

**ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ**  
**ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ**

**ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2007**

**ISSN: 1791-0064**

**Έκδοση:** ΔΡ.Α.Τ.Τ.Ε.

Ινστιτούτο Τουριστικών Μελετών και Ερευνών  
Ζωοδόχου Πηγής 2-4, 10678 Αθήνα  
Τηλ: 210 3806877  
Φαξ: 210 3808302  
URL: [www.dratte.gr](http://www.dratte.gr)  
Email: [info@dratte.gr](mailto:info@dratte.gr)

**Σύνταξη:**

Υπεύθυνος Σύνταξης:

Σύμβουλος έκδοσης:

Υπεύθυνος ύλης:

Μανούσου Μαργαρίτα

Σαραντοπούλου Ιωάννα

Παπαδογούλας Γεώργιος

**Επιμέλεια:**

Επιστημονικός υπεύθυνος:

Επιστημονικός σύμβουλος:

Επιστημονικός σύμβουλος:

Λαλούμης Δημήτρης

Καραγιάννης Στέφανος

Λούπα Χάϊδω

**Επιστημονική Επιτροπή:**

Αγιομυριανάκης Γεώργιος

Αραμπατζής Γεώργιος

Βαρβαρέσσος Στέλιος

Γαργαλιάνος Δημήτριος

Ευθυμιάτου Αντωνία

Καραγιάννης Στέφανος

Καραμέρης Αθανάσιος

Λαλούμης Δημήτρης

Παπαδογιαννάκης Νικόλαος

Παπασταύρου Αναστάσιος

Πρινιανάκη Ρία

Ταμπάκης Σταύρος

Τσαντόπουλος Γεώργιος

Τσαχαλίδης Ευστάθιος

**Γραμματειακή υποστήριξη:**

Χαραλαμπίδης Κυριάκος

Καρρά Φανή

Παπαπέτρου Σταυρούλα

Ρέκκα Ξανθίππη

**ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΓΓΡΑΦΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΠΡΟΣ**  
**ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΗ**

Στα Τουριστικά Θέματα δημοσιεύονται πρωτότυπα άρθρα και πρωτογενείς ερευνητικές μελέτες. Τα άρθρα και οι μελέτες δεν πρέπει να έχουν δημοσιευτεί ποτέ ξανά.

Κάθε επιστημονική εργασία δεν πρέπει να ξεπερνά τις 8000 λέξεις. Αποστέλλεται σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση [info@dratte.gr](mailto:info@dratte.gr) και είναι γραμμένη σε σελίδα Α4, με γραμματοσειρά Arial μέγεθος 10, διάστημα μονό.

Οι εργασίες μπορούν να είναι γραμμένες στην Ελληνική, Αγγλική, Γαλλική ή Γερμανική γλώσσα. Σε κάθε περίπτωση όμως κάθε εργασία συνοδεύεται από περίληψη 100 περίπου λέξεων στην Αγγλική γλώσσα. Το κείμενο της περίληψης δεν επιτρέπεται να αποτελεί τμήμα της εργασίας. Επίσης ο συγγραφέας πρέπει να προτείνει 4 λέξεις κλειδιά που συνδέονται με τα κυριότερα πεδία που εξετάζει η εργασία.

Οι υποσημειώσεις παρατίθενται στο κάτω μέρος της σελίδας στην οποία αφορούν και η βιβλιογραφία καταχωρείται στο τέλος της εργασίας. Οι φωτογραφίες και τα διαγράμματα πρέπει να εμφανίζονται σε αποχρώσεις του γκρι.

Κάθε εργασία κρίνεται από τριμελή επιστημονική επιτροπή τα μέλη της οποίας καλύπτουν συναφές γνωστικό πεδίο με το αντικείμενο της εργασίας. Οι εγκρινόμενες εργασίες δημοσιεύονται κατά χρονική σειρά προτεραιότητας.

## **ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ**

### **ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ**

#### **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

|                                                               |                                                                                            |     |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Ανδρεόπουλος Ζ.Σ.,<br>Θεοχαρόπουλος Δ.Γ.,<br>Παπασταύρου Κ.Α. | Το διαδίκτυο στην τουριστική ανάδειξη<br>ορεινών περιοχών                                  | 6   |
| Φραϊδάκη Μαρία                                                | <i>Οικονομικές Επιπτώσεις του<br/>Οικοτουρισμού</i>                                        | 19  |
| Dimitris N.<br>Kanellopoulos                                  | eTourism services and technologies:<br>Current issues and trends                           | 28  |
| Karagiannis Stefanos                                          | Tourism and Ecological Problems - The<br>case of Crete                                     | 43  |
| Λαλούμης Δημήτρης                                             | Κίνητρα αποδοτικότητας της εργασίας στις<br>τουριστικές επιχειρήσεις                       | 61  |
| Πρινιανάκη Ελευθερία<br>& Λούπα Πάττυ                         | Κοινωνική αποτελεσματικότητα<br>τρίτοβάθμιας τουριστικής εκπαίδευσης και<br>ολική ποιότητα | 84  |
| Ρίγγας Χρήστος                                                | Alternativer Tourismus                                                                     | 119 |
| Σωπασή Ειρήνη                                                 | Βιώσιμη Τουριστική Ανάπτυξη Στην<br>Περιφέρεια Κρήτης                                      | 132 |
| Stergiou D. &<br>Benetatos Th.                                | "Sustainable What?"<br>Sustainable Tourism Development in<br>Greek Tertiary Curricula      | 143 |

## **ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΟΛΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ**

Ελευθερία Πρινιανάκη<sup>109</sup>, Χάιδω Λούπα<sup>110</sup>

### **Περίληψη**

Η εφαρμογή των αρχών και της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση γενικότερα και στην τουριστική ειδικότερα παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον τα τελευταία χρόνια καθότι φαίνεται ότι μπορεί να εγγυηθεί την κοινωνική αποτελεσματικότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων σπουδών.

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε ορισμένες θεωρητικές πλευρές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας επιχειρήσεων παροχής υπηρεσιών και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να εφαρμοστούν για να υποστηρίξουν και να εμπλουτίσουν τον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σπουδών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και προσδοκίες της κοινωνίας με την ευρεία έννοια του όρου. Τα μοντέλα ποιότητας και οι προσεγγίσεις διοίκησης ολικής ποιότητας των οργανισμών παροχής υπηρεσιών προσφέρουν ένας εύρος ιδεών οι οποίες διευκολύνουν να διακρίνουμε βασικές μεταβλητές – παράγοντες που επηρεάζουν την ποιότητα και κοινωνική αποτελεσματικότητα της Τριτοβάθμιας Τουριστικής Εκπαίδευσης. Επίσης, διερευνάται η προέλευση και ο ρόλος των συστημάτων διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

**Λέξεις κλειδιά:** Τριτοβάθμια Τουριστική Εκπαίδευση, Ποιότητα Υπηρεσιών, Κοινωνική Αποτελεσματικότητα, Διασφάλιση Ποιότητας.

## **SOCIAL EFFECTIVENESS OF TERTIARY TOURISM EDUCATION AND TOTAL QUALITY**

Eleftheria Prilianaki<sup>111</sup>, Chaido Loupa<sup>112</sup>

### **Abstract**

The application of total quality philosophy and concepts to tertiary education in general and to tourism education in particular has been at the forefront of thinking during the recent years. It seems that this approach may guarantee the social effectiveness of the delivered programmes of study.

---

<sup>109</sup> Επίκουρος Καθηγήτρια στο Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων Τ.Ε.Ι. Κρήτης.

<sup>110</sup> Επίκουρος Καθηγήτρια στο Τμήμα Τουριστικών Επιχειρήσεων Τ.Ε.Ι. Λάρισας.

<sup>111</sup> Associate Professor at the Department of Tourism Industries, Technological Education Institute of Crete.

<sup>112</sup> Associate Professor at the Department of Tourism Industries, Technological Education Institute of Larissa.

This piece of work concentrates on some of the key theoretical perspectives of service quality management and examines how these concepts can be applied to education in an effort to support and enrich the planning and delivery of programmes of study in line with the needs and expectations of the society. The quality models and the approaches to total quality of the service industries offer a plethora of ideas which help to distinguish key variables affecting the quality and the subsequent social effectiveness of Tertiary Tourism Education. Finally, it explores the role and the origin of quality assurance systems in education.

**Keywords:** Tertiary Tourism Education, Service Quality, Social Effectiveness, Quality Assurance.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, σε αντίθεση με άλλες θεωρίες, βασίζεται στις κοινωνικές ανάγκες που λαμβάνονται άμεσα υπόψη στη σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, πάνω από κάθε άλλη προτεραιότητα, προέχει η κοινωνία μέσα στην οποία διαβιώνει το άτομο (Πυργιωτάκης, 2000). Εφόσον, ο κύριος αποδέκτης των 'προϊόντων' της εκπαίδευσης είναι η κοινωνία, τα εκπαιδευτικά προγράμματα οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις κοινωνικές ανάγκες και με βάση αυτές να προγραμματίζουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες που επιθυμεί να καλλιεργήσει στους νέους ανθρώπους ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν δημιουργικά στο κοινωνικό σύνολο και να συμβάλουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας. Βάσει της εν λόγω θεωρίας, με ερευνητικές μεθόδους αξιολογούνται οι κοινωνικές ανάγκες και μετά από την ακριβή εκτίμηση του 'τι υπάρχει' σε σχέση με το 'τι πρέπει να υπάρχει' (Φλουρής 2003:21) αναμορφώνονται οι σκοποί της εκπαίδευσης, ανακατατάσσονται οι κοινωνικές ανάγκες, τοποθετούνται σε αντιστοιχία με τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους και παράλληλα επιλέγεται η 'γνώση' για να κατανεμηθεί στο πρόγραμμα σπουδών και να χαραχτεί η κατεύθυνση των σπουδών.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών συστημάτων (Ζαβλανός, 2002; Μιχαλακόπουλος, 1996), ένα πρόγραμμα σπουδών που στοχεύει στην κοινωνική αποτελεσματικότητα οφείλει να διαμορφώνεται με βάση τις κάθε είδους αλλαγές στους διάφορους κοινωνικοοικονομικούς τομείς, οι οποίες αλλαγές λαμβάνονται υπόψη άμεσα στη σύνταξη του προγράμματος σπουδών παράλληλα με τις αλλαγές και τις εξελίξεις των παιδαγωγικών θεωριών και μεθοδολογιών μάθησης με απώτερο στόχο να καταστήσουν τους μαθητές ικανούς να εκτελούν εποικοδομητικά τους ρόλους τους, να συνεισφέρουν στη λειτουργικότητα της κοινωνίας, αλλά και να την επηρεάζουν ανάλογα. Κατά τον Tyler (1949), η κοινωνική αποτελεσματικότητα (χρησιμότητα) της μάθησης εξασφαλίζεται με την απόκτηση εκείνων και εμπειριών και δυνατοτήτων που είναι αναγκαίες για τους ενήλικους της αυριανής κοινωνίας, στοιχείο που καθιστά απαραίτητη τη μελέτη των μελλοντικών εξελίξεων.

Ο Φλουρής (2003:21) αναφέρει ότι 'κεντρικός στόχος του αναλυτικού προγράμματος της 'κοινωνικής αποτελεσματικότητας' είναι ο ακριβής προγραμματισμός των εμπειριών της μάθησης, με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο, για την επίτευξη των τελικών στόχων που βασίζονται στην ικανοποίηση

των αναγκών της κάθε κοινωνίας', πράγμα που σημαίνει ότι κατά το σχεδιασμό ενός τέτοιου προγράμματος δε λαμβάνονται υπόψη μόνο οι προσωπικές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, αλλά και άλλοι παράγοντες, αποδίδοντας πρωταρχική σημασία στην καλλιέργεια των δυνατοτήτων και των δεξιοτήτων που οφείλει να αναπτύξει κάθε μαθητής για να καταστεί αποδοτικός και κατά συνέπεια να συνεισφέρει στην παραγωγικότητα και στην αξιοποίηση του κοινωνικού συνόλου. Παράλληλα, ένα πρόγραμμα σπουδών κοινωνικής αποτελεσματικότητας αποβλέπει στην εξασφάλιση της μέγιστης δυνατής απόδοσης της διδακτικής πράξης, που σημαίνει την αξιοποίηση κατά τον καλύτερο τρόπο του χρόνου των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτικών.

Με βάση τα παραπάνω για την επίτευξη στόχων κοινωνικής αποτελεσματικότητας, ένας εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να εξετάζεται από μια ολική (συστημική) προσέγγιση, κατά την οποία τα διάφορα μέρη του οργανισμού αλληλοσυνδέονται για να σχηματίσουν ένα σύνολο το οποίο βρίσκεται σε άμεση επαφή με το περιβάλλον. Με την οπτική αυτή, ο όρος 'ποιότητα' αποτελεί τη λέξη κλειδί στη μελέτη των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και στη κατανόηση της αλληλεπίδρασης μεταξύ της οργανωτικής δομής και των ατόμων που συμμετέχουν στον οργανισμό.

## **1 ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ**

Το συστηματικό ενδιαφέρον για την ποιότητα και η εξέλιξη της ποιότητας υπήρξε ουσιαστικά κατά τα τελευταία εκατό χρόνια, παρότι, φυσικά, η ποιότητα υπήρχε και πριν από την εποχή αυτή. Οι πρακτικές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας έχουν σε μεγάλο βαθμό τη βάση τους στην κλασική θεωρία της διοίκησης και οι αρχές που την υποστηρίζουν αποτελούν εξέλιξη και σύνθεση των θεμελιωδών σχολών του μανάτζμεντ (Ζαβλανός, 2002). Σύμφωνα με τον James (1996), η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί το σύγχρονο στάδιο μιας εξελικτικής πορείας με αφετηρία την ανάπτυξη της ποιότητας μέσω της επιθεώρησης του παραγόμενου προϊόντος, με δεύτερο στάδιο την ανάπτυξη της ποιότητας μέσω του ελέγχου ποιότητας των διεργασιών και με τρίτο στάδιο την ανάπτυξη της ποιότητας μέσω της διασφάλισης της ποιότητας όλου του συστήματος παραγωγής. Η τελευταία επομένως εποχή είναι αυτή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας η οποία περιγράφεται ως 'η δέσμευση, που αναλαμβάνεται σε επίπεδο ολόκληρου του οργανισμού, να γίνουν όλα με το σωστό τρόπο' (Camison, 1996), με έμφαση την επικοινωνία, τον έλεγχο, τη συνεργασία και την ανάπτυξη συνοχής και κοινής κουλτούρας ποιότητας.

Ως φιλοσοφία, η διοίκηση ολικής ποιότητας εμφανίστηκε στη Δυτική Ευρώπη προς το τέλος της δεκαετίας του '70. Γεννήθηκε από προγενέστερες αναζητήσεις για ποιότητα και οφείλεται στο πρωτοποριακό έργο των Juran, Deming και άλλων επιστημόνων που συνέβαλαν στο θαύμα της Ιαπωνικής βιομηχανίας τη δεκαετία του 1950. Η Ιαπωνική επιτυχία και το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα των ιαπωνικών προϊόντων μέσα από τη βελτίωση της ποιότητας προβλημάτισε ιδιαίτερα τις βιομηχανίες στο υπόλοιπο κόσμο οι οποίες προσπάθησαν να προσδιορίσουν και να αντιγράψουν τα κύρια συστατικά αυτής της πρωτοφανούς επιτυχίας.

Αρχικά, οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν αφορούσαν στη βελτίωση της ποιότητας με τη χρήση στατιστικών τεχνικών. Η βάση διευρύνθηκε με την προσπάθεια να ενεργοποιηθεί το εργατικό δυναμικό πιο άμεσα στη διαδικασία για την επίτευξη της ποιότητας. Στην Ιαπωνία και αυτή η παράμετρος είχε εφαρμοστεί με επιτυχία, ωστόσο οι προσπάθειες εφαρμογής παρόμοιων ενεργειών εκτός Ιαπωνίας απέτυχαν και άρχισε να γίνεται αντιληπτό ότι το ζήτημα της ποιότητας ήταν περισσότερο πολύπλοκο απ' ό,τι θεωρήθηκε αρχικά. Το σημαντικό είναι ότι η ανάγκη για Διοίκηση Ολικής Ποιότητας άρχισε να αναγνωρίζεται (Σπανός, 1993).

Με την έλευση της νέας χιλιετίας, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας θεωρείται πλέον ως ο παράγων 'κλειδί' για την επιβίωση όλων των τομέων δράσης κοινωνικού, οικονομικού, πολιτικού, πολιτισμικού περιεχομένου μη εξαιρουμένων των συστημάτων εκπαίδευσης.

Η στρατηγική σημασία της ποιότητας είναι αναγνωρισμένη και απαραίτητη προϋπόθεση για την κοινωνική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (π.χ. Holmes and McElwee, 1995; Cooper & Westlake, 1998; Σιμόπουλος και συν., 2000). Τα οφέλη από την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, όπως προσδιορίστηκαν με εμπειρική έρευνα σε 39 ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Μεγάλη Βρετανία, είναι: Πρώτον, η απόκτηση φήμης και κύρους του ιδρύματος για την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης, δεύτερον, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας διευκόλυνε το κοινό αίσθημα σκοπού για την επίτευξη στρατηγικών στόχων καθώς οι παραδοσιακές μέθοδοι ελέγχου της ποιότητας δεν συμβάδισαν με τις ανάγκες του πανεπιστημίου, τρίτον, εξασφάλισε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και ικανότητα του προσωπικού να εργάζεται σ' ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον χωρίς μείωση του ηθικού και τέταρτον, δημιούργησε καλύτερο και αποτελεσματικότερο μαθησιακό περιβάλλον για τους φοιτητές με μικρότερο κόστος (Tang & Zairi, 1998).

