



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ- MBA»

Διερεύνηση της ικανοποίησης και της συμπεριφορικής πρόθεσης των μαθητών στην Ελλάδα από την ποιότητα υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Καραφυλλίδης Πέτρος

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Μπέλλου Βικτώρια-Μαρία

Λάρισα, Ιούνιος 2022

Υπεύθυνη Δήλωση

«Δηλώνω υπεύθυνα ότι η συγκεκριμένη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία για τη λήψη του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του ΠΜΣ Πλήρους Φοίτησης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Διοίκηση Επιχειρήσεων - MBA» έχει συγγραφεί από εμένα προσωπικά και δεν έχει υποβληθεί ούτε έχει εγκριθεί στο πλαίσιο κάποιου άλλου μεταπτυχιακού ή προπτυχιακού τίτλου σπουδών, στην Ελλάδα ή στο εξωτερικό. Η εργασία αυτή έχοντας εκπονηθεί από εμένα, αντιπροσωπεύει τις προσωπικές μου απόψεις επί του θέματος και το κείμενο είναι γραμμένο με τα δικά μου λόγια και δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής από τρίτες πηγές. Οι πηγές στις οποίες ανέτρεξα για την εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής αναφέρονται στο σύνολό τους, δίνοντας πλήρεις αναφορές στους συγγραφείς, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο».

Ο Δηλών

Καραφυλλίδης Πέτρος

Λάρισα, 20 Ιουνίου 2022

Ευχαριστίες

Αρχικά θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια Δρ. Βικτωρία Μπέλλου, Καθηγήτρια του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τόσο για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε με την ανάθεση της παρούσας διπλωματικής εργασίας όσο για την συνεχή καθοδήγησή της, τις χρήσιμες παρατηρήσεις της και τις πολύτιμες συμβουλές της κατά την διάρκεια της συγγραφής της. Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να απευθύνω στους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για την μεταλαμπάδευση των πολύτιμων γνώσεων που μου προσέφεραν κατά την διάρκεια των σπουδών μου.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα της διπλωματικής εργασίας, για τον χρόνο τους και το ειλικρινές ενδιαφέρον τους.

Τέλος, οφείλω ένα ξεχωριστό ευχαριστώ στην σύζυγό μου Θεοδώρα και τα παιδιά μου Δέσποινα και Νεκτάριο. Με την υπομονή τους, την ενθάρρυνσή τους και την αμείωτη συμπαράστασή τους, μου έδωσαν την δύναμη να φέρω εις πέρας έναν ακόμη σημαντικό στόχο.

Περίληψη

Στην Ελλάδα παρατηρείται, κυρίως την τελευταία δεκαετία, μία σημαντική αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ποιότητα υπηρεσιών εκπαίδευσης, η ικανοποίηση και η συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών αποτελούν σημαντικές παραμέτρους, οι οποίες συμβάλουν στην διαμόρφωση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Στην παρούσα εργασία επιλέχθηκε το ερευνητικό εργαλείο e-Learning Quality Model των πέντε παραγόντων ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αρχικά από τα αποτελέσματα που προέκυψαν, ερευνήθηκαν οι σχέσεις της ποιότητας των υπηρεσιών τόσο με την ικανοποίηση όσο και με την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών. Στην συνέχεια ερευνήθηκαν η σχέση μεταξύ ικανοποίησης και συμπεριφορικής πρόθεσης των μαθητών.

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 218 μαθητές που ολοκλήρωσαν την φοίτησή τους σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από ελληνικό εκπαιδευτικό οργανισμό. Από τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας προκύπτει μία ευρεία αποδοχή των προγραμμάτων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα ανεξαρτήτως ηλικίας και μορφωτικού επιπέδου των συμμετεχόντων.

Παράλληλα, οι πέντε παράγοντες της ποιότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δείχνουν να επηρεάζουν σημαντικά την συνολική αντίληψη των μαθητών για τις υπηρεσίες που έλαβαν. Επιπλέον, οι μαθητές που αντιλαμβάνονται ότι τους παρέχεται μία ποιοτική υπηρεσία εκπαίδευσης δείχνουν να διακατέχονται τόσο από υψηλό αίσθημα ικανοποίησης όσο και από θετική συμπεριφορική στάση προς τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Αντιστοίχως, θετικά ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας στην σχέση μεταξύ των ικανοποιημένων μαθητών και της θετικής συμπεριφορικής στάσης τους προς τον εκπαιδευτικό οργανισμό.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ποιότητα υπηρεσιών, ικανοποίηση, συμπεριφορική πρόθεση, πρόθεση επαναγοράς, διάδοση από στόμα σε στόμα.

Abstract

In Greece, especially in the last decade, there is a significant increase in competition between educational organizations active in the field of distance education. The quality of educational services, the satisfaction and the behavioral intention of the students are important parameters, which contribute to the formation of a competitive advantage among the educational organizations.

The research involved a total of 218 students who completed their studies in a distance education program from a Greek educational organization. The demographic data of the research show a wide acceptance of distance education programs in Greece, regardless of the age and educational level of the participants.

At the same time, the five factors of distance education quality seem to significantly affect students' overall perception of the services they have received. In addition, students who realize that they are being provided with a quality educational service seem to be possessed by both a high sense of satisfaction and a positive behavioral attitude towards the educational organization. Respectively, the results of the research were positive in the relationship between the satisfied students and their positive behavioral attitude towards the educational organization.

Keywords: distance education, quality services, satisfaction, behavioral intention, repurchase intention, word of mouth.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο-ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	15
1.1 Ιστορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	15
1.2 Ορισμοί και Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	17
1.3 Μετάβαση από την δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	19
1.4 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση	21
1.4.1 Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση	23
1.4.2 Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	25
2.1 Εισαγωγή	25
2.2 Διαστάσεις του e-Learning Quality Model	27
2.2.1 Διασφάλιση Ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-Learning Quality Assurance).....	27
2.2.2 Ενσυναίσθηση (Empathy).....	29
2.2.3 Ανταπόκριση (Responsiveness)	30
2.2.4 Αξιοπιστία (Reliability).....	32
2.2.5 Περιεχόμενο «Εκπαιδευτικού» Ιστότοπου (Web Site Content).....	34
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	36
3.1 Εισαγωγή	36
3.2 Έννοια της Ικανοποίησης	36
3.3 Παράγοντες Ικανοποίησης των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΘΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	40
4.1 Ποιότητα υπηρεσιών και συμπεριφορική πρόθεση	40
4.1.1 Επικοινωνία από στόμα σε στόμα	42
4.1.2 Πρόθεση επαναγοράς (Intention to Repurchase)	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο. ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ	46
5.1 Θεωρία και υποθέσεις	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	49
6.1 Φύση της έρευνας	49
6.2 Ερωτηματολόγιο	50
6.3 Συνοπτική αναφορά επεξεργασίας δεδομένων	52
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	53
7.1 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου	53

7.2 Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων	54
7.3 Αποτελέσματα παραγόντων και συνολικής ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης	56
7.4 Αποτελέσματα της ικανοποίησης των μαθητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. ..	61
7.5 Τα αποτελέσματα από την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών	62
7.6 Συσχετίσεις μεταβλητών	64
6.6 Μη παραμετρικοί έλεγχοι	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	81
8.1 Συμπεράσματα	81
8.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	86
Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία	86
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	86
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	97
Πίνακες	97
Ερωτηματολόγιο.....	102

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha.....	53
Πίνακας 2. Πίνακας κανονικότητας	65
Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών στοιχείων και εννοιών.....	67
Πίνακας 4α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και ικανοποίησης.....	69
Πίνακας 4β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και ικανοποίησης.....	69
Πίνακας 5. Πίνακας συχνοτήτων ικανοποίησης αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ικανοποίηση	70
Πίνακας 6. Μέτρα θέσης εννοιών ποιότητας και ικανοποίησης	70
Πίνακας 7. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H1	71
Πίνακας 8α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση σύστασης	71
Πίνακας 8β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση σύστασης	71
Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης σύστασης αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ποιότητα.....	72
Πίνακας 10. Μέτρα θέσης εννοιών ποιότητας και πρόθεσης σύστασης.....	72
Πίνακας 11. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H2	73
Πίνακας 12α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση επαναγοράς	73
Πίνακας 12β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση επαναγοράς	73
Πίνακας 13. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης επαναγοράς αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ποιότητα.....	74
Πίνακας 14. Μέτρα θέσης εννοιών ποιότητας και πρόθεσης επαναγοράς.....	74
Πίνακας 15. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H3	75
Πίνακας 16α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση θετικής σύστασης	75
Πίνακας 16β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση θετικής σύστασης	76
Πίνακας 17. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης θετικής σύστασης αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ικανοποίησης	76
Πίνακας 18. Μέτρα θέσης εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση θετικής σύστασης.....	76
Πίνακας 19. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H4	77
Πίνακας 20α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση επαναγοράς.....	77
Πίνακας 20β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση επαναγοράς.....	78

Πίνακας 21. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης επαναγοράς αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ικανοποίησης	78
Πίνακας 22. Μέτρα θέσης εννοιών ικανοποίησης και πρόθεσης επαναγορά	78
Πίνακας 23. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H5	79
Πίνακας 24. Πίνακας συχνοτήτων Φύλο.....	97
Πίνακας 25. Πίνακας συχνοτήτων Ηλικία	97
Πίνακας 26. Πίνακας συχνοτήτων Επίπεδο Εκπαίδευσης	98
Πίνακας 27. Πίνακας συχνοτήτων Οικογενειακή Κατάσταση.....	98
Πίνακας 28. Μέτρα θέσης και διασποράς δημογραφικών στοιχείων	98
Πίνακας 29. Μέτρα θέσης και διασποράς των παραγόντων ποιότητας και συνολικής ποιότητας	99
Πίνακας 30. Μέτρα θέσης και διασποράς ικανοποίησης, πρόθεσης σύστασης και επαναγοράς	100
Πίνακας 31. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ασφάλεια» (Ερ. 1-4)	100
Πίνακας 32. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ενσυναίσθηση» (Ερ. 5-8).....	100
Πίνακας 33. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ανταπόκριση» (Ερ. 9-11).....	100
Πίνακας 34. Ανάλυση αξιοπιστίας «Αξιοπιστία» (Ερ. 12-14).....	101
Πίνακας 35. Ανάλυση αξιοπιστίας «Περιεχόμενο Εκπαιδευτικού Ιστότοπου» (Ερ. 15-22)	101
Πίνακας 36. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ποιότητα Υπηρεσιών» (Ερ. 23-26).....	101
Πίνακας 37. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ικανοποίηση» (Ερ. 27-30).....	101
Πίνακας 38. Ανάλυση αξιοπιστίας «Θετική Στάση Διάδοσης από Στόμα σε Στόμα» (Ερ. 31,32,34,36,38,39).....	102
Πίνακας 39. Ανάλυση αξιοπιστίας «Πρόθεση Επαναγοράς» (Ερ. 33,35,37)	102

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1. Φύλο των συμμετεχόντων	54
Διάγραμμα 2. Ηλικιακή ομάδα δείγματος	55
Διάγραμμα 3. Επίπεδο εκπαίδευσης δείγματος	55
Διάγραμμα 4. Οικογενειακή κατάσταση δείγματος	56
Διάγραμμα 5. Ασφάλεια ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης.....	57
Διάγραμμα 6. Ενσυναίσθηση ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης	58
Διάγραμμα 7. Ανταπόκριση ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης	58
Διάγραμμα 8. Αξιοπιστία ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης	59
Διάγραμμα 9. Περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστότοπου ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικών μάθησης.	60
Διάγραμμα 10. Συνολική ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης	61
Διάγραμμα 11. Ικανοποίηση των μαθητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	62
Διάγραμμα 12. Η θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα των μαθητών.....	63
Διάγραμμα 13. Η πρόθεση επαναγοράς εκπαιδευτικού προγράμματος από τον ίδιο εκπαιδευτικό ιστότοπο.....	64

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας Covid-19 (Hebebcı et al., 2020)	20
Σχήμα 2. Service Quality Model (Parasuraman et al., 1988)	26
Σχήμα 3. Μοντέλο σχέσεων ποιότητας υπηρεσιών και συμπεριφορικής πρόθεσης (Zeithaml et al., 1996)	41
Σχήμα 4. Μοντέλο ερευνητικών υποθέσεων	48
Σχήμα 5. Αποτελέσματα μοντέλου ερευνητικών υποθέσεων	80

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαρκώς κερδίζει έδαφος έναντι της παραδοσιακής διδασκαλίας στην τάξη, τόσο με την αύξηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) όσο και με την ευρεία πρόσβαση, σχεδόν στο σύνολο της ελληνικής επικράτειας, ευρυζωνικών δικτύων υψηλής ταχύτητας. Παράγοντες που συντελούν στην ελκυστικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εξοικονόμηση μετακινήσεων, η υγειονομικά ασφαλής μέθοδος διδασκαλίας, η διαρκώς αυξανόμενη προσφορά εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την παραδοσιακή πλέον και στην ηλεκτρονική τάξη, η μετατόπιση του μαθητικού πληθυσμού σε μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπους και η αναζήτηση γνώσης σε νέα εκπαιδευτικά προγράμματα αποκλειστικά εξ αποστάσεως (Lykourantzou, Giannoukos, Nikolopoulos, Mpardis, & Loumos, 2009, Udo, Bagchi, & Kirs, 2011).

Στον αντίποδα, τα ποσοστά αποχώρησης των μαθητών που παρακολουθούν εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης έναντι των παραδοσιακών είναι μεγαλύτερη κατά 10-15% (Doherty, 2006, Xenos, 2004). Η συμπεριφορά των μαθητών αποτελεί αντικείμενο έρευνας που αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών οργανισμών που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο πλαίσιο βιώσιμης ανάπτυξης. Η ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης θεωρείται βασικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει την ικανοποίηση και την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών σε περιβάλλον παραδοσιακής τάξης (Stodnick and Rogers, 2008).

Ωστόσο και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και κυρίως τις τελευταίες δύο δεκαετίες έγιναν αρκετές έρευνες για να προσδιορίσουν τους συντελεστές που καθορίζουν την ποιότητα των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Σχεδόν από το σύνολο των ερευνών προκύπτει πως η ποιότητα των υπηρεσιών εξ αποστάσεως εκπαίδευση συνδέεται με μεγάλη έντασης ομόρροπη σχέση τόσο με την ικανοποίηση όσο και με την συμπεριφορική πρόθεση. Μέσα σε ένα περιβάλλον διαρκώς αυξανόμενου ανταγωνισμού οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναζητούν απαντήσεις στα ερωτήματα που οδηγούν στην κατάλληλη οργάνωση, επικοινωνία και εφαρμογή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τους (Peltier, Schibrowsky, & Drago, 2007, Udo et. al., 2011, Uppal, Ali & Gulliver, 2017).

Η παρούσα διπλωματική εργασία σκοπό έχει να απαντήσει στο σύνολο των ανωτέρω ερωτήσεων που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς τόσο μέσα από μια θεωρητική προσέγγιση των δεδομένων της βιβλιογραφίας όσο και από μία ερευνητική προσέγγιση που προκύπτει από στατιστική ανάλυση των δεδομένων ενός δείγματος μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο θα προηγηθεί μία ιστορική διαδρομή των σημαντικότερων σημείων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στην τριών αιώνων ιστορία της. Θα παρουσιαστούν οι σημαντικότεροι ορισμοί και θα αναλυθούν τα χαρακτηριστικά που την διακρίνουν. Έπειτα θα ακολουθήσει μία ανάλυση των παραγόντων που συνέβαλαν στην ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέχρι και τους τρόπους και τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται σήμερα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάλυση της ποιότητας των υπηρεσιών και στο πιο ευρέως αποδεκτό εργαλείο μέτρησης της ποιότητας υπηρεσιών των πέντε παραγόντων (SERVQUAL) των Parasuraman, Zeithaml και Berry (1988). Στην συνέχεια αναφερόμαστε πως από το εργαλείο μέτρησης SERVQUAL έγινε η προσαρμογή στο e-Learning Quality Model των Udo et al. (2011) για τις ανάγκες μέτρησης της ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, με εκτενή ανάλυση των πέντε παραγόντων που το συνθέτουν.

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση της έννοιας της ικανοποίησης με τους ορισμούς, τα χαρακτηριστικά της και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην διαμόρφωση του αισθήματος από τους καταναλωτές-μαθητές.

Στο τέλος του θεωρητικού σκέλους της εργασίας θα γίνει η ανάλυση της έννοιας της συμπεριφορικής πρόθεσης των καταναλωτών-μαθητών με ιδιαίτερη μνεία στην πρόθεση διάδοσης από στόμα σε στόμα και στην πρόθεση επαναγοράς.

Μετά το πέρας του θεωρητικού σκέλους ακολουθεί με το πέμπτο κεφάλαιο το ερευνητικό σκέλος της εργασίας. Αρχικά, γίνεται αναφορά στην θεωρητική προσέγγιση για την επιλογή των πέντε ερευνητικών υποθέσεων που θα εξεταστούν στην συνέχεια.

Παράλληλα, γίνεται ανάλυση του δείγματος και του ερωτηματολογίου που επιλέχθηκε για την έρευνα.

Στην συνέχεια υποβάλλεται το ερωτηματολόγιο σε έλεγχο αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) και ακολούθως γίνεται έλεγχος κανονικής κατανομής (Shapiro-Wilk). Κατά τον έλεγχο

συσχετίσεων επιλέγεται, λόγω μη κανονικής κατανομής των μεταβλητών, έλεγχος Spearman, τον οποίο ακολουθεί μη παραμετρική ανάλυση Mann-Whitney U Test για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων.

Στο όγδοο κεφάλαιο της εργασίας ακολουθούν τα συμπεράσματα, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Τέλος, ακολουθεί η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στο σύνολο της εργασίας και τα παραρτήματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο.-ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

1.1 Ιστορία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τα οφέλη από τα κατά καιρούς καινοτόμα εκπαιδευτικά συστήματα είχαν ένα κοινό εμπόδιο, τον γεωγραφικό περιορισμό. Πρόσβαση στις επιστήμες και στις μεθόδους διδασκαλίας της εκάστοτε περιοχής είχαν μόνο οι άνθρωποι που ζούσαν στην ίδια περιοχή ή την ίδια χώρα. Οι πρώτες προσπάθειες να αμβλυνθούν τα προβλήματα απόστασης και να επιτευχθεί εκπαίδευση εξ αποστάσεως έγινε το 17^ο αιώνα όταν ο Caleb Phillips πρόσφερε μέσω μιας διαφήμισης στην Boston Gazette, μαθήματα δια αλληλογραφίας σε υποψήφιους φοιτητές σε εβδομαδιαία βάση. Αυτή η μέθοδος προϋπέθετε ότι οι ταχυδρομικές υπηρεσίες θα έπρεπε να λειτουργούν με όσο το δυνατόν μικρότερες καθυστερήσεις ώστε να μειώνεται ο χρόνος ανατροφοδότησης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Alsaaty et al., 2016).

Η Anna Eliot Ticknor το 1873 δημιούργησε το πρώτο σχολείο δια αλληλογραφίας (Society to Encourage Studies at Home) στην Βοστώνη των Η.Π.Α. Αφορούσε διδασκαλία 24 μαθημάτων σε έξι διαφορετικά τμήματα. Την πλειονότητα των μαθητών της αποτελούσαν γυναίκες οι οποίες κρατούνταν σπίτι λόγω των στερεότυπων αντιλήψεων της εποχής. Στην Μεγάλη Βρετανία, ο Isaac Pitman το 1840 παρείχε μαθήματα στενογραφίας δια αλληλογραφίας, τα οποία αποτέλεσαν τα πρώτα βήματα δια αλληλογραφίας διδασκαλία στην Ευρώπη. Τα πρώτα πανεπιστήμια στην Ευρώπη που υιοθέτησαν διδασκαλία δια αλληλογραφίας ήταν τα Oxford και Cambridge στα μέσα του 19^{ου} αιώνα, ενώ το 1883 έχουμε την ίδρυση του Πανεπιστημίου αλληλογραφίας στην Ithaca της Νέας Υόρκης στις Η.Π.Α. Ωστόσο τα τμήματα και οι πιστοποιήσεις που παρέχουν τα πανεπιστήμια είναι αρκετά περιορισμένες (Harting & Erthal, 2005).

Από το 1928 η ευρεία χρήση του ραδιοφώνου οδήγησε στην εκπαίδευση ενηλίκων με ανάγνωση λιστών και σημειώσεων. Ιδιαίτερη απήχηση είχε η μέθοδος με την χρήση ραδιοφώνου μέχρι την δεκαετία του 1950 στην Μεγάλη Βρετανία. Επίσης το Καναδικό Πανεπιστήμιο Athabasca παρείχε μαθήματα εξ αποστάσεως με την χρήση ηχητικού υλικού σε κασέτες σε συνδυασμό με εκτυπωμένες σημειώσεις με ασκήσεις (Byrne οπ. αναφ. Harting & Erthal, 2005).

Η τηλεόραση δημιούργησε έναν νέο μέσο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και στις αρχές του 1980 δημιουργείται η Adult Learning Service (ALS) από την Public Broadcasting Service ως ένα τηλεοπτικό κολέγιο στις Η.Π.Α. Την μέθοδο ALS στην συνέχεια θα την χρησιμοποιήσουν το ένα τρίτο των πανεπιστημίων της χώρας (Harry, John & Keegan οπ. αναφ. Harting & Erthal, 2005).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 άρχισε η χρήση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών πειραματικά στην εκπαίδευση χωρίς ιδιαίτερη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς. Η αλλαγή στάσης ξεκίνησε κατά την δεκαετία του 1990 όπου ο συνδυασμός χρήσης του Προσωπικού Ηλεκτρονικού Υπολογιστή και των Ευρυζωνικών Δικτύων έδειξε τις δυνατότητες που υπάρχουν. Ιδιωτικά και δημόσια πανεπιστήμια επικέντρωσαν την προσοχή τους στην παροχή διαδικτυακών μαθημάτων και τα εντάξανε στο πρόγραμμα σπουδών τους.

Το Open University (OU) του Ηνωμένου Βασιλείου αποτέλεσε το πρώτο ίδρυμα που εξ αρχής παρείχε αποκλειστικά εξ αποστάσεως διδασκαλία. Με την υιοθέτηση ενός προγράμματος συνδιάσκεψης μέσω υπολογιστή από το Πανεπιστήμιο Guelph το 1986 ξεκίνησαν οι πρώτες εξ αποστάσεως διασκέψεις μεταξύ καθηγητών-μαθητών. Με την βοήθεια του διαδικτύου και του λογισμικού πραγματοποιήθηκαν και οι πρώτες ομαδικές εργασίες. Με τον τρόπο αυτό κατάφερε να εξαλειφθεί η απομόνωση που ένιωθαν οι μαθητές των εξ αποστάσεως προγραμμάτων έως τότε. Με το πέρασμα των ετών παρακάμφθηκαν σημαντικά προβλήματα όπως το μεγάλο κόστος χρήσης των τηλεφωνικών χρεώσεων, της εξοικείωσης με την χρήση του λογισμικού διάσκεψης και της αξιολόγησης των μαθητών (Mason, 2000).

Το 1993 ο Glenn R. Jones δημιούργησε το Jones International University, το πρώτο εξολοκλήρου διαδικτυακό πανεπιστήμιο στις Η.Π.Α και παίρνει την πιστοποίηση για παροχή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από την Higher Learning Commission (HLC). Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων χρησιμοποιεί την τεχνολογία των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων μέσω καλωδιακού τηλεοπτικού δικτύου (Weiser οπ. αναφ. Harting & Erthal, 2005). Η ζήτηση των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών προγραμμάτων αφορούσε κυρίως ενήλικες και εργαζόμενους. Το Αμερικανικό Κογκρέσο διαπιστώνοντας την συνεχόμενη αύξηση της ζήτησης για διαδικτυακά προγράμματα ανώτατης εκπαίδευσης, ξεκίνησε μια σειρά από επιχορηγήσεις από του Ταμείου του Υπουργείου Παιδείας με το πρόγραμμα Learning Anytime Anywhere Partnerships (LAAP) μέχρι το

2001, για την ανάπτυξη νέων μοντέλων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, νέου καινοτόμου λογισμικού και υπηρεσιών υποστήριξης των μαθητών (King, 2002).

