έχει σχηματίσει διαφορετική άποψη. Για παράδειγμα, στην παρούσα εργασία βρέθηκε ότι οι απόψεις των εξωτερικών αξιολογητών και των φοιτητών για τις διοικητικές υπηρεσίες και τις υπηρεσίες φαγητού διαφέρουν σημαντικά.

5.3 Διαφοροποίηση αντιληπτής ποιότητας και ικανοποίησης ανάλογα με το φύλο, το έτος σπουδών και το τμήμα σπουδών

5.3.1 Φύλο

Οι άνδρες αξιολόγησαν με υψηλότερο βαθμό την ποιότητα των υπηρεσιών από τις γυναίκες. Ωστόσο, η διερεύνηση της διαφοράς των μέσων τιμών κατέδειξε ότι δεν είναι στατιστικά σημαντική και ότι η επίδραση του φύλου στην ποιότητα είναι αμελητέα. Επίσης, οι άνδρες εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό ικανοποίησης από τις γυναίκες, αλλά η διαφορά δεν είναι στατιστικά σημαντική και η επίδραση κρίνεται αμελητέα. Τα ευρήματα για την ποιότητα έρχονται σε συμφωνία και με τα αντίστοιχα της έρευνας των Vrana et al. (2015), που δε βρήκαν κάποια επίδραση του φύλου· εκεί όμως οι γυναίκες είχαν δώσει υψηλότερες βαθμολογίες. Μια ακόμη παλαιότερη έρευνα στο χώρο του ΤΕΙ ΚΜ (Zafiroopoulos & Vrana, 2008) βρήκε πως το φύλο δεν είχε σημαντική επίδραση για τέσσερις από τις πέντε διαστάσεις του SERVQUAL, με εξαίρεση τη διάσταση της εγγύησης (assurance), όπου οι γυναίκες έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες. Επίσης, τα ευρήματα της παρούσας έρχονται σε συμφωνία με ανάλογες έρευνες που δεν εντόπισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σύμφωνα με το φύλο (Holdford & Patkar, 2003· Letcher & Neves, 2010· Strayhorn & Saddler, 2009· Yavuz & Gülmez, 2016), αλλά και σε αντίθεση με μέρος της βιβλιογραφίας που εντόπισε στατιστικά σημαντικές διαφορές (Butt & Rehman, 2010· Sax & Harper, 2007· Tessema et al., 2012· Umbach & Porter, 2002). Σε μια άλλη περίπτωση, στατιστικά σημαντικές διαφορές, με τους άνδρες να δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες, εντοπίστηκαν σε ορισμένες από τις διαστάσεις της ποιότητας (φήμη, πρόσβαση και μη ακαδημαϊκά στοιχεία) και το μέγεθος της επίδρασης ήταν πολύ μικρό (Dužević et al., 2015). Αντίθετα, σε άλλη έρευνα (Μακρή κ. συν., 2013) οι γυναίκες εμφανίστηκαν περισσότερο ικανοποιημένες.

5.3.2 Τμήμα σπουδών

Η διερεύνηση των διαφορών των μέσων τιμών της αντιληπτής ποιότητας ως προς το τμήμα σπουδών έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και ότι το μέγεθος της γενικής επίδρασης του τμήματος στην ποιότητα είναι μέτριο. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι τιμές της ποιότητας διαφέρουν στατιστικά σημαντικά στο τμήμα των Πολιτικών Μηχανικών σε σχέση με τα τμήματα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Μηχανολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Πληροφορικής (το μέγεθος της επίδρασης κρίθηκε μεγάλο). Επιπρόσθετα,

βρέθηκε ότι οι μέσοι όροι της ικανοποίησης διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά στα τμήματα και ότι η γενική επίδραση του τμήματος στην ικανοποίηση είναι μικρή. Οι εκ των υστέρων έλεγχοι κατέδειξαν ότι οι τιμές της ικανοποίησης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά μόνο στο ζευγάρι Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανολόγων Μηχανικών (το μέγεθος της επίδρασης κρίθηκε μεγάλο).

Στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στις τιμές της ποιότητας ανάλογα με τη σχολή έδειξε και η έρευνα των Vrana et al. (2015): οι διαφορές αφορούσαν τις σχολές Διοίκησης και Οικονομίας και Τεχνολογικών Εφαρμογών στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ οι υπόλοιπες διαφορές που εμφανίστηκαν στο διδακτικό και στο διοικητικό προσωπικό αφορούσαν συγκρίσεις με τμήματα μεταπτυχιακών φοιτητών. Ανάλογες διαφοροποιήσεις σε επίπεδο σχολής έδειξαν και άλλες έρευνες (Munteanu et al., 2010· Yavuz & Gülmez, 2016· Zafiroopoulos & Vrana, 2008).

5.3.3 Έτος σπουδών

Από τη μελέτη των ευρημάτων παρατηρήθηκε μια τάση σταδιακής μείωσης των τιμών της ποιότητας, όσο αυξάνει το έτος σπουδών. Η διερεύνηση των διαφορών των μέσων τιμών της αντιληπτής ποιότητας ως προς το έτος σπουδών έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και ότι το μέγεθος της γενικής επίδρασης του έτους σπουδών στην ποιότητα είναι μικρό. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι τιμές της ποιότητας στο πρώτο και τέταρτο έτος και στο δεύτερο και τέταρτο έτος διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (μέγεθος επίδρασης μέτριο). Οι διαφορές τρίτου και τέταρτου έτους κρίθηκαν οριακά μη σημαντικές.

Αναφορικά με την ικανοποίηση, περισσότερο ικανοποιημένοι εμφανίζονται οι πρωτοετείς και αρκετά λιγότερο ικανοποιημένοι οι τεταρτοετείς. Βρέθηκε ότι οι μέσοι όροι της ικανοποίησης διαφοροποιούνται σημαντικά ανάλογα με το έτος σπουδών και ότι η γενική επίδραση του έτους σπουδών στην ικανοποίηση είναι μικρή. Οι εκ των υστέρων έλεγχοι αναγνώρισαν ως στατιστικά σημαντικές τις διαφορές του τέταρτου έτους με το πρώτο και το τρίτο (το μέγεθος της επίδρασης κρίθηκε μέτριο).

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η έρευνα των Vrana et al. (2015), στην οποία επίσης παρατηρείται η τάση οι φοιτητές των δύο πρώτων ετών να δίνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τους σπουδαστές των δύο τελευταίων χρόνων. Ως στατιστικά σημαντικές εντοπίστηκαν οι διαφορές πρώτου-τρίτου (σε όλες τις διαστάσεις), πρώτου-τέταρτου (σε

ορισμένες διαστάσεις) και δεύτερου-τρίτου έτους (μόνο στην υποστήριξη). Αλλά και στην προγενέστερη έρευνα που είχε γίνει στο ΤΕΙ ΚΜ (Zafiroopoulos & Vrana, 2008) οι φοιτητές που ήταν εγγύτερα στην αποφοίτηση ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους νεοεισερχόμενους σε όλες τις διαστάσεις της ποιότητας του SERVQUAL, εκτός της διάστασης της ανταπόκρισης (responsiveness). Στην έρευνα του Ghorji (2016), που συλλέχθηκαν δεδομένα διαχρονικά, οι τιμές της ικανοποίησης των φοιτητών έπεσαν σταδιακά από το πρώτο μέχρι το τέταρτο εξάμηνο σπουδών. Στην έρευνα της Legčević (2010) ομοίως βρέθηκε ότι οι πρωτοετείς γενικά βαθμολόγησαν υψηλότερα την ποιότητα των υπηρεσιών και η διαφορά αυτή ήταν στατιστικά σημαντική. Στην έρευνα των Dužević et al. (2015) οι φοιτητές κάτω των 25 ετών έδωσαν υψηλότερες βαθμολογίες από εκείνους πάνω των 25 ετών· η διαφορά ήταν στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης πολύ μικρό. Σε δύο ακόμη έρευνες (Μακρή κ. συν., 2013· Petruzzellis et al., 2006) οι νεοεισερχόμενοι φοιτητές ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με αυτούς που πλησίαζαν την αποφοίτηση. Άλλες έρευνες πάλι δε βρήκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το έτος σπουδών (Letcher & Neves, 2010).