## **2 ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ**

Ένας σημαντικός αριθμός επιστημόνων επηρέασε τη υπόθεση της ποιότητας, συνέβαλε στην ανάπτυξη των βασικών ιδεών και εννοιών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και εισήγαγε διάφορες προσεγγίσεις και βασικές φιλοσοφίες για την εφαρμογή της. Ο Deming (1982), με τον 'κύκλο δράσης' –σχεδιάζω-κάνω-ελέγχω-δρω και τα "14 σημεία" παρέχει μια θεωρία και φιλοσοφία του μάνατζμεντ και συγκεκριμένους κανόνες οι οποίοι έχουν αποδειχθεί ικανοί να μετασχηματίσουν οποιαδήποτε εταιρική κουλτούρα σε μια γνήσια κουλτούρα ποιότητας. Ο Juran (1988) παρέχει τη συγκεκριμένη δομή που μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση των αρχών της φιλοσοφίας ποιότητας και επικεντρώνει την προσοχή του στην 'τριλογία της ποιότητας' (προ-σχεδιασμός, έλεγχος και βελτίωση της ποιότητας). Η προσέγγιση 'μηδέν λάθη' του Crosby (1979) και τα κύρια συστατικά της θεωρίας του βασίζονται στην ακεραιότητα και στην αφοσίωση με στόχο την ικανοποίηση του πελάτη καθώς και σε ένα σύστημα κανονισμών και λειτουργιών ολόκληρης της εταιρίας, σχεδιασμένο να πραγματοποιήσει και να διαδώσει τις βελτιώσεις της ποιότητας.

Ακόμη, ο έλικας της διαρκούς βελτίωσης –αξιολογώ-σχεδιάζω-κάνω-ελέγχω-τροποποιώ των Oakland and Mortiboys, η φιλοσοφία ‘Kaisen’ του Imai (kaisen = συνεχής βελτίωση της ποιότητας με τη συμμετοχή όλων), η θεωρία του Peters πάνω στην ηγεσία η οποία εστιάζεται στη φροντίδα για τον πελάτη – συνεχή καινοτομία και προσωπικό, η έννοια του ποιοτικού κύκλου και το διάγραμμα αιτίας- αποτελέσματος του Ishikawa, ο ολικός έλεγχος της ποιότητας του Feigenbaum ο οποίος (έλεγχος) δίνει έμφαση στην ενεργοποίηση ολόκληρης της επιχείρησης, αποτελούν τα βασικά συστήματα, δομές και φιλοσοφίες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και προσφέρουν τον θεωρητικό υπόβαθρο και εννοιολογικό περιεχόμενο για την εφαρμογή της (πηγές: Λογοθέτης 1992, Witt and Muhlemann 1994; James, 1996; Ζαβλανός, 2002). Στην ουσία, όλες οι προσεγγίσεις έχουν περισσότερα κοινά στοιχεία από διαφορές, προσφέρουν ως επί το πλείστον συμπληρωματικά στοιχεία πάνω σε παρόμοιες βασικές αρχές, με κυρίαρχο ενοποιητικό στοιχείο την ειλικρινή δέσμευση για βελτίωση των προϊόντων και υπηρεσιών με στόχο την ικανοποίηση του πελάτη και τη θεώρηση της επιχείρησης ή του οργανισμού ως ‘συστήματος’ όπου το σύστημα ορίζεται σαν ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων στοιχείων τα οποία μέσα από μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης και συντονισμένης προσπάθειας επιδιώκουν την επίτευξη του σκοπού και των στόχων του συστήματος.

Η έννοια του πελάτη στην κουλτούρα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας δεν περιλαμβάνει μόνο τον τελικό αποδέκτη του προϊόντος ή της υπηρεσίας μιας επιχείρησης, οργανισμού ή εκπαιδευτικού ιδρύματος. Με τη λέξη πελάτης εννοείται μια αλυσίδα που αποτελείται από κάθε άτομο, τμήμα, ή δραστηριότητα μέσα στην επιχείρηση περιλαμβανομένων και των προμηθευτών (εσωτερικός πελάτης) και μόνο το τελευταίο μέρος της είναι ο εξωτερικός πελάτης. Κάθε εσωτερικός πελάτης επηρεάζει κάποιον άλλο και αυτός με τη σειρά του επηρεάζεται από άλλους και αυτό καθιστά τον καθένα πελάτη και προμηθευτή κάποιου άλλου, με ποιοτικά στοιχεία που εισάγονται και απορρέουν από τη διαδικασία και πρέπει να υλοποιηθούν σε κάθε κρίκο της αλυσίδας. Από αυτή τη σχέση προκύπτει η ανάγκη για δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων και η ανάγκη για ανάπτυξη κοινής κουλτούρας ολικής ποιότητας (Ζαβλανός, 2002).

Στην πράξη, η ανάπτυξη κουλτούρας για Διοίκηση Ολικής Ποιότητας προϋποθέτει ορισμένες αλλαγές στη νοοτροπία και αυτό είναι έργο της διοίκησης η οποία πρέπει να αποδεχτεί την πρόκληση της αλλαγής, να δεσμευτεί και να γίνει οδηγός στη χάραξη μιας νέας στρατηγικής ολικής ποιότητας δημιουργώντας τις συνθήκες οι οποίες θα επιτρέψουν σε όλους να προσαρμοστούν σε αυτή την στρατηγική. Το έργο της αλλαγής της νοοτροπίας των ανθρώπων ενός οργανισμού και η ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας δεν είναι εύκολο έργο. Η αντίσταση του ατόμου στην αλλαγή είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη και συνδέεται με το φόβο της απώλειας της θέσης του, το φόβο της αποτυχίας στο νέο περιβάλλον και στις νέες απαιτήσεις ή την ανησυχία για τις πρόσθετες ευθύνες που συνεπάγεται η αλλαγή. Για τους λόγους αυτούς, και προκειμένου η διοίκηση να επιφέρει την απαραίτητη κοινωνική αλλαγή πρέπει να γνωρίζει την επικρατούσες νοοτροπίες, τις πεποιθήσεις, τις συνήθειες και τις πρακτικές και να προσπαθήσει να τις ανατρέψει προσφέροντας τη λύση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας προσφέρει ένα εργασιακό περιβάλλον όπου όλοι οι εργαζόμενοι αισθάνονται ασφαλείς, μέλη της ίδιας ομάδας με κοινούς στόχους και αγωνίζονται όχι μόνο για τα ατομικά τους συμφέροντα, αλλά και για τα συμφέροντα της επιχείρησης ή του οργανισμού. Είναι προφανές ότι δεν πρόκειται για κάτι που πραγματοποιείται εύκολα, αλλά σίγουρα δεν είναι ακατόρθωτο. Απαιτείται η εφαρμογή των τριών αξιωμάτων της κουλτούρας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας:

1. Δέσμευση (για την ατέρμονη βελτίωση της ποιότητας)
2. Επιστημονική γνώση (των κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών για τις αλλαγές και προσαρμογές που επιβάλλονται για την επίτευξη της ποιότητας)
3. Συμμετοχή (ανάμιξη του συνόλου του ανθρώπινου δυναμικού για την απόκτηση κουλτούρα ποιότητας).

Τα τρία αυτά αξιώματα ενυπάρχουν σε όλες της θεωρίες των θεμελιωτών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Deming, Grosby, Joiner κ.ά.), και προσφέρουν το πλαίσιο ώστε κάθε αρχή, διαδικασία ή τεχνική που εφαρμόζεται για την επίτευξη ποιότητας να υιοθετεί μια συνολική προσέγγιση.

Με βάση την παραπάνω ανάλυση μπορούμε να δώσουμε τον ορισμό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ως την υιοθέτηση μιας συνολικής προσέγγισης της ποιότητας η οποία επιτυγχάνεται με τη δέσμευση, στο ανώτατο επίπεδο, για τη βελτίωση της ποιότητας (ανάγκη για το αξίωμα 1), με τη διευθέτηση όλων των δραστηριοτήτων με τρόπο ώστε να διασφαλίζεται ότι το προϊόν ή η υπηρεσία σχεδιάζεται, υλοποιείται και παραδίδεται με σκοπό να καλύψει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του τελικού αποδέκτη, με τον οικονομικότερο τρόπο (ανάγκη για το αξίωμα 2) και με τη συνειδητοποιημένη συμμετοχή κάθε μέλους του οργανισμού (ανάγκη για το αξίωμα 3). Πρόκειται ουσιαστικά για μια προσέγγιση διοικητικής αντίληψης και πρακτικής η οποία εστιάζεται στην ανάπτυξη μιας ιδεολογίας, μιας φιλοσοφίας, μεθόδων και ενεργειών που αποβλέπουν στην απόλυτη ικανοποίηση των πελατών μέσω των συνεχών βελτιώσεων.

Παρότι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας δεν είναι πανάκεια για όλα τα δεινά της αναποτελεσματικότητας που μπορεί να μαστίζουν ένα οργανισμό, είναι σε θέση να προσφέρει το μέσον για τη σύλληψη και αναδιαμόρφωση των βασικών προτύπων αλλαγής και να δημιουργήσει ευκαιρίες που θα εθεωρούντο αδιανόητες για έναν οργανισμό χωρίς την οπτική της ποιότητας (James, 1996). Στα εκπαιδευτικά ιδρύματα ειδικότερα, ασφαλώς δεν ενδείκνυται να μεταφέρονται προσεγγίσεις ποιότητας που αναπτύχθηκαν για να επιλύσουν προβλήματα των επιχειρήσεων κατευθειάν στην εκπαίδευση (Oakland, 1993), όμως, η έννοια και η αντίληψη της ποιότητας έχει ένα αριθμό χαρακτηριστικών τα οποία είναι σε συμφωνία και αρμονία με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

### **3 ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ**

Πολύ συχνά η αναβάθμιση της ποιότητας αναφέρεται σαν στόχος ή ευχή χωρίς όμως να γίνεται αναφορά στο τι εννοούμε με τον όρο ποιότητα. Οι αναφορές στην αναβάθμιση της ποιότητας υπηρεσιών χωρίς να προσδιορίζεται το εννοιολογικό της πλαίσιο, χωρίς προβληματισμό για το πως την αντιλαμβάνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι και πως μπορεί να επιτευχθεί, έχει ελάχιστη ή καθόλου

αξία. Ωστόσο, η λέξη 'ποιότητα' είναι δύσκολο να ερμηνευτεί, καθώς εμπεριέχει ένα αριθμό διαφορετικών εννοιών, συχνά παρανοείται και ακόμη συχνότερα συγχέεται με το 'άριστο' ή το 'ανώτερο' στο είδος του.

Ο ορισμός που συνήθως δίνουν τα λεξικά για την ποιότητα είναι 'ο βαθμός ή το επίπεδο υπεροχής' υπονοώντας ότι η ποιότητα είναι ένα τεχνικό πρόβλημα. Αυτή όμως η έννοια της ποιότητας, εκτός από παρωχημένη, είναι πιο δύσκολο να εφαρμοστεί στις επιχειρήσεις και στους οργανισμούς παροχής υπηρεσιών παρά στις βιομηχανικές.

Ένας δημοφιλής ορισμός της ποιότητας, ο οποίος χρησιμοποιείται ευρέως στις ημέρες μας, είναι αυτός που δόθηκε από τον Juran (1988) πριν από μερικές δεκαετίες, το 1974, και περιέγραφε την ποιότητα ως 'καταλληλότητα προς χρήση' (fitness for use)... δηλ. κρίνεται από τον χρήστη και όχι τον παραγωγό'.

Ένας πληρέστερος ορισμός της ποιότητας που χρησιμοποιείται συχνότερα στις επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών είναι αυτός του British Standard Institution (1987): 'Ποιότητα είναι το σύνολο των ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή υπηρεσίας σε σχέση με την ικανότητά τους να ικανοποιήσουν μια καθορισμένη ή υπονοούμενη ανάγκη'.

Και αυτός ο ορισμός μετατοπίζει την αξιολόγηση της ποιότητας στον καταναλωτή (στον αποδέκτη και χρήστη των προϊόντων ή υπηρεσιών) και ο παραγωγός δεν χρειάζεται πλέον να παράγει το καλύτερο στο είδος του, αλλά το καλύτερο που καλύπτει τις ανάγκες του πελάτη. Μέσα απ' αυτό το πρίσμα, η ποιότητα δεν είναι πλέον μόνο τεχνικό πρόβλημα αλλά και πρόβλημα συμπεριφοράς. Πολλοί συγγραφείς υποστηρίζουν ότι ο όρος 'ικανοποίηση του πελάτη' και ο όρος 'ποιότητα' είναι ταυτόσημες έννοιες (Gronroos, 1990). Η Roon (1993) αναφέρει ότι η ποιότητα προσδιορίζεται από τις αξίες του πελάτη και απορρέει από το πόσο καλά τα προσφερόμενα αγαθά και υπηρεσίες καλύπτουν τις ανάγκες του.

Η ποιότητα επομένως συνδέεται με την ικανοποίηση του πελάτη και η επίτευξη της απαιτεί μια οργανωμένη προσέγγιση από την πλευρά της επιχείρησης ή του οργανισμού και εστιάζεται σε τέσσερα σημεία:

1. στην κατανόηση των αναγκών και προσδοκιών του πελάτη και της ικανοποίησης αυτών
2. στη συνεχή παροχή προϊόντων και υπηρεσιών υψηλής ποιότητας
3. στη συμπίεση με το ρυθμό των αλλαγών όταν αυτές συμβαίνουν σε τεχνολογικό καθώς και σε πολιτικοκοινωνικό επίπεδο και
4. να βρίσκεται η επιχείρηση ή οργανισμός ένα βήμα μπροστά από τις ανάγκες του πελάτη.

Η επίτευξη των παραπάνω σημείων φέρνουν στο προσκήνιο τις βασικές αρχές, αξίες και φιλοσοφίες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας προσφέρει το θεωρητικό πλαίσιο και τα εργαλεία για την επίτευξη ποιοτικών στόχων και σήμερα θεωρείται μια από τις πιο δημοφιλείς και διαχρονικές έννοιες στη σύγχρονη διοίκηση και λειτουργία των επιχειρήσεων και οργανισμών μη εξαιρουμένων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Prajogo and Sohal, 2001; Ζαβλανός, 2002; Λογοθέτης, 1992).

### **3.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Παραδοσιακά, ποιότητα στην εκπαίδευση σήμαινε συμμόρφωση με τα αναλυτικά προγράμματα δηλαδή με τα σχεδιαστικά πρότυπα και τα μέτρα αξιολόγησης που αναπτύχθηκαν υποστήριζαν αυτή την προσέγγιση. Όμως, όπως προκύπτει από την προηγούμενη ανάλυση, για να επέλθουν βασικές βελτιώσεις στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ιδιαίτερα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, η πρακτική αυτή είναι ανεπαρκής και απαιτείται μια διαφορετική προσέγγιση ως προς την αντίληψη, τη σημασία και τον ορισμό της ποιότητας. Σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η ποιότητα της σχεδίασης για παράδειγμα, πρέπει να προσλάβει μεγαλύτερη βαρύτητα από την ποιότητα συμμόρφωσης και παράδοσης ενός μαθήματος. Πρόσθετα, όπως στις επιχειρήσεις, η διοίκηση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι ανεπαρκής από μόνη της να επιτύχει βελτιώσεις στην ποιότητα, ακόμη και αν διαθέτει ομάδες δεσμευμένες υπέρ της ποιότητας. Απαιτείται δέσμευση όλων των εργαζομένων, σε συνδυασμό με την αποτελεσματική ενίσχυση και υποστήριξη της διοίκησης (Πρινιανάκη, 2006).

Κεντρικό πρόβλημα ωστόσο παραμένει η έλλειψη ενός κοινά αποδεκτού και συμπεφωνημένου ορισμού της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kirk, 1994, Hayward, 2005; Σιμόπουλος & ά., 2000) για λόγους που αποδίδονται στην αδυναμία καθορισμού των αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στη δυσκολία καθορισμού κριτηρίων που θα ικανοποιούν ταυτόχρονα όλους τους αποδέκτες των υπηρεσιών αυτών.

Ο βρετανικός οργανισμός για τη διασφάλιση της ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ορίζει την εκπαιδευτική ποιότητα 'ως καταλληλότητα σκοπού' – συμμόρφωση ή κάλυψη των γενικώς αποδεκτών κριτηρίων όπως ορίζονται από ένα οργανισμό πιστοποίησης ή διασφάλισης ποιότητας (QAA, 2005). Το πρόβλημα που προκύπτει από τον ορισμό αυτό είναι να διερευνηθούν ποια είναι τα 'γενικώς αποδεκτά κριτήρια', με ποιες διαδικασίες ορίζονται και αν ο σχεδιασμός των διαδικασιών ευνοούν την ανάπτυξη της απαραίτητης κουλτούρας ποιότητας από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως αν και σε ποιο βαθμό λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Σύμφωνα με το σχέδιο του πιλοτικού προγράμματος της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την αξιολόγηση της ποιότητας στα Πανεπιστήμια και τα Τεχνολογικά Ιδρύματα της Ευρώπης 'ποιότητα είναι μια έννοια η οποία μπορεί να ερμηνευθεί ποικιλοτρόπως' και ως εκ τούτου δεν είναι δυνατόν να γίνει αναφορά σε μία συγκεκριμένη ποιότητα. Πρέπει να γίνεται λόγος για 'διάφορες ποιότητες' ή για διάφορες πτυχές της ποιότητας. Συνεπώς, κατά την αξιολόγηση της ποιότητας ενός Ιδρύματος Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης πρέπει να αναζητηθούν οι απαιτήσεις των διαφόρων συντελεστών της εκπαίδευσης: των σπουδαστών, του ακαδημαϊκού κόσμου, των εργοδοτών, της κυβέρνησης και της ευρύτερης κοινωνίας.

Κατά άλλους, ποιότητα ενός τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος (ή τμήματος) είναι η ικανότητά του να επιφέρει θετικές αλλαγές στους φοιτητές, άρα πρέπει να μετριέται υπό όρους ανάπτυξης και βελτίωσης των φοιτητών κατά χρονικές

περιόδους ή με αναφορά στην τουριστική εκπαίδευση, ποιότητα είναι η κάλυψη των αναγκών των μελλοντικών επαγγελματιών, των εργοδοτών της τουριστικής αγοράς εργασίας και των κρατών μελών (Fayos-Sola et al., 1997).