Η αλματώδης αύξηση της πρόσβασης στο διαδίκτυο σε συνδυασμό με την αντίστοιχη αύξηση χρήσης Η/Υ από την αρχή του 2000 έως και σήμερα παγκοσμίως, οδήγησε σε αύξηση της ζήτησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διαρκής ανάπτυξη σύγχρονων πολυμέσων, η εκπαίδευση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα προσομοίωσης και τα νεότερα εκπαιδευτικά διαδραστικά περιβάλλοντα έχουν εξαλείψει σε μεγάλο βαθμό λειτουργικούς και γεωγραφικούς περιορισμούς (Martínez-Torres et al., 2011). Η συνεχόμενη αναβάθμιση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) οδηγούν σε διαρκή βελτίωση της ποιότητας υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στις μέρες μας το μόνο πρόβλημα των ανθρώπων στο να λάβουν ποιοτικά προγράμματα εκπαίδευσης είναι ο χρόνος που μπορούν διαθέσουν (Littlejohn et al., 2008). Ο κάθε επιστημονικός τομέας και η κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης πλέον διαφοροποιεί την μέθοδο με την οποία γίνεται η διδασκαλία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω των εξειδικευμένων εργαλείων eLearning που έχει στην διάθεσή του (Stanisavljevic et al., 2013).

1.2 Ορισμοί και Χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Παρόλο που η εξ αποστάσεως εκπαίδευση άρχισε τον 17^ο αιώνα, μέσω αλληλογραφίας, οι αρχικοί ορισμοί ξεκίνησαν μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα. Από τους πρώτους ορισμούς που δόθηκαν για την έννοια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν στην Γερμανία το 1967 από τον Gunther Dohmen. Στην δημοσίευσή του Das Fernstudium ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως «την εκπαίδευση η οποία μπορεί να επιτευχθεί με την χρήση μέσων που μπορούν να καλύψουν τις μεγάλες αποστάσεις» (Keegan, 1993).

Ο Börje Holmberg το 1977 ορίζει ότι «η εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει όλους τους τύπους συμβατικής εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα, τα οποία δεν είναι κάτω από την συνεχή και άμεση επίβλεψη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνυπάρχουν με τους μαθητές σε αίθουσες διαλέξεων ή σε κοινές εγκαταστάσεις αλλά παρόλα αυτά επωφελούνται από τον σχεδιασμό την καθοδήγηση και την διδασκαλία ενός σχεδιασμένου μαθήματος» (Keegan, 1980).

Με τον ορισμό του ο Börje Holmberg τόνισε τον θεμελιώδη διαχωρισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από την δια ζώσης (πρόσωπο με πρόσωπο) συμβατική διδασκαλία. Ο διαχωρισμός μεταξύ δασκάλου και μαθητή γεφυρώνεται ανάλογα με την

μορφή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης βασισμένη σε έντυπη μορφή, ραδιοφωνικά, τηλεοπτικά, δορυφορικά ή μέσω Η.Υ. Παράλληλα επεσήμανε την αξία που δίνει ένας εκπαιδευτικός οργανισμός στο εκπαιδευτικό υλικό ως προς την αποτελεσματικότητά του. Διαχωρίζοντας για παράδειγμα την μάθηση από την ανάγνωση ενός βιβλίου ή την παρακολούθηση ενός πολιτιστικού τηλεοπτικού προγράμματος από την εκπαιδευτική τηλεόραση (Holmberg οπ. αναφ. Keegan, 1980).

Ο Desmond Keegan αντιλαμβανόμενος την μελλοντικά αυξανόμενη ζήτηση θέλησε να διασαφηνίσει τα χαρακτηριστικά που ορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Διαπίστωσε αρχικά τον διαχωρισμό μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και την επιρροή που ασκεί στην διαδικασία ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Παράλληλα τόνισε την σημασία των επιμέρους τεχνικών μέσων και την αμφίδρομη επικοινωνία που επιτυγχάνεται μέσω αυτών. Τέλος επεσήμανε την δυνατότητα παροχής περιστασιακών σεμιναρίων και την συμμετοχή σε μία πιο βιομηχανοποιημένη μορφή της εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά όπως αποτυπώθηκαν από τον Keegan, αποτέλεσαν συγκεντρωτικά τις βασικές σκέψεις όλων των προηγούμενων χρόνων και βρήκαν σύμφωνους σχεδόν το σύνολο των ερευνητών (Gunawardena & McIsaac 2004).

Ο ορισμός με των Simonson και Schlosser για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση αναφέρει ότι «είναι η βασιζόμενη σε ιδρύματα τυπική εκπαίδευση στην οποία η ομάδα μάθησης είναι διαχωρισμένη και χρησιμοποιεί διαδραστικά συστήματα τηλεπικοινωνιών για την σύνδεση μεταξύ μαθητών, πόρων και εκπαιδευτών» (Schlosser & Simonson, 2009; Orellana et al., 2011). Ο ορισμός αυτός γίνεται ευρέως αποδεκτός καθώς σε αυτό συνέβαλλαν οι ήδη εφαρμόσιμες τεχνολογίες σε συνδυασμό με τις αναδυόμενες για τον επαναπροσδιορισμό της. Σε συνέχεια του ορισμού, διακρίνονται τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Το πρώτο χαρακτηριστικό που αφορά τον ορισμό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ότι παρέχεται μέσω ιδρυμάτων. Διαχωρίζεται από την αυτοδιδασκαλία ή την μάθηση που δεν παρέχεται σε ακαδημαϊκό περιβάλλον. Το δεύτερο χαρακτηριστικό καθορίζει τον γεωγραφικό και χρονικό διαχωρισμό μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Από τα βασικά πλεονεκτήματα είναι η ευκολία πρόσβασης και σε συνδυασμό με τον σωστό σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οδηγούν σε εξίσωση των κοινωνικών, πνευματικών και πολιτιστικών διαφορών μεταξύ μαθητών.

Τρίτον η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η διαδραστική επικοινωνία, ασχέτως του μέσου που γίνεται, συνδέει τους μαθητές με τους εκπαιδευτικούς. Έτσι με την ευρεία χρήση του διαδικτύου και των λοιπών τεχνικών διαμορφώνουν διαρκώς μία αρτιότερη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού, μαθητή και εκπαιδευτικών πόρων. Τέταρτον όπως και στην παραδοσιακή έτσι και στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχουμε τον σχηματισμό μαθητικών κοινοτήτων, των οποίων οι συντελεστές είναι οι εκπαιδευτικοί, μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πόροι. Το εκπαιδευτικό υλικό όπως τα βίντεο, τα βιβλία, οι γραφικές απεικονίσεις, είναι διαθέσιμα ανά πάσα στιγμή στους εκπαιδευόμενους (Orellana et al. 2011).

Εν τέλει ο πιο σύγχρονος και ευρέως εφαρμοσμένος ορισμός για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δόθηκε από το Εθνικό Κέντρο Στατιστικών Εκπαίδευσης της Ομοσπονδιακής Κυβέρνησης των Η.Π.Α. Με τον ορισμό αυτόν ως εξ αποστάσεως εκπαίδευση ορίζεται «η εκπαίδευση που χρησιμοποιεί μία ή περισσότερες τεχνολογίες, για την παροχή διδασκαλίας σε μαθητές που είναι χωρισμένοι από τον εκπαιδευτή και για την υποστήριξή της απαιτείται τακτική και ουσιαστική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτών, μέσω σύγχρονης ή ασύγχρονης διδασκαλίας» (National Center for Education Statistics οπ. αναφ. Johnston, 2020).

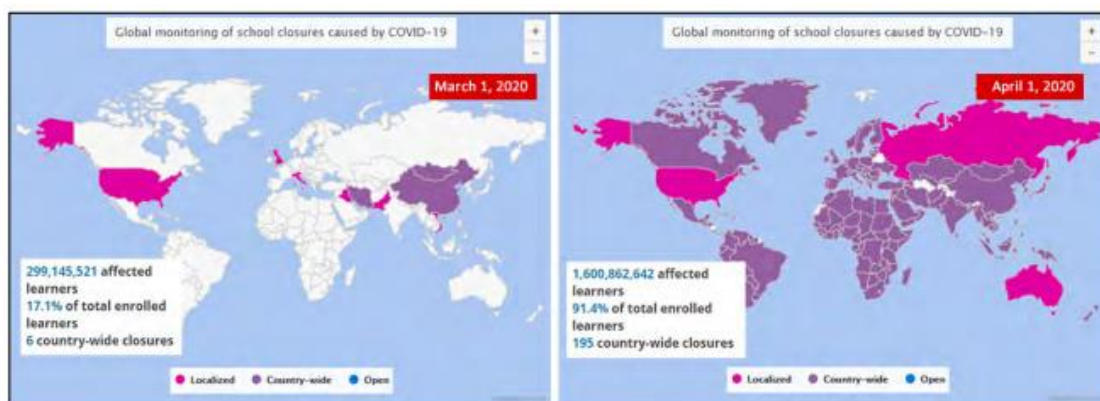
1.3 Μετάβαση από την δια ζώσης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η ανάπτυξη των τηλεπικοινωνιακών τεχνολογιών των τελευταίων δεκαετιών έχει επιφέρει αλλαγές σε κάθε επίπεδο της καθημερινότητας στην δημόσια και ιδιωτική ζωή. Μία από τις μεταβολές που προκάλεσε η συνεχώς αυξανόμενη πρόσβαση σε διαδίκτυο μεταφοράς δεδομένων υψηλών ταχυτήτων ήταν και η εφαρμογή νέων μεθόδων παροχής εκπαίδευσης. Τα παραδοσιακά συστήματα εκπαίδευσης προϋποθέτουν την εκπαίδευση σε καθορισμένο χώρο και χρόνο με την δια ζώσης αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή. Με την πάροδο του χρόνου και την ταυτόχρονη βελτίωση και ενσωμάτωση της τεχνολογίας και του διαδικτύου στις τάξεις, αναβάθμισε και συνεχίζει να αναβαθμίζει διαρκώς την ποιότητα των υπηρεσιών εκπαίδευσης που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στα δια ζώσης εκπαιδευτικά προγράμματα (Shachar & Neumann, 2003). Τι οδήγησε στην μετάβαση από την δια ζώσης εκπαίδευση (παραδοσιακή εκπαίδευση) στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα;

Στην έρευνά τους, οι Hannay & Newvine (2006) διαπίστωσαν ότι αρχικά οι λόγοι που οδήγησαν τους ενήλικες μαθητές να προτιμήσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την παραδοσιακή ήταν οι διαφορών ειδών δεσμεύσεις της καθημερινότητας. Οι περισσότερες εξ αυτών αφορούν εργασιακά ζητήματα, όπως ωράρια εργασίας και επαγγελματικά ταξίδια, παράλληλα με τις οικογενειακές υποχρεώσεις. Επίσης με την αλματώδη ανάπτυξη των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, δημιουργήθηκαν δυνατότητες πρόσβασης σε πληθώρα εκπαιδευτικών προγραμμάτων κάτι που δεν μπορούσε να συμβεί βάσει γεωγραφικών περιορισμών στην περίπτωση της δια ζώσης εκπαίδευσης. Παράλληλα πολύ μικρότερο ήταν το ποσοστό που υιοθέτησε την άποψη ότι θα ήταν πιο εύκολο από την ακαδημαϊκή οπτική σε συμπληρωματικά με την άποψη ότι ένοιωθαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση να εκφράζονται από απόσταση από ότι σε τάξη.

Επιπλέον, στην ίδια έρευνα, από την αξιολόγηση των μαθητών και σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα παρατήρησαν ότι οι τελικές βαθμολογίες τους ήταν πολύ καλύτερες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας. Αυτό οφείλονταν στο περιβάλλον των εξετάσεων καθώς θεωρήθηκε ότι η χαλαρή ατμόσφαιρα του σπιτιού/γραφείου και οι εξετάσεις ανοικτού βιβλίου μειώνουν το άγχος με θετικά αποτελέσματα.

Ωστόσο σε περιόδους υγειονομικής κρίσης, όπως της πανδημίας της H1N1 το 2009 και κυρίως του Covid-19 από το 2019, αποτέλεσαν μία από τις αιτίες μετάβασης από την παραδοσιακή μέθοδο διδασκαλίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Το αποτέλεσμα της υγειονομικής κρίσης ήταν ότι σχεδόν στο σύνολο του πλανήτη όπως φαίνεται στο Σχήμα 1 και σε διάστημα ενός μόλις μήνα, οι σχολικές μονάδες σταμάτησαν την δια ζώσης διδασκαλία (Hebebcı et al., 2020, Nikiforos et al., 2020).



Σχήμα 1. Μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω της πανδημίας Covid-19 (Hebebcı et al., 2020)

Η πανδημία αποτέλεσε παγκόσμια πρόκληση στην ταχεία μετάβαση σχεδόν 1,5 δισεκατομμυρίου μαθητών από την δια ζώσης στην οιασδήποτε μορφής εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η ικανοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών ειδικά στα πρώτα στάδια της πανδημίας δεν ήταν σε υψηλά επίπεδα καθώς η απότομη μετάβαση δεν έδωσε τον χρόνο προετοιμασίας και εκπαίδευσης στην χρήση των μεθόδων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Nikiforos et al., 2020, Pregowska et al., 2021, Williamson et al., 2020).

Στην Ελλάδα στο σύνολο της επικράτειας, την περίοδο της πανδημίας Covid-19, η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης έγινε μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο πρώτο χρονικό διάστημα της πανδημίας σε έρευνα των Nikiforos et al. (2020) σε σχέση με τις μεθόδους διδασκαλίας που εφάρμοσαν 1.120 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 66,7% ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση και 41,4% σύγχρονη. Παρόλο που το 40,6% δεν είχε προηγούμενη εμπειρία σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση μόλις το 3,8% δεν κατάφερε να την εφαρμόσει. Ο μεγαλύτερος προβληματισμός των εκπαιδευτικών στην ίδια έρευνα οφείλονταν στην παρεχόμενη υποστήριξη και όχι στην μέθοδο διδασκαλίας, στην οποία σχεδόν το 50% σκοπεύει να την εφαρμόσει και μελλοντικά.

1.4 Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση

Η ηλεκτρονική μάθηση αναφέρεται σε περιβάλλοντα μάθησης που βασίζονται στην χρήση τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ). Οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθορίζονται από την χρήση των υπολογιστών, του διαδικτύου και των τηλεπικοινωνιακών δικτύων. Πολλά πανεπιστημιακά ιδρύματα σε αρκετά κράτη ανά τον κόσμο θέτουν ειδικά παρατηρητήρια σχετικά με την ανάπτυξη και την χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία και προσαρμόζουν την νομοθεσία τους αναλόγως (Whelan, 2008).

Παράλληλα η παγκοσμιοποίηση της διαδικτυακής εκπαίδευσης μπορεί να γίνει δυνατή μόνο με την υποστήριξη των θεσμικών παραγόντων κάθε κράτους τόσο σε νομικό όσο και σε τεχνολογικό επίπεδο. Η έρευνα των Palvia et al. (2018) έδειξε ότι σε αναπτυσσόμενες Ασιατικές χώρες, όπως η Ινδία, η ενεργός συμμετοχή του κράτους βοήθησε στην αλματώδη ανάπτυξη της διαδικτυακής εκπαίδευσης μέσα σε ένα μικρό χρονικό διάστημα και μάλιστα πριν την περίοδο της πανδημίας COVID-19. Αντίστοιχη είναι και η στάση κρατών της Ωκεανίας και της Ν. Αφρικής. Αντίθετα κράτη της Μέσης Ανατολής λόγω της χαμηλής διείσδυσης του διαδικτύου, της αρνητικής αντίληψης για τα οφέλη της

διαδικτυακής εκπαίδευσης και τον μικρό αριθμό διαδικτυακών εκπαιδευτικών αποθετηρίων, οδήγησαν σε χαμηλή ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης της διαδικτυακής εκπαίδευσης ο Ziguas (οπ. αναφ. Palvia et al., 2018) αναφέρει ως «εκπαιδευτικό ιμπεριαλισμό» την πεποίθηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ότι μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές προελεύσεις θα συμμορφωθούν στα δυτικά μοντέλα εκπαίδευσης.

Τα οφέλη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την χρήση των ΤΠΕ στηρίζονται σε δύο βασικούς πυλώνες, την ευελιξία και την εξοικονόμηση κόστους. Η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι προσβάσιμη από οποιαδήποτε τοποθεσία, με δυνατότητα για μεγάλες μαθητικές ομάδες και σε συνθήκες υγιεινής και ασφάλειας (Al-Arimi, 2014). Ειδικά στην περίοδο της πανδημικής κρίσης ως αποτέλεσμα του COVID-19, οδήγησε την διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας και την μετάβαση στην εξ αποστάσεως με χρήση των ΤΠΕ (Espino-Díaz et al., 2020).

Επιπρόσθετα με την ηλεκτρονική μάθηση οι μαθητές εκτός της πρόσβασης στο διατιθέμενο εκπαιδευτικό υλικό μπορούν να είναι μέλη διαδικτυακών μαθητικών κοινοτήτων και δικτύων. Δηλαδή η ηλεκτρονική μάθηση παρέχει την δυνατότητα εκπαίδευσης μέσω προβληματισμού και συζήτησης. Εκτός όμως από τα γεωγραφικά δεδομένα και ο χρόνος παροχής της εκπαίδευσης χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντικός. Κυρίως, αλλά όχι μόνο, οι εργαζόμενοι αντιλαμβάνονται την αξία της απουσίας περιορισμών χρονοδιαγράμματος καθώς μπορούν να παρακολουθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα όπως και όποτε μπορούν. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευόμενος προσαρμόζει την εκπαίδευση στον δικό του ρυθμό με πολύ καλύτερα αποτελέσματα (Al-Arimi, 2014).

Στον αντίποδα τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης οφείλονται στις περιπτώσεις που το περιεχόμενο γίνεται υποχείριο της τεχνολογίας. Εντούτοις υπάρχουν ζητήματα πνευματικών δικαιωμάτων και δυσκολίες εκτίμησης της ωφέλειας που αποκόμισαν οι εκπαιδευόμενοι.

Ταυτόχρονα τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι απαιτούνται να έχουν εξοπλισμό, ο οποίος έχει ένα ιδιαίτερα σημαντικό κόστος και συμπληρωματικά απαιτείται να έχουν ευχέρεια στην χρήση του εξοπλισμού και του λογισμικού. Με την ηλεκτρονική μάθηση, κυρίως σε διεθνή προγράμματα εκπαίδευσης, παρατηρούνται γλωσσικά και

μεταφραστικά εμπόδια καθώς και προβλήματα λόγω της διαφοράς ώρας μεταξύ χωρών (Al-Arimi, 2014).

1.4.1 Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Michael Moore (1989), στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η απόσταση μεταξύ μαθητή – εκπαιδευτικού μειώνεται όσο αυξάνεται η λεκτική αλληλεπίδραση. Επιπλέον όσο αυξάνεται το επίπεδο του διαλόγου τόσο αυξάνεται και η αποτελεσματικότητα της μάθησης. Συνεπώς επιτυγχάνεται καλύτερη αφομοίωση του εκπαιδευτικού υλικού όταν υπάρχει αλληλεπίδραση μαθητή – εκπαιδευτικού με την μέθοδο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε αντίθεση με την αποκλειστικά ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Offir et al., 2008).

Διαρκώς προκύπτουν νέα εργαλεία, νέες πλατφόρμες που βελτιώνουν διαρκώς την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Τα πιο δημοφιλή εργαλεία τηλεδιάσκεψης όπως π.χ WebEx, Zoom, Adobe Connect, Big Blue Button, έχουν δώσει την δυνατότητα για υψηλού επιπέδου αλληλεπίδραση σε διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης (Moallem, 2015). Πρόκειται για εργαλεία των οποίων η δομή χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκη λόγω της πληθώρας των διαδραστικών εμπειριών που δύνανται να προσφέρουν. Παρόλες τις δυνατότητες που παρέχουν και τις μεταξύ τους διαφορές, έχουν ως βασικό γνώρισμα την προσέγγιση της επικοινωνίας σε πρόσωπο με πρόσωπο περιβάλλον μάθησης (Shi & Morrow, 2006).

Η σύγχρονη ηλεκτρονική διδασκαλία παρέχει περισσότερη αμεσότητα από την αυτόνομη ασύγχρονη επικοινωνία. Η δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης στην διαδραστική διαδικασία της μάθησης σε συνδυασμό με την δυνατότητα εμφάνισης πολλαπλών ενδείξεων και προβολής συναισθημάτων των εμπλεκομένων, δημιουργούν ένα περιβάλλον μάθησης με δυνατότητες βαθιάς μάθησης. Η σύγχρονη επικοινωνία βοηθά στην δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, περιορίζοντας την αίσθηση απομόνωσης και παράλληλα προωθεί την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή (Offir et al., 2008, Moallem, 2015) .

1.4.2 Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση τα συστήματα που παρέχουν την εκπαίδευση είναι δομημένα με τον μαθητή στο επίκεντρο της δικής του εκπαίδευσης (student based learning). Ο κάθε μαθητής έχει την δυνατότητα από οποιοδήποτε τοποθεσία και σε οποιοδήποτε χρονική στιγμή να έχει πρόσβαση στα ασύγχρονα εκπαιδευτικά

περιβάλλοντα που του παρέχουν την εκπαίδευση. Ο μαθητής με τον δάσκαλο, σε αντίθεση με την σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, έχουν χρονική διαφορά αλληλεπίδρασης σε οποιαδήποτε φάση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Papachristos et al., 2010).

Οι πλατφόρμες ασύγχρονης εκπαίδευσης όπως π.χ το Google Classroom, το Flipgrid, το ClassFlow και το StudyStack, έχουν την δομή για να παρέχουν στο σύνολό τους όλο το εκπαιδευτικό υλικό που προβλέπεται στα εκπαιδευτικά προγράμματα ασύγχρονης εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι διαλέξεις και οι επιδείξεις διατίθενται στις πλατφόρμες μέσω κειμένου, βίντεο, εικόνων και ηχητικών αποσπασμάτων. Παράλληλα οι ατομικές και ομαδικές εργασίες γίνεται να πραγματοποιηθούν μέσα από τις πλατφόρμες εκπαίδευσης με δυνατότητα ανατροφοδότησης από τον εκπαιδευτικό. Από τα βασικά πλεονεκτήματα της αποκλειστικής ασύγχρονης εκπαίδευσης σε αντίθεση με τα προγράμματα εκπαίδευσης που παρέχονται μέσω σύγχρονης εκπαίδευσης είναι ότι ο ρυθμός και ο χρόνος με τον οποίο θα ολοκληρώσει ένα πρόγραμμα ο κάθε μαθητής εξαρτάται από τον ίδιο ακόμα και όταν το πρόγραμμα έχει χρονικά όρια ολοκλήρωσης (Murphy et al., 2010, Papachristos et al., 2010, Moallem, 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ

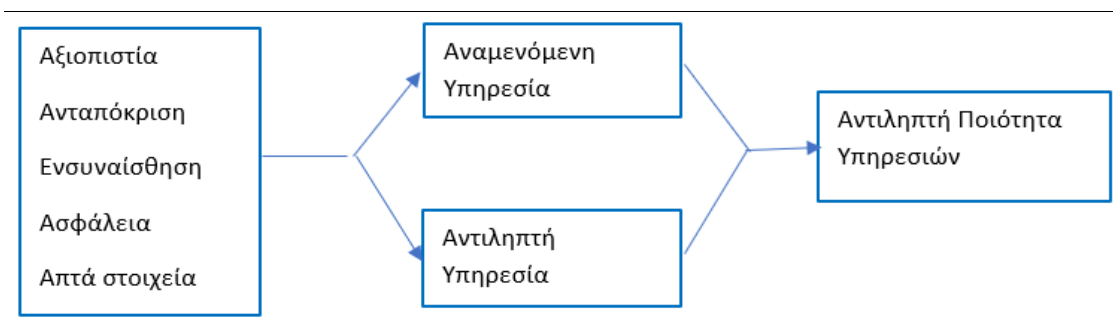
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 Εισαγωγή

Ο Grönroos (1984) αναφέρεται στην αντιληπτή ποιότητα μιας υπηρεσίας ως την διαδικασία αξιολόγησης/σύγκρισης των προσδοκιών από την υπηρεσία πριν από την χρήση της ως προς την ποιότητα της υπηρεσίας μετά από την κατανάλωσή της. Ταυτόχρονα σε μία προσπάθεια οριοθέτησης των διαστάσεων που χαρακτηρίζουν την «λειτουργική ποιότητα», όπως αναφέρθηκε ο ίδιος, οδηγήθηκε σε ένα σύνολο 10 διαστάσεων (Grönroos οπ. αναφ. Stodnick & Rogers, 2008).