Συνεπώς, ο τρόπος αξιολόγησης των φοιτητών μπορεί να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το έτος σπουδών. Οι χαμηλότερες τιμές της ποιότητας και της ικανοποίησης που παρατηρήθηκαν στην ομάδα των τεταρτοετών φοιτητών ίσως οφείλονται στο γεγονός ότι οι τεταρτοετείς έχουν μεγαλύτερο φόρτο εργασίας και υποχρεώσεων από τους πρωτοετείς και νιώθουν περισσότερη πίεση (Legčević, 2010). Ίσως πάλι οι φοιτητές, με το πέρασμα των χρόνων και καθώς συνεχώς αυξάνονται οι εμπειρίες τους από την εκπαίδευση, να γίνονται πιο αυστηροί στις κρίσεις τους, επειδή μεγαλώνουν συγχρόνως οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις τους για την ποιότητα της εκπαίδευσης που λαμβάνουν. Ή μπορεί να έχουν κουραστεί από τις σπουδές τους και να νιώθουν απογοήτευση λόγω των δυσκολιών που θα αντιμετωπίσουν στην ανεύρεση εργασίας (Petruzzellis et al., 2006).

5.4 Συσχέτιση ικανοποίησης και διαστάσεων της αντιληπτής ποιότητας

Η στατιστική ανάλυση που προηγήθηκε κατέδειξε ότι όλες οι συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές που εξετάστηκαν ήταν θετικές και στατιστικά σημαντικές. Μεγάλη βρέθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στην αντιληπτή ποιότητα και στην ικανοποίηση ($r = 0,58$), γεγονός που επιβεβαιώνει τα βιβλιογραφικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία η ποιότητα των

εκπαιδευτικών υπηρεσιών συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση (Ali et al., 2016· Alves & Raposo, 2007· Arambewela et al., 2006· Brochado, 2009· Browne et al., 1998· Gruber et al., 2010· Guolla, 1999· Helgesen & Nasset, 2007· Holdford & Patkar, 2003· Mai, 2005). Συγχρόνως, η συσχέτιση μεταξύ τους δεν είναι υπερβολικά μεγάλη, κάτι που δείχνει ότι οι δύο έννοιες δεν ταυτίζονται, επιβεβαιώνοντας την άποψη που κυριαρχεί στη βιβλιογραφία ότι πρόκειται για δύο διακριτές έννοιες (Oliver, 2010· Schneider & White, 2004).

Ακόμη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι μεγάλη η συσχέτιση της υποστήριξης και του προγράμματος σπουδών με την ικανοποίηση, ενώ οι εγκαταστάσεις, το διδακτικό και το διοικητικό προσωπικό συσχετίζονται σε μέτριο βαθμό με την ικανοποίηση. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι μια αύξηση του επιπέδου ποιότητας στις διαστάσεις αυτές αναμένεται να αυξήσει και την ικανοποίηση των φοιτητών, με την υποστήριξη και το πρόγραμμα σπουδών να διαδραματίζουν σημαντικότερο ρόλο. Τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την ικανοποίηση εμφάνισε το πρόγραμμα σπουδών, που γενικά στη βιβλιογραφία, μαζί με το ακαδημαϊκό προσωπικό, αναγνωρίζονται ως οι πιο σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης (Gibson, 2010). Σημαντικός παράγοντας θεωρείται και η υποστήριξη, η ανταπόκριση του προσωπικού στις ανάγκες των φοιτητών. Το διοικητικό προσωπικό, που έχει το χαμηλότερο βαθμό ποιότητας ($MO = 3,84$), έχει το μικρότερο βαθμό συσχέτισης με την ικανοποίηση· επομένως, την επηρεάζει λιγότερο, κάτι που εξηγεί γιατί η ικανοποίηση επιτυγχάνει τελικά αρκετά υψηλότερη τιμή ($MO = 4,59$). Να σημειωθεί βέβαια ότι η ύπαρξη συσχέτισης δε δηλώνει απαραίτητα αιτιώδη σχέση.

Στην έρευνά τους οι Ali et al. (2016) και ο Firdaus (2006b) βρήκαν ότι και οι πέντε διαστάσεις του HEdPERF συσχετίζονταν θετικά με την ικανοποίηση και η συσχέτιση αυτή ήταν στατιστικά σημαντική. Μάλιστα στην έρευνα του Firdaus (2006b) καταγράφηκε ότι οι συσχετίσεις αυτές είχαν τιμές από 0,62 μέχρι 0,67, που είναι υψηλότερες από τις τιμές της παρούσας έρευνας (0,36-0,53). Αξιοσημείωτο είναι ότι στην ίδια έρευνα η διάσταση της πρόσβασης είχε τη μεγαλύτερη συσχέτιση με την ικανοποίηση (0,67) αλλά και την ποιότητα (0,65)· η δομή της πρόσβασης εμφανίζει μεγάλες ομοιότητες με τη δομή της υποστήριξης, η οποία στην παρούσα έρευνα είχε τη δεύτερη μεγαλύτερη συσχέτιση με την ικανοποίηση.

Τέλος, όπως ήταν αναμενόμενο, μεγάλη βρέθηκε η συσχέτιση ανάμεσα στις πέντε διαστάσεις της ποιότητας με τη συνολική ποιότητα, με την υποστήριξη και το διοικητικό προσωπικό να συσχετίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό με την ποιότητα. Στην έρευνα του Firdaus (2006b) οι πέντε διαστάσεις της ποιότητας συσχετίζονταν μεταξύ τους με τιμές από 0,79 μέχρι 0,93, ενώ

στην παρούσα έρευνα οι αντίστοιχες τιμές ήταν αρκετά χαμηλότερες (0,33-0,65). Να σημειωθεί όμως ότι υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων του ερωτηματολογίου δεν είναι επιθυμητές, επειδή περιορίζουν τη διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity) του ερωτηματολογίου.

5.5 Σύγκριση με ανάλογες έρευνες

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας αφορά τη σύγκριση των ευρημάτων της με αντίστοιχα ευρήματα ανάλογων ερευνών. Σε μεγάλο βαθμό η σύγκριση αυτή πραγματοποιήθηκε στις ενότητες που προηγήθηκαν.