Σύμφωνα με τους Tang & Zairi (1998) και άλλους συγγραφείς (π.χ. Tam, 2002) η ποιότητα στην εκπαίδευση ορίζεται ως καταλληλότητα σκοπού με ελάχιστο κόστος στην κοινωνία, και τα στοιχεία που πρέπει να επιδεικνύει ένα ποιοτικό ίδρυμα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι:

- Η εστίασή του στην ανάπτυξη των ταλέντων φοιτητών και η μέτρηση της επιτυχίας της υπό όρους 'προστιθέμενης αξίας' (δηλ. μέτρηση της πρόσθετης γνώσης και των δεξιοτήτων που απέκτησαν οι φοιτητές με τη μελέτη, την έρευνα και την εργασία τους στο εκπαιδευτικό ίδρυμα).
- Η συνεχής αύξηση της αποδοτικότητας του εκπαιδευτικού ιδρύματος σε σχέση με το κόστος ώστε να μεγιστοποιεί τον αριθμό των φοιτητών που εκπαιδεύει και να διευκολύνει την εξάπλωση του συστήματος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- Λειτουργεί ως ένα αναπόσπαστο μέρος ενός δικτύου τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ώστε να διευκολύνονται οι φοιτητές να εκπληρώνουν μια ποικιλία στόχων μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με τη συγκέντρωση και μεταφορά πιστωτικών μονάδων.
- Η παροχή ίσων ευκαιριών σε φοιτητές και προσωπικό αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του ιδρυματικού σχεδιασμού και ανάπτυξης.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των παραπάνω γενικών και ειδικών ορισμών της ποιότητας της εκπαίδευσης, πράγματι, δεν υπάρχει ομοφωνία και κοινή αντίληψη της εκπαιδευτικής ποιότητας και αυτό έχει επίσης επιβεβαιωθεί από σχετικές έρευνες σε πολλές χώρες. Ωστόσο, για να επιτευχθεί η συνεχής βελτίωση, η αποτελεσματική ολοκλήρωση στόχων και διαδικασιών ποιότητας και εν τέλει η καταξίωση των προγραμμάτων σπουδών που συνθέτουν τα τμήματα, τις σχολές και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα στο σύνολό τους, απαιτείται μέτρηση της ποιότητας, στοιχείο που με τη σειρά του καθιστά απαραίτητη την ομοφωνία όχι μόνο στον ορισμό της ποιότητας αλλά και στον προσδιορισμό όλων των παραμέτρων που συνιστούν την ποιότητα και ειδικότερα:

- ◊ Καθορισμό των αποδεκτών των εκπαιδευτικών υπηρεσιών (ποιοι είναι οι πελάτες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης).
- ◊ Καθορισμό των αναγκών των αποδεκτών της εκπαίδευσης (ποιες ανάγκες καλείται να ικανοποιήσει η τριτοβάθμια εκπαίδευση).
- ◊ Καθορισμό των διαστάσεων που συνθέτουν και εξασφαλίζουν την ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- ◊ Καθορισμό κριτηρίων βάσει των οποίων είναι δυνατόν να μετρηθεί η αποτελεσματικότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ανάγκες όλων των αποδεκτών της εκπαίδευσης.

Το πρόβλημα ορισμού της ποιότητας στην εκπαίδευση φαίνεται ότι μπορεί να ξεπεραστεί κατά κάποιον τρόπο μέσω: πρώτον, της θεώρησης του Τριτοβάθμιου Εκπαιδευτικού Ιδρύματος ως συστήματος το οποίο περιλαμβάνει προϊόντα και υπηρεσίες, πελάτες και προμηθευτές, και διαδικασίες όπως είναι η μάθηση και οι μέθοδοι διδασκαλίας και δεύτερον, της αναγνώρισης ότι λειτουργεί σε ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον όπου δεν θεωρείται πλέον αυτονόητο ή δεδομένο ότι παρέχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση, την επαρκέστερη

κατάρτιση ή την πλέον εξελιγμένη έρευνα. Παρά τις θύελλες αντιδράσεων που ενδέχεται να προκαλούν τέτοιες θέσεις και ορολογία στους 'οπαδούς του μεγαλοϊδεατισμού και ψευτοκλασικισμού' (Ιμβριώτη, 1978) στο ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον, απαιτείται σοβαρή μελέτη των νέων 'φιλοσοφιών' και προσανατολισμών που εμπεριέχουν, ιδιαίτερα στον τομέα της Τριτοβάθμιας Τεχνολογικής Εκπαίδευσης. Ο καθηγητής Τσαμασφύρος (2000:33), σε μια εμπειριστατωμένη ανάλυση των προκλήσεων που αντιμετωπίζει το ελληνικό Πανεπιστήμιο αναφέρει για τη χρήση των προαναφερθέντων και άλλων συναφών όρων: 'αν και η χρήση των όρων αυτών μπορεί να προκαλεί έκπληξη, ή και σοκ, κάθε προσπάθεια να αντικατασταθούν από γενικότερους, λιγότερο 'εμπορικούς', όρους δεν μπορεί να αντιπαρέλθει το γεγονός ότι οι όροι αυτοί αναφέρονται σε σημασίες και πραγματικότητες που τα Πανεπιστήμια δεν μπορούν να αρνηθούν'.

Αναμφίβολα, τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, πανεπιστήμια και τεχνολογικά, είναι μεγάλοι οργανισμοί οι οποίοι διαχειρίζονται τεράστια κεφάλαια, διαθέτουν μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικού, διοικητικού και βοηθητικού προσωπικού, τεχνολογικό εξοπλισμό, αναπτύσσουν προϊόντα και υπηρεσίες, υφίστανται ανταγωνιστικές, οικονομικές πιέσεις και προκλήσεις, και ταυτόχρονα δέχονται πιέσεις για έλεγχο από την κοινωνία που απαιτεί τη βέλτιστη αξιοποίηση των πόρων που διατίθενται στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Οι παραδοχές αυτές διευκολύνουν τη μεταφορά και προσαρμογή της φιλοσοφίας και των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας που χρησιμοποιείται στις επιχειρήσεις –βιομηχανικές και παροχής υπηρεσιών- και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Lockwood, 1992; Pizam, 1995; Τσαμασφύρος, 2000; Χρήστου, 2000) με τις απαραίτητες προσαρμογές.

Στο σημείο αυτό, έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε ότι από τις αρχές του περασμένου αιώνα, ο Bobbitt, αμερικανός επιστήμονας στον τομέα της παιδαγωγικής, πρότεινε μεθόδους εκπόνησης και υλοποίησης προγραμμάτων σπουδών ανάλογες προς τις μεθόδους που χρησιμοποιούσαν οι επιχειρήσεις και οι βιομηχανίες της εποχής για την αύξηση της αποτελεσματικότητάς τους. Σύμφωνα με τα στοιχεία που προσφέρει ο Φλουρής (2000) στα πλαίσια της ιστορικής ανασκόπησης των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ο Bobbitt ήταν ο πρώτος (1912) που υποστήριξε ότι όπως η εφαρμογή της επιστημονικής ακρίβειας έφερε αύξηση της αποτελεσματικότητας στη βιομηχανία, έτσι και η εφαρμογή των ίδιων αυτών μεθόδων και αρχών θα μπορούσε να αυξήσει την επιτυχία ενός προγράμματος σπουδών στην εκπαίδευση.

Σε κάθε περίπτωση, η εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα δεν είναι απαραίτητα εύκολη υπόθεση διότι τα κριτήρια ποιότητας που ισχύουν σε μια επιχείρηση δεν ισχύουν σ' ένα εκπαιδευτικό οργανισμό σε όλες τους τις λεπτομέρειες. Η εκπαίδευση έχει δικό της σύνολο αξιών και μεθόδων, έχει διαφορετικό σημείο εστίασης και άλλους στόχους και επιβάλλεται η ανάπτυξη ενός μοντέλου εκπαιδευτικής ποιότητας το οποίο να αντανakλά αυτές τις διαφορές. Πρόσθετα, η υλοποίηση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ενδέχεται να δημιουργήσει προβλήματα γραφειοκρατίας με αρνητικές επιπτώσεις στην απόδοση των εργαζομένων, να θέσει σε αμφισβήτηση την αξία και φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Sauders and Walker, 1991;

James, 1996) και να δημιουργήσει πρόβλημα προσαρμογής των εργαζομένων στις νέες συνθήκες όπως συμβαίνει συνήθως στους οργανισμούς που επιθυμούν να επιφέρουν αλλαγές (Σαρρής, 1985).

Ωστόσο, η *ποιοτική λειτουργία* είναι απαραίτητη και σημαντική για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και έχουν εκφραστεί απόψεις που ισχυρίζονται ότι η εισαγωγή και πραγματοποίηση της αλλαγής που απαιτεί η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας δεν μπορεί παρά να είναι εύκολη υπόθεση για ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, ιδιαίτερα θετικής κατεύθυνσης και ακόμη ευκολότερη για μία σχολή ή τμήμα διοίκησης επιχειρήσεων. Το επιχείρημα γι' αυτό είναι ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα από την ίδια τη φύση τους και την αποστολή τους είναι αφιερωμένα στην εκπαίδευση και την αλλαγή, ενώ οι σχολές και τα τμήματα διοίκησης γνωρίζουν ή οφείλουν να γνωρίζουν το αντικείμενο τα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και κατά συνέπεια είναι σε θέση, καλύτερα από κάθε άλλο οργανισμό, να εισάγουν, να εκπαιδεύσουν, να εφαρμόσουν, να αλλάξουν και να υιοθετήσουν αυτά που διδάσκουν για την επιτυχία των επιχειρήσεων στο δικό τους οργανισμό (π.χ. James, 1996).

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, η ποιότητα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ορίζεται ως: η ικανότητα ενός προγράμματος σπουδών να ανταποκρίνεται στο σκοπό για τον οποίο προορίζεται. Είναι το σύνολο των ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών του που εξυπηρετούν καθορισμένες ή υπονοούμενες ανάγκες. Η ποιότητα ενός προγράμματος σπουδών, πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ως ο βαθμός προσαρμογής του στις ανάγκες και προσδοκίες του υποψήφιου-φοιτητή-αποφοίτου, της αγοράς εργασίας και της ευρύτερης κοινωνίας. Αποτελείται από το σύνολο των χαρακτηριστικών του προγράμματος σπουδών, που στοχεύουν στην ικανοποίηση των αναγκών των 'πελατών' του, - εκφρασμένων ή εννοούμενων αναγκών- και που τελικά καθορίζουν το βαθμό αποδοχής του. Εμμέσως, πλην σαφώς, εξυπακούεται ότι το πρόγραμμα σπουδών ικανοποιεί και τις ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού οι οποίες, υπό κανονικές συνθήκες, έχουν κοινή βάση και προέλευση με τους παραπάνω και η ικανοποίησή τους εστιάζεται στο βαθμό κατά τον οποίο συμβάλλουν στην εξέλιξη του τομέα, στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει, πολλών δε μάλλον στην ανύψωση του επαγγελματικού και επιστημονικού κύρους του τομέα που υπηρετούν.

#### **4 ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ**

Η έννοια της ολικής ποιότητας των υπηρεσιών μπορεί να γίνει καλύτερα κατανοητή με την ανάλυση των στοιχείων που συνιστούν την ποιότητα και τη εξέταση των αλληλεπιδράσεων που δημιουργούνται.

Η ποιότητα των επιχειρήσεων παροχής υπηρεσιών όπως γίνεται αντιληπτή από τον χρήστη της υπηρεσίας, έχει δύο διαστάσεις, την τεχνική και τη λειτουργική ποιότητα ενώ μια τρίτη διάσταση, η 'εικόνα' της επιχείρησης (κύρος, φήμη) προστίθεται στις βασικές διαστάσεις της ποιότητας. Με βάση αυτά τα δεδομένα, η ποιότητα των υπηρεσιών, ως μέσον για να επιτύχουμε την ικανοποίηση του πελάτη, είναι μια περίπλοκη υπόθεση και εξαρτάται από την ποιότητα εμπράγματων και αντικειμενικά προσδιοριζόμενων στοιχείων καθώς και από την ποιότητα άυλων, αφηρημένων και απροσδιόριστων χαρακτηριστικών, η

αξιολόγηση των οποίων επηρεάζεται από γενικότερους κοινωνικούς και ψυχολογικούς παράγοντες.

Η τεχνική ή φυσική ποιότητα είναι τα ορθολογικά εκτιμώμενα στοιχεία της επιχείρησης ή του οργανισμού που δημιουργούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η υπηρεσία. Είναι η διάσταση της ποιότητας που δημιουργείται από τα φυσικά στοιχεία του προϊόντος και τη φυσική υποστήριξη. Φυσικά προϊόντα ορίζονται τα αγαθά που καταναλώνονται κατά τη διαδικασία παροχής της υπηρεσίας, ενώ φυσική υποστήριξη είναι το πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η παροχή της υπηρεσίας και αποτελείται από το περιβάλλον και τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή της (εγκαταστάσεις, εξοπλισμός, προσωπικό κ.ά.).

Από την πλευρά των επιχειρήσεων και των οργανισμών, συχνά, τα στοιχεία αυτά θεωρούνται ως η ποιότητα της υπηρεσίας που προσφέρεται στον χρήστη της υπηρεσίας. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά αποτελούν μόνο μια διάσταση της ποιότητας, την τεχνική ποιότητα η οποία δεν είναι άλλη από το αποτέλεσμα της διαδικασίας παροχής της υπηρεσίας και οι επιχειρήσεις, λανθασμένα, έχουν την τάση να σχετίζουν την αναβάθμιση της ποιότητας μόνο με την τεχνική ποιότητα.

Η *λειτουργική διάσταση* της ποιότητας προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ του πελάτη και των ατόμων που εμπλέκονται στις διαδικασίες παραγωγής της υπηρεσίας αφενός, και από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται και παρέχεται η τεχνική ποιότητα αφετέρου. Όλες οι εμπειρικές έρευνες συμφωνούν ότι η λειτουργική ποιότητα έχει τεράστια επίδραση στον τρόπο με τον οποίο ο πελάτης αντιλαμβάνεται την τεχνική ποιότητα και περιλαμβάνει στοιχεία όπως είναι η συμπεριφορά και νοοτροπία του προσωπικού, οι σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ εργαζομένων και πελατών, οι σχέσεις μεταξύ των εργαζομένων, η εμφάνιση και η προσωπικότητα του προσωπικού, το ενδιαφέρον του προσωπικού κ.ά. Επίσης, οι 'άλλοι πελάτες' που ταυτόχρονα κάνουν χρήση της ίδιας ή παρόμοιας υπηρεσίας φαίνεται ότι επηρεάζουν τον τρόπο κατά τον οποίο ένας δεδομένος πελάτης αντιλαμβάνεται την ποιότητα της υπηρεσίας. Η θετική ή αρνητική στάση και συμπεριφορά των 'άλλων πελατών' επηρεάζει ανάλογα την ατμόσφαιρα της αλληλεπίδρασης. Εν κατακλείδι, ο πελάτης επηρεάζεται από το 'πώς' λαμβάνει την υπηρεσία και 'πώς' βιώνει την ταυτόχρονη διαδικασία παραγωγής-κατανάλωσης. Αυτή η διάσταση της ποιότητας θεωρείται το πιο σημαντικό στοιχείο του μίγματος της ποιότητας. Η έρευνα των Berry, Zeithaml και Parasuraman (1990) προτείνει δέκα διαστάσεις, χαρακτηριστικά που συνθέτουν τη λειτουργική ποιότητα και τα οποία χρησιμοποιεί ο πελάτης για να αξιολογήσει την ποιότητα των υπηρεσιών:

1. Πιστότητα: είναι η συνέπεια, η σταθερότητα στην εκτέλεση της υπηρεσίας. 'Πάντοτε σωστό με την πρώτη φορά'.
2. Ανταπόκριση: είναι η προθυμία και η ετοιμότητα του υπαλλήλου να προσφέρει την υπηρεσία.
3. Ικανότητα: είναι η κατοχή των απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για την εκτέλεση της συγκεκριμένης εργασίας.
4. Προσέγγιση: είναι η προσήνεια, η οικειότητα και η οπτική επαφή με τον πελάτη.

5. Αβρότητα: αναφέρεται στην ευγένεια, στο σεβασμό, στη φιλικότητα και στη διακριτικότητα των υπαλλήλων εξυπηρέτησης.
6. Επικοινωνία: είναι η ενημέρωση και επικοινωνία με τον πελάτη σε μια γλώσσα που καταλαβαίνει.
7. Αξιοπιστία: είναι η συνέπεια, πειστικότητα, τιμιότητα, υπευθυνότητα και η διατήρηση των καλών αισθημάτων του πελάτη.
8. Ασφάλεια: αναφέρεται στην απαλλαγή του πελάτη από αισθήματα κινδύνου, αμφιβολίας και φόβου και οτιδήποτε σχετίζεται με την προσφερόμενη υπηρεσία.
9. Κατανόηση των αναγκών του πελάτη: αναφέρεται στις ικανότητες και στην εμπειρία όλων των εμπλεκόμενων να κατανοούν τις ανάγκες των πελατών, να διερευνούν τις ειδικές προσδοκίες τους, να δίνουν προσωπική προσοχή στον πελάτη.
10. Χειροπιαστά: αναφέρονται στα μέσα και το φυσικό περιβάλλον στο οποίο παρέχεται η υπηρεσία, στην εμφάνιση του προσωπικού και στους άλλους πελάτες.

Παρότι οι δέκα αυτές διαστάσεις της λειτουργικής ποιότητας αναπτύχθηκαν μετά από εμπειρική έρευνα σε οργανισμούς παροχής υπηρεσιών που δεν σχετίζονται με την εκπαίδευση, η μεταφορά τους στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη καθώς προσφέρουν το πλαίσιο ανάλυσης βασικών ζητημάτων ποιότητας που εστιάζονται *στο ρόλο του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ικανότητά του να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με τους φοιτητές*.

Τέλος, *η εικόνα της επιχείρησης* είναι η διάσταση της ποιότητας της υπηρεσίας η οποία δημιουργείται μέσα από την πορεία του οργανισμού. Είναι συμβολικής φύσης και προκύπτει από το αποτέλεσμα της τεχνικής και λειτουργικής ποιότητας και επηρεάζεται από τυχόν ενέργειες προώθησης και μάρκετινγκ της επιχείρησης. Η διάσταση αυτή της ποιότητας έχει μεγάλη σημασία, καθώς επηρεάζει τόσο τις προσδοκίες που έχει ο πελάτης πριν από τη χρήση της υπηρεσίας όσο και την αντίληψη της ποιότητας της προσφερόμενης υπηρεσίας μέσα από την εμπειρία που βιώνει.