Ωστόσο οι Parasuraman et al. (1988) από τις αρχικά δέκα διαστάσεις (απτά στοιχεία, αξιοπιστία, ανταπόκριση, κατανόηση/γνώση πελατών, πρόσβαση, επικοινωνία, αξιοπιστία, ασφάλεια, ικανότητα, ευγένεια) κατέληξαν στις εξής πέντε διαστάσεις (Σχήμα 2):

- α. Απτά στοιχεία: Αφορούν τις φυσικές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό και την εμφάνιση του προσωπικού.
- β. Αξιοπιστία: Σχετίζεται με την ικανότητα παροχής της υποσχόμενης υπηρεσίας με ακρίβεια και αξιοπιστία.
- γ. Ανταπόκριση: Είναι η προθυμία παροχής βοήθειας και άμεσης εξυπηρέτησης των καταναλωτών.
- δ. Ασφάλεια: Η ικανότητα των υπαλλήλων να εμπνέουν εμπιστοσύνη και σιγουριά μέσω των γνώσεων και της ευγένειάς τους.
- ε. Ενσυναίσθηση: Αφορούν την φροντίδα και εξατομικευμένη προσοχή που παρέχεται στους πελάτες από την επιχείρηση.



Σχήμα 2. Service Quality Model (Parasuraman et al., 1988)

Έτσι ορίστηκε το Service Quality Model (SERVQUAL) το οποίο αποτελεί ένα ερευνητικό όργανο πολλών διαστάσεων και πιο συγκεκριμένα των πέντε ανωτέρω διαστάσεων, που σχεδιάστηκε για να μετρηθεί η ποιότητα των υπηρεσιών μέσω της καταγραφής των προσδοκιών και της αντίληψης των καταναλωτών (Parasuraman et al. 2002).

Το εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των υπηρεσιών αποτέλεσε και συνεχίζει να χρησιμοποιείται ως το κύριο εργαλείο μέτρησης σε πολλές έρευνες σχετιζόμενες με την ποιότητα υπηρεσιών. Η εξέταση του μοντέλου για τις υπηρεσίες εκπαίδευσης σε τάξη έδειξε ότι το SERVQUAL είναι ένα αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης. Επισημαίνεται ότι κυρίως τα Πανεπιστήμια θεωρούνται ότι έχουν μεγαλύτερη εγγύτητα ως καθαρή υπηρεσία και οι φοιτητές ως καταναλωτές της υπηρεσίας. Η πελατοκεντρική αυτή προσέγγιση αποτελεί την αρχή για την βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τους εκπαιδευτές με την χρήση του μοντέλου SERVQUAL. Η βελτίωση επιβάλλει μεταρρυθμίσεις στις συμπεριφορικές πτυχές μίας τάξης και όχι μόνο στις δομικές. Πιο συγκεκριμένα εκτός από τα δομικά στοιχεία όπως οι εξετάσεις και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τα Πανεπιστήμια εστιάζουν την βελτίωση των χαρακτηριστικών συμπεριφοράς όπως η ανταπόκριση των καθηγητών προς τους μαθητές (πελάτες-καταναλωτές). Οι εκπαιδευτές μέσα από τις ανωτέρω θέσεις οφείλουν στο εξής να θεωρούν τους εαυτούς τους ως πάροχους μιας υπηρεσίας (εκπαίδευσης) προς τους πελάτες (μαθητές), με σκοπό την βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Stodnick & Rogers, 2008).

Οι Udo, Bagchi & Kirs (2011) έρχονται σε συνέχεια της προηγούμενης έρευνας, των Stodnick & Rogers (2008) για την ποιότητα στα δια ζώσης μαθήματα, να κάνουν χρήση του SERVQUAL μοντέλου με τροποποιήσεις που σκοπό έχουν την εξειδίκευσή του στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Από την διαδικασία προσδιορισμού και ανάλυσης των παραγόντων που καθορίζουν τις προσδοκίες των μαθητών από τις υπηρεσίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, κατέληξαν στο μοντέλο e-Learning Quality Model (eLQ

Model). Οι διαστάσεις είναι επίσης πέντε όπως και στο SERVQUAL Model με την τροποποίηση να αφορά την αφαίρεση της διάστασης Tangibles και υιοθέτηση της διάστασης Web Site Content. Μάλιστα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η διάσταση Web Site Content έχει την μεγαλύτερη επίδραση σε σχέση με τις άλλες τέσσερις, σχετικά με τον τρόπο αντίληψης της e-Learning Quality από τους μαθητές.

Ο όρος Tangibles αφαιρέθηκε από το νέο μοντέλο καθώς στην ηλεκτρονική τάξη δεν υπάρχουν φυσικές εγκαταστάσεις όπως κτίρια και υποδομές. Παράλληλα δεν παρέχεται εξοπλισμός για την υλοποίηση των μαθημάτων και δεν υφίσταται η δια ζώσης παρουσία του προσωπικού. Η διάσταση Web Site Content προστέθηκε με σκοπό να καλύψει το ανωτέρω κενό καθώς ορίζεται ως η μέθοδος παρουσίασης και δομής των λειτουργιών και πληροφοριών που συνθέτουν την εικόνα του εκπαιδευτικού οργανισμού/ιστότοπου (εταιρίας) (Udo & Marquis, 2002).

Προηγούμενες έρευνες οι οποίες εστίασαν στην ποιότητα παροχής ηλεκτρονικών υπηρεσιών σε διαφορετικούς τομείς, όπως για παράδειγμα το ηλεκτρονικό εμπόριο, ήρθαν να αναδείξουν την θετική επίδραση του Web Site Content στην αντίληψη της παρεχόμενης ποιότητας των υπηρεσιών προς τους καταναλωτές. Επιβεβαιώνουν ότι ένα ηλεκτρονικό κατάστημα που προσεγγίζει καλύτερα το καταναλωτικό κοινό χαρακτηρίζεται από μία σωστή δομή του περιεχομένου. Δεν αρκούν οι πληροφορίες που διατίθενται στην ιστοσελίδα να είναι σχετικές και ενημερωμένες αλλά πρέπει να δίνονται με τρόπο φιλικό προς τον χρήστη με σκοπό την άνετη περιήγησή του και την εξασφάλιση της αμφίδρομης επικοινωνίας. Οι επιχειρηματίες οφείλουν να συνεργάζονται με τους προγραμματιστές με σκοπό την δημιουργία ενός ιστότοπου που βασίζεται στην παροχή μίας ευχάριστης εμπειρίας στον εν δυνάμει καταναλωτή (Cao et al., 2005, Liu & Arnett, 2000).

2.2 Διαστάσεις του e-Learning Quality Model

2.2.1 Διασφάλιση Ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (e-Learning Quality Assurance)

Οι Harman & Meek (2000, pp.6) ορίζουν την διασφάλιση ποιότητας ως τις «συστηματικές διαδικασίες διαχείρισης και αξιολόγησης, οι οποίες χρησιμοποιούνται με σκοπό την διασφάλιση των ποιοτικών εκροών ή βελτιωμένης ποιότητας». Το 2005 ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης (International Organization for Standardization) όρισε την διασφάλιση ποιότητας ως «ένα μέρος της συνολικής διαχείρισης ποιότητας που επικεντρώνεται στην παροχή εμπιστοσύνης ότι οι προϋποθέσεις ποιότητας υλοποιούνται».

Σύμφωνα με τους Oliver & Herrington (2003) νευραλγικός παράγοντας στην διασφάλιση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο σωστά καταρτισμένος εκπαιδευτικός, ο οποίος ορίζει την διαδικασία υποστήριξης της αλληλεπίδρασης και συνολικά της μάθησης. Επίσης στο SERVQUAL Model η διάσταση της διασφάλισης χαρακτηρίζεται ως ιδιαίτερα σημαντική στην συνολική αντίληψη της ποιότητας στα δια ζώσης μαθήματα που λαμβάνουν οι μαθητές όπως αναφέρονται οι Stodnick & Rogers (2008). Εκφράζει την εμπιστοσύνη που νοιώθουν οι μαθητές σε σχέση τόσο με τις γνώσεις που τους μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί όσο και με την αμεροληψία κατά την διαδικασία της αξιολόγησης. Αντίστοιχα αποτελέσματα δόθηκαν ως προς την σχέση της διασφάλισης σε σχέση με την συνολική ποιότητα από τους Udo, Bagchi & Kirs (2011). Έτσι υιοθετήθηκε ως διάσταση η οποία εξετάζεται και στο e-Learning Quality Model.

Η διασφάλιση ποιότητας αποτελεί μία δυναμική κατάσταση που επιδιώκει την συνεχή βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης μέσω της διαρκούς προόδου του σχεδιασμού παραγωγής και παράδοσης των εξ αποστάσεως μαθημάτων. Καθοριστικό ρόλο στην αναβάθμιση των προγραμμάτων έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και οι τεχνολόγοι εκπαίδευσης (Abdous, 2009).

Αρχικά η μεθοδολογία για την αξιολόγηση της διασφάλισης ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελούσε απόρροια των κριτηρίων που ίσχυαν και για την δια ζώσης εκπαίδευση, κυρίως για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικούς από τους φορείς, όπως ο Οργανισμός Διασφάλισης Ποιότητας για την Ανώτατη Εκπαίδευση (Quality Assurance Agency for Higher Education) και το Εκπαιδευτικό, Επιστημονικό και Πολιτιστικό Οργανισμό των Ηνωμένων Εθνών (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), οι οποίοι στην συνέχεια συνέβαλαν στον ορισμό νέων προτύπων διασφάλισης ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Abdous, 2009).

Ο Parker (2003) αναφέρει ότι τα κριτήρια διασφάλισης ποιότητας σχετίζονται με τις εισροές, όπως είναι τα χαρακτηριστικά και οι ικανότητες των εκπαιδευτών σε συνάρτηση με τις εκροές όπως τα επίπεδα ικανοποίησης. Αυτή όμως η θέση δεν καλύπτει σαν διατύπωση την θεμελιώδη ακεραιότητα του περιβάλλοντος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ως αποτέλεσμα είχε να οδηγήσει τους επόμενους ερευνητές στην διαμόρφωση ενός μοντέλου διασφάλισης ποιότητας το οποίο περιλαμβάνει τα βήματα της ανάπτυξης και της παράδοσης του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Επομένως σε

αυτό το κεντρικό μοντέλο το περιεχόμενο, ο σχεδιασμός και η τεχνολογία δρουν συνεργατικά μέσω μιας σειράς από λίστες ελέγχου και πρότυπα από την έρευνα και την πρακτική (Abdous & He, 2008).

2.2.2 Ενσυναίσθηση (Empathy)

Η ενσυναίσθηση αποτέλεσε πεδίο έρευνας για πολλούς ερευνητές αποδίδοντας αρκετούς ορισμούς οι οποίοι διαχωρίζονται σε αυτούς που έχουν ως βάση την γνωστική ή την συναισθηματική προσέγγιση (Cuff et al., 2014). Από τους ορισμούς που βασίζονται στη γνωστική προσέγγιση της ενσυναίσθησης είναι του Wispe (1986) «η ενσυναίσθηση είναι η προσπάθεια ενός ανθρώπου που έχει επίγνωση του εαυτού του να κατανοεί χωρίς κριτική, τις θετικές και αρνητικές εμπειρίες ενός άλλου ανθρώπου». Παράλληλα από τους ορισμούς που ως βάση έχουν την συναισθηματική προσέγγιση είναι των Decety & Lamm (2006) «ενσυναίσθηση ορίζεται μία αίσθηση ομοιότητας μεταξύ συναισθημάτων που βιώνει κανείς σε σχέση με εκείνων που εκφράζουν οι άλλοι».

Ωστόσο υπάρχουν και ορισμοί που περιλαμβάνουν και τις δύο έννοιες. Ενδεικτικά, μία από αυτές είναι των Barnett & Mann (2013) «η ενσυναίσθηση είναι μία γνωστική και συναισθηματική κατανόηση της εμπειρίας του άλλου με αποτέλεσμα μία συναισθηματική ανταπόκριση που συμφωνεί με την άποψη ότι οι άλλοι αξίζουν την συμπόνια και τον σεβασμό και έχουν εγγενή αξία».

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στην εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός και περιλαμβάνει λειτουργίες όπως την κοινωνική κατανόηση, την συναισθηματική ικανότητα και την κοινωνική και ηθική συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός μέσω της ενσυναίσθησης και κατά την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές αντιλαμβάνεται τα συναισθήματά τους βασιζόμενος είτε σε γνωστικούς είτε σε συναισθηματικούς παράγοντες. Επομένως, αντιλαμβανόμενος τα συναισθήματα των μαθητών είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με αποτελεσματικότερο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δύναται να αντιλαμβάνεται τις δυσκολίες και τα εμπόδια που επιδρούν αρνητικά στην απόδοση των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Decety & Ickes, 2009).

Η Vrečer (2015) αναφέρεται στην αξία της ακρόασης των μαθητών με την απουσία οποιασδήποτε μορφής κριτικής απέναντί τους. Δηλαδή, θεωρείται ιδιαιτέρως σημαντικό πριν την έναρξη οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δραστηριότητας ο εκπαιδευτής να αφουγκράζεται τις ιδιαιτερότητες, τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τους στόχους

των μαθητών του. Με τον τρόπο αυτό είναι σε θέση να δομήσει σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές του. Το αποτέλεσμα είναι η εκπαιδευτική διαδικασία να προσαρμόζεται αναλόγως των ιδιαιτεροτήτων της τάξης και αποφεύγονται συμπεριφορές ακραίες που απορρέουν από τις παραπάνω αιτίες.

Σχετικά με την ενσυναίσθηση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι σχεδιαστές των προγραμμάτων εκπαίδευσης οφείλουν να ενσωματώνουν την ενσυναίσθηση στην πρακτική τους. Οι σχεδιαστές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έχουν ως γνώμονα την ενσυναίσθηση, δίνουν ιδιαίτερη σημασία σε δυσκολίες που μπορούν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές όπως είναι ο φόρτος εργασίας ή η αδεξιότητά τους στην χρήση διαδικτυακών πλαισίων συζητήσεων. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιδιώκουν να αντιμετωπίζουν την σχεδίαση του μαθήματός τους αναλογιζόμενοι και τις δικές τους συναισθηματικές εμπειρίες ως ένα τρόπο ταύτισης με τη συναισθηματική εμπειρία των μαθητών (Matthews et al., 2017).

Έτσι σύμφωνα με την έρευνα του Fuller (2012) σχετικά με την ενσυναίσθηση κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία, συμπέρανε ότι είναι πολύ σημαντικές οι γραμμές επικοινωνίας να είναι ανοικτές μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί είτε κατά την σύγχρονη διδασκαλία μέσω της αλληλεπίδρασης στην εικονική τάξη είτε στην ασύγχρονη εκπαίδευση μέσω επικοινωνίας όπως email, πίνακες συζητήσεων.

Τονίζεται ότι η μεγάλη αλληλεπίδραση μέσω των ανωτέρω μεθόδων επικοινωνίας έδειξε ότι είναι ζωτικής σημασίας για την κατανόηση των αναγκών των μαθητών αυξάνοντας την ενσυναίσθηση. Η επαφή αυτή τονώνει την συμμετοχή των μαθητών και τους οδηγεί να γίνουν ενεργοί και όχι παθητικοί. Τέλος η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτές με ενσυναίσθηση τόσο από την επαφή σε ατομικό όσο και σε ομαδικό επίπεδο δημιουργούν ένα κλίμα εμπιστοσύνης (Kanuka & Jugdev, 2006).

2.2.3 Ανταπόκριση (Responsiveness)

Ως ανταπόκριση σύμφωνα με τους Reis & Clark (2013) ορίζεται «η αλληλεπίδραση μεταξύ εταίρων με τρόπους που κατανοούν, εκτιμούν και υποστηρίζουν ο ένας τον άλλον με σκοπό την εκπλήρωση σημαντικών προσωπικών αναγκών και στόχων». Στον κλάδο της παροχής υπηρεσιών η επικοινωνία, η στάση και η συμπεριφορά των υπαλλήλων αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό στον σχηματισμό αντίληψης των πελατών για την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών. Έτσι η ανταπόκριση με τον πελάτη στην

διαδικασία της αλληλεπίδρασης είναι χαρακτηριστικό που συνδέεται στενά με την κουλτούρα της εταιρίας/οργανισμού στην παροχή υπηρεσιών. Επιπρόσθετα οι εταιρίες παροχής υπηρεσιών σύμφωνα με τα ανωτέρω δείχνουν ιδιαίτερη προσοχή στην βελτίωση του χαρακτηριστικού της ανταπόκρισης των υπαλλήλων δίνοντας κίνητρα, εκπαιδευοντάς τους στην βελτίωση των δεξιοτήτων πώλησης και στην αντίληψης ρόλων. Ως εκ τούτου τα αποτελέσματα από τα κίνητρα και την βελτίωσή τους θα ήταν η αύξηση της ποιότητας των υπηρεσιών και εν συνεχεία την βελτίωση της οργανωτικής αποτελεσματικότητας (Lee et al., 2000).

Στην εκπαίδευση η ικανότητα της επιτυχούς ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών κατά την διδασκαλία είναι πρωταρχικής σημασίας καθώς η διδασκαλία δεν είναι μια διαδικασία που εκτελείτε μονομερώς από τους εκπαιδευτικούς αλλά αποτελεί μία συλλογική διαπραγματευτική διαδικασία με τους μαθητές. Σε αυτό συμβάλουν οι ιδέες, απορίες και θέσεις των μαθητών που δημιουργούνται κατά την διάρκεια των μαθημάτων. Έτσι η εκπαίδευση που συντελείτε μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης οδηγεί στην ουσιαστική μάθηση. Ωστόσο οι τεχνικές για αποτελεσματικότερη αλληλεπίδραση με τους μαθητές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι αποτέλεσμα κατάλληλης εκπαίδευσής με πρακτικές που αποδομούν την δασκαλοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας (Kavanagh et al., 2019).

Δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικές νόρμες προτρέπουν τον σχεδιασμό των μαθημάτων τα οποία παρέχονται από την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που δημιουργεί εμπόδια στην διδασκαλία όταν προκύπτουν ερωτήσεις και ιδέες των μαθητών που δεν περιλαμβάνονται στον σχεδιασμό αυτόν. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε δίλημμα εάν θα πρέπει να ακολουθήσουν τον σχεδιασμό του μαθήματος ή θα πρέπει να οδηγηθούν από την ροή των ερωτήσεων των μαθητών. Η μέθοδος ανταποκρινόμενης διδασκαλίας προϋποθέτει ότι οι μαθητές συνεισφέρουν ενεργά στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής δραστηριότητας εντός της τάξης, σε αντίθεση με την συμμετοχή τους σε ένα προσχεδιασμένο μάθημα από τον εκπαιδευτικό. Με τον τρόπο αυτό η γνώση αποτελεί προϊόν της διαλογικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των καθηγητών και των μαθητών, μέσω της αποδοχής και της αναμόρφωσης των ιδεών που προκύπτουν εντός της αίθουσας (Hammer, Goldberg & Fargason, 2012).

Ο σχεδιασμός με βάση την ανταποκρινόμενη διδασκαλία αποτελεί πρόκληση για κάθε εκπαιδευτικό. Δεν υπάρχει η δυνατότητα προκαθορισμένης σειράς δραστηριοτήτων, είτε

αυτό εξελίσσεται εντός μίας εκπαιδευτικής περιόδου είτε μεταξύ διαδοχικών περιόδων, καθώς ο εκπαιδευτικός αφογκράζεται και ερμηνεύει τις ιδέες, απορίες και θέσεις των μαθητών κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε ρόλο οδηγού με την παρακολούθηση της λογικής των ερωταπαντήσεων την στιγμή που συμβαίνουν παρέχοντας ένα σύνολο επιλογών για την εξέλιξη του μαθήματος για την δεδομένη ημέρα (Sherin, Azevedo, diSessa, 2005).

Από την έρευνα των Dursun et al. (2013) και σύμφωνα με το μοντέλο μέτρησης της ποιότητας υπηρεσιών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάσταση της ανταπόκρισης στην διαδικασία της εκπαίδευσης είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αντίληψη της συνολικής ποιότητας υπηρεσιών εκπαίδευσης που έλαβαν οι μαθητές. Η μέτρηση της διάστασης της ανταπόκρισης στην ποιότητα των υπηρεσιών είναι απαραίτητη στον σχεδιασμό των προγραμμάτων εκπαίδευσης και στον τελικό καθορισμό των στόχων από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Ως αποτέλεσμα έχει τα εκπαιδευτικά και διοικητικά στελέχη κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, κατά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών υπηρεσιών, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τις προσδοκίες των μαθητών και την ικανοποίηση αυτών μέσω της θέσπισης κανονισμών που περιλαμβάνουν την ανταποκρινόμενη διδασκαλία.

2.2.4 Αξιοπιστία (Reliability)

Το 1976 οι Bartko & Carpenter δίνουν έναν γενικό ορισμό για την αξιοπιστία «ως την συνέπεια με την οποία ένα μέτρο αξιολογεί ένα δεδομένο χαρακτηριστικό». Με τον ορισμό αυτό διαχωρίζει την αξιοπιστία από την εγκυρότητα, η οποία αποτελεί τον βαθμό στον οποίο ένα μέτρο μετρά το δεδομένο χαρακτηριστικό. Στον τομέα των υπηρεσιών η αξιοπιστία ορίζεται ως «η ικανότητα να πληρούν τις καθοριζόμενες απαιτήσεις απόδοσης σε μία δεδομένη χρονική περίοδο» (Guñes & Deveci, 2002).

Η αξιοπιστία αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που λαμβάνουν οι πελάτες είτε πρόκειται για την αγορά ενός προϊόντος είτε μίας υπηρεσίας. Η αξιοπιστία αναφέρεται γενικά σε συστήματα τα οποία μπορούν να αξιολογηθούν αριθμητικά. Στον τομέα της παροχής υπηρεσιών όπως είναι τα εκπαιδευτικά συστήματα, υγείας και πληροφοριών η αξιοπιστία τους μετράτε από την αξιοπιστία των διαδικασιών τους (Guñes & Deveci, 2002).