Οι συγκρίσεις με τα ευρήματα ανάλογων ερευνών του εξωτερικού μπορούν να αποτυπώσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων σε διεθνές επίπεδο. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Brochado (2009) οι φοιτητές πορτογαλικού πανεπιστημίου αξιολόγησαν υψηλότερα το πρόγραμμα σπουδών και το διδακτικό προσωπικό, ενώ το διοικητικό προσωπικό είχε τη χαμηλότερη βαθμολογία. Στην έρευνα των Dužević et al. (2015) το ακαδημαϊκό προσωπικό συγκέντρωσε την υψηλότερη βαθμολογία και ακολούθησαν η πρόσβαση (η σύνθεσή της μοιάζει με αυτήν της υποστήριξης), η φήμη, τα μη ακαδημαϊκά στοιχεία (διοικητικό προσωπικό) και τέλος οι εγκαταστάσεις-πρόγραμμα σπουδών. Ομοίως, και στην έρευνα των Fosu και Owusu (2015), που διεξήχθη στην Γκάνα, τις υψηλότερες βαθμολογίες συγκέντρωσαν το γνωστικό επίπεδο του διδακτικού προσωπικού και το αξιόπιστο πρόγραμμα σπουδών, ενώ τις χαμηλότερες οι εγκαταστάσεις, η βιβλιοθήκη και οι συμβουλευτικές υπηρεσίες. Στην έρευνα των Ali et al. (2016) σε πανεπιστήμια της Μαλαισίας επίσης το διδακτικό προσωπικό και το πρόγραμμα σπουδών είχαν τους υψηλότερους μέσους όρους, ενώ τους χαμηλότερους η διάσταση της φήμης. Γενικά όμως οι συγκρίσεις αυτές πρέπει να διεξάγονται με προσοχή, καθώς αφορούν διαφορετικά εθνικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα. Ούτε είναι δόκιμο να εξαχθούν συμπεράσματα για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών δύο χωρών συγκρίνοντας απλώς τις βαθμολογίες που έδωσαν οι φοιτητές, γιατί σε κάθε χώρα οι φοιτητές έχουν διαφορετικές εμπειρίες, προσδοκίες, απαιτήσεις, και μπορεί να αντιλαμβάνονται αλλιώς την έννοια της ποιότητας.

Χρειάζεται όμως να προστεθούν και μερικές παρατηρήσεις σχετικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.

Στην παρούσα εργασία αξιοποιήθηκε η πρόταση των Alves και Raposo (2009), που βασίζεται στα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν για την ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας ήταν πολύ ικανοποιητικά, καθώς ο δείκτης α του Cronbach ήταν αρκετά υψηλός (0,897), χωρίς εδώ να χρειαστεί να διαγραφεί κάποιο στοιχείο για τη βελτίωσή του. Να σημειωθεί ότι στην έρευνά τους οι Alves και Raposo (2009) κατέληξαν ότι οι ερωτήσεις για το συναίσθημα και την απόδοση ευθυνών δεν είχαν σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση. Η εύρεση ενός αξιόπιστου τρόπου μέτρησης της ικανοποίησης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς έχει υποστηριχτεί ότι οι καθιερωμένοι τρόποι μέτρησής της είναι ακατάλληλοι, δεν ανταποκρίνονται στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας της ικανοποίησης και συχνά τη συγχέουν με άλλες έννοιες (Alves & Raposo, 2009).

Η κλίμακα μέτρησης της ικανοποίησης περιελάμβανε έξι στοιχεία, που θεωρούνται ότι αντιπροσωπεύουν διαφορετικές πτυχές της έννοιας της ικανοποίησης. Η ανάλυση έδειξε ότι αυτά τα στοιχεία συσχετίζονται σε υψηλό βαθμό μεταξύ τους και μετρούν την ίδια διάσταση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τα θεωρητικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν, σύμφωνα με τα οποία στη διαδικασία της ικανοποίησης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι προσδοκίες, οι ανάγκες και οι επιθυμίες του καταναλωτή, οι αξιολογήσεις της ποιότητας των υπηρεσιών, οι συγκρίσεις με κάποιο ιδανικό πρότυπο, τα συναισθήματα και η διάθεση απόδοσης ευθυνών (Oliver, 2010).

Για τη μέτρηση της αντιληπτής ποιότητας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του HEdPERF (Vrana et al., 2015). Διαπιστώθηκε ότι για τη διαμόρφωση του HEdPERF ακολουθήθηκαν οι προβλεπόμενες διαδικασίες, ώστε να επιτευχθεί η εγκυρότητα περιεχομένου. Είναι δυνατό όμως να βελτιωθεί η διατύπωση ορισμένων δηλώσεων, που ίσως δυσκολέψουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, καθώς περιέχουν διπλές ερωτήσεις ή θέτουν ιδανικά σημεία σύγκρισης. Τα αποτελέσματα ελέγχου της αξιοπιστίας του συνόλου της κλίμακας ήταν πολύ ικανοποιητικά, καθώς ο δείκτης α του Cronbach διαμορφώθηκε στο 0,932. Ικανοποιητικές ήταν οι τιμές του δείκτη α και για τις διαστάσεις του διοικητικού προσωπικού, του διδακτικού προσωπικού και της υποστήριξης. Όμως, για το πρόγραμμα σπουδών ήταν χαμηλότερος (0,741) και για τις εγκαταστάσεις (0,67) δεν ξεπέρασε το προτεινόμενο όριο του 0,70. Τα αποτελέσματα αυτά διαφοροποιούνται σε σχέση με τα αντίστοιχα των Vrana et al. (2015), όπου ο δείκτης α των διαστάσεων είχε κυμανθεί από 0,80 μέχρι 0,96, αλλά και με τους ελέγχους αξιοπιστίας που έγιναν για την πρότυπη μορφή του

HEdPERF. Συγκεκριμένα, ο Firdaus (2006b), ο δημιουργός του HEdPERF, είχε αναφέρει τιμές από 0,90 ως 0,96 για τις πέντε διαστάσεις του ερωτηματολογίου του και μεταξύ 0,81-0,92 σε μια δεύτερη έρευνά του (Firdaus, 2006a). Η Brochado (2009) κατέγραψε τιμές από 0,800 ως 0,918 για τις διαστάσεις του HEdPERF.

Επίσης, από την εξέταση των συσχετίσεων προέκυψε ότι οι διαστάσεις του προγράμματος σπουδών και των εγκαταστάσεων είχαν μικρότερη συνοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες. Η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε τη δόμηση του ερωτηματολογίου και έδειξε ότι οι μεταβλητές του προγράμματος σπουδών συσχετίζονταν περισσότερο με μεταβλητές άλλων διαστάσεων παρά μεταξύ τους· επίσης, τρεις μεταβλητές της υποστήριξης σχετίζονταν περισσότερο με το διοικητικό προσωπικό και τέσσερις μεταβλητές της υποστήριξης είχαν φορτίσεις σε τρεις παράγοντες συγχρόνως.

Η τάση των στοιχείων της υποστήριξης να συσχετίζονται με στοιχεία από άλλες διαστάσεις και ειδικά με αυτά του διοικητικού προσωπικού είχε επισημανθεί και από τους Vrana et al. (2015). Επιβεβαιώνεται και από τον πίνακα συσχετίσεων των πέντε διαστάσεων της ποιότητας μεταξύ τους (Πίνακας 20), όπου η μεγαλύτερη συσχέτιση παρουσιάζεται ανάμεσα στο διοικητικό προσωπικό και την υποστήριξη ($r = 0,65$). Αυτό μπορεί να συμβαίνει γιατί η υποστήριξη αντιπροσωπεύει ένα σύνολο ενεργειών, που μπορούν να γίνουν από το διδακτικό και κυρίως από το διοικητικό προσωπικό. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η τρίτη ερώτηση της υποστήριξης «Οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό από το προσωπικό», που έχει φορτίσεις και στις δύο διαστάσεις του διοικητικού και του διδακτικού προσωπικού, καθώς εύκολα μπορεί να συνδεθεί μαζί τους.