Τελικά, ο βαθμός της ικανοποίησης του πελάτη προκύπτει από την αξία που αποδίδει στην υπηρεσία ως αποτέλεσμα της σύγκρισης των προσδοκιών που έχει το άτομο πριν από την κατανάλωση της υπηρεσίας με τις αντιλήψεις που διαμορφώνει από την εμπειρία του κατά την εκτέλεση και παροχή της υπηρεσίας. Στη διεργασία αυτή, σημαντικό ρόλο παίζει η συνειδητή ή ασυνείδητη ανάλυση της σχέσης κόστους /οφέλους, αφού ο χρήστης της υπηρεσίας καταβάλλει ένα οικονομικό τίμημα παράλληλα με το χρόνο και την ενέργεια που θυσιάζει.

Επανερχόμαστε επομένως στη βασική διατύπωση του ορισμού της ποιότητας κατά Deming, όπου 'ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη' η οποία εκφράζεται από τη σχέση: Ικανοποίηση = Τωρινή απόδοση – Αναμενόμενη απόδοση.

#### **4.1 ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Η προσαρμογή των διαστάσεων της Ολικής Ποιότητας Υπηρεσιών στη λειτουργία των Τριτοβάθμιων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων διευκολύνει την

κατανόηση και μελέτη σημαντικών παραμέτρων που συνιστούν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και κυρίως προσφέρει ένα πλαίσιο για την ανάδειξη και αθέατων πτυχών της. Τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα, προσφέρουν άυλα αγαθά για κατανάλωση και κυρίως για επένδυση, με την έννοια ότι το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει αμέσως τη γνώση που έχει συσσωρεύσει μέσω της εκπαίδευσης για να παραγάγει προϊόντα ή υπηρεσίες, ή να μην τη χρησιμοποιήσει αμέσως και να αρκεστεί να τη συσσωρεύει δημιουργώντας ένα απόθεμα γνώσεων, το οποίο κάποια στιγμή είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί από αυτόν που το 'φέρει' ή το κατέχει.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές υπηρεσίες αξιολογούνται τόσο κατά τη διάρκεια της χρήσης τους από τους φοιτητές όσο και μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους - κατά τη διάρκεια του βίου των αποφοίτων, αλλά και από την κοινωνία. Το ιδιωτικό κόστος της εκπαίδευσης περιλαμβάνει το κόστος διατροφής και διαβίωσης και των πρόσθετων εκπαιδευτικών μέσων που απαιτούνται, καθώς και το 'κόστος ευκαιρίας' που αντιπροσωπεύει την αξία αυτών που θα έκανε ο εκπαιδευόμενος αν δεν χρησιμοποιούσε το χρόνο του για την εκπαίδευση και ακόμη το άμεσο οικονομικό τίμημα που καταβάλλει ο χρήστης για την εκπαιδευτική υπηρεσία (διδάκτρα, στην περίπτωση των ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και ενίοτε των δημόσιων, ξένων γλωσσών, φροντιστηριακών μαθημάτων). Στο κοινωνικό κόστος της εκπαίδευσης περιλαμβάνεται το κόστος χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με δημόσιους πόρους που προέρχονται από τη φορολογία των πολιτών (Παπακωνσταντίνου, 2003; Πετριωνή, 1989).

Τόσο το άτομο (άμεσος χρήστης) όσο και η ευρύτερη κοινωνία αποδίδουν στην εκπαίδευση μια αξία, βάσει ορισμένων χαρακτηριστικών που έχουν οι προσφερόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Ως τελικό αποτέλεσμα (επένδυση), η εκπαίδευση αξιολογείται και με την αξία της απόδοσης που δημιουργεί σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο.

## **4.2 ΟΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Στο πλαίσιο της παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών, οι υλικοί και ανθρωπίνοι πόροι, από τις εγκαταστάσεις και το ανθρώπινο δυναμικό μέχρι το πρόγραμμα σπουδών και το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων, τα βιβλία και τα βοηθήματα αποτελούν τα στοιχεία της τεχνικής ποιότητας.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά, αυτών των διαστάσεων της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, περιλαμβάνουν τόσο συγκεκριμένα –μετρήσιμα στοιχεία (π.χ. διάρκεια σπουδών, αριθμός μαθημάτων), όσο και άυλα – μη μετρήσιμα στοιχεία, όπως είναι η ελκυστικότητα περιβάλλοντος, η αισθητική, η άνεση, η ευκολία πρόσβασης στον εξοπλισμό και στις πηγές πληροφόρησης, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού, η καταλληλότητα του προσωπικού, η ποιότητα της διδασκαλίας, η επάρκεια/ αποτελεσματικότητα των υπηρεσιών εξυπηρέτησης κ.ά.

Τα μετρήσιμα στοιχεία, όπως συμβαίνει και στις επιχειρήσεις (Jones & Lockwood 1989), θεωρούνται συνήθως ως 'η ποιότητα' της εκπαίδευσης και σχεδιάζονται διάφοροι δείκτες αποτελεσματικότητας για να προσφέρουν στοιχεία κοινωνικής υπευθυνότητας. Τέτοιοι δείκτες συνήθως περιλαμβάνουν πληροφορίες σχετικά τον αριθμό των εισαγομένων ανά πρόγραμμα, στον

αριθμό των ατόμων που αποφοιτούν, απασχόληση των αποφοίτων, κόστος ανά φοιτητή, αναλογία φοιτητών/ καθηγητών, τυπικά προσόντα εκπαιδευτικού προσωπικού, αριθμός διοικητικού προσωπικού, βαθμολογίες φοιτητών, αριθμός και μέγεθος αιθουσών, αριθμός βιβλίων και επιστημονικών περιοδικών στην βιβλιοθήκη, αριθμός εργαστηρίων, τεχνολογικός εξοπλισμός, και εργαστήρια και άλλα στοιχεία μάθησης. Συχνά όμως αγνοούνται ή παραμελούνται εξίσου, αν όχι περισσότερο, σημαντικές διαστάσεις και παράμετροι της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Πολλές από τις διαστάσεις αφορούν στη λειτουργική ποιότητα και φαίνεται να είναι κάτω από τον άμεσο έλεγχο του εκπαιδευτικού, ωστόσο, ο σκοπός και η κάλυψη τους δεν πρέπει να αφήνεται μόνο στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Ολόκληρο το τμήμα, η σχολή ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα πρέπει να συμφωνήσουν πάνω στις διαστάσεις που επιθυμούν να επικεντρωθούν και να εξασφαλίζουν την απαραίτητη υποστήριξη.

Παραλληλίζοντας τις διαστάσεις της λειτουργίας των επιχειρήσεων παροχής υπηρεσιών με την εκπαίδευση και κάνοντας τις απαραίτητες προσαρμογές, αναδεικνύονται βασικά ζητήματα που επηρεάζουν την ποιότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

#### **4.2.1 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Όλα τα στοιχεία της λειτουργικής ποιότητας εμπιστοσύνη, ανταπόκριση, ικανότητα, προσέγγιση, επικοινωνία, αβρότητα, αξιοπιστία, ασφάλεια, κατανόηση και τα χειροπιαστά συνδέονται άμεσα με - και η ποιότητά τους διασφαλίζεται από- την επάρκεια και ικανότητα του εκπαιδευτικού προσωπικού, τις ικανότητες των φοιτητών, τις μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας και αξιολόγησης των φοιτητών, το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών και τις στάσεις και νοοτροπία του εκπαιδευτικού προσωπικού (Liefner, 2003; Lockwood, 1992). Αναλυτικότερα, η πείρα του εκπαιδευτικού προσωπικού στην επικοινωνία και διδασκαλία, ο βαθμός της ενημέρωσής του πάνω στις σύγχρονες εξελίξεις που αφορούν στο αντικείμενο διδασκαλίας, η επαγγελματική εμπειρία που διαθέτει, και αν η κατάρτισή του είναι σχετική με το αντικείμενο διδασκαλίας αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους που συμβάλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης.

Αν προχωρήσουμε ένα βήμα παρακάτω, η συνοχή του προγράμματος σπουδών, ο βαθμός κατά τον οποίο εμπνέουν τα μαθήματα, η συνάφεια του προγράμματος και του περιεχομένου του με το αντικείμενο σπουδών και τη μελλοντική απασχόληση των φοιτητών με τη διασφάλιση των απαραίτητων βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ο βαθμός κατά τον οποίο το πρόγραμμα σπουδών επιτυγχάνει την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας, πνεύμα ομαδικής εργασίας, κουλτούρα για δια βίου μάθηση, το επίπεδο και το περιεχόμενο των εξετάσεων κ.ά., συνιστούν κριτήρια της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης τα οποία, επίσης συνδέονται άμεσα και έμμεσα με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Ο άμεσος συσχετισμός είναι προφανής, ενώ ο έμμεσος προκύπτει από τη συμμετοχή μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού στις διαδικασίες σχεδιασμού των προγραμμάτων και/ή με τη συμμετοχή τους σε θεσμικά όργανα για τη

χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής και το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών.

Οι στάσεις και νοοτροπίες του εκπαιδευτικού προσωπικού αναδεικνύονται σε καθοριστικά στοιχεία της λειτουργικής ποιότητας καθότι ενισχύουν τόσο την εμπιστοσύνη όσο και την ασφάλεια των φοιτητών και σχετίζονται με το βαθμό κατά τον οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός κατανοεί τις ανάγκες των φοιτητών και της αγοράς εργασίας, δίνει ατομική προσοχή στους φοιτητές και είναι πρόθυμος να τους βοηθήσει, να τους υποκινήσει και να τους καθοδηγήσει. Αυτή η αμοιβαία, διπλής κατεύθυνσης αλληλεπίδραση δημιουργεί θετική αλλά και αρνητική σχέση η οποία με τη σειρά της ασκεί άμεση επίδραση στο βαθμό κατά τον οποίο ωφελούνται οι φοιτητές από το εκπαιδευτικό ίδρυμα και με ποιους ειδικούς τρόπους. Και αν ορισμένα στοιχεία είναι δυνατόν να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν με τη δημιουργία υπηρεσιών υποστήριξης και ενημέρωσης των φοιτητών, υπάρχουν άλλα, λιγότερο απτά ή εμφανή στοιχεία τα οποία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο.

Πρόκειται για μια επιπλέον διάσταση λειτουργικής ποιότητας, η οποία φαίνεται να χαρακτηρίζει και να επηρεάζει την εκπαίδευση, σε όλες τις βαθμίδες και είναι το αθέατο πρόγραμμα σπουδών (hidden curriculum). Πέρα από το τυπικό πρόγραμμα σπουδών που υλοποιείται με διάφορες εκπαιδευτικές μεθόδους και μέσα διδασκαλίας, ο εκπαιδευόμενος υφίσταται σε καθημερινή βάση τη λογική της λειτουργίας και της οργάνωσης του σχολείου, του τμήματος, ή του προγράμματος σπουδών. Μέσω αυτής της λειτουργίας ο εκπαιδευόμενος, εμμέσως πλην σαφώς, διδάσκεται αρχές, συμπεριφορές, αντιλήψεις, ιδέες, νοοτροπίες και τρόπους σκέψης, χωρίς όλα αυτά να αποτελούν στην ουσία αντικείμενο διδασκαλίας. Ο φοιτητής τα βιώνει καθημερινά στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και τις περισσότερες φορές η γνώση αυτή δεν αποτελεί αντικείμενο προβληματισμού και σκέψης. Όλη αυτή η βιωματική γνώση, η οποία δεν συμπεριλαμβάνεται σε κανένα αναλυτικό πρόγραμμα, συγκροτεί το λεγόμενο παραπρόγραμμα ή αθέατο ή αφανές ή συγκεκαλυμμένο πρόγραμμα (Φλουρής, 2000) και έχει μεγάλη θετική ή αρνητική επίπτωση στον εκπαιδευόμενο.

Στις επιχειρήσεις, οι διαστάσεις της λειτουργικής ποιότητας περιλαμβάνουν και τις αλληλεπιδράσεις-σχέσεις μεταξύ των χρηστών της υπηρεσίας. 'Η ομοιογένεια, τα κοινά χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των καταναλωτών.... επηρεάζουν την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας' (Teare et. al., 1990:119). Στην εκπαίδευση, κατά παρόμοιο τρόπο, η ποιότητα των σπουδαστών και ειδικότερα στοιχεία που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους και το βαθμό κατά τον οποίο μοιράζονται κοινά οράματα και αξίες, συμβάλλει σημαντικά στην επίτευξη ποιοτικών στόχων. Πρόκειται για μια διάσταση η οποία δεν πρέπει να παραγνωρίζεται όπως και η καλή σχέση του εκπαιδευτικού ιδρύματος με τις κρατικές υπηρεσίες, τη διοίκηση και όλους όσοι ενέχονται στην παροχή της εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Όπως προκύπτει από την παραπάνω ανάλυση η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι πολυδιάστατη και πολύπλοκη. Πέρα από τις κλασικές αντιλήψεις για την ποιότητα των διδασκόντων, των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και αξιολόγησης των φοιτητών, την ποιότητα των υποδομών και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, υπάρχουν λιγότερο προφανείς αλλά εξίσου σημαντικές απαιτήσεις ποιότητας όπως είναι οι σχέσεις, το αθέατο

πρόγραμμα, η ποιότητα των φοιτητών και άλλα. Ωστόσο, αποτέλεσμα όλων αυτών των συντελεστών (δηλ. της τεχνικής και λειτουργικής ποιότητας) *είναι η φήμη και η 'εικόνα'* του προγράμματος σπουδών, της σχολής ή ολόκληρου του εκπαιδευτικού ιδρύματος που προβάλλεται στην κοινωνία.

Η ποιότητα και η αξιολόγηση συμβαδίζουν τόσο στις επιχειρήσεις όσο και στην εκπαίδευση. Για την επίτευξη μιας αποτελεσματικής (ποιοτικής) εκπαίδευσης είναι απαραίτητη τόσο η οργάνωση ενός αποτελεσματικού συστήματος αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου όσο και η οργάνωση της διοίκησης και διαχείρισης του εκπαιδευτικού ιδρύματος με σύγχρονες μεθόδους. Οι δύο αυτές προϋποθέσεις δύνανται να απαντήσουν με επιστημονικά τεκμηριωμένο τρόπο για την ποιότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αφενός και για την καλή διαχείριση των οικονομικών πόρων που της αποδίδονται αφετέρου. Επομένως, ένα σύστημα αξιολόγησης το οποίο συνίσταται στην αποτίμηση του εκπαιδευτικού και ερευνητικού έργου, *χωρίς να εξετάζει τη φύση της ποιότητας και κατά πόσο είναι προσαρμοσμένη στις ανάγκες του πελάτη, δεν εγγυάται προγράμματα σπουδών υψηλής ποιότητας και κοινωνικής αποτελεσματικότητας.*

### **4.3 ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ**

Με βάση την ανάλυση του εννοιολογικού πλαισίου της ποιότητας, αν η παρεχόμενη υπηρεσία δεν ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες που οδηγήθηκε να περιμένει ο πελάτης από την επιχείρηση ή τον οργανισμό, τότε αυτό το κενό έχει ως αποτέλεσμα να καταγραφεί 'χαμηλή' ποιότητα στην αντίληψη του πελάτη. Αυτό όμως δεν είναι το μόνο 'κενό' ή χάσμα ποιότητας που δημιουργείται στη διαδικασία παροχής μιας υπηρεσίας. Η εμπειρική έρευνα των Berry, Zeithaml και Parasuraman, (1990) οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το κενό ποιότητας από την πλευρά του πελάτη μπορεί να γίνει κατανοητό και να ερμηνευθεί ως ένα αποτέλεσμα των 'κενών ποιότητας' που ήδη ενυπάρχουν στη λειτουργία της διοίκησης και σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της στο σχεδιασμό και παράδοση της υπηρεσίας. Το μοντέλο των αποκλίσεων της ποιότητας (*quality gap model*) που διαμόρφωσαν, όπως απεικονίζεται στο διάγραμμα 1.1, έχει αναγνωριστεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση των 'κενών' ποιότητας και έχει χρησιμοποιηθεί από πολλούς ερευνητές στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τα κενά αυτά στις επιχειρήσεις παροχής υπηρεσιών (π.χ. Gilbert & Joshi, 1999) και σε μικρότερο βαθμό στην εκπαίδευση (Lockwood, 1992).

#### **4.3.1 Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΤΩΝ ΑΠΟΚΛΙΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Χάσμα 1: Προσδοκώμενη υπηρεσία/αντίληψεις της διεύθυνσης:

Πρόκειται για το χάσμα μεταξύ της προσδοκώμενης υπηρεσίας από την πλευρά των πελατών και των αντιλήψεων της διοίκησης πάνω στις προσδοκίες του πελάτη. Η βάση του προβλήματος ποικίλει. Τα στελέχη ενδεχομένως είτε δεν καταλαβαίνουν τι ακριβώς 'προσδοκά' ο πελάτης από την επιχείρηση που διευθύνουν και τι ακριβώς χρειάζεται για να εξασφαλίσουν υψηλό επίπεδο

υπηρεσιών είτε είναι πεπεισμένα ότι γνωρίζουν και καταλαβαίνουν ποιες είναι οι ανάγκες και προσδοκίες των πελατών ενώ στην πραγματικότητα συχνά αγνοούν κρίσιμες ανάγκες των πελατών ή δεν θεωρούν ορισμένους παράγοντες τόσο σημαντικούς όσο θεωρούνται από τους πελάτες.

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβανομένης και της τουριστικής το χάσμα αυτό εντοπίζεται σε διάφορα επίπεδα: στο βαθμό κατά τον οποίο το θεσμικό πλαίσιο προσφέρει εκπαιδευτικές υπηρεσίες οι οποίες ανταποκρίνονται στις προσδοκίες της κοινωνίας· στο βαθμό κατά τον οποίο οι αντιλήψεις των υπεύθυνων για το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών συγκλίνουν με ή αποκλίνουν από τις προσδοκίες των συγκεκριμένων κοινωνικών τομέων που υπηρετούν· στο βαθμό κατά τον οποίο οι υπεύθυνοι σχεδιασμού των προγραμμάτων σπουδών κατανοούν τις πραγματικές ανάγκες των κοινωνικών ομάδων που υπηρετούν και τέλος στο βαθμό που είναι πρόθυμοι να ανταποκριθούν σ' αυτές.