Παράλληλα υπάρχουν ερευνητικές προσεγγίσεις οι οποίες αξιολογούν την αξιοπιστία μίας υπηρεσίας από την αξιολόγηση του ποσοστού αποτυχίας του συστήματος υπηρεσίας. Αν και η αξιολόγηση μίας αστοχίας ενός προϊόντος ως προς την εκτίμηση της αξιοπιστίας είναι ικανοποιητική, στην περίπτωση των υπηρεσιών δεν είναι αντίστοιχα απλή. Η συνιστώσα προσδοκία/αντίληψη των πελατών (μαθητών για τις υπηρεσίες εκπαίδευσης) δεν παρέχει την δυνατότητα εφαρμογής πρότυπων αξιοπιστίας που να αγγίζει το 100% λόγω της υποκειμενικότητας, κάτι που στην αντίστοιχη περίπτωση ενός προϊόντος είναι καλύτερα λόγω της φυσικής απόδοσής του. Η «ζώνη ανοχής» σχετικά με την αντιληπτή ποιότητα υπηρεσιών από τους καταναλωτές, έχει ομόρροπη σχέση με την αντιληπτή αξιοπιστία της υπηρεσίας. Δηλαδή ο βαθμός ανοχής του κάθε πελάτη σε περιπτώσεις αστοχιών στην παροχή υπηρεσιών τον οδηγεί στην λήψη απόφασης για το εάν και κατά πόσο η υπηρεσία που έλαβε ήταν αξιόπιστη (Gunawardane, 2004).

Οι Parasuraman et al. (1988) σύμφωνα με το μοντέλο ποιότητας υπηρεσιών SERVQUAL κατέγραψαν ότι τα πέντε υποσύνολα της αξιοπιστίας είναι τα εξής:

1. Παροχή της υποσχόμενης υπηρεσίας.
2. Η αξιοπιστία στην διαχείριση προβλημάτων στην εξυπηρέτηση πελατών.
3. Η σωστή παροχή υπηρεσιών με την πρώτη φορά.
4. Παροχή υπηρεσιών στην υποσχόμενη χρονική περίοδο.
5. Διατήρηση μηδενικών σφαλμάτων.

Στον εκπαιδευτικό τομέα όπως στο παράδειγμα ενός πανεπιστημίου, η αξιοπιστία του αξιολογείται με βάση την αξιοπιστία των υποσυστημάτων που αποτελείται. Οι υπηρεσίες εκπαίδευσης παρέχονται μέσω ενός συντονισμού υποσυστημάτων όπως η διοίκηση, οι εκπαιδευτικοί, η γραμματεία και τις εγκαταστάσεις. Παράλληλα μπορεί το κάθε υποσύστημα να διαιρείται σε επιπλέον υποσυστήματα κ.ο.κ. Έτσι η αξιοπιστία του κάθε υποσυστήματος συνεισφέρει στην συνολική μέτρηση της αξιοπιστίας της υπηρεσίας συνολικά. Προφανώς και η βαρύτητα από τις επιμέρους υπηρεσίες που προσφέρει κάθε υποσύστημα δεν είναι αντίστοιχη. Ωστόσο αθροιστικά επιδρούν στην συνολική αντίληψη των μαθητών από τα επίπεδα αξιοπιστίας της υπηρεσίας (GuˆNes & Deveci, 2002).

Στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η διάσταση της αξιοπιστίας συνεπάγεται με την ποιότητα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών από τους εκπαιδευτικούς, τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, την ποιότητα περιεχομένου των μαθημάτων, την

καθοδήγηση των μαθητών και την διαδικασία της αξιολόγησης. Παράλληλα με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες που καθορίζουν την αξιοπιστία των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι και η πλευρά των προγραμματιστών των ηλεκτρονικών μαθημάτων. Οι προγραμματιστές μαθημάτων είναι υπεύθυνοι για τον ορισμό κατάλληλου λογισμικού που θα υποστηρίξει την εκπαιδευτική διαδικασία. Το εκπαιδευτικό λογισμικό που χρησιμοποιείται θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευκολία στην χρήση από τους μαθητές. Επίσης οφείλει να παρέχει ευκολία αλληλεπίδρασης, αξιοπιστία λειτουργικότητας και σύγχρονο ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό. Εν κατακλείδι το περιεχόμενο, η πλοήγηση, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και τα εκπαιδευτικά μέσα είναι τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν την αξιοπιστία σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Sung et al., 2011).

2.2.5 Περιεχόμενο «Εκπαιδευτικού» Ιστότοπου (Web Site Content)

Μία από τις διαστάσεις ικανοποίησης στο Servqual Model των Parasuraman et al. (1988), εκτός από των Assurance, Empathy, Responsiveness και Reliability, είναι η Tangible. Με την διάσταση αυτή θέλησαν να τονίσουν την σημασία των φυσικών εγκαταστάσεων, του εξοπλισμού καθώς και την εμφάνιση του προσωπικού κατά την παροχή των υπηρεσιών στους καταναλωτές.

Σύμφωνα με τους Stodnick & Rogers (2008) στην δια ζώσης εκπαίδευση η διάσταση Tangibles περιλαμβάνει τις κάτωθι στοιχεία που καθορίζουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής υπηρεσίας:

1. Η τάξη είναι σύγχρονη και ενημερωμένη.
2. Το φυσικό περιβάλλον της αίθουσας συμβάλει θετικά στην διαδικασία της μάθησης.
3. Η αίθουσα είναι εξοπλισμένη με τον εξοπλισμό εκείνο που είναι απαραίτητος στην διευκόλυνση της παροχής μαθημάτων.
4. Η αίθουσα είναι καθαρή και δεν δημιουργεί περισπαστικά αίτια στους μαθητές.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η διάσταση αυτή δεν μπορεί να αντιστοιχεί με τις ανωτέρω θέσεις. Στο e-Learning Quality Model (eLQ) οι Udo et al. (2011) εισάγουν την διάσταση του Web Site Content για να αντικαταστήσουν την διάσταση Tangibles στην μέτρηση της ποιότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τους μαθητές. Με την διάσταση Web Site Content περιγράφεται η φύση που παρέχεται η ηλεκτρονική μάθηση όπως είναι

η ποιότητα των πολυμέσων, βίντεο, ήχου και γραφικών σε συνδυασμό με την χρησιμότητα και την ακρίβεια των παρεχόμενων πληροφοριών που παρέχονται στους μαθητές από τον εκπαιδευτικό ιστότοπο.

Μία από τις θεωρίες που υποστηρίζουν την σπουδαιότητα των περιεχομένων του εκπαιδευτικού ιστότοπου είναι η Cognitive Theory of Multimedia Learning (CTML) του Mayer (1997). Στην θεωρία αυτή δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην οπτικοποίηση των πληροφοριών κατά την διδασκαλία καθιστώντας δύσκολο ως αδύνατο την απεικόνιση του εκπαιδευτικού περιεχομένου. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού ιστότοπου όπως είναι η άνετη περιήγηση των μαθητών στο μενού επιλογών, οι υπερσυνδέσεις και οι πίνακες ελέγχου χαρακτηρίζουν την ποιότητα ενός εκπαιδευτικού ιστότοπου. Παράλληλα ο συνδυασμός χρήσης οπτικών και ηχητικών πολυμέσων συμβάλουν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής και των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Από την έρευνα των Sun et al. (2008) σχετικά με τις διαστάσεις της ποιότητας διαδικτυακών υπηρεσιών, οδηγήθηκαν σε τέσσερις διαστάσεις οι οποίες στηρίζονται στο περιεχόμενο του ιστότοπου και είναι οι εξής:

1. Η ουσία του εκπαιδευτικού ιστότοπου.
2. Η ακρίβεια του περιεχομένου.
3. Η αισθητική του ιστότοπου ως παράγοντας ελκυστικότητας για τους πελάτες (μαθητές).
4. Οι εικόνες και τα γραφικά του ιστότοπου.

Τέλος στην έρευνα των Udo et al. (2011) για την ποιότητα των υπηρεσιών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έδειξε ότι από τις πέντε διαστάσεις (Assurance, Empathy Responsiveness, Reliability και Web Site Content) η Web Site Content έχει την ισχυρότερη επίδραση στην αντιληπτή ποιότητα των μαθητών. Επίσης οι προηγούμενες μελέτες σχετικά με την επίδραση στην ποιότητα των διαδικτυακών υπηρεσιών καταλήγουν στο ίδιο συμπέρασμα για την διάσταση του Web Site Content (Cao et al. 2005, Sun et al. 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

3.1 Εισαγωγή

Η ικανοποίηση των καταναλωτών βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος κάθε επιχειρηματικής δραστηριότητας. Η ικανοποίηση αποτελεί το αποτέλεσμα της δραστηριότητας μάρκετινγκ των επιχειρήσεων και δίνει τις πληροφορίες που απαιτούνται για αναπροσαρμογή των δραστηριοτήτων, με στόχο την βελτίωση του παρεχόμενου προϊόντος ή υπηρεσίας. Ιδιαίτερα σημαντική είναι και η σχέση με την αλλαγή στάσης, επανάληψη αγοράς και αφοσίωση των πελατών προς το προϊόν ή υπηρεσία που καταναλώθηκε. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η ικανοποίηση καταναλωτών αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και τα αποτελέσματα αυτής καθόριζαν σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις των επιχειρήσεων. Η συντριπτική πλειοψηφία των μελετών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ικανοποίηση των καταναλωτών καθορίζεται από το μέγεθος υλοποίησης των αρχικών προσδοκιών τους (Churchill & Surprenant, 1982).

Αντίστοιχη σύνδεση μεταξύ προσδοκιών και ικανοποίησης υπάρχει και στον τομέα της εκπαίδευσης. Η μέτρηση της ικανοποίησης των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία έχει μεγάλη διαγνωστική αξία για τον σχεδιασμό και εκτέλεση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η έρευνα από την ικανοποίηση των μαθητών οδηγεί σε αντίστοιχα αποτελέσματα με αυτά των καταναλωτών από προϊόντα και υπηρεσίες. (Elliott & Shin, 2002).

Ωστόσο η συνεχής αύξηση των μαθητών που επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα τελευταία έτη έδειξε ότι πέραν του εντυπωσιακού ρυθμού ανάπτυξης παγκοσμίως υπάρχουν και πολλές αστοχίες εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η έρευνα στηριζόμενη σε παράγοντες που επιδρούν σημαντικά στην αντιληπτή ικανοποίηση των μαθητών έδειξε μεθόδους βελτίωσης της ικανοποίησης και της περαιτέρω ενίσχυσης της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Sun et al., 2008).

3.2 Έννοια της Ικανοποίησης

Παρά την εκτεταμένη έρευνα για την ικανοποίηση των καταναλωτών, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει σύγκλιση απόψεων μεταξύ των ερευνητών για την αποδοχή ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού. Χαρακτηριστική έχει μείνει η φράση του Oliver (1997, όπ. αναφ. στο Giese & Cote, 2000), ο οποίος τονίζει ότι «όλοι γνωρίζουν τι είναι η ικανοποίηση έως ότου

τους ζητηθεί να δώσουν έναν ορισμό για αυτή. Τότε φαίνεται ότι κανείς δεν ξέρει». Οι ορισμοί που αποδόθηκαν από τους ερευνητές συνοψίζουν τις διαφορές ως προς την προσέγγισή τους σε γνωστικής απόκρισης και σε συναισθηματικής απόκρισης. Παράλληλα ασυμφωνία παρατηρείται και στην χρήση του όρου κατά την διατύπωση των ορισμών ως ικανοποίηση καταναλωτών ή ως απλώς ικανοποίηση. Επίσης διαφορές διαπιστώνονται στους ορισμούς, διαχωρίζοντάς τους σε αυτούς που αναφέρονται σε προϊόντα ή υπηρεσίες καθώς και σε αυτούς που αναφέρονται στον χρόνο που εκδηλώνεται η ικανοποίηση (κατά την διάρκεια χρήσης, μετά την χρήση) (Giese & Cote, 2000).

Ενδεικτικά θα αναφέρουμε μερικούς από τους ορισμούς που έχουν δοθεί και περιλαμβάνουν τις ανωτέρω διαφοροποιήσεις.

1. «Είναι η κριτική σε ένα χαρακτηριστικό αγαθού ή υπηρεσίας, το ίδιο το προϊόν ή η υπηρεσία, παρείχε (ή παρέχει) ένα ευχάριστο επίπεδο εκπλήρωσης σχετικά με την κατανάλωσή του, συμπεριλαμβανομένου των επιπέδων υπό/υπερεκπλήρωσης» Oliver (1997, οπ. αναφ. στο Giese & Cote, 2000).
2. «Είναι η ευνοϊκότητα της υποκειμενικής αξιολόγησης του ατόμου για τα διάφορα αποτελέσματα και εμπειρίες που σχετίζονται με τη χρήση ή την κατανάλωσή του (προϊόντος)» Westbrook (1980, οπ. αναφ. στο Giese & Cote, 2000).
3. «Είναι η γνωστική κατάσταση του αγοραστή να ανταμείβεται επαρκώς ή ανεπαρκώς για τις θυσίες που έχει υποστεί» Howard & Sheth (1969, οπ. αναφ. στο Giese & Cote, 2000).
4. «Είναι μια συνειδητή αξιολόγηση ή γνωστική κρίση ότι το προϊόν είχε σχετικά καλή ή κακή απόδοση ή το προϊόν ήταν κατάλληλο ή ακατάλληλο για την χρήση/το σκοπό του. Μια άλλη διάσταση της ικανοποίησης περιλαμβάνει την επίδραση των συναισθημάτων προς το προϊόν» Swan, Trawick & Carroll (1980, οπ. αναφ. στο Giese & Cote, 2000).

3.3 Παράγοντες ικανοποίησης των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Σε περιβάλλοντα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτιμάται ότι τα ποσοστά που οδηγούν σε αποχώρηση των μαθητών από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι κατά 10-20% μεγαλύτερο από την παραδοσιακή εκπαίδευση. Τα ποσοστά εγκατάλειψης των μαθημάτων κυμαίνονται μεταξύ 25-40% και οι βασικές αιτίες μειωμένης ικανοποίησης είναι η αντιληπτή ποιότητα, η επίτευξη στόχων και η κοινωνική απομόνωση των μαθητών (Udo et al. 2011).

Στην έρευνα των Bean & Bradley (1986) αναφέρουν ότι η ικανοποίηση σε περιβάλλον παραδοσιακής εκπαίδευσης καθορίζεται από τους πέντε παρακάτω παράγοντες:

1. Ακαδημαϊκή ολοκλήρωση
2. Θεσμική προσαρμογή
3. Χρησιμότητα της εκπαίδευσης
4. Δυσκολία του εκπαιδευτικού προγράμματος
5. Κοινωνική ζωή

Με τον παράγοντα της ακαδημαϊκής ολοκλήρωσης εννοείται το ενδιαφέρον, το κίνητρο και η αυτοπεποίθηση του μαθητή τον οδηγεί να αντιλαμβάνεται ότι σκέφτεται σαν τον καθηγητή. Παράλληλα με τον όρο θεσμική προσαρμογή ορίζεται ο βαθμός που αντιλαμβάνεται ο μαθητής ότι αποτελεί μέρος ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Επίσης η χρησιμότητα αναφέρεται στην συνεισφορά της εκπαίδευσης στην εύρεση εργασίας όπως και της αυτοβελτίωσης.

Ως δυσκολία του εκπαιδευτικού προγράμματος ορίζεται η αντίληψη των μαθητών ως προς την προσπάθεια που οφείλουν να καταβάλουν για την ολοκλήρωση του προγράμματος εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα η δυσκολία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος έγκειται και στον υπερβολικό ανταγωνισμό που υπάρχει μεταξύ των μαθητών. Η δυσκολία συνδέεται με μία εμπειρία δυσάρεστη για τους μαθητές και όχι ως πρόκληση, κάτι που οδηγεί σε μειωμένη ικανοποίηση. Τέλος η κοινωνική ζωή των μαθητών χαρακτηρίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ μαθητών όπως φιλίες, συνεργασίες κτλ., οι οποίες έχουν θετικό αντίκτυπο στην ικανοποίηση αλλά δεν είναι βέβαιο ότι θα έχει αντίστοιχα αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση (Bean & Bradley, 1986).

Συμπληρωματικά στους προηγούμενους παράγοντες (Bean & Bradley, 1986) οι Wiers-Jenssen et al. (2002) τόνισαν και την σημασία των απτών στοιχείων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν στην ποιότητα της φυσικής υποδομής του εκπαιδευτικού οργανισμού και της ποιότητας υποστηρικτικών εγκαταστάσεων που σχετίζονται με την φύση του εκάστοτε εκπαιδευτικού προγράμματος. Κάτι που για ένα σύνολο ερευνητών δεν αποτελεί μείζονος σημασίας καθώς επικεντρώνουν την έρευνά τους στην μεταβλητή της χρησιμότητας της εκπαίδευσης και της ακαδημαϊκής ολοκλήρωσης (Halstead et al., 1994, Hartman & Schmidt, 1995, Rautopuro & Vaisanen, 2000, οπ. αναφ. Alves & Raposo, 2007).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση έχουν αρκετά κοινά στοιχεία με την παραδοσιακή εκπαίδευση. Οι παράγοντες αυτοί συνοψίζονται σε τρεις βασικούς α) τον εκπαιδευτικό, β) τα τεχνικά ζητήματα και γ) την διαδραστικότητα συνολικά του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ωστόσο οι διαφορές με την παραδοσιακή μορφή της εκπαίδευσης που επηρεάζουν την ικανοποίηση των μαθητών είναι η διαθεσιμότητα και ο χρόνος αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτικό, το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού ιστότοπου, οι τεχνολογίες που χρησιμοποιούνται (Udo et al., 2011). Πολλοί από τους παράγοντες ικανοποίησης στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρατηρούμε ότι είναι κοινοί με την αντιληπτική ποιότητα των υπηρεσιών, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, και έχουν αντίκτυπο στα ευρήματα όπως προκύπτει από την έρευνα των Liaw, Huang & Chen (2007). Ως αποτέλεσμα έχει η βελτίωση των παραγόντων που επηρεάζουν την ποιότητα των υπηρεσιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης να επιδρούν θετικά και στην αύξηση της ικανοποίησης και αντίστοιχα σε περίπτωση επιδείνωση της ποιότητας οδηγεί σε μειωμένη ικανοποίηση. Η σχέση αυτή αποτελεί ζήτημα που θα εξετάσει και η παρούσα ερευνητική εργασία.

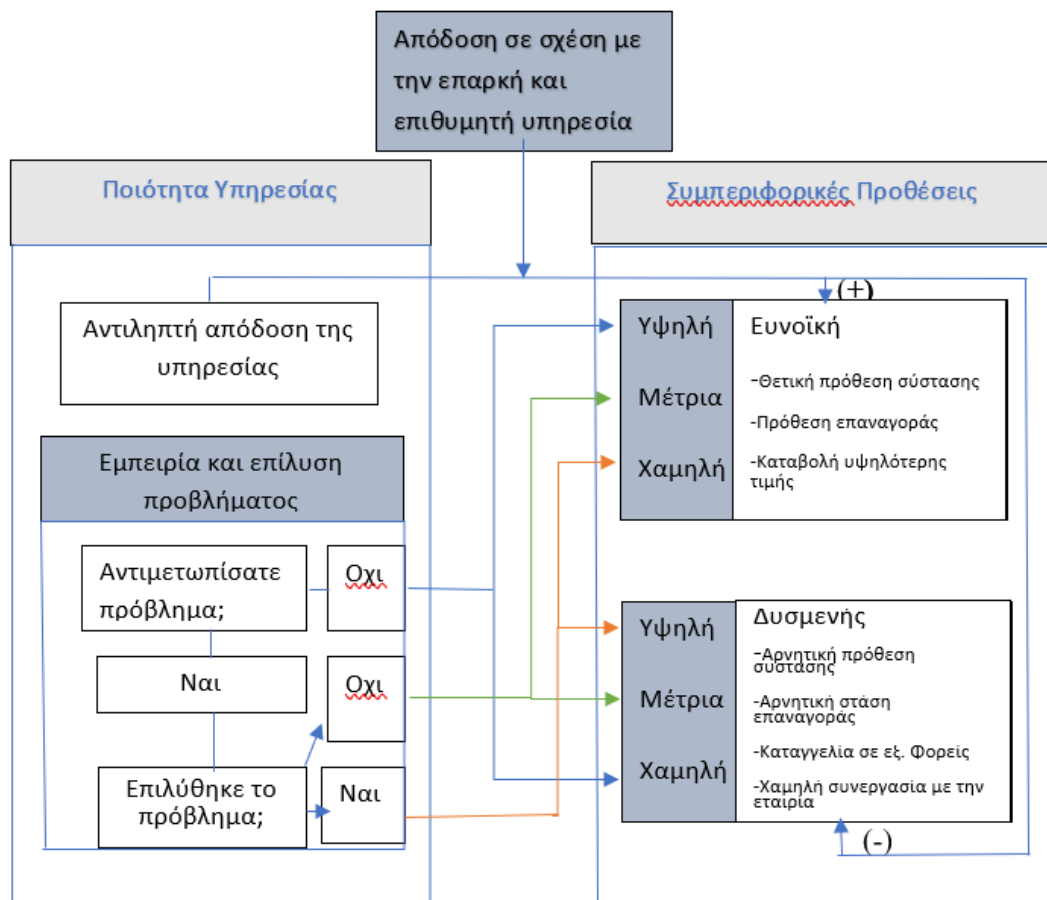
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΘΕΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Ποιότητα υπηρεσιών και συμπεριφορική πρόθεση

Το κέρδος βρίσκεται παγκοσμίως στο επίκεντρο κάθε επιχειρηματικής δραστηριότητας. Αρχικά η σχέση αυτή συνοψίζονταν μεταξύ της ποιότητας του προϊόντος ή υπηρεσίας και πωλήσεων (κέρδους). Μία σειρά από έρευνες έδειξε ότι στην σχέση αυτή υπάρχουν και άλλες μεταβλητές όπως η ικανοποίηση από την κατανάλωση του προϊόντος ή υπηρεσίας, όπως έχει αναλυθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Μία άλλη σημαντική μεταβλητή είναι και η συμπεριφορική πρόθεση των καταναλωτών (Zeithaml et al., 1996).

Οι Warshaw & Davis (1985) δώσανε έναν ορισμό για την συμπεριφορική πρόθεση, βασιζόμενοι στην εννοιολογική ανάλυση των λέξεων συμπεριφοράς και πρόθεσης ως «ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο έχει συνειδητά διατυπώσει σχέδια για να εκτελέσει ή όχι κάποια συγκεκριμένη συμπεριφορά». Ο Solomon (2014) έρχεται να δώσει έναν ορισμό για την συμπεριφορική πρόθεση του καταναλωτή ως «την αντίδρασή του προς ένα συγκεκριμένο προϊόν ή υπηρεσία η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα της στάσης του για τα συγκεκριμένα προϊόντα ή υπηρεσίες».

Οι Zeithaml et al. (1996) στηρίζουν την σπουδαιότητα της συμπεριφορικής πρόθεσης των καταναλωτών στο οικονομικό κόστος προσέλκυσης νέων πελατών έναντι της διατήρησής τους. Η διατήρηση μακροχρόνιας σχέσης με τους πελάτες έχει θετική επίδραση στην κερδοφορία μιας επιχείρησης. Αντίθετα, η προσέλκυση νέων πελατών είναι συχνά ασύμφορη για ένα χρονικό διάστημα έως ότου καλυφθούν τα λειτουργικά έξοδα προσέλκυσής τους, όπως είναι τα έξοδα διαφήμισης και άλλων προωθητικών ενεργειών. Ακολούθως, ένας μακροχρόνιος πελάτης έχει περισσότερες πιθανότητες τόσο να επιλέξει αγορά πρόσθετων υπηρεσιών από την ίδια επιχείρηση όσο και να διαδώσει την εμπειρία του από στόμα σε στόμα σε δυνητικούς πελάτες.



Σχήμα 3. Μοντέλο σχέσεων ποιότητας υπηρεσιών και συμπεριφορικής πρόθεσης (Zeithaml et al., 1996)

Όπως φαίνεται και στο Σχήμα 3, στην έρευνα τους οι Zeithaml et al. (1996) κατέληξαν στο μοντέλο σχέσεων ποιότητας υπηρεσιών και συμπεριφορικής πρόθεσης συνοψίζοντας την ευνοϊκή συμπεριφορική πρόθεση ως την στάση των πελατών:

1. Θετική στάση διάδοση από στόμα σε στόμα.
2. Πρόθεση επαναγοράς.
3. Να καταβάλουν υψηλότερη τιμή.