Καινούριο εύρημα της παρούσας έρευνας που δεν υπήρχε στην έρευνα των Vrana et al. (2015) αποτελεί η χαμηλή συνοχή του προγράμματος σπουδών, που ουσιαστικά χωρίζεται σε δύο μεγάλες ομάδες. Επισημάνθηκε στις προηγούμενες ενότητες ότι οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις του προγράμματος σπουδών έχουν πολύ υψηλότερους μέσους όρους σε σύγκριση με τις τρεις άλλες ερωτήσεις· αυτός ο διαχωρισμός επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης. Πιθανόν αυτό να συμβαίνει γιατί οι τέσσερις πρώτες ερωτήσεις αφορούν τον πυρήνα του προγράμματος σπουδών (αναφέρεται κιόλας και στις τέσσερις η λέξη «πρόγραμμα»), ενώ οι υπόλοιπες τρεις φαίνεται να αφορούν ζητήματα πολιτικής και φήμης του ιδρύματος (ευκολία εύρεσης δουλειάς των αποφοίτων, αριθμός φοιτητών στην τάξη).

Στην παρούσα έρευνα δεν επιβεβαιώθηκε η δόμηση του HEdPERF στις πέντε διαστάσεις του και αυτό έχει συμβεί και σε άλλες έρευνες, που έχουν καταλήξει σε διαφορετικό αριθμό διαστάσεων η καθεμία (Kimani et al., 2011· Law, 2013· Legčević, 2010· Ravichandran et al., 2012· Sheeja et al., 2014· Wibisono & Nainggolan, 2009). Ανάλογο φαινόμενο έχει παρατηρηθεί και για το SERVQUAL, του οποίου οι προτεινόμενες διαστάσεις επίσης δεν έχουν επιβεβαιωθεί με συνέπεια σε άλλες έρευνες (Babakus & Boller, 1992· Cronin & Taylor, 1992· Oliver, 2010). Ο Buttle (1996) σημειώνει χαρακτηριστικά ότι ο αριθμός των διαστάσεων του SERVQUAL εξαρτάται κάθε φορά από το ερευνητικό πλαίσιο και οι ερωτήσεις του δε «φορτώνουν» πάντα στον παράγοντα που αναμενόταν εξαρχής. Συνεπώς, είναι φανερό ότι δεν έχει βρεθεί μέχρι στιγμής κάποιο ερωτηματολόγιο που να έχει την ίδια ισχύ σε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, που είναι πολύ διαφορετικά μεταξύ τους. Για αυτό υποστηρίζεται ότι ίσως δεν είναι σκόπιμο να χρησιμοποιείται παντού ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο, αλλά να γίνεται προσαρμογή κάθε φορά στις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Οι διαστάσεις της ποιότητας των υπηρεσιών συμπεραίνεται ερευνητικά ότι εξαρτώνται από την περίσταση (Holdford & Patkar, 2003).

5.6 Περιορισμοί της έρευνας και πιθανοί τρόποι αξιοποίησής της

Κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων χρειάζεται να ληφθούν υπόψη και ορισμένοι περιορισμοί:

- Το δείγμα επιλέχθηκε με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας και δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Λόγω του χρόνου διεξαγωγής της έρευνας (θερινό εξάμηνο) οι φοιτητές του τέταρτου έτους, που έκαναν τότε την πρακτική τους άσκηση, δεν αντιπροσωπεύτηκαν αναλογικά στο δείγμα. Τα αποτελέσματα αφορούν αντιλήψεις των φοιτητών του ΤΕΙ ΚΜ και δεν μπορούν να γενικευτούν και να ισχύσουν για όλα τα πανεπιστήμια.
- Το συνολικό σκορ της ποιότητας που υπολογίστηκε στην έρευνα αφορά τη μέτρηση των πέντε συγκεκριμένων διαστάσεων του HEdPERF, δεν είναι σκορ της συνολικής ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ποιότητα είναι πολυδιάστατη έννοια και μπορεί να περιλαμβάνει και άλλες διαστάσεις, που δε μελετήθηκαν στην παρούσα έρευνα (πχ. πολιτική και φήμη του εκπαιδευτικού οργανισμού, κοινωνική ενσωμάτωση, δεξιότητες που απέκτησαν οι φοιτητές). Επιπλέον, αφορά την ποιότητα, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους φοιτητές.

- Ο έλεγχος της αξιοπιστίας έδειξε ότι για τη διάσταση των εγκαταστάσεων ο δείκτης α ήταν χαμηλότερος από το προτεινόμενο όριο του 0,70 και η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε τις πέντε διαστάσεις του HEdPERF. Ωστόσο, δεν επιχειρήθηκε κάποια αλλαγή στη δόμηση του ερωτηματολογίου και σχηματισμός νέων διαστάσεων, επειδή χρειαζόταν να γίνουν συγκρίσεις με παραπλήσιες έρευνες. Επιπλέον, η διαδικασία αυτή απαιτεί τη χρήση πιο εξειδικευμένων στατιστικών προγραμμάτων, τα οποία δεν ήταν διαθέσιμα στον ερευνητή.

Αναφορικά με τους πιθανούς τρόπους αξιοποίησης και επέκτασης της έρευνας:

- Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα στα διοικητικά στελέχη και στους καθηγητές του ΤΕΙ ΚΜ, καθώς αποκαλύπτουν τα στοιχεία εκείνα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που ικανοποιούν ή δυσαρεστούν τους φοιτητές. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα να οριστούν προτεραιότητες και να ληφθούν μέτρα και δράσεις για την αντιμετώπιση των αδυναμιών, κάτι που θα βελτιώσει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και θα αυξήσει την ικανοποίηση των σπουδαστών. Έχει παρατηρηθεί αύξηση της ικανοποίησης στα ιδρύματα που έλαβαν ανατροφοδότηση από τις έρευνες των φοιτητών και προχώρησαν σε βελτιώσεις στους τομείς που υστερούσαν (Kane, Williams, & Cappuccini-Ansfield, 2008).
- Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια έρευνα ικανοποίησης των φοιτητών μπορεί να εμπλουτίσει τις ήδη υπάρχουσες διαδικασίες αξιολόγησης. Θα μπορούσε να αποδειχτεί ωφέλιμο για τα πανεπιστήμια να οργανώσουν τέτοιες έρευνες στα πλαίσια της αξιολόγησής τους. Μάλιστα, θα μπορούσαν να συγκρίνουν τα αποτελέσματα μεταξύ τους, ώστε να εντοπίζονται ευρύτερα προβλήματα, αλλά και διαχρονικά, ώστε να ελέγχεται και η αποτελεσματικότητα των όποιων παρεμβάσεων και αλλαγών. Η συλλογή δεδομένων για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες των φοιτητών μπορεί να ενισχύσει την ακρίβεια και την ευαισθησία των διαδικασιών διασφάλισης της ποιότητας (Coates, 2005).
- Οι έρευνες ικανοποίησης θέτουν στο επίκεντρο το φοιτητή, τις ανάγκες του και τις αντιλήψεις του. Συνεπώς, μπορούν να αναδείξουν περισσότερο το ρόλο του, να τον κινητοποιήσουν και να τον κάνουν να συμμετέχει πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην πανεπιστημιακή κοινότητα, ιδιαίτερα μάλιστα αν πιστέψει ότι οι αξιολογήσεις του θα ληφθούν υπόψη. Οι φοιτητές του ΤΕΙ ΚΜ συμμετείχαν με προθυμία στην έρευνα: πέρα από την τυπική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου με

ένα Χ, σε πολλές περιπτώσεις η διαδικασία αποτέλεσε αφετηρία για σχολιασμό και συζήτηση των θεμάτων για τα οποία ερωτήθηκαν. Οι φοιτητές θα μπορούσαν να συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Έτσι, θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα ευέλικτο εργαλείο μέτρησης, ικανό να προσαρμόζεται κάθε φορά στις καινούριες απαιτήσεις και ανάγκες των φοιτητών (Kane et al., 2008).