#### Χάσμα 2: Αντιλήψεις της διεύθυνσης/μετατροπή αντιλήψεων σε υπηρεσίες:

Συμβαίνει όταν οι διευθυντές γνωρίζουν τι θέλουν οι πελάτες αλλά δεν είναι σε θέση (δεν έχουν τα μέσα ή δεν είναι πρόθυμοι) να αναπτύξουν συστήματα τα οποία θα διασφαλίσουν την παράδοση ποιοτικών υπηρεσιών.

Στην τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση, η βάση αυτού του χάσματος ποικίλει, διαμορφώνεται σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σε όλα τα επίπεδα της εξουσίας. Τα αρμόδια όργανα του Υπουργείου ενδέχεται, για παράδειγμα, να γνωρίζουν ποιες είναι οι ανάγκες και προσδοκίες της οικονομίας και της κοινωνίας από την Τριτοβάθμια Τεχνολογική Εκπαίδευση, όμως λόγω της κυρίαρχης ιδεολογίας, να μην είναι πρόθυμοι να αναπτύξουν το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο ή να το αναπτύξουν μεν αλλά να μην ενδιαφερθούν για την εφαρμογή του. Σε επίπεδο ιδρύματος δεν αποκλείονται παρόμοιες καταστάσεις σε επίπεδο εφαρμογής των προγραμμάτων σπουδών, ενώ σε επίπεδο καθηγητών ενδέχεται, για παράδειγμα, να γνωρίζουν τη σημασία που έχει η πρακτική άσκηση για την ολοκληρωμένη εκπαίδευση του φοιτητή, όμως εξαιτίας οικονομικών, νομοθετικών και χρονικών περιορισμών να μην είναι σε θέση να οργανώσουν και να υλοποιήσουν αποτελεσματικά αυτό το μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

#### Χάσμα 3: Μετατροπή αντιλήψεων σε υπηρεσίες/προσφερόμενη υπηρεσία:

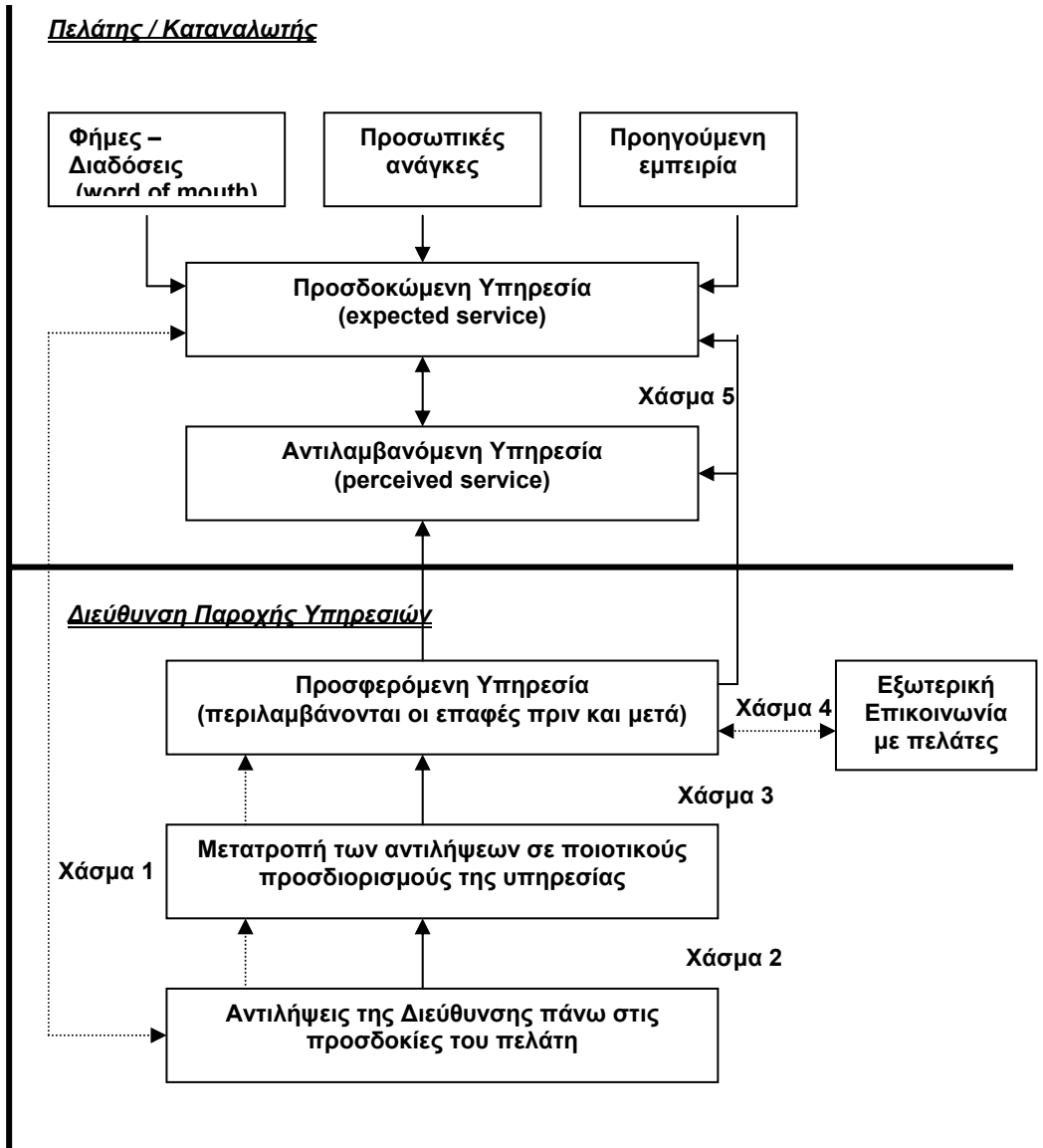
Το χάσμα 3 αναφέρεται ως χάσμα 'υλοποίησης της υπηρεσίας' και συμβαίνει όταν η διεύθυνση καταλαβαίνει τι χρειάζεται να προσφέρουμε στον πελάτη, έχουν δοθεί οι απαραίτητες οδηγίες, αλλά, οι υπάλληλοι δεν είναι σε θέση (δεν μπορούν ή είναι απρόθυμοι) να υλοποιήσουν την υπηρεσία. Το χάσμα 3 συμβαίνει κατά τη διάρκεια των στιγμών αλήθειας, δηλαδή, όταν ο πελάτης και ο υπάλληλος έρχονται σε επαφή και αλληλεπίδραση.

Αυτό το κενό ποιότητας στην εκπαίδευση δημιουργείται, επίσης σε όλα τα επίπεδα: Η ηγεσία της εκπαιδευτικής πολιτικής γνωρίζει και καταλαβαίνει τι χρειάζεται να προσφέρει στην κοινωνία, δίνει τις απαραίτητες οδηγίες (π.χ νομικό πλαίσιο), αλλά τα στελέχη του Υπουργείου δεν μπορούν ή είναι απρόθυμοι να υλοποιήσουν όσα επιτάσσει το θεσμικό πλαίσιο. Το ίδιο ενδέχεται να συμβαίνει σε επίπεδο διοίκησης του ιδρύματος ή κατά την εκπαιδευτική διαδικασία όταν το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν είναι σε θέση να εφαρμόσει κατάλληλες τεχνικές και μεθόδους διδασκαλίας ή ακόμη δεν έχει την

απαιτούμενη κατάρτιση και εμπειρία στο γνωστικό αντικείμενο που καλείται να διδάξει.

Χάσμα 4: Προσφερόμενη υπηρεσία/εξωτερική επικοινωνία:

Το χάσμα 4 δημιουργείται όταν η επιχείρηση υπόσχεται κατά την εξωτερική της επικοινωνία με τους πελάτες πολλά περισσότερα απ' αυτά που μπορεί να προσφέρει.



Διάγραμμα 1.1: Μοντέλο αποκλίσεων ποιότητας (The Quality Gap Model)

Κατά τον ίδιο τρόπο, ορισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα παρουσιάζονται, μέσα από ενημερωτικά φυλλάδια, οδηγούς σπουδών και ιστοσελίδες διαφορετικά απ' ότι είναι στην πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να δημιουργούν αυξημένες προσδοκίες στους φοιτητές και την κοινωνία τις οποίες δεν εκπληρώνουν κατά τη μακρά παραμονή των φοιτητών στο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

#### Χάσμα 5: Προσδοκώμενη υπηρεσία/αντιλαμβανόμενη υπηρεσία:

Το χάσμα 5 είναι αποτέλεσμα όλων των προηγούμενων λειτουργιών. Καθώς οποιαδήποτε από τις άλλες αποκλίσεις αυξάνεται σε μέγεθος, η απόκλιση 5 αυξάνεται επίσης. Αντιπροσωπεύει τη διαφορά μεταξύ της προσδοκώμενης ποιότητας και της ποιότητας που λαμβάνει ο πελάτης, έτσι όπως αυτός την αντιλαμβάνεται.

Η προσδοκώμενη ποιότητα είναι 'ΤΙ' ελπίζει να λάβει ο πελάτης από την επιχείρηση. Η αντιλαμβανόμενη ποιότητα είναι 'ΤΙ' νομίζει ο πελάτης ότι έλαβε από την επιχείρηση. Αν ο πελάτης νομίζει ότι παίρνει λιγότερα απ' αυτά που ήλπιζε, τότε δυσαρεστείται.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα προαναφερόμενα, το μοντέλο των 5-αποκλίσεων προσφέρει τη δυνατότητα να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε την ποιότητα των προσφερόμενων υπηρεσιών και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Με τη χρήση του μοντέλου, μπορούμε να κατανοήσουμε καλύτερα τα προβλήματα που σχετίζονται με την ολική ποιότητα, να εστιάσουμε την προσέλευση των αδυναμιών του συστήματος και να εξετάσουμε τη δυνατότητα να 'κλείσουν' τα χάσματα που εντοπίζονται στην παρεχόμενη υπηρεσία.

#### **4.4 ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ 'ΠΕΛΑΤΩΝ' ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ**

Η θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας έχει ασχοληθεί εκτεταμένα με την κατανόηση των προσδοκιών των πελατών και προσφέρει το πλαίσιο για τη διερεύνηση και μελέτη των αναγκών και προσδοκιών των φοιτητών από την εκπαίδευση.

Γενικά, οι ανάγκες των ατόμων έχουν χαρακτήρα υποκειμενικό και μπορούν να αυξημειώνονται από την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος, τη διαδικασία της μίμησης και άλλους παράγοντες ενώ τα αγαθά που ικανοποιούν τις ανάγκες των ατόμων και της κοινωνίας διακρίνονται, με βάση τις αρχές της οικονομικής ανάλυσης, σε υλικά αγαθά (φυσικά ή εμπορικά προϊόντα) και σε άυλα αγαθά (υπηρεσίες), τα οποία ικανοποιούν μη υλικές ανάγκες (ταλέντο, επιστήμη και τεχνική ικανότητα σε όλους τους τομείς).

Στα άυλα αγαθά εντάσσεται και η εκπαίδευση, καθώς αυτή συνιστά υπηρεσία που ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες των ατόμων και της κοινωνίας, όπως αυτές προκύπτουν από την ατομική δραστηριότητα και συμπεριφορά, αλλά και από τις οικονομικές σχέσεις σε κοινωνικό επίπεδο (Παπακωνσταντίνου, 2003:24).

Μια δεύτερη οικονομική ταξινόμηση των αγαθών, η οποία γίνεται με κριτήριο τη χρήση τους, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση 'ως αγαθό': τα αγαθά το οποία μπορούν να ικανοποιήσουν άμεσα μια ή περισσότερες ανάγκες του ανθρώπου χαρακτηρίζονται ως καταναλωτικά αγαθά, ενώ τα αγαθά τα οποία

αποφέρουν εισόδημα θεωρούνται παραγωγικά. Το πρόβλημα που τίθεται στο πλαίσιο αυτής της ταξινόμησης είναι το πώς θα μπορούσε κανείς να χαρακτηρίσει την εκπαίδευση ως καταναλωτικό ή ως παραγωγικό αγαθό, και αναλόγως να την αναλύσει, εξετάζοντας τους παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση και την ικανοποίηση του 'αγαθού εκπαίδευση'.

Με βάση τη γενικά αποδεκτή οικονομική ταξινόμηση, διακρίνουμε τρεις κατηγορίες αγαθών:

1. τα καταναλωτικά αγαθά, τα οποία καταστρέφονται μετά την πρώτη χρήση.
2. τα διαρκή καταναλωτικά αγαθά, τα οποία δεν καταστρέφονται μετά την πρώτη χρήση, αλλά και δεν παράγουν προϊόντα και εισοδήματα.
3. τα παραγωγικά (ή επενδυτικά) αγαθά, τα οποία συνεχίζουν να υπάρχουν και μετά την πρώτη χρήση και παράγουν προϊόντα, υπηρεσίες και εισοδήματα σε αυτούς που τα κατέχουν.

Παρότι η ένταξη της εκπαίδευσης ως υπηρεσίας στην παραπάνω ταξινόμηση δεν έχει γίνει κοινά αποδεκτή από πολλούς ερευνητές της εκπαίδευσης, ένα κοινό σημείο συμφωνίας είναι ότι η ανάπτυξη της κοινωνίας των υπηρεσιών και, εξαιτίας αυτής, η όλο και μεγαλύτερη απαίτηση για γνώση και δεξιότητες –καθώς αυτές ανάγονται σε καθοριστικό παράγοντα του ανταγωνισμού- καθιστούν την εκπαίδευση οικονομική δραστηριότητα. Βασικά όλοι οι επιστήμονες (π.χ. Young, 1971; Peters, 1973), απορρίπτουν την ένταξη της εκπαίδευσης στην πρώτη κατηγορία (τα καταναλωτικά αγαθά) και θεωρούν ότι η υποχρεωτική εκπαίδευση και η γενική εκπαίδευση είναι διαρκή καταναλωτικά αγαθά, ενώ η 2βάθμια τεχνική, η ανώτερη και η ανώτατη εκπαίδευση αποτελούν παραγωγικά αγαθά, αφού αυτές οι βαθμίδες εκπαίδευσης εντάσσονται στην παραγωγική δραστηριότητα και το 'προϊόν' της γνώσης μπορεί να το προμηθευτεί ο οποιοσδήποτε, σε κάποια στιγμή. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, το άτομο μπορεί να χρησιμοποιήσει αμέσως τη γνώση που έχει συσσωρεύσει μέσω της εκπαίδευσης, για να παραγάγει προϊόντα ή υπηρεσίες, ή να μην τη χρησιμοποιήσει αμέσως και να αρκεστεί να τη συσσωρεύει δημιουργώντας ένα απόθεμα γνώσεων, το οποίο κάποια στιγμή είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί από αυτόν που το 'φέρει' ή το κατέχει.

Επομένως, με όρους οικονομικής ανάλυσης, η εκπαιδευτική δραστηριότητα ικανοποιεί δύο τύπους αναγκών:

- ο μια ανάγκη 'καταναλωτική', η οποία ταυτίζεται με τη γενική μόρφωση και την ικανοποίηση της 'γνωστικής περιέργειας' των ατόμων, με την έννοια ότι η αποκτώμενη μέσω της γενικής εκπαίδευσης γνώση δεν έχει 'ανταλλακτική αξία' για το άτομο.
- ο μια ανάγκη 'επένδυσης', την οποία το άτομο σκοπεύει να ικανοποιήσει μέσω της άσκησης συγκεκριμένης (ή μη) επαγγελματικής δραστηριότητας, βασισμένης στην εξειδικευμένη γνώση που απέκτησε από την παρακολούθηση αντίστοιχων σπουδών (Πετρινωίτη, 1989).

*Με βάση τα παραπάνω και λαμβάνοντας υπόψη τον ορισμό της ποιότητας, αλλά και τη θεωρία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, η ικανότητα του αγαθού της εκπαίδευσης (καταναλωτικού ή επενδυτικού) να ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου αποτελεί τον κύριο παράγοντα αξιολόγησης της 'χρησιμότητας' του αγαθού, όπως αυτή καθορίζεται από τις προτιμήσεις, την προσωπική ιεράρχηση*

των αναγκών κάθε ατόμου αλλά και από την αντίληψη της ποιότητας κατά την παροχή της εκπαιδευτικής υπηρεσίας.

Η αντίληψη της ποιότητας από τον πελάτη – άρα και φοιτητή (perceived quality) είναι το αποτέλεσμα της ποιοτικής αξιολόγησης της υπηρεσίας με κριτήριο την κάλυψη των αναγκών και των προσδοκιών του. Η ‘αντιλαμβανόμενη’ ποιότητα διαφέρει επομένως από την αντικειμενική ποιότητα. Η αντικειμενική ποιότητα περιγράφεται ως ‘η μετρήσιμη και εξακριβωμένη υπεροχή πάνω σε προσδιορισμένα επίπεδα’. Η αντικειμενική ποιότητα προσδιορίζεται από τα τεχνικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά της υπηρεσίας ενώ η υποκειμενική ποιότητα συνδέεται με την αντίληψη του χρήστη για την ποιότητας της υπηρεσίας. Η ποιότητα προσδιορίζεται ατομικά από τον κάθε χρήστη της υπηρεσίας και συνεπώς είναι δύσκολο να προσδιοριστεί για το σύνολο των χρηστών. Η προσωπική αντίληψη της ποιότητας επηρεάζεται από ένα αριθμό παραγόντων όπως για παράδειγμα η προηγούμενη εμπειρία, ο σκοπός χρήσης, η επίγνωση της ποιότητας και άλλων ενδογενών ή εξωγενών παραγόντων. Τα χαρακτηριστικά της υπηρεσίας που επηρεάζουν την αντίληψη της ποιότητας εξαρτώνται από την ίδια την υπηρεσία. Η αντίληψη της ποιότητας από τον φοιτητή διαμορφώνεται ανάλογα με τα προσωπικά του κριτήρια και την προσωπική του ερμηνεία της έννοιας της ποιότητας (Hansen, 2001).