Στον αντίποδα, οι πελάτες που αντιλαμβάνονται την απόδοση της υπηρεσίας που λαμβάνουν κατώτερη είναι πιθανόν να εμφανίσουν δυσμενή συμπεριφορική πρόθεση η οποία συνοψίζεται, ως προς την στάση των πελατών, στα ακόλουθα:

1. Αρνητική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα.
2. Αρνητική στάση επαναγοράς.
3. Να καταγγέλλουν την επιχείρηση σε εξωτερικούς φορείς.

4. Να συνεργάζονται λιγότερο με την εταιρία.

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών (καταναλωτών), από τις υπηρεσίες εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού οργανισμού που τις παρέχει, επηρεάζονται από τους παράγοντες όπως είναι οι διαδραστικές δραστηριότητες, η χρήση των πολυμέσων, η ποιότητα του συστήματος ηλεκτρονικής μάθησης και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος (Liaw, 2008).

Ωστόσο πέραν των ανωτέρω παραγόντων, οι συναισθηματικοί παράγοντες και οι παράγοντες ευχαρίστησης συνήθως δεν λαμβάνονται υπόψη στις περισσότερες ερευνητικές μελέτες. Οι Roca & Gagne (2008) αναφέρουν την θετική συμβολή στην μαθησιακή διαδικασία και στην άνεση που βιώνουν οι μαθητές όταν παρατηρούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία ως στοιχεία διασκέδασης. Εντούτοις, τα χαρακτηριστικά που προσφέρουν ευχαρίστηση δεν αποτελούν κύριο σκοπό στην δομή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων αλλά ενοούνται ως στοιχεία που μπορούν να συμπεριληφθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών αποτελούν βασικό χαρακτηριστικό στην διαμόρφωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης. Όπως και σε κάθε επιχείρηση παροχής υπηρεσιών έτσι και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η βιωσιμότητα και ανάπτυξη τους καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ευνοϊκή ή δυσμενή συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών (Agudo-Peregrina et al., 2014).

4.1.1 Επικοινωνία από στόμα σε στόμα .

Η επικοινωνία από στόμα σε στόμα (Word Of Mouth/WOM) όπως περιγράφεται στην προηγούμενη ενότητα αποτελεί μία από τις κύριες μορφές συμπεριφορικής πρόθεσης των καταναλωτών. Ο Anderson (1998) την ορίζει ως «μία άτυπη, πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία μεταξύ ενός αντιληπτού μη εμπορικού επικοινωνιακού φορέα και ενός αποδέκτη σχετικά με ένα εμπορικό σήμα, ένα προϊόν, έναν οργανισμό ή μία υπηρεσία».

Η επικοινωνία από στόμα σε στόμα μπορεί να πραγματοποιηθεί είτε δια ζώσης είτε μέσω διαδικτύου. Ειδικά την τελευταία 20ετία παρατηρείται μία γιγάντωση της επικοινωνίας μέσω διαδικτύου κυρίως μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (social media) όπως και των κριτικών των προϊόντων ή υπηρεσιών στις μηχανές αναζήτησης (π.χ Google, Bing κτλ.). Από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης προκύπτουν διαδικτυακές κοινότητες, οι οποίες

δημιουργούνται με βάση τα κοινά ενδιαφέροντα, κοινούς κοινωνικούς δεσμούς αλλά και με βάση τα αντίστοιχα καταναλωτικά ενδιαφέροντα (Brown et al., 2007).

Παρά την περιορισμένη κοινωνική παρουσία μέσα από αυτές τις κοινότητες, τα συμπεράσματα που προκύπτουν για την ποιότητα των προϊόντων ή υπηρεσιών από την κατανάλωσή τους (π.χ μέσα από διαδικτυακά φόρουμ συζητήσεων) επηρεάζουν διαρκώς σε μεγαλύτερο βαθμό την καταναλωτική συμπεριφορά των δυνητικών πελατών.

Παράλληλα οδηγούν συνεχώς περισσότερους καταναλωτές να συμμετέχουν σε τέτοιου είδους κοινωνικές ομάδες όπως προκύπτει από έρευνες (CyberAtlas 2001, οπ. ανάφ. Brown et al., 2007).

Η επικοινωνία από στόμα σε στόμα αποτελεί ένα κανάλι μάρκετινγκ το οποίο κυριαρχείται από την επικοινωνία των καταναλωτών. Το βασικό χαρακτηριστικό που προσδίδει είναι το μέγεθος αξιοπιστίας της κριτικής ενός προϊόντος ή υπηρεσίας από ένα άτομο εκτός της επιχείρησης, δηλαδή ο ίδιος ο καταναλωτής, σε σχέση με την επικοινωνία από την επιχείρηση για την παρεχόμενη ποιότητα π.χ μέσω της διαφήμισης. Πολλές μελέτες δείχνουν τις επιπτώσεις που έχει τόσο η θετική όσο και η αρνητική επικοινωνία από στόμα σε στόμα στην αγορά καθώς αποτελεί μέσο έκφρασης ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας από μία εμπειρία προϊόντος ή υπηρεσίας (Laczniak et al., 2001).

Στον τομέα της εκπαίδευσης μέσα από την έρευνα των Bruce και Edgington (2008) για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που επηρεάζουν την στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα, χρησιμοποίησε σε ένα δείγμα απόφοιτων φοιτητών Διοίκησης Επιχειρήσεων. Κάνοντας την χρήση παραγόντων ποιότητας υπηρεσιών εκπαίδευσης και ικανοποίησης κατέληξαν πως το σύνολο των παραγόντων ποιότητας εκπαιδευτικών υπηρεσιών συμβάλλουν στην πρόθεση των απόφοιτων να συστήσουν το εκπαιδευτικό οργανισμό που φοίτησαν.

Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντικά σχέση δείχνουν να έχουν οι παράγοντες της ποιότητας του προγράμματος σπουδών και η αντιληπτή σύνδεση των σπουδών σε σχέση με εξομοίωση πραγματικών συνθηκών της αγοράς εργασίας. Το αίσθημα ικανοποίησης έδειξε επίσης να σχετίζεται θετικά με την πρόθεση σύστασης αλλά όχι σε στα επίπεδα της ποιότητας υπηρεσιών εκπαίδευσης.

Παράλληλα, μεταβλητές όπως η εικόνα και η φήμη που έχουν δημιουργηθεί για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, αποτελούν βασικούς παράγοντες επιλογής μελλοντικών μαθητών/φοιτητών για την φοίτηση τους σε εκπαιδευτικό οργανισμό της επιλογής τους.

Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την εικόνα όσο και την φήμη ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η επικοινωνία από στόμα σε στόμα μεταξύ των μαθητών που έχουν φοιτήσει ή φοιτούν σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα και σε αυτούς που επιθυμούν να επιλέξουν ένα αντίστοιχο. Οι έρευνες καταλήγουν στην ομόρροπη σχέση μεταξύ αντιληπτικής ποιότητας υπηρεσιών, ικανοποίησης και επικοινωνίας από στόμα σε στόμα των μαθητών. Παράλληλα η εικόνα και η φήμη που οικοδομείται με την πάροδο του χρόνου έχει δείξει ότι συνεισφέρουν στην δημιουργία προθυμίας των μαθητών να εκφραστούν και να συστήσουν με μεγαλύτερη ευκολία την επιλογή τους να φοιτήσουν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μέσα σε ένα έντονο ανταγωνιστικό περιβάλλον επιβάλλεται να υιοθετήσουν στρατηγικές που οδηγούν τους μαθητές στην θετική δια στόματος διάδοση της επιλογής φοίτησής τους, με σκοπό την ανάπτυξη και την βιωσιμότητά τους (Casidy, 2014).

4.1.2 Πρόθεση επαναγοράς (*Intention to Repurchase*)

Σε ένα ανταγωνιστικό επιχειρηματικό περιβάλλον η διατήρηση των καταναλωτών σε αντίθεση με την διατήρησή τους, θεωρείται ότι δίνει το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Οι Hellier et al. (2003) ορίζουν την πρόθεση επαναγοράς υπηρεσίας ως «την κρίση ενός ατόμου σχετικά με την επαναγορά μιας καθορισμένης υπηρεσίας από την ίδια εταιρία, λαμβάνοντας υπόψη την τρέχουσα κατάστασή του και τις πιθανές περιστάσεις».

Σύμφωνα με έρευνα των Gupta & Hee-Woong (2007) μόλις το 1% περίπου των διαδικτυακών επισκεπτών επιστρέφει για να επαναλάβει αγορές από τον ίδιο ιστότοπο. Οι Dawkins & Reichheld (1990, οπ. ανάφ. Kenney & Khanfar, 2009) διαπίστωσαν ότι μία μεταβολή στην διατήρηση των πελατών της τάξης του 5% μπορεί να επηρεάσει τα κέρδη από 25-85%. Για τον λόγο αυτό πολύ σημαντικό είναι τα κίνητρα που οδηγούν τους καταναλωτές σε συμπεριφορά επαναγοράς.

Η αντιληπτή ευκολία χρήσης, η χρησιμότητα, η αξιοπιστία και η λειτουργικότητα της ποιότητας υπηρεσιών συνδέονται θετικά με την πρόθεση επαναγοράς. Παράλληλα αποτελούν και παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση, η οποία συνδέεται θετικά με την πρόθεση επαναγοράς (Shin et al., 2013).

Στον εκπαιδευτικό τομέα η ταύτιση των μαθητών με των πελατών δεν μπορεί να υφίσταται στο ακαδημαϊκό πλαίσιο, αλλά στο πλαίσιο του μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων καθώς πληρώνουν για να λάβουν την υπηρεσία της εκπαίδευσης. Αναλογιζόμενοι πως τα

μέσα ετήσια δίδακτρα παγκοσμίως για την φοίτηση σε ιδιωτικά κολέγια ανέρχονται σε 22 χιλιάδες \$ (Kelley, 2006 οπ. ανάφ. Kenney & Khanfar, 2009), δείχνουν ότι η ανάπτυξη και η βιωσιμότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών επηρεάζονται από την διατήρηση των φοιτητών σε αυτά.

Μια αποσύνδεση μεταξύ της παροχής υπηρεσιών μαθητών και πελατών, δύναται να επηρεάσει την ικανοποίηση και την πρόθεση επαναγοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι υπεύθυνοι μάρκετινγκ των εκπαιδευτικών οργανισμών που παρέχουν εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης οφείλουν να εντοπίζουν ζητήματα ποιότητας και να εφαρμόζουν διορθωτικές ενέργειες. Οι ωφελημένοι μαθητές θα έχουν μεγαλύτερη προθυμία επαναγοράς και αύξηση της αφοσίωσης προς το εκπαιδευτικό ίδρυμα (Kenney & Khanfar, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5°. ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ

5.1 Θεωρία και υποθέσεις

Από την έρευνα των Martinez et al. (2007) προκύπτει μία σαφής σύνδεση της ποιότητας των υπηρεσιών εκπαίδευσης με την ικανοποίηση των μαθητών. Αυτό ισχύει τόσο στο παραδοσιακό περιβάλλον της τάξης όσο και στο περιβάλλον της ηλεκτρονικής τάξης. Οι παράγοντες που καθορίζουν μπορεί να μεταβάλλονται λόγω της διαφορετικής φύσης της υπηρεσίας, ωστόσο τα οι κύριες μεταβλητές που την επηρεάζουν είναι ο εκπαιδευτικός, τα τεχνικά στοιχεία και η διαδραστικότητα της εκπαίδευσης.

Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα των Roca και Gagne (2008) που επικεντρώνουν τα αποτελέσματα της σχέσης ποιότητας και ικανοποίησης στους παράγοντες όπως η εμφάνιση και η διαδραστικότητα του εκπαιδευτικού σε συνδυασμό με την χρήση του κατάλληλου τεχνικού εξοπλισμού προσδίδει ένα αυξημένο επίπεδο αλληλεπίδρασης.

Παράλληλα οι Zeithaml et al. (1996) ανέλυσαν την συμπεριφορική πρόθεση του καταναλωτή σε πρόθεση επαναγοράς, αφοσίωση, πρόθεση σύστασης, συμπεριφορά παραπόνων. Η σχέση ποιότητας υπηρεσιών και συμπεριφορικής πρόθεσης δείχνουν πως έχουν θετική σχέση μεταξύ τους. Παράλληλα, οι Burton, Sheather και Roberts (2003) κατέληξαν η θετική εμπειρία ενός καταναλωτή δημιουργεί την τάση θετικής πρόθεσης επαναγοράς και σύστασης.

Σύμφωνα με την θεωρία της αιτιολογημένης δράσης των Ajzen και Fishbein (1980), η καταναλωτική συμπεριφορά δύναται να είναι μία προβλέψιμη δραστηριότητα μέσω των προθέσεων που αντιστοιχούν άμεσα, από άποψη δράσης, στόχου, πλαισίου και χρόνου, στην συμπεριφορά αυτή. Μάλιστα, οι Fishbein και Manfredo (1992) επισημαίνουν στην έρευνά τους την ακρίβεια πρόγνωσης των καταναλωτικών συμπεριφορών όταν οι μετρήσεις γίνονται σωστά.

Στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το εργαλείο μέτρησης της ποιότητας των Udo et al. (2011) e-Learning Quality Model (eLQ), έδωσε μία προσέγγιση υπολογισμού αυξημένης ακρίβειας της αντιληπτής ποιότητας των υπηρεσιών εκπαίδευσης από τους μαθητές που ολοκλήρωσαν ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το εργαλείο αυτό χρησιμοποιήθηκε από αρκετούς ερευνητές στην πορεία, με σαφή απεικόνιση των παραγόντων που επηρεάζουν την αντίληψη της συνολικής ποιότητας των υπηρεσιών από τους μαθητές. Η χρήση του e-Learning Quality Model υιοθετήθηκε και στην παρούσα

έρευνα με σκοπό την κατά το δυνατόν ακριβέστερη απεικόνιση της αντιληπτής ποιότητας των μαθητών.

Από τις ανωτέρω θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις των σχέσεων ποιότητας υπηρεσιών, ικανοποίησης και συμπεριφορικής πρόθεσης, έχουμε σαφή αποτύπωση ύπαρξη σχέσεων αίτιου – αποτελέσματος. Τα δεδομένα από ένα σύνολο ερευνών του παρελθόντος (Al-Rahmi et al., 2018, Lee, 2010 Liaw, 2008 , Pham et al., 2019, Roca et al., 2006, Samir Roushdy & El-Ansary, 2017, Udo et al., 2011) μας υποδεικνύουν μία θετική σχέση μεταξύ ποιότητας υπηρεσιών - ικανοποίησης και ποιότητας υπηρεσιών - συμπεριφορικής πρόθεσης (πρόθεση σύστασης και επαναγοράς). Ως εκ τούτου, σε συνέχεια των ανωτέρω ερευνών διατυπώνουμε στα πλαίσια της παρούσας έρευνα τις τρεις πρώτες ερευνητικές υποθέσεις:

H1: Η ποιότητα των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των μαθητών.

H2: Η ποιότητα των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την πρόθεση σύστασης.

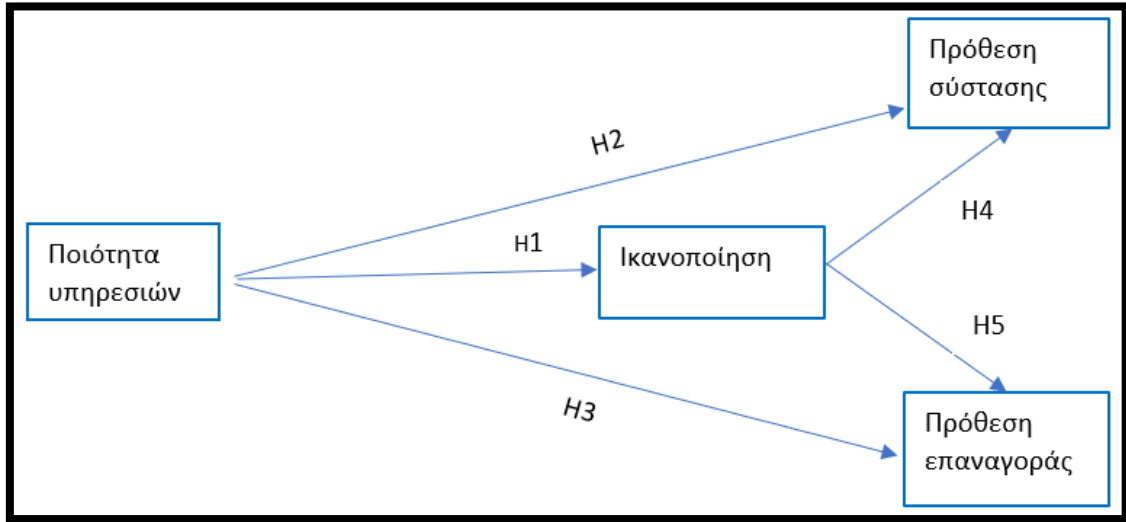
H3: Η ποιότητα των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την πρόθεση επαναγοράς.

Επίσης, σύμφωνα με την εικόνα των ερευνών στον βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την συμπεριφορική πρόθεση επαναγοράς και σύστασης προκύπτει μία θετική σχέση και στις δύο περιπτώσεις (Al-Rahmi et al., 2018, Giantari et al., 2021, Roca et al., 2006, Samir Roushdy & El-Ansary, 2017, Udo et al., 2011). Έτσι με βάση τις έρευνες που συνδέουν την ικανοποίηση με την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών προτείνουμε τις επόμενες δύο ερευνητικές υποθέσεις:

H4: Η ικανοποίηση των μαθητών σχετίζεται θετικά με την πρόθεση σύστασης από τους μαθητές.

H5: Η ικανοποίηση των μαθητών σχετίζεται θετικά με την πρόθεση επαναγοράς.

Συνολικά το μοντέλο των πέντε ερευνητικών υποθέσεων απεικονίζεται γραφικά στο παρακάτω σχήμα (Σχ.4) και θα εξεταστεί μέσα από τα στοιχεία που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, όπως αναλύεται στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας.



Σχήμα 4. Μοντέλο ερευνητικών υποθέσεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Φύση της έρευνας

Η έρευνα έχει διεξαχθεί με την ποσοτική μέθοδο μέσω δομημένου ερωτηματολογίου με σκοπό την συλλογή δεδομένων από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου έγινε με σκοπό να προκύψουν αριθμητικά δεδομένα μέσω του δομημένου ερωτηματολογίου, όπως προβλέπεται σε ποσοτικές έρευνες (Jonker & Pennink, 2010). Τα δεδομένα που προκύπτουν δύνανται με την χρήση του στατιστικού εργαλείου IBM SPSS Statistics v26 να μας οδηγήσουν, μέσω της ανάλυσης και της ερμηνείας τους, στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την ποιότητα της παρεχόμενης υπηρεσίας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, την ικανοποίηση και την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών.

Ακολούθως, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε διαδικτυακά από 218 συμμετέχοντες, με την χρήση της πλατφόρμας Google Forms. Στο ερωτηματολόγιο περιέχονταν ένα σύνολο από 43 ερωτήσεις και δηλώσεις. Επίσης, πριν την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι ενημερώνονταν για το ονοματεπώνυμο του εκπονητή της έρευνας, τον σκοπό της έρευνας και το τμήμα του πανεπιστημίου που ανήκει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών. Παράλληλα, διαβεβαιώθηκαν οι κληθέντες της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία των απαντήσεών τους και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων.

Το σύνολο των συμμετεχόντων που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο είχε τα εξής κοινά χαρακτηριστικά:

1. Έχει ολοκληρώσει κατ' ελάχιστον ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
2. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ολοκλήρωσαν απαιτούσε καταβολή διδάκτρων.
3. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ολοκλήρωσαν παρέχονταν από εκπαιδευτικό ιστότοπο που έχει έδρα στην Ελλάδα.
4. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που ολοκλήρωσαν παρέχονταν μέσω συνδυασμού σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης ως εξής:

- α. Σύγχρονη εκπαίδευση με την χρήση εκπαιδευτικής πλατφόρμας τηλεδιάσκεψης π.χ Teams, Zoom, Google Meeting κτλ.
- β. Ασύγχρονη εκπαίδευση με την χρήση πλατφόρμας ασύγχρονης εκπαίδευσης όπως Google Classroom, Open eClass κ.α.

Τα κριτήρια επιλογής των ερωτώμενων τέθηκαν με σκοπό την δημιουργία δείγματος που θα οδηγήσει στην εξαγωγή ασφαλέστερων αποτελεσμάτων στα πλαίσια της έρευνας με ταυτόχρονη ενίσχυση της αξιοπιστίας. Επίσης, η επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας ευκολίας έγινε βάσει των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την προσέγγιση μεγάλου αριθμού αποκρινομένων σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα και σε συνδυασμό με το χαμηλό κόστος διεξαγωγής της έρευνας (Hancock, 2018).

6.2 Ερωτηματολόγιο

Πιο αναλυτικά, μέσω του ερωτηματολογίου ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν σε τέσσερις ερωτήσεις που καθορίζουν τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας. Έτσι ζητήθηκε το φύλο με επιλογή στο αντίστοιχο πεδίο άνδρας ή γυναίκα, η ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν με δυνατότητα επιλογής 18-32, 33-44, 45-56 και 56+. Παράλληλα, στις επόμενες δύο ερωτήσεις υπήρχε και η δυνατότητα υποβολής απάντησης που ήταν διαφορετική από τις κάτωθι με την ένδειξη «Άλλο». Πιο συγκεκριμένα, για το επίπεδο εκπαίδευσης που έχουν λάβει υπήρχε η επιλογή απόφοιτος/η Γυμνασίου/Λυκείου, απόφοιτος/η Τ.Ε.Ι, απόφοιτος/η Α.Ε.Ι, κάτοχος Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών ή ανοικτού πεδίου συμπλήρωσης με την ένδειξη «άλλο» και για την οικογενειακή κατάσταση οι επιλογές έγγαμος/η, άγαμος/η, διαζευγμένος/η ή ανοικτού πεδίου συμπλήρωσης με την ένδειξη «Άλλο».

Εν συνεχεία, για το ερωτηματολόγιο οι έννοιες που εξετάζονται έχουν την μορφή δηλώσεων, οι οποίες συνολικά είναι 39. Για κάθε μία από αυτές τις δηλώσεις γίνεται χρήση της 7βάθμιας κλίμακας Likert, το εύρος τιμών των οποίων ορίζεται από 1 «Διαφωνώ απόλυτα» έως και 7 «Συμφωνώ απόλυτα». Η 7βάθμια κλίμακα Likert παρέχει μεγαλύτερη ποικιλία επιλογών, οι οποίες με την σειράς τους αυξάνουν την πιθανότητα αντικειμενικής αποτύπωσης των απόψεων των ερωτώμενων. Παράλληλα η επιλογή της 7βάθμιας κλίμακας Likert κάνει το ερωτηματολόγιο πιο ελκυστικό στα μάτια των ερωτηθέντων καθώς μπορούν να αποτυπώσουν με μεγαλύτερη σαφήνεια την πραγματική θέση τους σχετικά με την έρευνα (Joshi et al., 2015).