- Η παρούσα έρευνα λόγω χρονικών περιορισμών ακολούθησε μόνο την ποσοτική προσέγγιση. Μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να συνδυάσει και ποιοτικές προσεγγίσεις, εμπλουτίζοντας έτσι τα ευρήματά της. Ακόμη, θα μπορούσε να συμπεριλάβει περισσότερες από τις πέντε διαστάσεις ποιότητας που μελετήθηκαν στην παρούσα, να χρησιμοποιήσει μεγαλύτερο δείγμα ή να αξιολογήσει και τις απόψεις του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού για την ποιότητα.
- Στην παρούσα έρευνα αξιολογήθηκε η πρόταση των Alves και Raposo (2009), που δεν έχει εξεταστεί επαρκώς εμπειρικά. Η πρόταση αυτή επιδιώκει να αντιμετωπίσει μερικά από τα προβλήματα που απαντούν στις περισσότερες έρευνες μέτρησης της ικανοποίησης, που: α) στηρίζονται μόνο σε μια ερώτηση για την ικανοποίηση, χωρίς να μπορεί να ελεγχθεί η αξιοπιστία της, β) συγχέουν την ικανοποίηση με άλλες έννοιες, γ) δεν ανταποκρίνονται στον πολυδιάστατο χαρακτήρα της έννοιας της ικανοποίησης. Η πρόταση αυτή αποδείχτηκε αξιόπιστη στην παρούσα εργασία, αλλά περαιτέρω έρευνα χρειάζεται για να επιβεβαιωθεί η αξιοπιστία της σε διαφορετικά περιβάλλοντα.
- Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε επίσης η ελληνική εκδοχή του HEdPERF και επισημάνθηκαν ορισμένες αδυναμίες του που παρουσιάστηκαν. Περαιτέρω ερευνητική προσπάθεια θα μπορούσε να οδηγήσει σε βελτιώσεις του ερωτηματολογίου και ενίσχυση της αξιοπιστίας του. Γενικότερα, η καθιέρωση ενός αξιόπιστου ερωτηματολογίου, που οι διαστάσεις του θα μπορούν να επιβεβαιώνονται με συνέπεια, αποτελεί μια πρόκληση για την έρευνα της ποιότητας των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Legčenić, 2010).

6. Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P. K., & Ragavan, N. A. (2016). Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94. doi:10.1108/QAE-02-2014-0008
- Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571-588. doi:10.1080/14783360601074315
- Alves, H., & Raposo, M. (2009). The measurement of the construct satisfaction in higher education. *The Service Industries Journal*, 29(2), 203-218. doi:10.1080/02642060802294995
- Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of Marketing Education*, 28(3), 254-264. doi:10.1177/0273475306293359
- Arambewela, R., Hall, J., & Zuhair, S. (2006). Postgraduate international students from Asia: Factors influencing satisfaction. *Journal of Marketing for Higher Education*, 15(2), 105-127. doi:10.1300/J050v15n02_05
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education. *European Journal of Marketing*, 31(7), 528-540. doi:10.1108/03090569710176655
- Athiyaman, A. (2004). Antecedents and consequences of student satisfaction with university services: A longitudinal analysis. *Academy of Marketing Studies Journal*, 8(1), 89-105.
- Babakus, E., & Boller, G. W. (1992). An empirical assessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Business Research*, 24(3), 253-268. doi:10.1016/0148-2963(92)90022-4
- Barnett, R. (2011). The marketised university: Defending the indefensible. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 39-51). Oxford: Routledge.

- Beaumont, D. J. (2012). *Service quality in higher education: The students' viewpoint* (Dissertation, University of Manchester, Manchester). Retrieved from <https://ughandbook.portals.mbs.ac.uk/Portals/0/Docs/my-programme/dissertations/Dan%20Beaumont.pdf>
- Bolton, R. N., & Drew, J. H. (1991). A multistage model of customers' assessments of service quality and value. *Journal of Consumer Research*, 17(4), 375-384. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/2626833>
- Borden, V. M. H. (1995). Segmenting student markets with a student satisfaction and priorities survey. *Research in Higher Education*, 36(1), 73-88. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40196179>
- Brady, M. K., Cronin, J. J., Jr., & Brand, R. R. (2002). Performance-only measurement of service quality: A replication and extension. *Journal of Business Research*, 55(1), 17-31. doi:10.1016/S0148-2963(00)00171-5
- Brandon-Jones, A., & Silvestro, R. (2010). Measuring internal service quality: Comparing the gapbased and perceptions-only approaches. *International Journal of Operations & Production Management*, 30(12), 1291-1318. doi:10.1108/01443571011094271
- Brochado, A. (2009). Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17(2), 174-190. doi:10.1108/09684880910951381
- Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58(1), 81-95. doi:10.1007/s10734-008-9183-8
- Browne, B. A., Kaldenberg, D. O., Browne, W. G., & Brown, D. J. (1998). Students as customers: Factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8(3), 1-14. doi:10.1300/J050v08n03_01
- Butt, B. Z., & Rehman, K. U. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5446-5450. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.888
- Buttle, F. (1996). SERVQUAL: Review, critique, research agenda. *European Journal of Marketing*, 30(1), 8-32. doi:10.1108/03090569610105762

- Carrillat, F. A., Jaramillo, F., & Mulki, J. P. (2007). The validity of the SERVQUAL and SERVPERF scales: A meta-analytic view of 17 years of research across five continents. *International Journal of Service Industry Management*, 18(5), 472-490. doi:10.1108/09564230710826250
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, 11(1), 25-36. doi:10.1080/13538320500074915
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Γρηγορούδης, Β., & Σίσκος, Γ. (2000). *Ποιότητα υπηρεσιών και μέτρηση ικανοποίησης του πελάτη: Το σύστημα MUSA*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Cronin, J. J., Jr., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: A reexamination and extension. *The Journal of Marketing*, 56(3), 55-68. doi:10.2307/1252296
- Cronin, J. J., Jr., & Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling performance-based and perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, 58(1), 125-131. doi:10.2307/1252256
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free*. New York: New American Library.
- Cuthbert, P. F. (1996a). Managing service quality in HE: Is SERVQUAL the answer? Part 1. *Managing Service Quality: An International Journal*, 6(2), 11-16. doi:10.1108/09604529610109701
- Cuthbert, P. F. (1996b). Managing service quality in HE: Is SERVQUAL the answer? Part 2. *Managing Service Quality: An International Journal*, 6(3), 31-35. doi:10.1108/09604529610115858
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Delaney, A. M. (2001). Assessing undergraduate education from graduating seniors' perspective: Peer institutions provide the context. *Tertiary Education and Management*, 7(3), 255-276. doi:10.1080/13583883.2001.9967057

- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- DeShields, O. W., Jr., Kara, A., & Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying Herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2), 128-139. doi:10.1108/09513540510582426
- Douglas, J., Douglas, A., & Barnes, B. (2006). Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14(3), 251-267. doi:10.1108/09684880610678568
- Dužević, I., Baković, T., & Štulec, I. (2014). Exploring the possibilities for quality improvement: An internal customer perspective. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(13), 29-35. doi:10.5901/mjss.2014.v5n13p29
- Dužević, I., Časni, A. Č., & Lazibat, T. (2015). Students' perception of the higher education service quality. *Croatian Journal of Education*, 17(Sp. Ed. 4), 37-67. doi:10.15516/cje.v17i0.1161
- Elliott, K. M., & Healy, M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10(4), 1-11. doi:10.1300/J050v10n04_01
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209. doi:10.1080/1360080022000013518
- Elliott, A. C., & Woodward, W. A. (2007). *Statistical analysis quick reference guidebook: With SPSS examples*. London: Sage.
- Feigenbaum, A. V. (1983). *Total Quality control*. New York: McGraw-Hill.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4th ed.). London: Sage.
- Firdaus, A. (2006a). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47. doi:10.1108/02634500610641543

- Firdaus, A. (2006b). The development of HEdPERF: A new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), 569-581. doi:10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x
- Fosu, F. F., & Owusu, B. K. (2015). Understanding Ghanaian students' perception of service quality in higher education. *European Journal of Business and Management*, 7(9), 96-105.
- Furedi, F. (2011). Introduction to the marketisation of higher education and student as consumer. In M. Molesworth, R. Scullion, & E. Nixon (Eds.), *The marketisation of higher education and the student as consumer* (pp. 1-8). Oxford: Routledge.
- Gallifa, J., & Batallé, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2), 156-170. doi:10.1108/09684881011035367
- Galloway, L. (1998). Quality perceptions of internal and external customers: A case study in educational administration. *The TQM Magazine*, 10(1), 20-26. doi:10.1108/09544789810197774
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489. doi:10.5812/ijem.3505
- Ghori, S. (2016). *Deconstructing concepts of student satisfaction, engagement and participation in UK higher education: An empirical analysis using cross-sectional and longitudinal data* (Doctoral thesis, Oxford Brookes University, Oxford). Retrieved from EThOS database. (No. 694410)
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(3), 251-259. doi:10.1080/13600801003743349
- Giese, J. L., & Cote, J. A. (2000). Defining consumer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 1-27. Retrieved from <http://www.proserv.nu/b/Docs/Defining%20Customer%20Satisfaction.pdf>
- Grönroos, C. (1984). A service quality model and its marketing implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36-44. doi:10.1108/EUM00000000004784

- Gruber, T., Fuß, S., Voss, R., & Gläser-Zikuda, M. (2010). Examining student satisfaction with higher education services: Using a new measurement tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 105-123. doi:10.1108/09513551011022474
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 87-97. doi:10.1080/10696679.1999.11501843
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. doi:10.1080/0260293930180102
- Helgesen, Ø., & Nettet, E. (2007). Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian University College. *Corporate Reputation Review*, 10(1), 38-59. doi:10.1057/palgrave.crr.1550037
- Holdford, D., & Patkar, A. (2003). Identification of the service quality dimensions of pharmaceutical education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(4), 1-11. doi:10.5688/aj6704108
- Hutcheson, G., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist*. London: Sage.
- International Organization for Standardization. (2005). *Quality Management Systems-Fundamentals and vocabulary* (ISO Standard No. 9000:2005[E]). Geneva, Switzerland: ISO.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή* (μτφ. Κ. Τζαννονε-Τζώρτζη). Αθήνα: Τυπωθήτω. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1970)
- Johnston, R., & Clark, G. (2005). *Service operations management: Improving service delivery* (2nd ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Juran, J. M. (1974). *Quality control handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Kane, D., Williams, J., & Cappuccini-Ansfield, G. (2008). Student satisfaction surveys: The value in taking an historical perspective. *Quality in Higher Education*, 14(2), 135-155. doi:10.1080/13538320802278347
- Kimani, S. W., Kagira, E. K., & Kendi, L. (2011). Comparative analysis of business students' perceptions of service quality offered in Kenyan Universities. *International Journal of Business Administration*, 2(1), 98-112.

- Κοτσυφός, Ε. (2013). *Αξιολόγηση πανεπιστημιακών προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών στη Δημόσια Υγεία-Διοίκηση Υπηρεσιών Υγείας στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 38793).
- Ladhari, R. (2009). A review of twenty years of SERVQUAL research. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 1(2), 172-198. doi:10.1108/17566690910971445
- Lakens, D. (2013). Calculating and reporting effect sizes to facilitate cumulative science: A practical primer for t-tests and ANOVAs. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2013.00863
- Law, D. C. S. (2013). Initial assessment of two questionnaires for measuring service quality in the Hong Kong post-secondary education context. *Quality Assurance in Education*, 21(3), 231-246. doi:10.1108/QAE-Sep-2012-0034
- LeBlanc, G., & Nguyen, N. (1997). Searching for excellence in business education: An exploratory study of customer impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 11(2), 72-79. doi:10.1108/09513549710163961
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Legčević, J. (2010). Determinants of service quality in higher education. *Interdisciplinary Management Research* 6, 631-647. Retrieved from <http://imr-conference.com/en/past-issues/>
- Lehtinen, U., & Lehtinen, J. R. (1991). Two approaches to service quality dimensions. *Service Industries Journal*, 11(3), 287-303. doi:10.1080/02642069100000047
- Letcher, D. W., & Neves, J. S. (2010). Determinants of undergraduate business student satisfaction. *Research in Higher Education Journal*, 6(1), 1-26. Retrieved from <http://www.aabri.com/manuscripts/09391.pdf>
- Liu, H., & Zhao, X. (2009). A literature review and critique on customer satisfaction. In G. Guo, H. Zhang, & Z. Ruimei (Eds.), *Marketing science innovations and economic development: Proceedings of 2009 Summit International Marketing Science and Management Technology Conference* (pp. 359-364). Sydney: Orient Academic Forum, 2009.

- Lomas, L. (2007). Are students customers? Perceptions of academic staff. *Quality in Higher Education*, 13(1), 31-44. doi:10.1080/13538320701272714
- Maguad, B. A. (2007). Identifying the needs of customers in higher education. *Education*, 127(3), 332-343.
- Mai, L.-W. (2005). A comparative study between UK and US: The student satisfaction in higher education and its influential factors. *Journal of Marketing Management*, 21(7-8), 859-878. doi:10.1362/026725705774538471
- Μακρή, Α., Γκούβα, Μ., Αγναντής, Χ., & Κοτρώτσιου, Ε. (2013). Διερεύνηση της ικανοποίησης των σπουδαστών Ιατρικού-νοσηλευτικού τμήματος από το εκπαιδευτικό περιβάλλον. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5(1), 29-39.
- Maynes, E. S. (1976). The concept and measurement of product quality. In N. E. Terleckyj (Ed.), *Household production and consumption* (pp. 529-584). New York: National Bureau of Economic Research.
- McElwee, G., & Redman, T. (1993). Upward appraisal in practice: An illustrative example using the QUALED model. *Education + Training*, 35(2), 27-31. doi:10.1108/EUM00000000000298
- McGill, A. L., & Iacobucci, D. (1992). The role of post-experience comparison standards in the evaluation of unfamiliar services. *Advances in Consumer Research*, 19, 570-578. Retrieved from <http://www.acrwebsite.org/volumes/7358/volumes/v19/NA-19>
- Μπουρής, Ι., & Δήμας, Γ. (2009). Ιχνηλατώντας τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Η περίπτωση του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Αθήνας. *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, 16, 227-250.
- Muncy, J. A. (2008). The orientation evaluation matrix (OEM): Are students customers or products? *Marketing Education Review*, 18(3), 15-23. doi:10.1080/10528008.2008.11489044
- Munteanu, C., Ceobanu, C., Bobalca, C., & Anton, O. (2010). An analysis of customer satisfaction in a higher education context. *International Journal of Public Sector Management*, 23(2), 124-140. doi:10.1108/09513551011022483