Ένας τρόπος ανάλυσης των προσδοκιών των φοιτητών είναι η διαστρωμάτωσή τους σε τρία επίπεδα:

Το πρώτο επίπεδο αναφέρεται στις βασικές προσδοκίες: Είναι οι υπονοούμενες, εξυπακουόμενες προσδοκίες που δημιουργεί μια εκπαιδευτική υπηρεσία που σχεδιάζεται και προσφέρεται στον φοιτητή. Αποτελούν το βάθρο των προσδοκιών και η ικανοποίησή τους θεωρείται δεδομένη από τον φοιτητή. Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, τα Προγράμματα Σπουδών έχουν ορισμένους κοινούς σκοπούς και καλύπτουν κοινές βασικές προσδοκίες των φοιτητών και της κοινωνίας που εστιάζονται στο επίπεδο των σπουδών.

Το δεύτερο επίπεδο αναφέρεται στις ειδικές προσδοκίες και απαιτήσεις: Είναι οι σαφείς, κατηγορηματικές προσδοκίες και απαιτήσεις που δημιουργεί μια εκπαιδευτική υπηρεσία. Η ικανοποίηση αυτών των προσδοκιών θεωρείται φυσιολογική από τον φοιτητή. Αν ο φοιτητής επέλεξε να σπουδάσει Αρχιτεκτονική ή Διοίκηση Επιχειρήσεων ή Διοίκηση Επιχειρήσεων Φιλοξενίας, το Πρόγραμμα Σπουδών οφείλει να καλύπτει τις σαφείς αυτές προσδοκίες που απορρέουν από τη συγκεκριμένη επιλογή. Οι προσδοκίες αυτές έχουν παρόμοιους συσχετισμούς με την έννοια ‘καταλληλότητας σκοπού’ και ‘καταλληλότητας προς χρήση’ των Deming και Juran αντίστοιχα.

Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στις αφανείς προσδοκίες: Πρόκειται για τις προσδοκίες αυτές οι οποίες είναι αφανείς (λανθάνουσες), μη αναμενόμενες από τον φοιτητή. Όμως, η ικανοποίηση μη αναμενόμενων προσδοκιών αρέσει και ικανοποιεί τον φοιτητή με την προϋπόθεση ότι έχουν ικανοποιηθεί τα δύο πρώτα επίπεδα προσδοκιών. Αν για παράδειγμα στο τμήμα επιλογής του φοιτητή διδάσκουν διακεκριμένοι καθηγητές με ακαδημαϊκή και/ή επαγγελματική καταξίωση και αναγνώριση, η ικανοποίηση του φοιτητή είναι δεδομένη.

Όπως φαίνεται στο διάγραμμα 1.2:

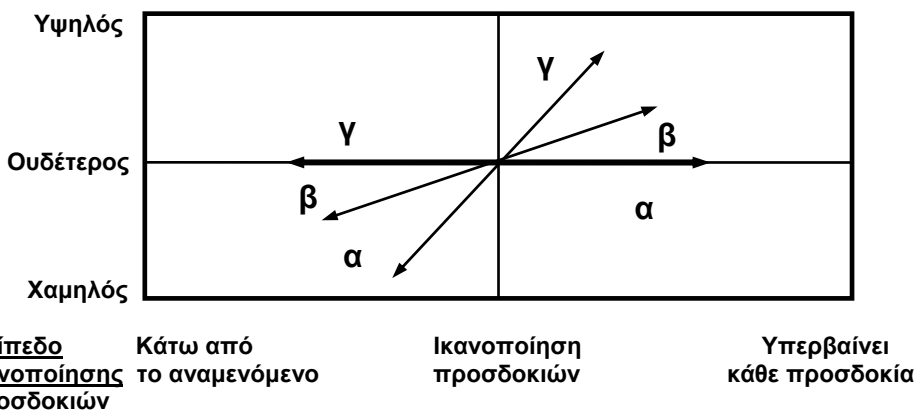
- ✓ Όταν δεν ικανοποιούνται οι βασικές (αυτονόητες) προσδοκίες του φοιτητή το επίπεδο ικανοποίησής του είναι χαμηλό και η δυσαρέσκεια δεδομένη,

και αυτό οδηγεί συνήθως σε αδιαφορία, μη παρακολούθηση των μαθημάτων ή σε εγκατάλειψη των σπουδών.

- ✓ Η ικανοποίηση των βασικών προσδοκιών θεωρείται δεδομένη, και όταν συμβεί αυτό ο φοιτητής δεν έχει λόγο να είναι ούτε ευχαριστημένος ούτε δυσαρεστημένος.
- ✓ Σχετικά με τις ειδικές (σαφείς) προσδοκίες και απαιτήσεις του φοιτητή, παρατηρούμε ότι όσο περισσότερες ικανοποιούνται τόσο αυξάνει η ικανοποίησή του και το αντίθετο.
- ✓ Ο βαθμός ικανοποίησης του φοιτητή ξεφεύγει από τα όρια της ουδετερότητας όταν ικανοποιούνται οι ειδικές προσδοκίες και απαιτήσεις του, φτάνει δε σε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης όταν οι συγκεκριμένες προσδοκίες ικανοποιούνται σε βαθμό μεγαλύτερο από τον αναμενόμενο, όταν δηλαδή το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης ξεπερνά τις προσδοκίες του.

$\alpha$  = βασικές προσδοκίες  
 $\beta$  = σαφείς προσδοκίες  
 $\gamma$  = αφανείς προσδοκίες

#### Βαθμός ικανοποίησης του φοιτητή



Διάγραμμα 1.2: Ικανοποίηση του φοιτητή σε σχέση με την κάλυψη των αναγκών του

Πηγή: University of Surrey

- ✓ Τέλος, με την απλή κάλυψη μη αναμενόμενων προσδοκιών, η ικανοποίηση του φοιτητή ξεπερνά τα όρια της ουδετερότητας και φτάνει σε υψηλά επίπεδα. Εννοείται, ότι υπάρχει παράλληλη ικανοποίηση τόσο των βασικών όσο και ειδικών προσδοκιών και απαιτήσεων του φοιτητή.

Με βάση τα παραπάνω, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που οδηγούνται από τη φιλοσοφία και τις αρχές της ποιότητας, η ποιότητα δεν θεωρείται πλέον ως

απλή εκπλήρωση των βασικών και ειδικών απαιτήσεων, αλλά αποτελεί μια συνεχή αναζήτηση για προστιθέμενη αξία.

## **5 ΟΛΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΥ ΤΩΝ ‘ΠΕΛΑΤΩΝ’ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Για την εφαρμογή και τον ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, όπως οι οργανισμοί παροχής υπηρεσιών, πρέπει να θεωρηθούν ως συστήματα τα οποία περιλαμβάνουν ‘πελάτες’, ‘προμηθευτές’, ‘προϊόντα-υπηρεσίες’ και ‘πρώτες ύλες’. Παρότι, όπως προαναφέραμε, οι έννοιες αυτές φαίνεται να μην αρμόζουν στην εκπαιδευτική κουλτούρα, προσφέρουν το πλαίσιο εξέτασης και προσδιορισμού του ρόλου των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και διευκολύνουν την επίλυση του προβλήματος της αμφιβολίας και της ασάφειας που υπάρχει σχετικά με τους σκοπούς και τους στόχους για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Δεν εκπλήσσει επομένως ότι πολλοί επιστήμονες έχουν εστιάσει την προσοχή τους στον προσδιορισμό ‘των πελατών’ της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ειδικότερα των προγραμμάτων σπουδών Διοίκησης Επιχειρήσεων Φιλοξενίας και τουρισμού, κάνοντας άμεσους παραλληλισμούς με τις επιχειρήσεις (Kirk, 1994; Jayawardena, 2001; Pizam, 1995 Lockwood, 1992) και όπως προκύπτει από την ανάλυση που ακολουθεί, διαφωτίζονται αρκετές πτυχές του θέματος.

Ο Lockwood (1992:6) προτείνει ένα μοντέλο (διάγραμμα 1.3) το οποίο μας δείχνει σχηματικά την πελατειακή βάση ενός τυπικού εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι φοιτητές παρουσιάζονται να αποτελούν τον κεντρικό στόχο της προσοχής για τον προσδιορισμό των προσδοκιών των πελατών, καθότι αποτελούν τους κύριους λήπτες της εκπαιδευτικής υπηρεσίας, ενώ ένας αριθμός πρόσθετων ‘πελατών’ φαίνεται να θεωρείται εξίσου σημαντικός.

Το μοντέλο αναγνωρίζει την ανάγκη για τα Τριτοβάθμια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα να προσελκύσουν ικανοποιητικό αριθμό και κυρίως ικανοποιητικού επιπέδου φοιτητές, μια ανάγκη η οποία αυξάνεται συνεχώς εξαιτίας της ‘μαζικοποίησης’ της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και του ανταγωνισμού των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Οι υποψήφιοι φοιτητές επομένως αποτελούν μια ομάδα ‘πελατών’ που πρέπει να λαμβάνεται υπόψη. Κατά παρόμοιο τρόπο, η οικογενειακή και ιδιαίτερα η γονική επιρροή στην επιλογή του προγράμματος σπουδών και της γεωγραφικής θέσης του ιδρύματος δεν μπορεί να αγνοηθεί δεδομένου ότι οι γονείς, παραδοσιακά, επωμίζονται το οικονομικό κόστος των σπουδών.

Με την αποπεράτωση των σπουδών οι φοιτητές λαμβάνουν ένα τίτλο σπουδών και εισέρχονται στην αγορά εργασίας. Η αγορά εργασίας έχει σαφείς προσδοκίες από τα προγράμματα ξενοδοχειακής και τουριστικής εκπαίδευσης. Η ασταμάτητη δημόσια συζήτηση στον επαγγελματικό και ακαδημαϊκό τύπο δείχνει ότι η εκπαίδευση και η αγορά εργασίας δεν έχουν κοινές απόψεις πάνω στο περιεχόμενο που πρέπει να διδάσκονται οι φοιτητές. Η κατάσταση γίνεται ακόμη πιο πολύπλοκη αν εξετάσουμε τις προσδοκίες των φοιτητών από το πρόγραμμα σπουδών.

Η πολυπλοκότητα δεν σταματά στο σημείο αυτό. Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα που προσφέρει ένα προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, πρέπει να γνωρίζει τις αξιώσεις που επιβάλλονται πάνω στο πρόγραμμα από τις προσδοκίες των 'άλλων' εκπαιδευτικών στο ίδιο τμήμα, των εκπαιδευτικών από άλλα τμήματα του ίδιου ιδρύματος, το ίδιο το ίδρυμα, τους εξωτερικούς φορείς οι οποίοι ενδέχεται να ελέγχουν το επίπεδο του προγράμματος για την παροχή επαγγελματικής επάρκειας στους αποφοίτους και τέλος οι πολιτικές της εκάστοτε κυβέρνησης. Η διευθέτηση ή έστω ο συμβιβασμός όλων αυτών των διαφορετικών και συχνά συγκρουόμενων προσδοκιών δημιουργεί μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις για το μέλλον της Τριτοβάθμιας Τουριστικής Εκπαίδευσης.

Ορισμένοι επιστήμονες αμφισβητούν την πελατειακή σχέση του φοιτητή στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την έννοια του τελικού 'αποδέκτη' ή του 'εξωτερικού πελάτη' (π.χ. Pizam, 1995), και αυτό συμβαδίζει με τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την εξέταση του ρόλου του φοιτητή. Ο φοιτητής κατά τη διάρκεια της φοίτησής του αποτελεί τον κεντρικό κρίκο της αλυσίδας των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και θεωρείται 'εσωτερικός πελάτης' του εκπαιδευτικού οργανισμού, σχολής ή προγράμματος σπουδών. Συμμετέχει και εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία και το επίπεδο του όπως καθορίζεται από τις απαιτήσεις εισαγωγής, το ενδιαφέρον του, η συμμετοχή του και η προσπάθειά του, μεταξύ άλλων, διαμορφώνουν το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Pace (στο Pizam, 1995:215) αναφέρει χαρακτηριστικά: 'Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι υπόλογα για πολλά πράγματα..... αλλά, σίγουρα, και οι φοιτητές είναι επίσης υπόλογοι για την ποσότητα και την ποιότητα της προσπάθειας που καταβάλλουν για τη μάθηση και την ανάπτυξή τους'.

Διάγραμμα 1.3: Προσδιορισμός των 'πελατών' στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

| ΚΥΒΕΡΝΗΣΗ                                                                   |                           |                |
|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------|
| ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ                                                         | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ<br>ΠΡΟΣΩΠΙΚΟ | ΆΛΛΑ ΤΜΗΜΑΤΑ   |
| ΥΠΟΨΗΦΙΟΙ ΦΟΙΤΗΤΕΣ                                                          | <b>ΦΟΙΤΗΤΕΣ</b>           | ΑΠΟΦΟΙΤΟΙ      |
| ΓΟΝΕΙΣ                                                                      |                           | ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ |
| ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΙ ΦΟΡΕΙΣ<br>(π.χ. φορείς αξιολόγησης, επαγγελματικής πιστοποίησης) |                           |                |

Πηγή: Lockwood, 1992:6

Στο τέλος της διαδρομής, η ποιότητα του εκπαιδευτικού αποτελέσματος δεν είναι άλλο από τον ίδιο τον φοιτητή, στο στάδιο της αποφοίτησής του, και

κρίνεται από το βαθμό κατά τον οποίο είναι σε θέση να εκτελέσει τα επαγγελματικά και κοινωνικοπολιτικά του καθήκοντα, με άλλα λόγια, να ικανοποιήσει τις ανάγκες της βιομηχανίας και της κοινωνίας και ως αποφοίτου, τις ατομικές του ανάγκες όπως ο ίδιος καθόρισε, σε γενικές γραμμές, όταν επέλεξε το πρόγραμμα σπουδών του.

Τελικοί, επομένως, αποδέκτες της Τριτοβάθμιας Τουριστικής Εκπαίδευσης και ειδικότερα των προγραμμάτων σπουδών Διοίκησης Επιχειρήσεων Φιλοξενίας είναι η κοινωνία και η βιομηχανία φιλοξενίας και αυτό απορρέει από την ευθύνη που έχουν τα εν λόγω προγράμματα σπουδών να προετοιμάζουν μορφωμένους και υπεύθυνους πολίτες οι οποίοι έχουν την ικανότητα να επιτύχουν επαγγελματικά και να συνεισφέρουν στο κοινωνικό σύνολο.

Τα προγράμματα σπουδών σχεδιάζονται και φέρουν τίτλους δηλωτικούς του τομέα που καλύπτουν, επομένως οφείλουν να καλύπτουν τις σύγχρονες και ως ένα βαθμό τις μελλοντικές ανάγκες του τομέα για τον οποίο προορίζονται. Ο υποψήφιος φοιτητής έχει τη δυνατότητα να επιλέξει το πρόγραμμα σπουδών που καλύπτει τις ανάγκες και τις προσδοκίες του για να ασκήσει το επάγγελμα της επιλογής του ή ακόμη να επιλέξει ένα πρόγραμμα σπουδών με λιγότερα ή καθόλου εργασιακά κριτήρια με γνώμονα, ενδεχομένως, την κάλυψη γνωσιολογικών αναζητήσεων.

Επομένως, ο υποψήφιος που επέλεξε να σπουδάσει, για παράδειγμα, Διοίκηση Επιχειρήσεων Φιλοξενίας, ως φοιτητής και στη συνέχεια ως απόφοιτος έχει, θεωρητικά και πρακτικά, ταυτόσημες ανάγκες με την αγορά εργασίας και την κοινωνία είτε ως αυτοαπασχολούμενος είτε ως εργαζόμενος (με επαγγελματικό ή ακαδημαϊκό προσανατολισμό) εφόσον τα 'εργαλεία' γνώσης και η κουλτούρα που αποκόμισε από την εκπαίδευση προσφέρουν τη βάση της επαγγελματικής-ακαδημαϊκής του ταυτότητας και τα ειδικά εφόδια της κοινωνικής του πορείας.

Έχει ενδιαφέρον να δώσουμε περιληπτικά τις απόψεις του Pizam πάνω σ' αυτό το θέμα δεδομένου ότι πρόκειται για ένα επιστήμονα διεθνούς κύρους πάνω στον τομέα του τουρισμού και της φιλοξενίας. Η αποστολή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος ιδιαίτερα επαγγελματικής κατεύθυνσης, όπως μιας επιχείρησης, είναι η ικανοποίηση του πελάτη. Όμως, στην εκπαιδευτική διαδικασία, πελάτης δεν είναι ο φοιτητής την περίοδο των σπουδών του. Ως εκπαιδευτικοί των μελλοντικών γενεών στελεχών και διευθυντών επιχειρήσεων φιλοξενίας, συνεχίζει ο Pizam, έχουμε ευθύνη έναντι της κοινωνίας και των επιχειρήσεων φιλοξενίας να παράγουμε μορφωμένους και υπεύθυνους πολίτες οι οποίοι έχουν την ικανότητα να σκέφτονται και να επιλύουν προβλήματα. Ο πελάτης που πρέπει να ικανοποιήσουμε δεν είναι αυτοί καθαυτοί οι φοιτητές αλλά η κοινωνία και η βιομηχανία. Εάν προετοιμάζουμε κατάλληλα τους φοιτητές μας να ασκούν τα επαγγελματικά και πολιτικά τους καθήκοντα στη βιομηχανία της φιλοξενίας και στην ευρύτερη κοινωνία, ικανοποιούμε τις ανάγκες της πελατείας μας. Κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, οι περισσότεροι προπτυχιακοί φοιτητές δεν διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις και τεχνικές δεξιότητες για να αξιολογήσουν την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που λαμβάνουν. Ούτε είναι σε θέση να αξιολογήσουν τη συνάφεια του εκπαιδευτικού υλικού ή τη σπουδαιότητα των διδασκόμενων θεμάτων με τον 'πραγματικό κόσμο της εργασίας'. Επομένως, καταλήγουν να αξιολογούν τη μέθοδο διδασκαλίας –π.χ. αν ήταν ευχάριστη,

εύκολη ή δύσκολη, την αυστηρότητα του εκπαιδευτικού, τον αριθμό των τεστ ή τις απαιτούμενες εργασίες κλπ (Pizam, 1995).