Αρχικά, στις πρώτες 26 δηλώσεις χρησιμοποιήθηκε το e-Learning Quality Model των Udo et al. (2011) το οποίο περιλαμβάνει σετ δηλώσεων τόσο για τις πέντε συνιστώσες της ποιότητας όσο και την συνολική ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι δηλώσεις από 1-4 αντιστοιχούν στην διασφάλιση ποιότητας και οι ερωτώμενοι καλούνται να αποδώσουν το μέγεθος ασφάλειας που αντιλαμβάνονται από την ποιότητα των εκπαιδευτικών όπως η κατάρτιση, η εξειδίκευση και η αμεροληψία. Στις 5-8 οι οποίες αντιστοιχούν στην ενσυναίσθηση, οι ερωτώμενοι απαντούν σε δηλώσεις που σχετίζονται με την αντίληψή τους για το επίπεδο κατανόησης των αναγκών, ενθάρρυνσης και παρακίνησης των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Για τις 9-11 οι ερωτώμενοι απαντούν με βάση το μέγεθος ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών στις απορίες, τις ανάγκες των μαθητών με ταχύτητα και προθυμία. Αναφορικά με τις δηλώσεις 12-14 οι μαθητές αποτυπώνουν τις απόψεις τους για το μέγεθος της αξιοπιστίας των πληροφοριών, διαλέξεων και διορθώσεων που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς. Στην τελευταία συνιστώσα της ποιότητας, για τις δηλώσεις 15-22 κλήθηκαν οι ερωτηθέντες να δείξουν τα επίπεδα που αντιλαμβάνονται εάν το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού ιστότοπου όπως οι πληροφορίες και τα πολυμέσα που χρησιμοποιούνται είναι υψηλής ποιότητας και σχετικά με τον εκπαιδευόμενο. Τέλος για τις 22-26 οι μαθητές κλήθηκαν να αποδώσουν το επίπεδο συνολικής ποιότητας που αισθάνονται ότι τους παρείχε ο εκπαιδευτικός οργανισμός που τους παρείχε το πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Για την ικανοποίηση των μαθητών από τα ένα ή περισσότερα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ερευνάται στις δηλώσεις 27-30. Στις τέσσερις δηλώσεις οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να καταγράψουν το επίπεδο ικανοποίησης που αισθάνονται ότι έλαβαν από τον εκπαιδευτικό οργανισμό που επέλεξαν. Οι δηλώσεις καλύπτουν την έννοια της ικανοποίησης με όρους αντίληψη ευχάριστης εμπειρίας και σοφής επιλογής (Udo et al., 2011).

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους μαθητές για τις δηλώσεις από 31-39, ερευνάται η συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών από το πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που έλαβαν. Πιο συγκεκριμένα, οι δηλώσεις 33, 35, 37 αναφέρονται στην πρόθεση επαναγοράς προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Alireza Mosavi, 2012). Τέλος οι δηλώσεις 31,32,34,36,38,39 καλύπτουν την θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα των μαθητών (Goyette et al., 2010).

6.3 Συνοπτική αναφορά επεξεργασίας δεδομένων

Για τα δεδομένα που προέκυψαν από την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μας οδήγησαν σε μία σειρά επεξεργασίας με σκοπό να εξάγουμε συμπεράσματα που απαντούν στις ερευνητικές υποθέσεις.

Αρχικά, έγινε έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου με τον δείκτη α του Cronbach για την αποδοχή ή απόρριψη των ερωτήσεων – δηλώσεων. Μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας γίνεται περιγραφική ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν τόσο για τα δημογραφικά στοιχεία όσο και για τις έννοιες που ερευνούμε. Στην συνέχεια έγινε έλεγχος κανονικότητας των δημογραφικών στοιχείων και των εννοιών μέσω του Test of Normality Shapiro-Wilk και ακολούθησε έλεγχος συσχέτισης Spearman.

Τέλος με την μέθοδο Mann-Whitney U Test έγινε έλεγχος σημαντικότητας των σχέσεων υψηλής-χαμηλής ποιότητας υπηρεσιών με την ικανοποίηση, πρόθεση σύστασης και επαναγοράς. Ταυτόχρονα με την ίδια μέθοδο ακολούθησε και ο έλεγχος σημαντικής συσχέτισης της υψηλής-χαμηλής ικανοποίησης με την συμπεριφορική πρόθεση σύστασης και επαναγοράς των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7°. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

7.1 Έλεγχος αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου

Με την χρήση του στατιστικού εργαλείου SPSS έγινε η μέτρηση της αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας, με τον πιο διαδεδομένο δείκτη αξιοπιστίας τον α του Cronbach. Οι τιμές που λαμβάνει η κάθε έννοια ενός ερωτηματολογίου κυμαίνονται από 0 έως 1 και οι αποδεκτές για κάθε έννοια του ερωτηματολογίου είναι οι μεγαλύτερες του 0,6. Παράλληλα, όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή του δείκτη τόσο μεγαλύτερη είναι και η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής.

Στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα της μέτρησης αξιοπιστίας απέδωσαν τιμές από 0,794 για την ανταπόκριση έως και 0,964 για την θετική διάδοση από στόμα σε στόμα. Οι τιμές αυτές μας δείχνουν ότι υπάρχει υψηλός βαθμός αξιοπιστίας και συνοχής στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε. Τονίζεται ότι, οι ερωτήσεις που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας δεν περιλαμβάνονται στο έλεγχο αξιοπιστίας.

Πιο αναλυτικά περιγράφονται στο κάτω πίνακα τα αποτελέσματα των μετρήσεων ως εξής:

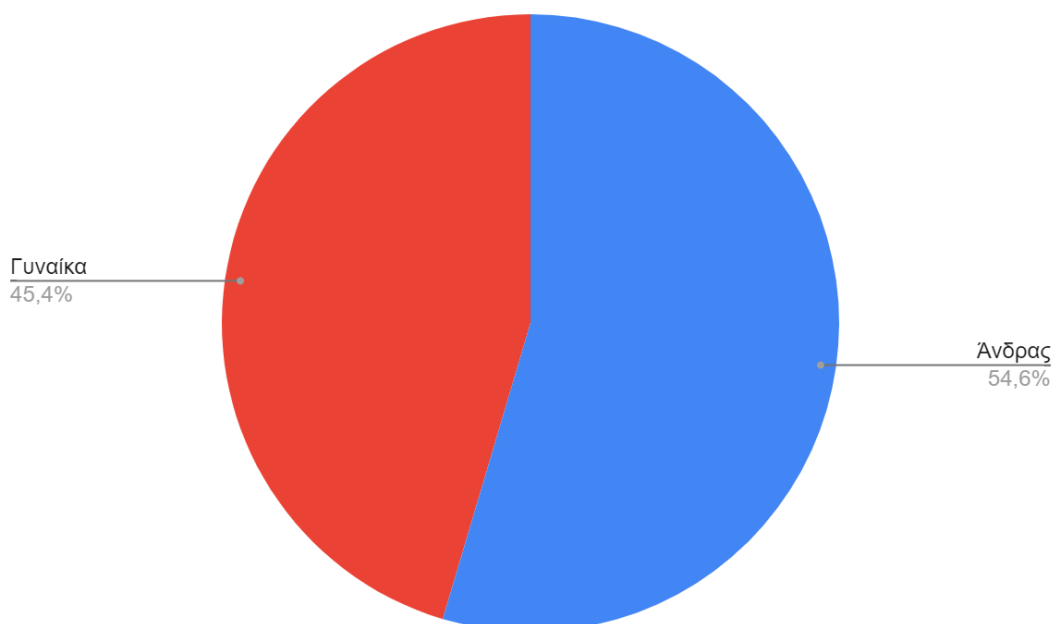
Αποτελέσματα Δείκτη Αξιοπιστίας Cronbach's alpha						
	Ασφάλεια	Ενσυναίσθηση	Ανταπόκριση	Αξιοπιστία	Περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστότοπου	Ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης
Μεταβλητές	4	4	3	3	8	4
Cronbach's a	0,912	0,899	0,794	0,907	0,955	0,945
	Ικανοποίηση	Θετική διάδοση από στόμα σε στόμα	Πρόθεση Επαναγοράς			
Μεταβλητές	4	6	3			
Cronbach's a	0,949	0,964	0,922			

Πίνακας 1. Συντελεστής Αξιοπιστίας Cronbach's Alpha

7.2 Αποτελέσματα δημογραφικών στοιχείων

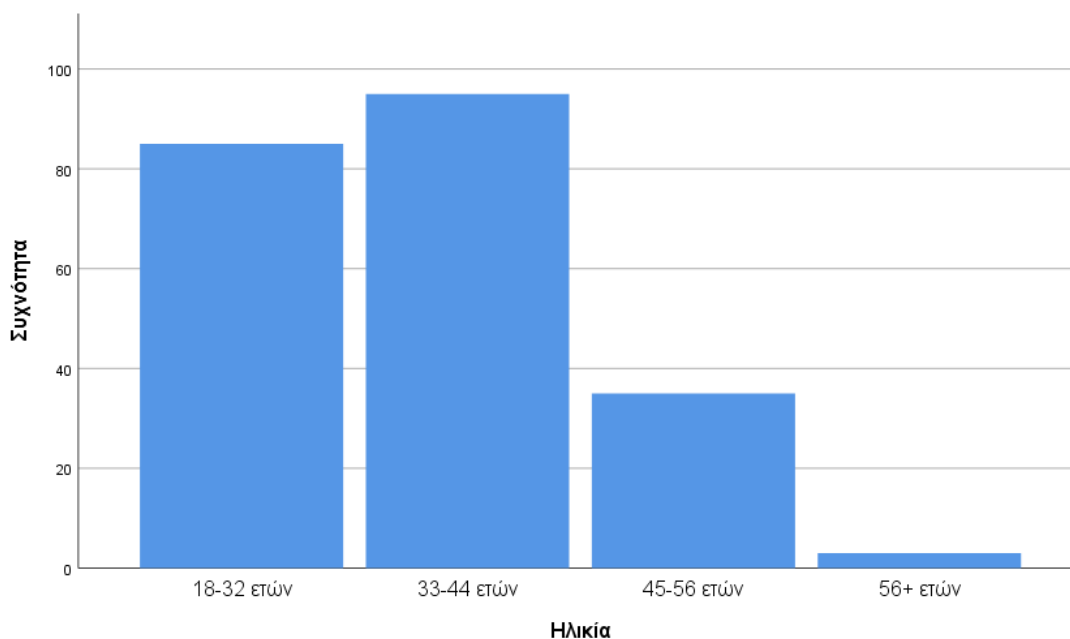
Στην ενότητα αυτή θα γίνει η ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος, όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας και θα παρατεθούν τα διαγράμματα συχνότητας.

Αρχικά στην πρώτη ερώτηση παρατηρούμε το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα, το οποίο είναι 54,6% άνδρες (n=119) το οποίο αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό και ταυτόχρονα διάμεσο του δείγματος (Παράρτημα, Πίνακας 21). Οι γυναίκες αποτελούν το 45,4% (n=109) του δείγματος και διαπιστώνουμε ότι αναφορικά με το φύλο το δείγμα είναι αρκετά κοντά στο να έχουμε ισομερισμό.



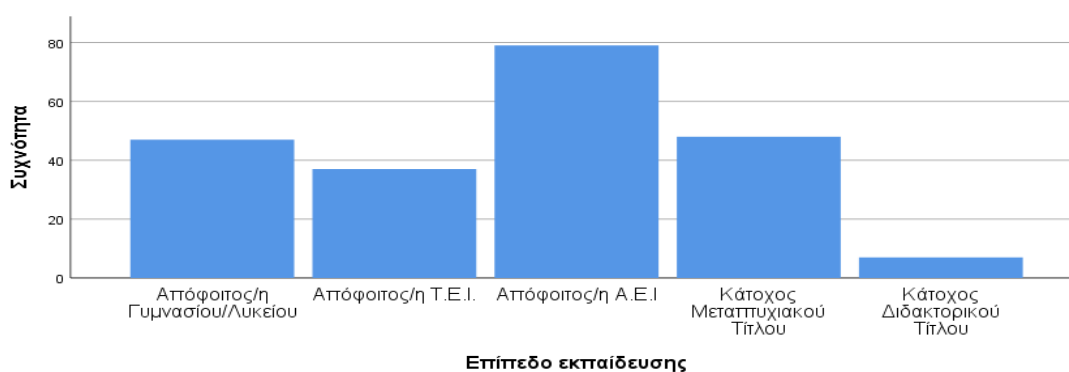
Διάγραμμα 1. Φύλο των συμμετεχόντων

Στην δεύτερη ερώτηση ζητήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές για την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν. Οι απαντήσεις μας δείχνουν πως στην ηλικιακή ομάδα 18-32 ετών ανήκει το 39% (n=85), στην ηλικιακή ομάδα 33-44 ετών ανήκει το 43,6% (n=95) που αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό και το διάμεσο του δείγματος (Παράρτημα, Πίνακας 21), στην ηλικιακή ομάδα των 45-56 ετών ανήκει το 16,1% (n=35) και τέλος στην μικρότερη σε ποσοστό ηλικιακή ομάδα του δείγματος 1,4% (n=3).



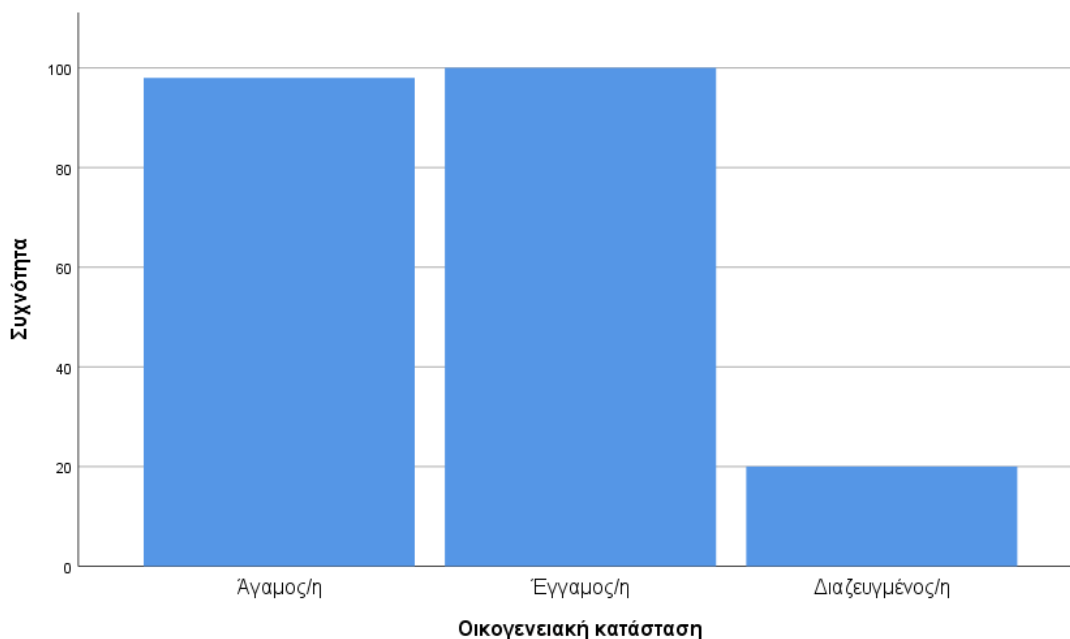
Διάγραμμα 2. Ηλικιακή ομάδα δείγματος

Το επίπεδο εκπαίδευσης εξετάζει η τρίτη ερώτηση, στο πεδίο των δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου, στο οποίο παρατηρούμε ότι απόφοιτοι Γυμνασίου/Λυκείου είναι το 21,6% (n=47), απόφοιτοι Τ.Ε.Ι είναι το 17% (n=37), απόφοιτοι Α.Ε.Ι είναι το 36,2% (n=79) που αποτελεί το μεγαλύτερο ποσοστό και διάμεσο του δείγματος (Παράρτημα, Πίνακας 21) κάτοχοι Μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών είναι το 22% (n=48) και τέλος το μικρότερο ποσοστό του δείγματος αποτελείται από τους κατόχους Διδακτορικού τίτλου σπουδών το οποίο είναι 3,2% (n=7).



Διάγραμμα 3. Επίπεδο εκπαίδευσης δείγματος

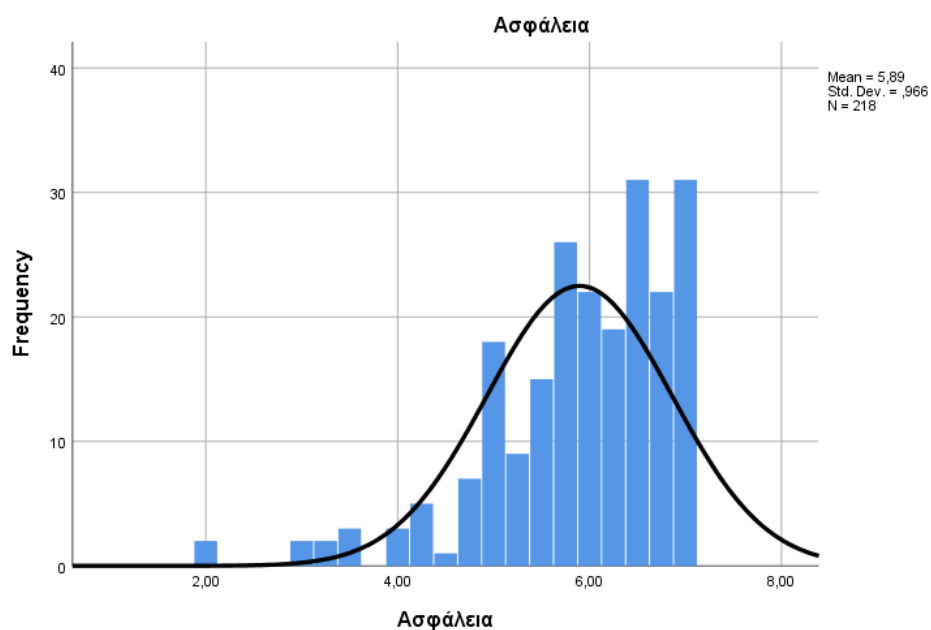
Στο τέταρτο και τελευταίο ερώτημα για τα δημογραφικά στοιχεία του ερωτηματολογίου, οι ερωτώμενοι κλήθηκαν να δηλώσουν την οικογενειακή τους κατάσταση. Άγαμος/η δήλωσαν το 45% (n=98), Έγγαμος/η δήλωσαν το 45,9% (n=100) και διαζευγμένος/η το υπόλοιπο 9,2% (n=20). Παρατηρούμε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό και διάμεσος είναι έγγαμοι/ες (Παράρτημα, Πίνακας 21) οι οποίοι/ες απαντώνται σχεδόν στην ίδια συχνότητα με τους άγαμους/ες.



Διάγραμμα 4. Οικογενειακή κατάσταση δείγματος

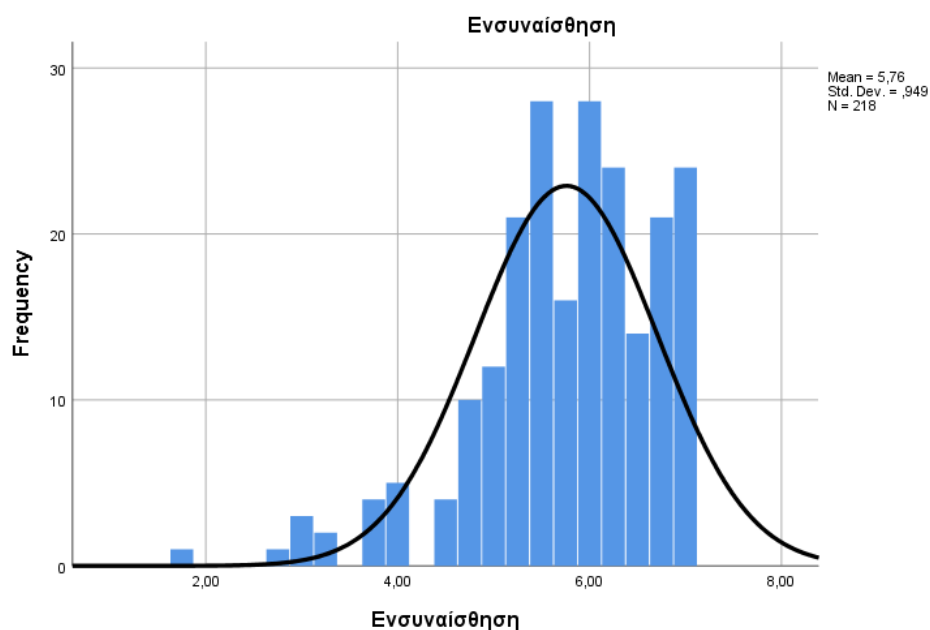
7.3 Αποτελέσματα παραγόντων και συνολικής ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης

Χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο από τους Udo et al. (2011) για την ποιότητα και τους παράγοντες που επηρεάζουν την ηλεκτρονική εκπαίδευση έχουμε τα αποτελέσματα μέτρων θέσης και διασποράς από τους 218 μαθητές που απάντησαν το ερωτηματολόγιο. Ο πρώτος παράγοντας που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα είναι η Ασφάλεια μέσα από τέσσερις δηλώσεις. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές είχαν μέσο όρο = 5,89 και τυπική απόκλιση = 0,966. Παρατηρούμε ότι βάσει της 7βάθμιας κλίμακας Likert οι μαθητές σχεδόν συμφωνούν ($5,89 \approx 6$) ότι από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης που παρακολούθησαν τους δημιουργεί την αίσθηση της ασφάλειας. Πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός συμφωνούν ότι είναι σωστά καταρτισμένος, αμερόληπτος, με βαθιά γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας και είναι αποτελεσματικός στην επίλυση των προβληματισμών των μαθητών/τριών του.



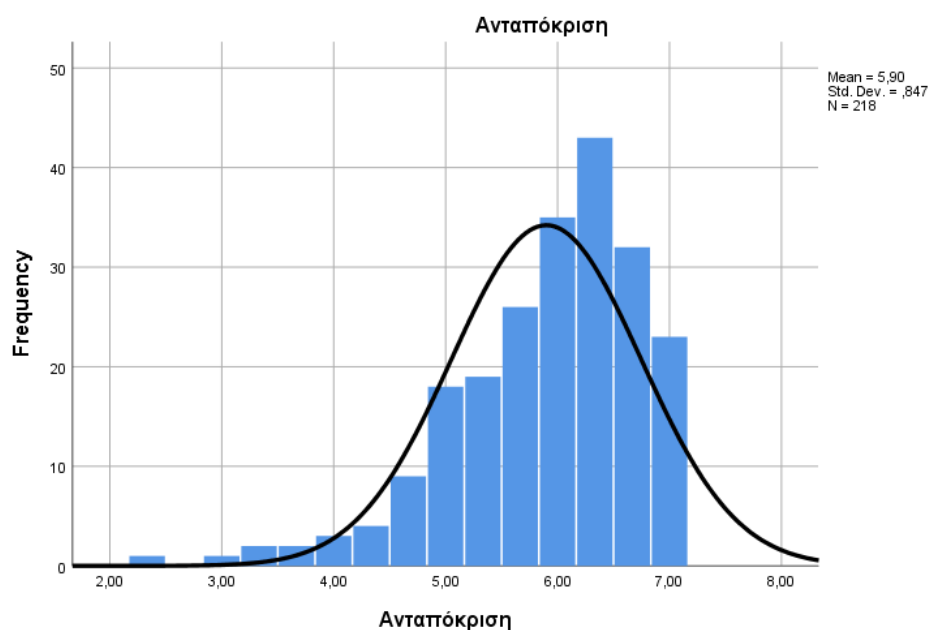
Διάγραμμα 5. Ασφάλεια ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης

Ο δεύτερος από τους πέντε παράγοντες της ποιότητας που κλήθηκαν να απαντήσουν οι μαθητές/ριες είναι η Ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων δίνουν, μέσα από τις τέσσερις δηλώσεις, μέσο όρο = 5,76 και τυπική απόκλιση = 0,949. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι ερωτώμενοι είναι αρκετά κοντά στο να συμφωνήσουν πως ο εκπαιδευτικός δείχνει ειλικρινά ενδιαφέρον για τους μαθητές και κάνει το καλύτερο δυνατό για τους μαθητές. Παράλληλα, έχουν την αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός γνωρίζει τις ατομικές ανάγκες και την μακροπρόθεσμη προοπτική της εκπαίδευσης που λαμβάνει.