- Nadiri, H., Kandampully, J., & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 20(5), 523-535. doi:10.1080/14783360902863713
- Navarro, M. M., Iglesias, P. M., & Torres, P. R. (2005). A new management element for universities: Satisfaction with the offered courses. *International Journal of Educational Management*, 19(6), 505-526. doi:10.1108/09513540510617454
- Oldfield, B. M., & Baron, S. (2000). Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty. *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95. doi:10.1108/09684880010325600
- Oliver, R. L. (2010). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)* (3rd ed.). Crows Nest, NSW: Allen & Unwin.
- Palmer, A. (2011). *Principles of services marketing* (6th ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of services quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 420-450.
- Petruzzellis, L., D'Uggento, A. M., & Romanazzi, S. (2006). Student satisfaction and quality of service in Italian universities. *Managing Service Quality: An International Journal*, 16(4), 349-364. doi:10.1108/09604520610675694
- Prasad, R. K., & Jha, M. K. (2013). Quality measures in higher education: A review and conceptual model. *Journal of Research in Business and Management*, 1(3), 23-40. Retrieved from <http://questjournals.org/jrbm/v1-i3.html>
- Ravichandran, K., Kumar, A., & Venkatesan, N. (2012). Students' perception on service quality. *International Academic Research Journal of Business and Management*, 1(1), 23-38.

- Rust, R. T., Zahorik, A. J., & Keiningham, T. L. (1995). Return on quality (ROQ): Making service quality financially accountable. *Journal of Marketing*, 59(2), 58-70. doi:10.2307/1252073
- Sax, L. J., & Harper, C. E. (2007). Origins of the gender gap: Pre-college and college influences on differences between men and women. *Research in Higher Education*, 48(6), 669-694. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/25704523>
- Schindler, L., Puls-Elvidge, S., Welzant, H., & Crawford, L. (2015). Definitions of quality in higher education: A synthesis of the literature. *Higher Learning Research Communications*, 5(3), 3-13. doi:10.18870/hlrc.v5i3.244
- Schmider, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., & Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology*, 6(4), 147-151. doi:10.1027/1614-2241/a000016
- Schneider, B., & White, S. S. (2004). *Service quality: Research perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Scott, S. V. (1999). The academic as service provider: Is the customer "always right"? *Journal of Higher Education Policy and Management*, 21(2), 193-202. doi:10.1080/1360080990210206
- Shank, M. D., Walker, M., & Hayes, T. (1996). Understanding professional service expectations: Do we know what our students expect in a quality education? *Journal of Professional Services Marketing*, 13(1), 71-89. doi:10.1300/J090v13n01_08
- Sheeja, V. S., Krishnaraj, R., & Harindranath, R. M. (2014). Evaluation of higher education service quality scale in pharmaceutical education. *International Journal of Pharmaceutical Sciences Review and Research*, 28(2), 263-266.
- Sohail, M. S., & Shaikh, N. M. (2004). Quest for excellence in business education: A study of student impressions of service quality. *International Journal of Education Management*, 18(1), 58-65. doi:10.1108/09513540410512163
- Strayhorn, T. L., & Saddler, T. N. (2009). Gender differences in the influence of faculty-student mentoring relationships on satisfaction with college among African Americans. *Journal of African American Studies*, 13(4), 476-493.

- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2010). Service quality in higher education: A review and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(2), 259-272. doi:10.1108/17566691011057393
- ΤΕΙ Θεσσαλίας. (Δεκέμβριος 2015). *Αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου: Οι απόψεις των πτυχιούχων*. Ανακτήθηκε από <http://modip.teilar.gr/ereynes.php>
- ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας. (2014). *Έκθεση αυτοαξιολόγησης του Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Κεντρικής Μακεδονίας*. Ανακτήθηκε από <http://www.teicm.gr/>
- ΤΕΙ of Central Macedonia. (2015). *External evaluation report*. Retrieved from <http://www.teicm.gr/>
- Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W.-C. W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(2), 34-44. Retrieved from http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_2_No_2_Special_Issue_January_2012/5.pdf
- Thomas, E. H., & Galambos, N. (2004). What satisfies students? Mining student-opinion data with regression and decision-tree analysis. *Research in Higher Education*, 45(3), 251-269. doi:10.1023/B:RIHE.0000019589.79439.6e
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V., & Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: An empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244. doi:10.1108/09684881011058669
- Umbach, P. D., & Porter, S. R. (2002). How do academic departments impact student satisfaction? Understanding the contextual effects of departments. *Research in Higher Education*, 43(2), 209-234. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/40196886>
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1-17. doi:10.1509/jmkg.68.1.1.24036
- Voss, R., Gruber, T., & Szmigin, I. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60(9), 949-959. doi:10.1016/j.jbusres.2007.01.020

- Vrana, V. G., Dimitriadis, S. G., & Karavasilis, G. J. (2015). Students' perceptions of service quality at a Greek higher education institute. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management*, 6(1), 80-102. doi:10.1504/IJDSRM.2015.072770
- Weiner, B. (2000). Attributional thoughts about consumer behavior. *Journal of Consumer Research*, 27(3), 382-387. doi:10.1086/317592
- Westbrook, R. A. (1980). Intrapersonal affective influences on consumer satisfaction with products. *Journal of Consumer Research*, 7(1), 49-54. doi:10.1086/208792
- Wibisono, Y. Y., & Nainggolan, M. (2009). Validasi HEdPERF dan penerapannya pada pengukuran mutu layanan di Teknik Industri Unpar. *Research Report-Engineering Science, 1*.
- Willmott, H. (2003). Commercialising higher education in the UK: The state, industry and peer review. *Studies in Higher Education*, 28(2), 129-141. doi:10.1080/0307507032000058127
- Yavuz, M., & Gülmez, D. (2016). The assessment of service quality perception in higher education. *Education and Science*, 41(184), 251-265. doi:10.15390/EB.2016.6187
- Yüksel, A., & Yüksel, F. (2001). The expectancy-disconfirmation paradigm: A critique. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 25(2), 107-131. doi:10.1177/109634800102500201
- Zafiroopoulos, C., & Vrana, V. (2008). Service quality assessment in a Greek higher education institute. *Journal of Business Economics and Management*, 9(1), 33-45.
- Zeithaml, V. A. (1988). Consumer perceptions of price, quality, and value: A means-end model and synthesis of evidence. *Journal of Marketing*, 52(3), 2-22. doi:10.2307/1251446
- Zhou, L. (2004). A dimension-specific analysis of performance-only measurement of service quality and satisfaction in China's retail banking. *Journal of Services Marketing*, 18(7), 534-546. doi:10.1108/08876040410561866

Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο

Ερωτηματολόγιο

Έρευνα για την ικανοποίηση των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας

Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου θα χρησιμοποιηθούν για τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο του προγράμματος «Σπουδές στην εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι προαιρετική. Είναι απλή διαδικασία και απαιτεί περίπου 10 λεπτά. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σας και τη συμβολή σας στην παρούσα έρευνα.