## **6 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ**

Τα συστήματα ή πρότυπα ποιότητας θεωρούνται τα εργαλεία που στηρίζουν την επιδίωξη των συνεχών βελτιώσεων της ποιότητας μέσω της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Ένα σύστημα ποιότητας περιλαμβάνει όλες τις συστηματικές ή προγραμματισμένες δραστηριότητες που είναι απαραίτητες για την εξασφάλιση της πλήρους εμπιστοσύνης ότι ένα προϊόν ή μια υπηρεσία (στην περίπτωση της εκπαίδευσης ένα πρόγραμμα σπουδών) ικανοποιεί καθορισμένες ανάγκες και δεδομένες απαιτήσεις ποιότητας. Η διασφάλιση αυτή πραγματοποιείται με τον ορισμό αντικειμενικών σκοπών και στόχων, αναγνωρισμένων προδιαγραφών και προτύπων, και τέλος με την καθιέρωση συγκεκριμένου συστήματος που θα προσαρμόζεται στα προηγούμενα. Σε διεθνές επίπεδο έχουν αναπτυχθεί γενικά και ειδικά πρότυπα ποιότητας τα οποία βοηθούν στην εγκαθίδρυση και επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις επιχειρήσεις όπως είναι το BS EN ISO 9000 και το ευρωπαϊκό βραβείο ποιότητας (EQA).

Οι δυνατότητες προσαρμογής των προτύπων διασφάλισης της ποιότητας στην εκπαίδευση, όπως του ISO 9000 και του EFQM, εξετάστηκαν με επιτυχία στο παρελθόν, ενώ αξιόλογες ερευνητικές προσπάθειες εστιάστηκαν στους τρόπους εφαρμογής μοντέλων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην τριτοβάθμια τουριστική εκπαίδευση, όπως του Malcolm Baldrige Award και των δεκατεσσάρων σημείων του Deming. Επίσης, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 εφαρμόστηκαν με επιτυχία οι αρχές και διαδικασίες της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε Πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και της Μεγάλης Βρετανίας (Kent et al., 1993; Brownell & Jameson, 1995; Bailey & Benuett, 1996; Kanji et al., 1999), όπως και στην διδακτική διαδικασία μεμονωμένων μαθημάτων με επίκεντρο την ενδυνάμωση των φοιτητών κατ' αντιστοιχία με την ενδυνάμωση των εργαζομένων στη βιομηχανία με εξαιρετικά αποτελέσματα (π.χ. Iverson, 1995; Thornett & Viggiani, 1996). Παράλληλα, δεν απουσιάζουν και έντονες κριτικές για αναποτελεσματική εφαρμογή μοντέλων ποιότητας τόσο στις επιχειρήσεις όσο και στην εκπαίδευση (π.χ. James, 1996; Conti, 2001; Temple, 2005).

### **6.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΔΙΑΣΦΑΛΙΣΗΣ ΚΑΙ ΠΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Τα κλασικά μοντέλα για την αξιολόγηση ενός προγράμματος σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ακολουθούν συνήθως μια ολιστική προσέγγιση, κατά την οποία τα τελικώς προτεινόμενα πρότυπα κριτήρια πιστοποίησης του προγράμματος σπουδών περιλαμβάνουν τόσο το περιεχόμενο των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων όσο και σαφείς πολιτικές και διαδικασίες. Η προσέγγιση που χρησιμοποιείται από το Council on Post Secondary Accreditation, για παράδειγμα, περιλαμβάνει κριτήρια που καλύπτουν έξι συγκεκριμένους τομείς:

1. Το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.
2. Τους στόχους του προγράμματος σπουδών.

3. Την πολιτική που ακολουθείται για την εισαγωγή των φοιτητών στο εκπαιδευτικό σύστημα.
4. Τις δραστηριότητες των φοιτητών, την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών προς τους φοιτητές, την οργάνωση της πρακτικής άσκησης (αν απαιτείται από τη φύση του προγράμματος σπουδών) και τα αρχεία που τηρούνται για τους φοιτητές.
5. Τις εγκαταστάσεις και τον εξοπλισμό που διατίθεται για την εφαρμογή του προγράμματος εκπαίδευσης.
6. Το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Η ακαδημαϊκή πιστοποίηση (accreditation) είναι ένας από τους παλαιότερους αλλά και αποδεδειγμένα αξιόπιστους τρόπους αξιολόγησης και διασφάλισης της ποιότητας των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων. Το μοντέλο αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα, και με μεγάλες αλλαγές, βελτιώσεις και διαφοροποιήσεις επιβιώνει μέχρι σήμερα. Κατά την Tanke (1986) το accreditation ορίζεται ως 'η εθελοντική διαδικασία μέσω της οποίας δίδεται δημόσια αναγνώριση σε εκπαιδευτικά ιδρύματα ή σε προγράμματα σπουδών τα οποία επιτυγχάνουν ή και ξεπερνούν συγκεκριμένα κριτήρια εκπαιδευτικής ποιότητας'.

Το accreditation μπορεί να λάβει χώρα σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος ή σε επίπεδο προγράμματος σπουδών. Σε επίπεδο εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένο στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, όπου σε εθνικό επίπεδο αρμόδιο για τη διαδικασία είναι το Υπουργείο Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών και ο ανεξάρτητος φορέας COPA (Council on Post Secondary Accreditation) και παρέχεται με βάση καθορισμένα ποιοτικά κριτήρια τα οποία αναμένεται να πληροί ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Σε επίπεδο προγράμματος σπουδών, το accreditation δεν είναι υποχρεωτικό και δεν εφαρμόζεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Όμως, όταν ένα πρόγραμμα σπουδών είναι 'πιστοποιημένο' από κάποιον έγκυρο οργανισμό, τότε παρέχονται εγγύγια διασφάλισης της ποιότητας του περιεχομένου του, ιδιαίτερα ως προς την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τα προγράμματα διοίκησης τουριστικών επιχειρήσεων και διοίκησης επιχειρήσεων φιλοξενίας.

Αν και το accreditation αποτελεί ένα σημαντικότερο τρόπο για τη διασφάλιση της ποιότητας ενός προγράμματος σπουδών στον τομέα του τουρισμού, η πείρα και η σύγχρονη πρακτική έχουν αποδείξει ότι σπανίως είναι αρκετό. Η διαδικασία του accreditation αποτελεί μια 'εξωτερική' μορφή διασφάλισης της ποιότητας του αναλυτικού προγράμματος σπουδών. Είναι όμως δυνατόν να αξιοποιηθούν τρεις ακόμη μορφές εξωτερικής αξιολόγησης: η αξιολόγηση από εκπαιδευτικούς άλλων τριτοβάθμιων ιδρυμάτων, η αξιολόγηση από την τουριστική βιομηχανία και η πιστοποίηση της ποιότητας ενός τμήματος (ή ακόμη και μιας ολόκληρης σχολής ή ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος στο σύνολό του) από ένα τρίτο εξουσιοδοτημένο οργανισμό, αρμόδιο σε θέματα πιστοποίησης της ποιότητας.

Η αξιολόγηση του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών που ακολουθούνται για την εφαρμογή του από εκπαιδευτικούς τρίτων ιδρυμάτων, είναι μια διαδεδομένη διαδικασία, ιδιαίτερα στις αγγλοσαξονικές χώρες. Οι εξωτερικοί κριτές ή εξεταστές (external assessors ή external examiners) προέρχονται συνήθως από συναφή τμήματα άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και είναι εκπαιδευτικοί που έχουν διακριθεί στο γνωστικό αντικείμενο

το οποίο καλούνται να αξιολογήσουν. Αντίστοιχα, η αξιολόγηση εκ μέρους της τουριστικής βιομηχανίας επιτελείται από εκπροσώπους μεγάλων επιχειρήσεων, εγνωσμένου κύρους. Η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκ μέρους της τουριστικής βιομηχανίας μπορεί να αποτελέσει σημαντικότατο εχέγγυο για τη διασφάλιση της συνάφειας του προγράμματος σπουδών με τις ανάγκες της τουριστικής βιομηχανίας (Χρήστου, 2000).

Στο ίδιο πνεύμα με τον ανεξάρτητο φορέα COPA στις Η.Π.Α., ο Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (QAA) στη Μεγάλη Βρετανία αξιολογεί την ποιότητα σε επίπεδο Προγράμματος Σπουδών από ομότιμη επιθεώρηση (peer review) σε σχέση με έξι σημεία της εκπαιδευτικής παροχής (QAA, 2000):

1. Σχεδιασμός Προγράμματος Σπουδών, Περιεχόμενο και Οργάνωση (Curriculum Design, Content and Organisation –CDCO).
2. Διδασκαλία, Μάθηση και Αξιολόγηση (Teaching, Learning and Assessment –TLA).
3. Πρόοδος και Επιτεύγματα φοιτητών (Student Progression and Achievement –SPA).
4. Καθοδήγηση και Υποστήριξη Φοιτητών (Student Support and Guidance –SSG).
5. Υποδομές Μάθησης (Learning Resources –LS)
6. Διασφάλιση Ποιότητας και Επαύξηση (Quality Assurance and Enhancement –QAE).

Καθώς τα αποτελέσματα αυτών των ελέγχων ποιότητας (quality audit) δημοσιοποιούνται, το σύστημα QAA υποτίθεται ότι παρέχει ένα συγκριτικό δείκτη της ποιότητας στην Τριτοβάθμιας Εκπαίδευση ο οποίος είναι απαραίτητος σ' ένα κλίμα για μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα. Ειδικά για την τουριστική και ξενοδοχειακή εκπαίδευση, όπου παρατηρείται αύξηση των προγραμμάτων σπουδών και μείωση του αριθμού των υποψηφίων, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης έχουν μεγάλη σημασία για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα.

| Βαθμοί          | Περιγραφή Βαθμολογίας                                                                                                                                                       |
|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1               | Οι σκοποί και οι στόχοι που έχουν τεθεί από το τμήμα δεν επιτυγχάνονται. Υπάρχουν βασικές αδυναμίες οι οποίες πρέπει να διορθωθούν.                                         |
| 2               | Αποδεκτή συμβολή για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων, αλλά απαιτούνται σημαντικές βελτιώσεις. Οι σκοποί που τέθηκαν από το τμήμα πραγματοποιούνται σε γενικές γραμμές. |
| 3               | Σημαντική συμβολή για την επίτευξη των καθορισμένων στόχων, υπάρχει ωστόσο περιθώριο βελτίωσης. Οι σκοποί που τέθηκαν από το τμήμα επιτυγχάνονται σε σημαντικό βαθμό.       |
| 4               | Πλήρης συνεισφορά στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων. Οι σκοποί που τέθηκαν από το τμήμα επιτυγχάνονται.                                                                 |
| Πηγή: QAA, 2000 |                                                                                                                                                                             |

Ποιότητα στην εκπαίδευση σύμφωνα με τη διαδικασία που ορίζει το QAA είναι 'ο βαθμός κατά τον οποίο η μαθησιακή εμπειρία και τα επιτεύγματα του φοιτητή καταδεικνύουν ότι οι σκοποί και οι στόχοι που τέθηκαν από το τμήμα επιτεύχθηκαν'. Η ποιότητα επομένως, κρίνεται από την ικανότητα του κάθε

τμήματος να 'παράγει' αποδείξεις για να υποστηρίξει τις εκπαιδευτικές του αξιώσεις, ενώ κάθε μία διάσταση της εκπαιδευτικής παροχής βαθμολογείται με κλίμακα 1-4.

Ωστόσο, η αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών μέσα σ' αυτό το πλαίσιο έχει προκαλέσει σοβαρές επικρίσεις όπως ότι ένα τμήμα το οποίο έχει (ή προσδιορίζει) λιγότερες αξιώσεις και αποδεικνύει την επίτευξή τους, λαμβάνει τη μεγαλύτερη βαθμολογία (Tribe, 2003). Αυτή η κριτική καταδεικνύει την έλλειψη προτύπων σύγκρισης μεταξύ των τμημάτων και η ποιότητα κάτω απ' αυτές τις συνθήκες δεν μετριέται με κάποια συμφωνημένα κριτήρια ποιότητας, αλλά με βάση το βαθμό που επιτυγχάνει τις ελάχιστες απαιτήσεις που έχει θέσει το ίδιο το τμήμα.

Η δεύτερη κριτική είναι ότι το ίδρυμα ή το τμήμα προσδιορίζει όλη τη διαδικασία: την υπόθεση, τα στοιχεία και τις αποδείξεις. Με άλλα λόγια, τα ιδρύματα ενδέχεται να είναι πολύ επιλεκτικά σε ότι αφορά την περίπτωση τους αφού έχουν τη δυνατότητα να αποκρύψουν ή να παραποιήσουν τα αρνητικά στοιχεία και να προωθήσουν τα θετικά. Εν ολίγοις, υπάρχουν περιθώρια διαστρέβλωσης της αλήθειας. Για παράδειγμα, τα ιδρύματα είναι υπεύθυνα να επιλέξουν τα πάνελ αποφοίτων και φοιτητών, εκπροσώπων της αγοράς εργασίας, στοιχείο το οποίο δεν εγγυάται την αντικειμενικότητα των αποτελεσμάτων. Η τρίτη κριτική αναφέρεται στο υψηλό κόστος της αυτοαξιολόγησης και στον στραγγαλισμό του ενθουσιασμού από τις γραφειοκρατικές απαιτήσεις του συστήματος.

Άλλες κριτικές αναφέρουν ότι η προσέγγιση του QAA εξυπηρετεί μόνο τη αποτελεσματικότητα καθορισμένων διαδικασιών και δεν ενδιαφέρεται για τη βελτίωση της ποιότητας, δεν αξιολογεί την ανάπτυξη του αντικειμένου σπουδών ή των μεμονωμένων μαθημάτων, την ποιότητα των βιβλίων, και τις νέες ιδέες και ότι στην ουσία το σύστημα φαίνεται να επικεντρώνεται στις διαδικασίες και όχι σ' αυτή καθαυτή την ποιότητα (Brookes, 2003). Οι Ashworth & Harvey (1995) θεωρούν ότι οι εκτιμήσεις της ποιότητας από τους αξιολογητές είναι κατά τεκμήριο υποκειμενικές, ομοιόμορφες και ελάχιστα κατανοητές από τους ενδιαφερόμενους και ότι η διαδικασία δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες των επιμέρους επιστημονικών κοινοτήτων. Γενικά, αυτό που προκύπτει από τη μελέτη των συστημάτων αξιολόγησης που εφαρμόζονται διεθνώς, στο πνεύμα των οποίων είναι και το προτεινόμενο σύστημα για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση στη χώρα μας, είναι ότι κεντρικές έννοιες για την επιτυχία μιας στρατηγικής ποιότητας όπως για παράδειγμα 'ευθύνη', 'ανάμειξη', 'δέσμευση' του συνόλου του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού, της διοίκησης και των φοιτητών, αντιμετωπίζονται ανεπαρκώς. Η Hawtin (1994) συνοψίζει τις ατέλειες των συστημάτων αξιολόγησης στα παρακάτω σημεία:

- Δημιουργείται ένα πλαίσιο ποιότητας όπου τα κριτήρια προσδιορίζονται και εκφράζονται σε διεθνή ποσοτική ορολογία, και η λειτουργική ευθύνη για την ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών υπάγεται σε καθορισμένα όργανα. Τέτοια συστήματα φαίνεται να ενθαρρύνουν την άποψη ότι η 'ποιότητα' είναι ευθύνη ενός κεντρικού οργάνου.
- Τα συστήματα αυτά 'ελέγχουν' την ποιότητα μέσα από αξιολογήσεις, εκθέσεις και ετήσια παρακολούθηση και δεν προωθούν της ιδέα της κατάκτησης των κριτηρίων.
- Τα υπάρχοντα συστήματα φαίνεται ότι δημιουργήθηκαν για να εγγυώνται ότι ορισμένα στάνταρτ επιτυγχάνονται κατ' έναν κατανοητό

και ευαπόδεικτο τρόπο διαμέσου μεγάλων και διαφορετικών οργανισμών, και ότι υπάρχει ένα συνεχές σύστημα ελέγχου ενώ από τη φύση τους δεν εμπλέκουν το σύνολο των εργαζομένων.

Παρόμοιες επιφυλάξεις και κριτικές έχουν εκφραστεί και στη χώρα μας πριν και μετά τη δημιουργία θεσμικού πλαισίου για την αξιολόγηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων με έμφαση, μεταξύ άλλων, στην συμπερίληψη προβληματικών διατάξεων και έλλειψη διασφάλισης ανεξαρτησίας, στην υπερβολική βαρύτητα σε ποσοτικούς δείκτες που κατά τεκμήριο οδηγούν στην υποβάθμιση της ποιότητας, στην έλλειψη προγραμματισμού ποιότητας και σε ατέλειες ή ανεπάρκειες στελέχωσης των σχετικών οργάνων, στο υψηλό κόστος εφαρμογής του πλαισίου χωρίς εγγυημένα αποτελέσματα κ.ά., (βλ. π.χ. Ενιαίος Σύλλογος Καθηγητών Πανεπιστημίου Κρήτης, 2005; Τζιρίτας, 2005; Λουκάς, 2006).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι τα συστήματα αξιολόγησης και τα σχετικά μοντέλα, σε καμία περίπτωση, δεν καταλήγουν στο να δώσουν συγκεκριμένες οδηγίες ή λύσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση. Τα περισσότερα καταλήγουν στη διατύπωση εναλλακτικών μεθόδων και προθέσεων *χωρίς να εγγυώνται την ποιότητα και την κοινωνική αποτελεσματικότητα*. Όμως, μέσα από αυτά μπορούμε να διακρίνουμε τις μεταβλητές – παράγοντες που επηρεάζουν τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και είναι δυνατόν να διασφαλίσουν την ποιότητα.

Αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτουμε την ιδέα ή τα συστήματα αξιολόγησης. Αντιθέτως, μας ενδιαφέρει η κριτική εξέταση των διαδικασιών αξιολόγησης δεδομένου ότι αυτές οι διαδικασίες περικλείουν ιδεολογικές και άλλες αντανakλάσεις και δημιουργούν ένα σκηνικό ευρύτερων προβληματισμών. Για παράδειγμα, οι κανόνες και τα κριτήρια της ποιότητας των συστημάτων αξιολόγησης προσδιορίζουν κατά κανόνα τα όρια μόνο των 'κοινώς αποδεκτών' αληθειών ενώ άλλες 'αλήθειες' αποσιωπώνται ή δεν αναγνωρίζονται. Τα όρια επομένως εδραιώνουν αυτά που 'πρέπει' να περιλαμβάνονται και αυτά που απορρίπτονται κατά την αξιολόγηση και αυτή η ταυτόχρονη έγκριση/ απόρριψη δεν είναι άλλο από μια άσκηση εξουσίας ή δύναμης η οποία ενδέχεται να πορεύεται και να καθορίζεται από ιδεολογικά, πολιτικά ή άλλα κριτήρια. Η επικρατούσα άποψη για τα όρια της ποιότητας εκτελεί μια λειτουργία 'περιλαμβάνω αυτό – απορρίπτω αυτό' από τη στιγμή κατά την οποία προσδιορίζει τους κανόνες για το τι μετράει ως ποιότητα και τι δεν μετράει και ποιος έχει λόγο στην ποιότητα και ποιος δεν έχει. Αυτό ίσως δεν έχει μεγάλη σημασία για καθιερωμένους τομείς σπουδών όπου 'το καθεστώς της αλήθειας' είναι γνωστό, μπορεί όμως να *αποβεί καταστροφικό για τομείς σπουδών που βρίσκονται σε πορεία εξέλιξης και αναγνώρισης όπως είναι ο τουρισμός και η φιλοξενία*.

Αναμφισβήτητα, τα κριτήρια και οι διαδικασίες που εξασφαλίζουν την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι πιο σύνθετα και περισσότερα απ' αυτά που περιλαμβάνονται στα συστήματα αξιολόγησης και αυτό, σε συνδυασμό με την ανάλυση και τα στοιχεία που παρατέθηκαν στην παρούσα εργασία, τεκμηριώνει σημαντικά ότι η κοινωνική αποτελεσματικότητα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης επιτυγχάνεται καλύτερα με τον προσανατολισμό στις αρχές και τη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και κυρίως με την ανάπτυξη κουλτούρας ποιότητας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

### **ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Conti, T. (2001). *Αυτοαξιολόγηση Επιχειρήσεων και Οργανισμών*. Εκδόσεις ECO. Περιοδικό Ποιότητας ECO-Q.

Ενιαίος Σύλλογος Καθηγητών Πανεπιστημίου Κρήτης, (2005). *Διάλογο για το νομοσχέδιο αξιολόγησης ζητούν οι πανεπιστημιακοί*. Εφημερίδα 'Πατρίς', 10 Ιουνίου.

Ζαβλανός, Μ. 2002. *Μάνατζμεντ*. Εκδόσεις Αθ. Σταμούλη, Αθήνα.

Ιμβριώτη Ρ. (1978). *Παιδεία και Κοινωνία (Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα)*, εκδόσεις 'Σύγχρονη Εποχή', Αθήνα.

Λογοθέτης, Ν. (1992). *Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας*. Εκδόσεις Interbooks. Αθήνα.

Λουκάς, Μ. (2006). *Οι αλλαγές στην Παιδεία και η ποιότητα των ΑΕΙ: Ο ανύπαρκτος διάλογος και οι αντιδράσεις*. Εφημερίδα 'Ελευθεροτυπία', 31 Αυγούστου.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (1996). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Εκδοτικός Οίκος Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2003). *Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Εκδόσεις ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Πετρινιώτη, Ξ. (1989). *Αγορές Εργασίας – Οικονομικές θεωρίες και έρευνες*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Πρινιανάκη, Ε. (2006). *Τριτοβάθμια Τουριστική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και Κοινωνική Αποτελεσματικότητα*. Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Σαρρής, Ν. (1985). *Εισαγωγή στην Κοινωνιομετρία την ομαδική ψυχοθεραπεία και το ψυχόγραμμα*. Γραμμή, Αθήνα.

Σιμόπουλος, Σ., Πουρνάρη, Μ. & Θεοδωροπούλου, Α. (2000). *Στρατηγικός σχεδιασμός και αξιολόγηση των ΑΕΙ*. Το Πανεπιστήμιο στον 21<sup>ο</sup> αι. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα.

Σπανός, Α. (1993). *Ολική Ποιότητα*. Εκδόσεις Γαλαίος, Αθήνα.

Τζιρίτας, Γ. (2005). *Η ανεξαρτησία της Αρχής Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση*. Εφημερίδα 'Πατρίς', 31 Μαΐου.

Τσαμασφύρος, Γ. (2000). *Το Πανεπιστήμιο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα.

Φλουρής, Γ. (2003). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα.

Χρήστου, Ε. (2000). *Η φύση και η ποιότητα της τουριστικής εκπαίδευσης: Διασφάλιση της Ποιότητας των Προγραμμάτων Σπουδών*. Τουρισμός και Οικονομία, τ. 254, Ιούλιος.

## **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΕΣ**

Ashworth, A., & Harvey, R. (1995). *Discussion paper on Quality assessment: two traditions (a review article) by Robert Withers*. Quality Assurance in Education, Vol. 3 (3), pp 28-30.

Bailey, B. and Benuett, J. (1996). The Realistic Model of Higher Education. Quality Progress, November, pp. 77-79.

Berry, L., Zeithaml, V. and Parasuraman, A. (1990). 'Five Imperatives for Improving Service Quality', Sloan Management Review, Summer.

Berry, L., Zeithaml, V. and Parasuraman, A. (1990). 'Five Imperatives for Improving Service Quality'. Sloan Management Review, Summer.

Brookes, M. (2003). *Evaluating the Student Experience: An Approach to Managing and Enhancing Quality in Higher Education*. Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, Vol. 2 (1), pp 17-26.

Brownell, J., & Jameson D. (1995). *Benchmarks for Excellence*. The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, Vol. 36 (2), pp 7-92.

Camison, C. (1996) *Total Quality Management in Hospitality: and application of the EFQM model*, *Tourism Management*, Vol. 17. No.3. pp 191-201.

Cooper, C., & Westlake, J. (1998). *Stakeholders and Tourism Education. Curriculum planning using a Quality Management Framework*. Industry & Higher Education, Vol. 12 (2), pp 93-100.

Crosby, P.B (1979). *Quality is Free: The art of making quality certain*. McGraw-Hill. New York.

Deming, W.E. (1982). *Out of the Crisis*. MIT Center of Advanced Engineering Study. Cambridge, MA.

Fayos-Sola, E., Cooper, C., Howkins, D., & Spivack, S. (1997). *An Introduction to TEDQUAL: A Methodology for Quality in Tourism Education and Training*. A WTO publication, Madrid, Spain.

Gilbert, D., and Joshi (1999). *Quality Management and the Tourism and Hospitality Industry*. Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management, Vol. 4, Bechaven Press.

Gronroos, C. (1990). A Service Quality Model and its Marketing Implications. European Journal of Marketing. Vol. 8(4), pp36-44.

Hansen, T. (2001) *Quality in the marketplace: A theoretical and empirical investigation*, European Management Journal, Vol.19, No.2 pp. 203-211.

Hawtin, A. (1994). *Quality Assurance in Health-care Education: A School-based Strategy*. Quality Assurance in Education, Vol. 2 (3), pp 19-25.

Hayward, F.M. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in European Higher Education Area*. ENQA, Helsinki, Finland.

Holmes G., and McElwee G. (1995). *Total quality management in higher education: how to approach human resource management*. The TQM Magazine, Vol 7(6), pp 5-10.

Iverson K. (1995). *Student Empowerment: Revitalize Hospitality Education with the Total Quality Management Process*. Hospitality and Tourism Educator, Vol. 7 (2), pp 56-58.

James, P. (1996). *Total Quality Management*. Prentice Hall.

Jayawardena, C. (2001). *Challenges in international hospitality management education*. International Journal of Contemporary Hospitality Management. Vol. 13 (6).

Jones, P., and Lockwood, A. (1989). *the Management of Hotel Operations*. CASSELL, London.

Juran, J.M. (1988). *Quality Control Handbook*. Free Press: New York.

Kanji G., Malek A., and Tambi B. (1999). *Total quality management in UK higher education institutions*. Total Quality Management, Vol. 10 (1), pp 129-153.

Kent E W., Lian K., Khan A M., and Anene J. (1993). *College's Hospitality Programs: Perceived Quality*. The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly, Vol. 34 (6), pp 90-95.

Kirk, D. (1994) *Editorial*. International Journal Hospitality Management, Vol. 13 (4), pp 291-292.

Liefner, I. (2003). *Funding, resource allocation, and performance in higher education systems*, Higher Education, Vol. 46, pp 469-489.

Lockwood, A. (1992). *Applying service quality concepts to tourism and hospitality education*. Paper presented at the European Conference on Tourism Education at a Higher Level 'Tourism Education in Europe: The Development of Quality', Valencia, Spain, April.

Oakland, J. (1993). *Total Quality Management*. Butterworth Heinemann.

Peters, R. S. (1973). *Aims of Education –a conceptual enquiry*, στο R.S. Peters (επιμ.), *The Philosophy of Education*. Oxford University Press, London.

Pizam, A. (1995). *Who is the customer in Hospitality Education?* International Journal Hospitality Management, Vol. 14 (3/4), pp 215-216.

Poon, A. (1993). *Tourism, Technology and Competitive Strategies*, CAB INTERNATIONAL, U.K.

QAA (2000). Quality Assurance Agency. *Handbook for Academic Review*, Gloucester: QAA.

Quality Assurance Agency (QAA) (2005). *Handbook for Academic Review*, Gloucester.

Sauders, M. and Walker, J. (1991). 'TQM in tertiary education'. *International Journal of Quality and Reliability Management*. Vol. 8 (5).

Tang, K. and Zairi, M. (1998). *Benchmarking quality implementation in a service context: a comparative analysis of financial services and institutions of higher education*. *Total Quality Management*, Vol. 9 (7), pp 539-552.

Tanke, M. (1986). *Accreditation: implications for hospitality management education*. *FIU Hospitality Review*. Vol. 4 (2), pp 48-54.

Teare, R., Moutinho, L., and Morgan, N. (1990): *Managing and Marketing Services in the 1990s*. Cassell, London.

Temple, P. (2005). *The EFQM Excellence Model: Higher Education's Latest Management Fad?* *Higher Education Quarterly*. Vol. 59 (4), pp 261-265.

Thornett, T. and Viggiani, R. (1996). *Quality in education: creating a learning society: the Pen y Dre experience*. *The TQM Magazine*, Vol. 8 (4), pp 29-35.

Tribe, J. (2003). *Delivering Higher Quality: A Comparative Study of Lecturers' Perceptions and QAA Subject Review in Tourism*. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*. Vol. 2 (1), pp 27-47.

Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago, University of Chicago Press.

Witt C A and Muhlemann A P. (1994). *The implementation of total quality management in tourism: some guidelines*. *Tourism Management*, Vol. 15 (6), pp 416-424.

Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and control*, στο Curriculum and Course Design, University of Surrey, Department of Educational Studies, 1990.



## **ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΣΩΜΑΤΕΙΟΥ**

**Το ΔΡ.Α.Τ.Τ.Ε.** (Δράση για την Ανάπτυξη του Τουρισμού και της Τουριστικής Εκπαίδευσης) είναι ένα **μη κερδοσκοπικό Σωματείο** με έδρα την Αθήνα. Δημιουργήθηκε από στελέχη τουριστικών επιχειρήσεων και καθηγητές της τριτοβάθμιας τουριστικής εκπαίδευσης με τους παρακάτω αναφερόμενους σκοπούς:

- Ανάλυση δραστηριοτήτων με στόχο τη βελτίωση της τουριστικής και ξενοδοχειακής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα στην Ελλάδα.
- Ανάλυση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη του τουρισμού στην Ελλάδα.
- Ανάλυση δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη ειδικών μορφών τουρισμού.
- Ανάλυση δραστηριοτήτων με στόχο την εφαρμογή επιστημονικής διοίκησης στις ξενοδοχειακές και τουριστικές επιχειρήσεις.
- Διενέργεια ερευνών, μελετών και δημοσιεύσεων για την επιστημονική προσέγγιση του ξενοδοχειακού και του τουριστικού προϊόντος.
- Έκδοση περιοδικών και βιβλίων που αφορούν την επιστημονική ανάλυση του τουριστικού φαινομένου και των λειτουργιών των τουριστικών επιχειρήσεων.
- Οργάνωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων στον τουρισμό σε συνεργασία με ιδρύματα του εσωτερικού και εξωτερικού.
- Γνωμοδότηση επί θεμάτων τουρισμού, επιχειρήσεων τουρισμού, ξενοδοχειακής και τουριστικής εκπαίδευσης.
- Ενίσχυση με υποτροφίες της εκπαίδευσης στις επιστήμες του τουρισμού

### **ΜΕΛΗ**

Το ΔΡΑΤΤΕ σήμερα αριθμεί περί τα 700 μέλη.

Τα **τακτικά μέλη** του ΔΡ.Α.Τ.Τ.Ε. είναι απόφοιτοι τουριστικών σχολών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και ταυτόχρονα στελέχη της τουριστικής βιομηχανίας ή εκπαιδευτικοί της τουριστικής εκπαίδευσης ή το κύριο επάγγελμά τους συνδέεται άμεσα με τον τουριστικό κλάδο. Ως συνδρομητές εγγράφονται επίσης **τουριστικοί οργανισμοί και τουριστικές επιχειρήσεις.**

Ως **δόκιμα μέλη** εγγράφονται μετα-λυκειακοί σπουδαστές τουριστικής εκπαίδευσης. Τα δόκιμα μέλη καταβάλουν **συμβολική συνδρομή**, δεν έχουν δικαίωμα ψήφου, αλλά έχουν δικαίωμα να ενημερώνονται και να εξυπηρετούνται από τις δράσεις του σωματείου.

## **ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΑ ΤΟΥ ΔΡΑΤΤΕ**

Στα πλαίσια του ΔΡΑΤΤΕ λειτουργεί το **Ινστιτούτο Τουριστικών Μελετών και Ερευνών** (Ι.Τ.Μ.Ε.), που ιδρύθηκε με προορισμό να υπηρετήσει τους επιστημονικούς σκοπούς του Σωματείου. Το Ινστιτούτο διενεργεί έρευνες και μελέτες, επιλαμβάνεται δραστηριοτήτων επιμόρφωσης σε θέματα τουρισμού και τουριστικών επιχειρήσεων, τόσο αυτοδύναμα όσο και σε συνεργασία με ιδρύματα, φορείς και επιχειρήσεις του εσωτερικού ή του εξωτερικού, καθώς επίσης επιμελείται την οργάνωση συνεδρίων και ημερίδων. Το Ι.Τ.Μ.Ε. είναι επίσης αρμόδιο για θέματα υποτροφιών σε όλα τα επίπεδα σπουδών. Τα κριτήρια επιλογής των υποτρόφων τίθενται με απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου του ΔΡ.Α.Τ.Τ.Ε.

Στα πλαίσια του Σωματείου λειτουργεί επίσης το **Ινστιτούτο Αξιολόγησης Ποιότητας Τουριστικών Δραστηριοτήτων** (Ι.Α.Π.Τ.Δ.) το οποίο ειδικεύεται σε Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας των επιχειρήσεων του κλάδου. Το Ι.Α.Π.Τ.Δ. έχει διαμορφώσει ένα πρότυπο εφαρμογής του ISO 9001:2000 που εξειδικεύεται στις ξενοδοχειακές επιχειρήσεις και έχει εκπαιδεύσει σε συνεργασία με την TÜV SÜDDEUTSCHLAND είκοσι έμπειρους διευθυντές ξενοδοχείων στην εφαρμογή του προτύπου αυτού.

## **ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

Το ΔΡ.Α.Τ.Τ.Ε. αναπτύσσει πλήθος δραστηριοτήτων για την επίτευξη των σκοπών του. Αναλυτικότερα:

- Λειτουργεί **γραφείο διασύνδεσης** εργοδοτών και υπαλλήλων τουρισμού
- Λειτουργεί **βιβλιοθήκη** τουριστικών βιβλίων και περιοδικών, στην έδρα του Σωματείου
- Υλοποιεί προγράμματα **εκπαίδευσης** των μελών του σε θέματα **λογισμικού τουριστικών επιχειρήσεων** και σε θέματα **καριέρας**
- Διαθέτει ειδικευμένους συμβούλους σε θέματα **μεταπτυχιακών τουριστικών σπουδών**
- Καλύπτει την **εκπαίδευση στις θέσεις εργασίας** απασχολούμενων σε ξενοδοχειακές επιχειρήσεις.
- Οργανώνει και υλοποιεί, αποστολές **συμβουλευτικών ομάδων ξενοδοχειακών επιχειρήσεων**, με στόχο την άμεση βελτίωση της ποιότητας του προϊόντος, των μεθόδων λειτουργίας των τμημάτων, τη μείωση του κόστους και τον προσανατολισμό των πωλήσεων.
- Αναλαμβάνει διενέργεια **ερευνών** και **μελετών** αναφορικά με την ανάπτυξη τουριστικών επιχειρήσεων ή τουριστικών περιοχών.
- Στηρίζει τις τουριστικές επιχειρήσεις σε θέματα **σύγχρονης τεχνολογίας, όπως η μηχανοργάνωση** και η **προβολή και προώθηση** μέσω διαδικτύου.

- Λειτουργεί **επιστημονικές ομάδες** οι οποίες ερευνούν την ισχύουσα κατάσταση σε σχέση με την τουριστική εκπαίδευση και την τουριστική πολιτική και συντάσσουν προτάσεις προς τους αρμόδιους φορείς.
- **Λειτουργεί καθημερινά γραφείο ενημέρωσης και υποστήριξης** στην Αθήνα, στην οδό Ζωοδόχου Πηγής 2, ώρες 18:00 έως 20:00.

### **ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ**

Μπορεί κανείς να επισκεφτεί το ΔΡ.Α.Τ.Τ.Ε. στην διεύθυνση **Ζωοδόχου Πηγής 2, Αθήνα 10681** ή να τηλεφωνήσει στον αριθμό **210 3806877** από Δευτέρα έως και Παρασκευή, ώρες 18:00 έως 20:00. Επίσης κάποιος μπορεί να επικοινωνήσει με φάξ στο **210 3806302** ή να επισκεφθεί τις ιστοσελίδες μας στη διεύθυνση **www.dratte.gr** και να αποστείλει e-mail στη διεύθυνση **info@dratte.gr**