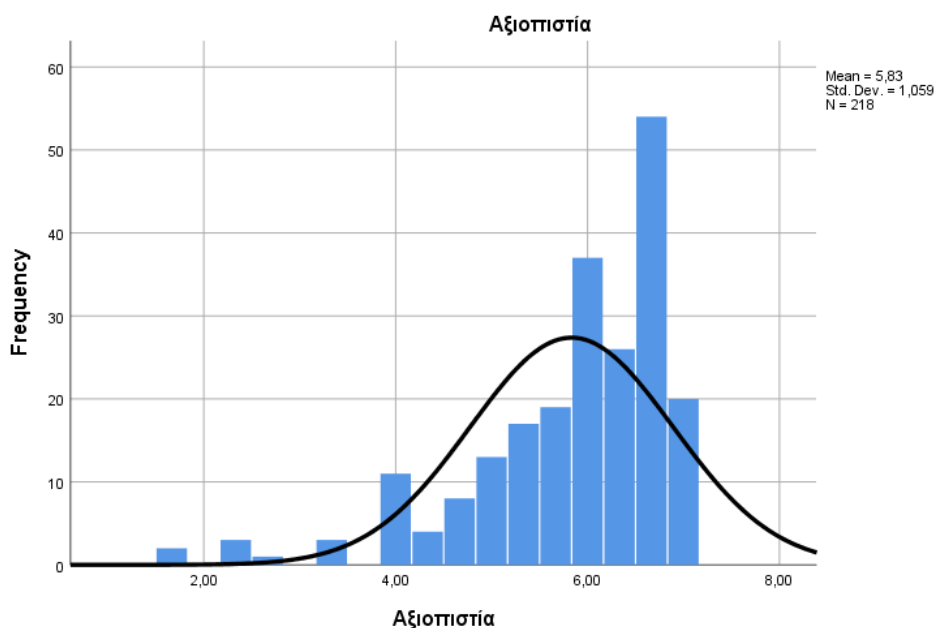
Διάγραμμα 6. Ενσυναίσθηση ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης

Στον επόμενες τρεις δηλώσεις του ερωτηματολογίου εξετάστηκε ο παράγοντας Ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο μέσος όρος = 5,9 και τυπική απόκλιση = 0,847. Οι μαθητές/ριες και σε αυτόν τον παράγοντα της ηλεκτρονικής μάθησης δείχνουν να συμφωνούν ότι ο εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απορίες των μαθητών με ταχύτητα, προθυμία και συνέπεια.



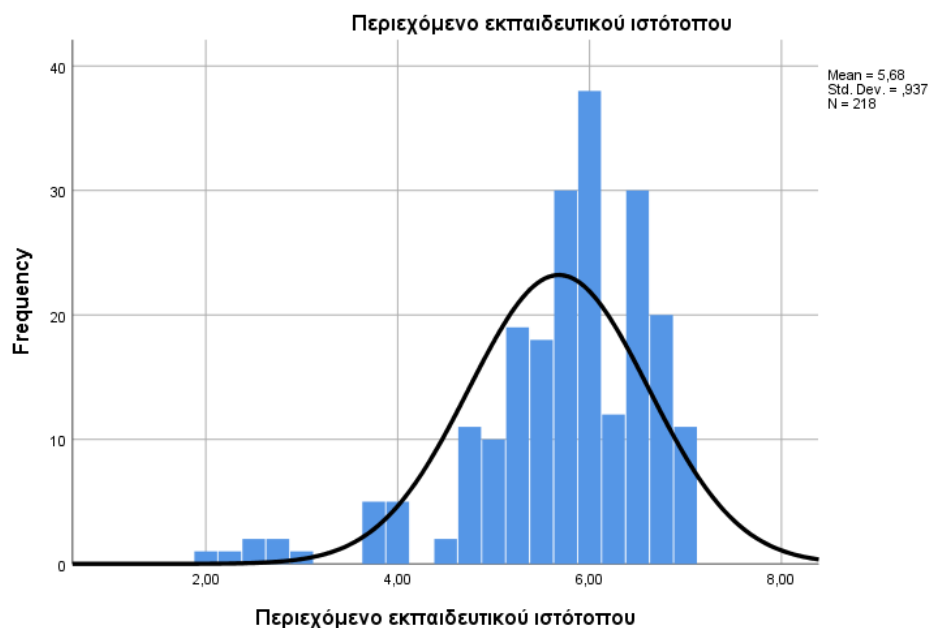
Διάγραμμα 7. Ανταπόκριση ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης

Ο τέταρτος παράγοντας ποιότητας είναι η Αξιοπιστία των εκπαιδευτικών και εξετάζεται με τρεις δηλώσεις στο ερωτηματολόγιο. Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει μέσος όρος = 5,83 και τυπική απόκλιση = 1,059. Δηλαδή και σε αυτόν τον παράγοντα οι μαθητές είναι σχεδόν σύμφωνοι ότι ο εκπαιδευτικός είναι αξιόπιστος, παρέχοντας καλές διαλέξεις και κατάλληλες διορθώσεις όπου αυτό απαιτείται.



Διάγραμμα 8. Αξιοπιστία ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης

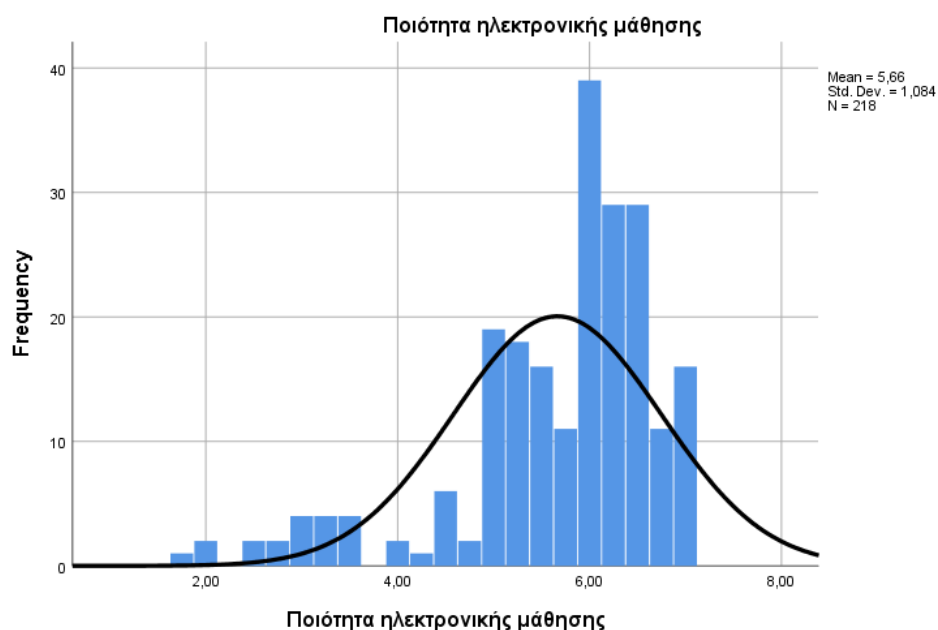
Το περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστότοπου ο τελευταίος από τους πέντε προς εξέταση παράγοντες της ποιότητας ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Εδώ τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των μαθητών δίνουν μέσο όρο = 5.68 και τυπική απόκλιση = 0,937. Μέσα από οκτώ δηλώσεις του ερωτηματολογίου εξετάζονται, κατά κύριο λόγο, τα χρησιμοποιούμενα μέσα εκπαίδευσης και την ποιότητα και ακρίβεια των πληροφοριών που παρέχει ο εκπαιδευτικός ιστότοπος. Οι μαθητές δείχνουν να είναι, σύμφωνα με τον μέσο όρο, ανάμεσα από το μάλλον σύμφωνοι και σύμφωνοι ως προς την ποιότητα του παρεχόμενου περιεχομένου του εκπαιδευτικού ιστότοπου.



Διάγραμμα 9. Περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστότοπου ως παράγοντας ποιότητας ηλεκτρονικών μάθησης.

Στις επόμενες τέσσερις δηλώσεις, οι ερωτώμενοι κληθήκαν να απαντήσουν σχετικά με την αντίληψή τους σχετικά της συνολικής παρεχόμενη ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης που έλαβαν, σύμφωνα με το e-Learning Quality Model των Udo et al. (2011).

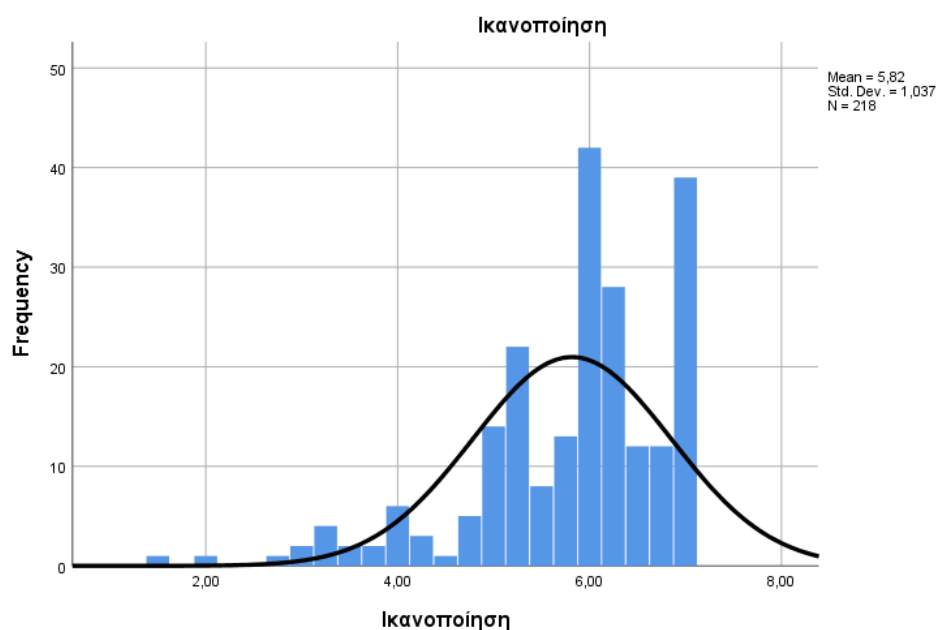
Τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι δεν διαφέρουν ιδιαίτερα ως προς τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση από τους πέντε παράγοντες που αναφέρθηκαν ανωτέρω. Ο μέσος όρος = 5,66 και η τυπική απόκλιση = 1,084 στο δείγμα των 218 απαντήσεων δείχνουν ότι, αναφορικά με την συνολική ποιότητα εκπαίδευσης, οι μαθητές είναι ανάμεσα από μάλλον σύμφωνοι και σύμφωνοι ότι ο εκπαιδευτικός ιστότοπος παρείχε άριστη ποιότητα και αντίστοιχα είναι ενημερωμένος, λειτουργικός και παρέχει σαφείς οδηγίες.



Διάγραμμα 10. Συνολική ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης

7.4 Αποτελέσματα της ικανοποίησης των μαθητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Μία εκ των σημαντικότερων εννοιών που εξετάζει η παρούσα έρευνα είναι η ικανοποίηση των μαθητών από την παρεχόμενη εξ αποστάσεως εκπαίδευση που έλαβαν. Οι ακόλουθες τέσσερις δηλώσεις απαντήθηκαν από τους μαθητές με τα αποτελέσματα να δείχνουν μέσο όρο = 5,82 και τυπική απόκλιση = 1,037. Από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι οι 218 μαθητές είναι σχεδόν σύμφωνοι πως η εκπαιδευτική εμπειρία τους ήταν ευχάριστη και ταυτόχρονα θεωρούν ότι είναι ικανοποιημένοι από την επιλογή τους να καταβάλουν τα απαιτούμενα δίδακτρα για το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

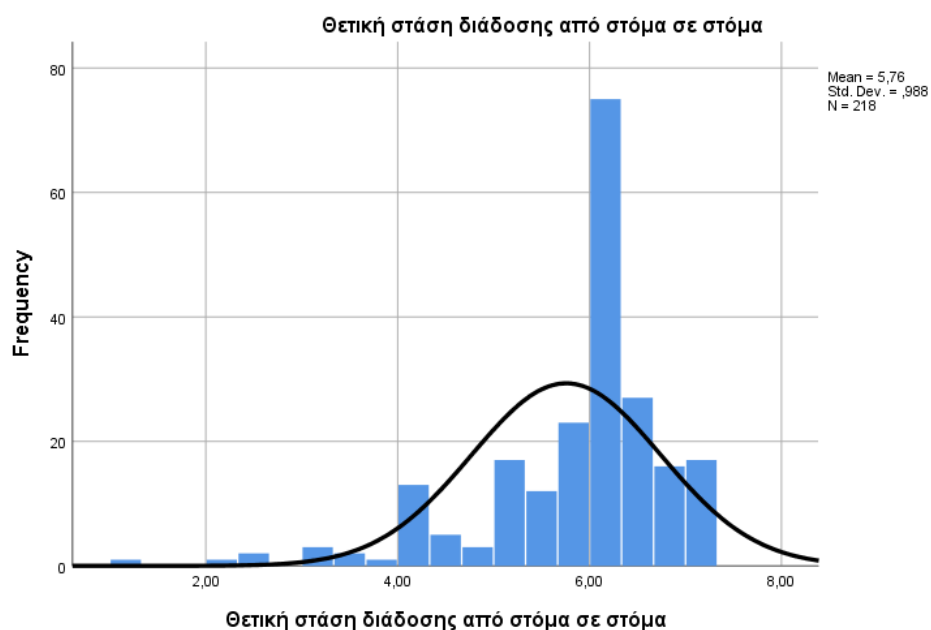


Διάγραμμα 11. Ικανοποίηση των μαθητών από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση

7.5 Τα αποτελέσματα από την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών

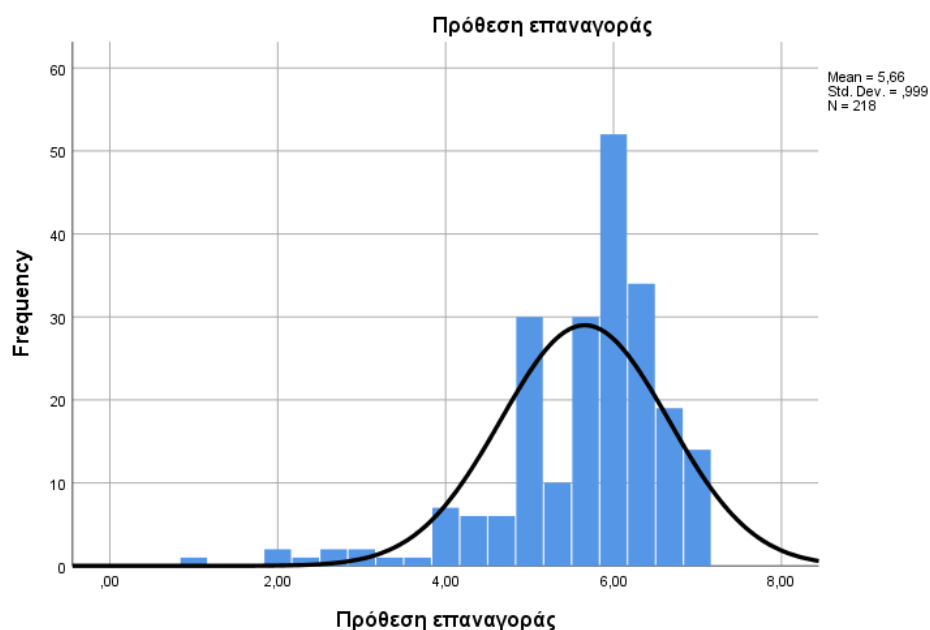
Οι δύο τελευταίες έννοιες που εξετάστηκαν αφορούν την συμπεριφορική πρόθεση των μαθητών μετά την ολοκλήρωση κατ' ελάχιστον ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος. Επιλέχθηκαν προς εξέταση η θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα και η πρόθεση επαναγοράς ενός εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης.

Η θετική στάση διάδοση από στόμα σε στόμα των μαθητών ερευνάτε μέσα από έξι δηλώσεις του ερωτηματολογίου των Goyette et al. (2010). Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των ερωτώμενων δίνουν μέσο όρο = 5,76 και τυπική απόκλιση 0,988. Οι απαντήσεις δείχνουν την τάση των μαθητών να είναι σχεδόν σύμφωνοι στο να μιλούν ευνοϊκά για τον εκπαιδευτικό ιστότοπο που ολοκλήρωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της επιλογής τους και να συνιστούν στους συνομιλητές τους να παρακολουθήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο.



Διάγραμμα 12. Η θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα των μαθητών

Τέλος μέσα από τρεις δηλώσεις οι μαθητές απάντησαν σχετικά με την δεύτερη εξεταζόμενη έννοια της συμπεριφορικής πρόθεσης των μαθητών, την πρόθεση επαναγοράς εξ αποστάσεως προγράμματος εκπαίδευσης από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο μέσα από το ερωτηματολόγιο του Alireza Mosavi (2012). Από τις απαντήσεις των μαθητών προκύπτει μέσος όρος = 5,66 και τυπική απόκλιση = 0,999. Έτσι εξετάζοντας την πρόθεση, την πιθανότητα ή την βεβαιότητα να επαναλάβουν την παρακολούθηση ενός αντίστοιχου προγράμματος εκπαίδευσης από τον ίδιο εκπαιδευτικό ιστότοπο, οι μαθητές αποκρίθηκαν ότι είναι ανάμεσα στο 'σύμφωνοι και το μάλλον σύμφωνοι.



Διάγραμμα 13. Η πρόθεση επαναγοράς εκπαιδευτικού προγράμματος από τον ίδιο εκπαιδευτικό ιστότοπο

7.6 Συσχετίσεις μεταβλητών

Οι συσχετίσεις των μεταβλητών της παρούσας έρευνας θα παρουσιαστούν σύμφωνα με τα στοιχεία που προέκυψαν από το σύνολο των απαντήσεων του ερωτηματολογίου και αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία, τους παράγοντες ποιότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και των λοιπών εξεταζόμενων εννοιών.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε αφορά αρχικά τον έλεγχο κανονικής κατανομής των μεταβλητών μέσω του Test of Normality – Shapiro-Wilk. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από το τεστ κανονικότητας θα μας οδηγήσουν στην επιλογή στην μέθοδο συσχέτισης μεταξύ του ελέγχου συσχέτισης Pearson ή Spearman.

Με δείκτη $\text{sig} > 0,005$ διαπιστώνουμε πως η εκάστοτε μεταβλητή ακολουθεί κανονική κατανομή και επιλέγουμε τον έλεγχο συσχέτισης Pearson. Αντίθετα με δείκτη $\text{sig} < 0,005$ συμπεραίνουμε ότι η μεταβλητή δεν ακολουθεί κατανομή και επιλέγουμε τον έλεγχο συσχέτισης Spearman. Στον πίνακα που ακολουθεί έγινε εισαγωγή όλων των μεταβλητών για την εξέταση της κανονικής κατανομής.

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Φύλο	,364	218	,000	,633	218	,000
Ηλικία	,245	218	,000	,809	218	,000
Επίπεδο εκπαίδευσης	,225	218	,000	,888	218	,000
Οικογενειακή κατάσταση	,290	218	,000	,760	218	,000
Ασφάλεια	,133	218	,000	,889	218	,000
Ενσυναίσθηση	,109	218	,000	,920	218	,000
Ανταπόκριση	,157	218	,000	,912	218	,000
Αξιοπιστία	,191	218	,000	,850	218	,000
Περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστοτόπου	,136	218	,000	,890	218	,000
Ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης	,190	218	,000	,862	218	,000
Ικανοποίηση	,180	218	,000	,886	218	,000
Θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα	,217	218	,000	,855	218	,000

Πίνακας 2. Πίνακας κανονικότητας

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι στο σύνολο των μεταβλητών δεν υπάρχει δείκτης σημαντικότητας ο οποίος να είναι μεγαλύτερος του 0,05 και ως εκ τούτου οι συσχετίσεις θα γίνει με την χρήση της μεθόδου συσχετίσεων Spearman (Πίνακας 3).

Correlations ^c														
		Φύλο	Ηλικία	Επίπεδο εκπαίδευσης	Οικογενειακή κατάσταση	Ασφάλεια	Ενσυναίσθηση	Ανταπόκριση	Αξιοπιστία	Περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστοτόπου	Ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης	Ικανοποίηση	Θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα	Πρόθεση επαναγοράς
Φύλο	r													
Ηλικία	r	-,01												

Επίπεδο εκπαίδευσης	r	,17*	,37**										
Οικογενειακή κατάσταση	r	-,02	,64**	,38**									
Ασφάλεια	r	-,27**	-,15*	-,20**	-,17*								
Ενσυναίσθηση	r	,04	-,05	-,11	-,09	,60**							
Ανταπόκριση	r	-,13	-,08	-,19**	-,17*	,69**	,82**						
Αξιοπιστία	r	-,19**	-,11	-,22**	-,16*	,72**	,77**	,80**					
Περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστότοπου	r	-,22**	-,13	-,22**	-,16*	,60**	,56**	,60**	,720**				
Ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης	r	-,28**	-,05	-,10	-,14*	,64**	,56**	,55**	,57**	,77**			
Ικανοποίηση	r	-,26**	-,10	-,04	-,08	,68**	,54**	,49**	,59**	,69**	,77**		
Θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα	r	-,10	-,02	,02	-,07	,54**	,48**	,45**	,47**	,58**	,70**	,75**	
Πρόθεση επαναγοράς	r	-,03	-,01	,01	-,07	,46**	,38**	,38**	,43**	,59**	,65**	,66**	,83**

*. Συσχέτιση σημαντικότητας σε επίπεδο 0.05

** . Συσχέτιση σημαντικότητας σε επίπεδο 0.01

Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ δημογραφικών στοιχείων και εννοιών

Οι τιμές που λαμβάνουμε από τις συσχετίσεις r είναι από -1 έως και 1 και λαμβάνονται υπόψη όταν ο δείκτης σημαντικότητας $\alpha < 0,05$.

Για τις αρνητικές τιμές συμπεραίνουμε ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών. Όσο οι τιμές τείνουν στο -1 διαπιστώνουμε ότι η συνάφεια μεταξύ των μεταβλητών είναι πολύ δυνατή. Αντίστοιχα για τις θετικές τιμές συμπεραίνουμε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση κατά την οποία όσο το r τείνει στην 1 τόσο πιο δυνατή είναι και η συνάφεια των μεταβλητών. Τέλος στην περίπτωση που το r είναι κοντά στο 0 διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Υπάρχουν διάφορες κατηγοριοποιήσεις κατά τις οποίες είμαστε σε θέση να δώσουμε συγκεκριμένο χαρακτηρισμό στην σχέση μεταξύ δύο μεταβλητών, ωστόσο μία από αυτές είναι η παρακάτω (Εμβαλώτης, Κατσής & Σιδερίδης, 2006):

- α. $r = 0.00-0.20 \rightarrow$ μηδενική σχέση
- β. $r = 0.21-0.40 \rightarrow$ αδύναμη σχέση
- γ. $r = 0.41-0.60 \rightarrow$ μέτρια σχέση
- δ. $r = 0.61-0.80 \rightarrow$ δυνατή σχέση
- ε. $r = 0.81-1.00 \rightarrow$ εξαιρετικά δυνατή σχέση

Έτσι με την μεθόδου Spearman θα ελέγξουμε κατά πόσο και αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου και της συνολικής ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης, ικανοποίησης, θετικής στάσης διάδοσης από στόμα σε στόμα και πρόθεσης επαναγοράς.

Από την ανάλυση προκύπτει ότι οι μοναδικές αποδεκτές σχέσεις είναι μεταξύ φύλου - ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης και φύλου - ικανοποίησης $\alpha < 0,05$. Ωστόσο, το $r = -0,275$ και $-0,255$ αντίστοιχα, μας δείχνει πως δεν υπάρχει σημαντικό επίπεδο συσχέτισης (αρνητικά αδύναμη σχέση).