A. Προφίλ φοιτητή (συμπληρώστε με ένα X την απάντησή σας)

- 1) Φύλο: α) Άνδρας β) Γυναίκα
- 2) Εξάμηνο Σπουδών: α) 1-2 β) 3-4 γ) 5-6 δ) 7-8 ε) 9 και άνω
- 3) Τμήμα Σπουδών:
- α) Διοίκησης Επιχειρήσεων β) Λογιστικής
- γ) Μηχανολόγων Μηχανικών δ) Μηχανικών Πληροφορικής
- ε) Πολιτικών Μηχανικών στ) Μηχανικών τοπογραφίας

B. Βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών (για όλες τις παρακάτω προτάσεις στους έξι πίνακες, σημειώστε με ένα X πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με αυτές)

1) Σε σχέση με τις εγκαταστάσεις του ΤΕΙ, σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το ΤΕΙ έχει επαγγελματική εμφάνιση/εικόνα							
Το ΤΕΙ βρίσκεται σε μια ιδανική τοποθεσία και οι χώροι του έχουν άριστο σχεδιασμό και εμφάνιση							
Το εστιατόριο και οι άλλες υπηρεσίες φαγητού, ο εξοπλισμός και οι εγκαταστάσεις τους, είναι επαρκείς και κατάλληλες							
Οι ακαδημαϊκές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και							

αναγκαίες							
Οι ψυχαγωγικές εγκαταστάσεις είναι επαρκείς και αναγκαίες							

2) Σε σχέση με το **εκπαιδευτικό προσωπικό** του ΤΕΙ, σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει τις γνώσεις να απαντήσει στις ερωτήσεις μου σχετικά με το περιεχόμενο των μαθημάτων							
Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο και εμπειρία στον αντίστοιχο τομέα του							
Το εκπαιδευτικό προσωπικό με αντιμετωπίζει με φροντίδα και ευγένεια							
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια							
Όταν έχω πρόβλημα, το εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του							
Το εκπαιδευτικό προσωπικό δείχνει θετική στάση απέναντι στους φοιτητές							
Το εκπαιδευτικό προσωπικό έχει καλή επικοινωνία μέσα στην τάξη							
Το εκπαιδευτικό προσωπικό παρέχει ανατροφοδότηση για την πρόοδό μου							
Το εκπαιδευτικό προσωπικό διαθέτει αρκετό και κατάλληλο χρόνο, για να παρέχει συμβουλές							

3) Σε σχέση με το **διοικητικό προσωπικό** (γραμματεία, γραφείο σίτισης, γραφείο πρακτικής άσκησης, βιβλιοθήκη κτλ), σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Όταν έχω ένα πρόβλημα, το διοικητικό προσωπικό δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον για την επίλυσή του							
Το διοικητικό προσωπικό παρέχει φροντίδα και εξατομικευμένη προσοχή για τους φοιτητές							
Το διοικητικό προσωπικό δεν είναι ποτέ πάρα πολύ απασχολημένο, για να ανταποκριθεί στο αίτημά μου για βοήθεια							
Τα γραφεία διοίκησης τηρούν ακριβή και ανακτήσιμα αρχεία							
Οι ώρες λειτουργίας των γραφείων διοίκησης είναι προσωπικά βολικές για μένα							
Το διοικητικό προσωπικό δείχνει θετική στάση απέναντι στους φοιτητές							
Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή επικοινωνία με τους φοιτητές							
Το διοικητικό προσωπικό έχει καλή γνώση των συστημάτων και των διαδικασιών							

Αισθάνομαι ασφαλής και σίγουρος στις συναλλαγές μου με το ΤΕΙ							
---	--	--	--	--	--	--	--

4) Σε σχέση με το **πρόγραμμα σπουδών**, σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το ΤΕΙ προσφέρει προγράμματα άριστης ποιότητας							
Το ΤΕΙ προσφέρει ένα ευρύ φάσμα προγραμμάτων με διάφορες ειδিকেύσεις							
Το ΤΕΙ προσφέρει προγράμματα με ευέλικτη διδακτέα ύλη και δομή							
Το ΤΕΙ προσφέρει ιδιαίτερα έγκριτα προγράμματα							
Ο αριθμός φοιτητών ανά τάξη διατηρείται στο ελάχιστο όριο, για να παρέχεται εξατομικευμένη φροντίδα σε κάθε φοιτητή							
Στους φοιτητές δίνεται ικανοποιητικός βαθμός ελευθερίας							
Οι απόφοιτοι του ΤΕΙ εύκολα μπορούν να βρουν δουλειά							

5) Σε σχέση με τις **υποστηρικτικές υπηρεσίες**, σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Το ΤΕΙ παρέχει τις υπηρεσίες του μέσα σε λογικά/αναμενόμενα χρονικά πλαίσια							
Τα ερωτήματα και τα παράπονα αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά και έγκαιρα							
Οι φοιτητές αντιμετωπίζονται ισότιμα και με σεβασμό από το προσωπικό							
Όταν το προσωπικό υπόσχεται να κάνει κάτι μέσα σε έναν ορισμένο χρόνο, το κάνει							
Το προσωπικό σέβεται το προσωπικό απόρρητό μου, όταν αποκαλύπτω πληροφορίες σε αυτούς							
Το προσωπικό εξασφαλίζει ότι εύκολα μπορεί να γίνει τηλεφωνική επαφή μαζί του							
Στο ΤΕΙ λειτουργούν άριστες συμβουλευτικές υπηρεσίες							
Οι υπηρεσίες υγείας είναι επαρκείς και αναγκαίες							
Το ΤΕΙ ενθαρρύνει και προωθεί τη δημιουργία φοιτητικών συλλόγων							
Το ΤΕΙ αξιολογεί την ανατροφοδότηση από τους φοιτητές, για να βελτιώσει την απόδοση των υπηρεσιών του							

Το ΤΕΙ έχει τυποποιημένες και απλές διαδικασίες παροχής υπηρεσιών							
Οι υπηρεσίες της βιβλιοθήκης ικανοποιούν τις ανάγκες μου							
Οι ηλεκτρονικές υπηρεσίες (πχ. egram, e-learning, ασύρματο δίκτυο) είναι ικανοποιητικές							
Το ΤΕΙ προσφέρει στους εργαζόμενους φοιτητές την υποστήριξη που χρειάζονται							

6) Συνολική ικανοποίηση και γενικές ερωτήσεις (σημειώστε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε)

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ αρκετά	Συμφωνώ πολύ
Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η από την ποιότητα των υπηρεσιών του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας							
Οι σπουδές μου στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου							
Οι σπουδές μου στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας καλύπτουν τις ανάγκες και τις επιθυμίες μου							
Το ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας είναι το ιδανικό πανεπιστήμιο για σπουδές							
Ήταν σωστή απόφαση που επέλεξα να σπουδάσω στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας							
Είμαι χαρούμενος/η που επέλεξα να σπουδάσω στο ΤΕΙ Κ. Μακεδονίας							

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.