Από τον έλεγχο συσχετίσεων Spearman για την μεταξύ παραγόντων ποιότητας και συνολικής ποιότητας ηλεκτρονικής μάθησης προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους. Πιο αναλυτικά, υπάρχει μία αποδεκτά ($\alpha < 0,05$) θετική συσχέτιση μεταξύ Ποιότητας - Ενσυναίσθηση ($r = 0,561$), Ποιότητας - Ανταπόκρισης ($r = 0,554$) και

Ποιότητας – Αξιοπιστίας ($r=0,567$). Το μέγεθος της θετικής σχέσης, με βάσει τα τρία αποτελέσματα, χαρακτηρίζεται ως μέτρια. Για τους άλλους δύο παράγοντες της ποιότητας του e-Learning Quality Model, τα αποτελέσματα είναι επίσης αποδεκτά ($\alpha<0,05$) και οι συσχετίσεις είναι θετικές τόσο για την σχέση Ποιότητας – Ασφάλειας όσο και για την σχέση Ποιότητας – Περιεχομένου. Ωστόσο το $r = 0,636$ και $0,769$ αντίστοιχα, αποτυπώνοντας μία θετικά δυνατή σχέση.

Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τον έλεγχο συσχέτισης προηγούμενης έρευνας των Udo et al. (2011) για τους παράγοντες «Ασφάλεια», «Ενσυναίσθηση», «Ανταπόκριση» και «Περιεχόμενο Εκπαιδευτικού Ιστότοπου». Παρατηρούμε ότι ο παράγοντας «Αξιοπιστία» ενώ έχει θετική σχέση, χαρακτηρίζεται ασήμαντη σχέση. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στην περίπτωση αυτή η πιο δυνατή συσχέτιση μεταξύ Ποιότητας και παραγόντων, είναι του Περιεχομένου Εκπαιδευτικού Ιστότοπου.

Εξετάζοντας την συσχέτιση μεταξύ των εννοιών Ποιότητας, Ικανοποίησης, Πρόθεσης Σύστασης και Πρόθεσης Επαναγοράς, χρησιμοποιώντας την μέθοδο Spearman παρατηρούμε ότι το σύνολο των συσχετίσεων μεταξύ των εννοιών που ερευνούμε έχουν τόσο αποδεκτή ($\alpha<0,05$) συσχέτιση όσο και θετική συσχέτιση. Πιο συγκεκριμένα, η σχέση μεταξύ της Ποιότητας – Ικανοποίησης έχει $r = 0,773$ (θετικά δυνατή συσχέτιση), η σχέση μεταξύ Ποιότητας – Πρόθεσης Επαναγοράς έχει $r = 0,651$ (θετικά δυνατή συσχέτιση), η σχέση Ποιότητας – Πρόθεσης Σύστασης έχει $r = 0,703$ (θετικά δυνατή συσχέτιση), η σχέση Ικανοποίησης – Πρόθεσης Επαναγοράς έχει $r = 0,662$ και τέλος η σχέση Ικανοποίησης – Πρόθεσης Σύστασης έχει $r = 0,748$.

6.6 Μη παραμετρικοί έλεγχοι

Από τον έλεγχο των μεταβλητών από τον έλεγχο Shapiro-Wilk προκύπτει ότι οι μεταβλητές της έρευνας δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή. Ως εκ τούτου οι έλεγχοι των υποθέσεων (H_1-H_5) θα πραγματοποιηθούν μέσω μη παραμετρικών ελέγχων.

Για την εξέταση των πρώτων τριών υποθέσεων που σχετίζονται με την σχέση ποιότητας υπηρεσιών – ικανοποίησης (H_1), ποιότητας υπηρεσιών – πρόθεση σύστασης (H_2) και ποιότητας υπηρεσιών – πρόθεση επαναγοράς (H_3), έγινε χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U Test.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε διαχωρισμός της ποιότητας των υπηρεσιών σε δύο ομάδες σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος. Οι ομάδες αυτές ήταν η χαμηλή αντιληπτή

ποιότητα των υπηρεσιών για το δείγμα που απάντησε κάτω από τον μέσο όρο τιμών της συνολικής ποιότητας και η υψηλή αντιληπτή ποιότητα των υπηρεσιών για το δείγμα που απάντησε πάνω από την μέση τιμή της συνολικής ποιότητας.

Με τον τρόπο αυτό θα εξεταστεί εάν υπάρχουν σημαντικές στατιστικά διαφορές μεταξύ των δύο μεταβλητών και στην συνέχεια θα ακολουθήσει σύγκριση μεταξύ των μέτρων θέσης μεταξύ της υψηλής και χαμηλής αντιληπτής ποιότητας ως προς τις εξεταζόμενες έννοιες.

Για την υπόθεση H1: «Η ποιότητα των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση των μαθητών», όπως προκύπτει από τον μη παραμετρικό έλεγχο που έγινε έχουμε τα εξής αποτελέσματα (Πίνακες 4α, 4β) :

Ranks				
	H_L_QUALITY	N	Mean Rank	Sum of Ranks
SATISFACTION	LOW	83	61,86	5134,00
	HIGH	135	138,79	18737,00
	Total	218		

Πίνακας 4α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και ικανοποίησης

Test Statistics ^a	
	SATISFACTION
Mann-Whitney U	1648,000
Wilcoxon W	5134,000
Z	-9,172
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Ομαδοποιημένη μεταβλητή: H_L_QUALITY	

Πίνακας 4β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και ικανοποίησης

SATISFACTION					
H_L_QUALITY		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
LOW	Valid	1,00	1	1,2	1,2
		2,00	1	1,2	2,4
		3,00	8	9,6	9,6
		4,00	10	12,0	12,0

		5,00	39	47,0	47,0	71,1
		6,00	20	24,1	24,1	95,2
		7,00	4	4,8	4,8	100,0
		Total	83	100,0	100,0	
HIGH	Valid	3,00	1	,7	,7	,7
		4,00	2	1,5	1,5	2,2
		5,00	10	7,4	7,4	9,6
		6,00	63	46,7	46,7	56,3
		7,00	59	43,7	43,7	100,0
		Total	135	100,0	100,0	

Πίνακας 5. Πίνακας συχνοτήτων ικανοποίησης αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ικανοποίηση

Statistics			
SATISFACTION			
LOW	N	Valid	83
		Missing	0
	Mean		4,9398
	Median		5,0000
HIGH	N	Valid	135
		Missing	0
	Mean		6,3111
	Median		6,0000

Πίνακας 6. Μέτρα θέσης εννοιών ποιότητας και ικανοποίησης

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U Test σχετικά με τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών ως προς την ικανοποίηση έχει προκύψει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($U = 1648.00$ $p < .01$).

Παρατηρούμε πως οι μαθητές με υψηλή αντιληπτή ποιότητα υπηρεσιών αισθάνονταν μεγαλύτερη ικανοποίηση (διάμεσος = 6 και μέση τιμή = 6,31) και οι μαθητές με χαμηλή αντιληπτή ποιότητα υπηρεσιών αισθάνονταν χαμηλότερη ικανοποίηση (διάμεσος = 5 και μέση τιμή = 4,94).

Έτσι καταλήγουμε ότι από τον έλεγχο συσχετίσεων Spearman προκύπτει μία σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ των εννοιών της συνολικής ποιότητας με την ικανοποίηση.

Παράλληλα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U Test έχουμε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ποιότητα ως προς την ικανοποίηση κάτι που διαπιστώνουμε και από τα μέτρα θέσης. Οι δύο αυτοί έλεγχοι μας οδηγούν στην αποδοχή της υπόθεσης (H1).

Spearman	r = 0.773 P = 0.000 ($\alpha < 0,05$)	Αποδοχή
Mann-Whitney	U = 1648.00 p < .01	Αποδοχή

Πίνακας 7. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H1

Για την υπόθεση H2: «Η ποιότητα των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την πρόθεση σύστασης», όπως προκύπτει από τον μη παραμετρικό έλεγχο που έγινε έχουμε τα εξής αποτελέσματα (Πίνακες 8α, 8β) :

Ranks				
	H_L_QUALITY	N	Mean Rank	Sum of Ranks
POSITIVE_WOM	LOW	83	67,61	5611,50
	HIGH	135	135,26	18259,50
	Total	218		

Πίνακας 8α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση σύστασης

Test Statistics ^a	
	POSITIVE_WOM
	M
Mann-Whitney U	2125,500
Wilcoxon W	5611,500
Z	-8,176
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: H_L_QUALITY	

Πίνακας 8β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση σύστασης

POSITIVE_WOM						
H_L_QUALITY			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
LOW	Valid	1,00	1	1,2	1,2	1,2
		2,00	3	3,6	3,6	4,8
		3,00	5	6,0	6,0	10,8
		4,00	17	20,5	20,5	31,3
		5,00	19	22,9	22,9	54,2
		6,00	35	42,2	42,2	96,4
		7,00	3	3,6	3,6	100,0

		Total	83	100,0	100,0	
HIGH	Valid	4,00	2	1,5	1,5	1,5
		5,00	13	9,6	9,6	11,1
		6,00	63	46,7	46,7	57,8
		7,00	57	42,2	42,2	100,0
		Total	135	100,0	100,0	

Πίνακας 9. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης σύστασης αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ποιότητα

Statistics			
POSITIVE_WOM			
LOW	N	Valid	83
		Missing	0
	Mean		5,0120
	Median		5,0000
HIGH	N	Valid	135
		Missing	0
	Mean		6,2963
	Median		6,0000

Πίνακας 10. Μέτρα θέσης εννοιών ποιότητας και πρόθεσης σύστασης

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U Test σχετικά με τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών ως προς την πρόθεση σύστασης έχει προκύψει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($U = 2125.50$ $p < .01$).

Παρατηρούμε πως οι μαθητές με υψηλή αντιληπτή ποιότητα υπηρεσιών αισθάνονταν μεγαλύτερη θετική πρόθεση σύστασης (διάμεσος = 6 και μέση τιμή = 6,29) και οι μαθητές με χαμηλή αντιληπτή ποιότητα υπηρεσιών αισθάνονταν χαμηλότερη θετική πρόθεση σύστασης (διάμεσος = 5 και μέση τιμή = 5.01).

Συνεπώς από τον έλεγχο συσχετίσεων Spearman προκύπτει μία σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ των εννοιών της συνολικής ποιότητας με την θετική πρόθεση σύστασης.

Παράλληλα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U Test έχουμε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ποιότητα ως προς την θετική πρόθεση σύστασης κάτι που διαπιστώνουμε και από τα μέτρα θέσης. Οι δύο αυτοί έλεγχοι μας οδηγούν στην αποδοχή της υπόθεσης (H_2).

Spearman	$r = 0.703$	Αποδοχή
----------	-------------	---------

	P = 0.000 ($\alpha < 0,05$)	
Mann-Whitney	U = 2125.50 p < .01	Αποδοχή

Πίνακας 11. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H2

Για την υπόθεση H3: «Η ποιότητα των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σχετίζεται θετικά με την πρόθεση επαναγοράς», όπως προκύπτει από τον μη παραμετρικό έλεγχο που έγινε έχουμε τα εξής αποτελέσματα (Πίνακες 12α, 12β) :

Ranks				
	H_L_QUALITY	N	Mean Rank	Sum of Ranks
REPURCHASE_INTENTION	LOW	83	73,00	6059,00
	HIGH	135	131,94	17812,00
	Total	218		

Πίνακας 12α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση επαναγοράς

Test Statistics ^a	
	REPURCHASE_INTENTION
Mann-Whitney U	2573,000
Wilcoxon W	6059,000
Z	-7,030
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: H_L_QUALITY	

Πίνακας 12β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ποιότητας και πρόθεση επαναγοράς

REPURCHASE_INTENTION						
H_L_QUALITY			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
LOW	Valid	1,00	1	1,2	1,2	1,2
		2,00	2	2,4	2,4	3,6
		3,00	5	6,0	6,0	9,6
		4,00	12	14,5	14,5	24,1
		5,00	26	31,3	31,3	55,4
		6,00	30	36,1	36,1	91,6
		7,00	7	8,4	8,4	100,0

		Total	83	100,0	100,0	
HIGH	Valid	2,00	1	,7	,7	,7
		4,00	2	1,5	1,5	2,2
		5,00	20	14,8	14,8	17,0
		6,00	52	38,5	38,5	55,6
		7,00	60	44,4	44,4	100,0
		Total	135	100,0	100,0	

Πίνακας 13. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης επαναγοράς αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ποιότητα

Statistics			
REPURCHASE_INTENTION			
LOW	N	Valid	83
		Missing	0
	Mean		5,1446
	Median		5,0000
HIGH	N	Valid	135
		Missing	0
	Mean		6,2370
	Median		6,0000

Πίνακας 14. Μέτρα θέσης εννοιών ποιότητας και πρόθεσης επαναγοράς

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U Test σχετικά με τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ποιότητα υπηρεσιών ως προς την πρόθεση επαναγοράς έχει προκύψει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($U = 2573.00$ $p < .01$).

Παρατηρούμε πως οι μαθητές με υψηλή αντιληπτή ποιότητα υπηρεσιών αισθάνονταν μεγαλύτερη πρόθεση επαναγοράς (διάμεσος = 6 και μέση τιμή = 6,24) και οι μαθητές με χαμηλή αντιληπτή ποιότητα υπηρεσιών αισθάνονταν χαμηλότερη πρόθεση επαναγοράς (διάμεσος = 5 και μέση τιμή = 5.14).

Συνεπώς από τον έλεγχο συσχετίσεων Spearman προκύπτει μία σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ των εννοιών της συνολικής ποιότητας με την πρόθεση επαναγοράς. Παράλληλα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U Test έχουμε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ποιότητα ως προς την πρόθεση επαναγοράς κάτι που διαπιστώνουμε και από τα μέτρα θέσης. Οι δύο αυτοί έλεγχοι μας οδηγούν στην αποδοχή της υπόθεσης (H3).

Spearman	$r = 0.651$	Αποδοχή
----------	-------------	---------

	P = 0.000 ($\alpha < 0,05$)	
Mann-Whitney	U = 2573.00 p < .01	Αποδοχή

Πίνακας 15. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H3

Για την εξέταση των τελευταίων δύο υποθέσεων που σχετίζονται με την σχέση ικανοποίησης – πρόθεση σύστασης (H4) και ικανοποίησης – πρόθεση επαναγοράς (H5), έγινε επίσης χρήση του μη παραμετρικού ελέγχου Mann-Whitney U Test.

Πιο συγκεκριμένα, έγινε διαχωρισμός της ικανοποίησης των υπηρεσιών σε δύο ομάδες σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος. Οι ομάδες αυτές ήταν το χαμηλό αίσθημα ικανοποίησης για το δείγμα που απάντησε κάτω από τον μέσο όρο τιμών της ικανοποίησης και το υψηλό αίσθημα ικανοποίησης για το δείγμα που απάντησε πάνω από την μέση τιμή της ικανοποίησης.

Με τον τρόπο αυτό θα εξεταστεί εάν υπάρχουν σημαντικές στατιστικά διαφορές μεταξύ των δύο μεταβλητών και στην συνέχεια θα ακολουθήσει σύγκριση μεταξύ των μέτρων θέσης μεταξύ της υψηλής και χαμηλής ικανοποίησης ως προς τις εξεταζόμενες έννοιες.

Για την υπόθεση H4: «Η ικανοποίηση των μαθητών σχετίζεται θετικά με την πρόθεση σύστασης από τους μαθητές», όπως προκύπτει από τον μη παραμετρικό έλεγχο που έγινε έχουμε τα εξής αποτελέσματα (Πίνακες 16α, 16β) :

Ranks				
	H_L_SATISFACTION	N	Mean Rank	Sum of Ranks
POSITIVE_WOM	LOW	85	61,68	5243,00
	HIGH	133	140,06	18628,00
	Total	218		

Πίνακας 16α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση θετικής σύστασης

Test Statistics ^a	
	POSITIVE_WO M
Mann-Whitney U	1588,000
Wilcoxon W	5243,000

Z	-9,515
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: H_L_SATISFACTION	

Πίνακας 16β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση θετικής σύστασης

POSITIVE_WOM						
H_L_SATISFACTION			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
LOW	Valid	1,00	1	1,2	1,2	1,2
		2,00	3	3,5	3,5	4,7
		3,00	5	5,9	5,9	10,6
		4,00	18	21,2	21,2	31,8
		5,00	23	27,1	27,1	58,8
		6,00	35	41,2	41,2	100,0
		Total	85	100,0	100,0	
HIGH	Valid	4,00	1	,8	,8	,8
		5,00	9	6,8	6,8	7,5
		6,00	63	47,4	47,4	54,9
		7,00	60	45,1	45,1	100,0
		Total	133	100,0	100,0	

Πίνακας 17. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης θετικής σύστασης αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ικανοποίησης

Statistics			
POSITIVE_WOM			
LOW	N	Valid	85
		Missing	0
	Mean		4,9294
	Median		5,0000
HIGH	N	Valid	133
		Missing	0
	Mean		6,3684
	Median		6,0000

Πίνακας 18. Μέτρα θέσης εννοιών ικανοποίησης και πρόθεσης θετικής σύστασης

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U Test σχετικά με τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ικανοποίηση ως προς την θετική πρόθεση σύστασης έχει προκύψει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($U = 1588.00$ $p < .01$).

Παρατηρούμε πως οι μαθητές με υψηλό αίσθημα ικανοποίησης έχουν μεγαλύτερη θετική πρόθεση σύστασης (διάμεσος = 6 και μέση τιμή = 6,37) και οι μαθητές με αίσθημα ικανοποίησης αισθάνονταν χαμηλότερη θετική πρόθεση σύστασης (διάμεσος = 5 και μέση τιμή = 4.92).

Συνεπώς από τον έλεγχο συσχετίσεων Spearman προκύπτει μία σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ των εννοιών της ικανοποίησης με την θετική πρόθεση σύστασης. Παράλληλα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U Test έχουμε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ικανοποίηση ως προς την θετική πρόθεση σύστασης κάτι που διαπιστώνουμε και από τα μέτρα θέσης. Οι δύο αυτοί έλεγχοι μας οδηγούν στην αποδοχή της υπόθεσης (H4).

Spearman	r = 0.748 P = 0.000 ($\alpha < 0,05$)	Αποδοχή
Mann-Whitney	U = 1588.00 p < .01	Αποδοχή

Πίνακας 19. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H4

Για την υπόθεση H5: «Η ικανοποίηση των μαθητών σχετίζεται θετικά με την πρόθεση επαναγοράς», όπως προκύπτει από τον μη παραμετρικό έλεγχο που έγινε έχουμε τα εξής αποτελέσματα (Πίνακες 20α, 20β) :

Ranks				
	H_L_SATISFACTION	N	Mean Rank	Sum of Ranks
REPURCHASE_INTENTION	LOW	85	70,76	6014,50
	HIGH	133	134,26	17856,50
	Total	218		

Πίνακας 20α. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση επαναγοράς

Test Statistics ^a	
	REPURCHASE_INTENTION
Mann-Whitney U	2359,500
Wilcoxon W	6014,500

Z	-7,608
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000
a. Grouping Variable: H_L_SATISFACTION	

Πίνακας 20β. Mann-Whitney Test εξέταση εννοιών ικανοποίησης και πρόθεση επαναγοράς

REPURCHASE_INTENTION						
H_L_SATISFACTION			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
LOW	Valid	1,00	1	1,2	1,2	1,2
		2,00	3	3,5	3,5	4,7
		3,00	5	5,9	5,9	10,6
		4,00	13	15,3	15,3	25,9
		5,00	27	31,8	31,8	57,6
		6,00	29	34,1	34,1	91,8
		7,00	7	8,2	8,2	100,0
		Total	85	100,0	100,0	
HIGH	Valid	4,00	1	,8	,8	,8
		5,00	19	14,3	14,3	15,0
		6,00	53	39,8	39,8	54,9
		7,00	60	45,1	45,1	100,0
		Total	133	100,0	100,0	

Πίνακας 21. Πίνακας συχνοτήτων πρόθεσης επαναγοράς αναφορικά με υψηλή/χαμηλή ικανοποίησης

Statistics			
REPURCHASE_INTENTION			
LOW	N	Valid	85
		Missing	0
	Mean		5,0824
	Median		5,0000
HIGH	N	Valid	133
		Missing	0
	Mean		6,2932
	Median		6,0000

Πίνακας 22. Μέτρα θέσης εννοιών ικανοποίησης και πρόθεσης επαναγοράς

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney U Test σχετικά με τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ικανοποίηση ως προς την πρόθεση επαναγοράς έχει προκύψει ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($U = 2359.50$ $p < .01$).

Παρατηρούμε πως οι μαθητές με υψηλό αίσθημα ικανοποίησης έχουν μεγαλύτερη πρόθεση επαναγοράς (διάμεσος = 6 και μέση τιμή = 6.30) και οι μαθητές με αίσθημα ικανοποίησης έχουν χαμηλότερη πρόθεση επαναγοράς (διάμεσος = 5 και μέση τιμή = 5.08).

Συνεπώς από τον έλεγχο συσχετίσεων Spearman προκύπτει μία σημαντικά θετική συσχέτιση μεταξύ των εννοιών της ικανοποίησης με την πρόθεση επαναγοράς.

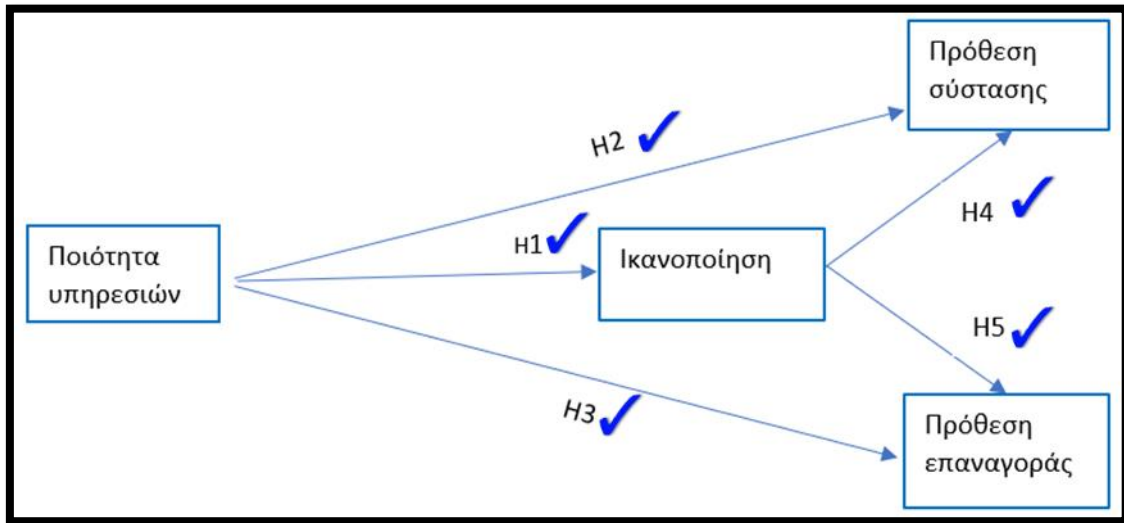
Παράλληλα από τον μη παραμετρικό έλεγχο Mann-Whitney U Test έχουμε σημαντική διαφορά ανάμεσα στην υψηλή και χαμηλή ικανοποίηση ως προς την πρόθεση επαναγοράς κάτι που διαπιστώνουμε και από τα μέτρα θέσης. Οι δύο αυτοί έλεγχοι μας οδηγούν στην αποδοχή της υπόθεσης (H_5).

Spearman	$r = 0.662$ $P = 0.000$ ($\alpha < 0,05$)	Αποδοχή
Mann-Whitney	$U = 2359.50$ $p < .01$	Αποδοχή

Πίνακας 23. Έλεγχος συσχετίσεων ερευνητικής υπόθεσης H_5

Με βάση την ανωτέρω ανάλυση των ερευνητικών υποθέσεων καλούμαστε να συμπεράνουμε πως το σύνολο των πέντε ερευνητικών υποθέσεων που τέθηκαν στο 5^ο Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας γίνονται αποδεκτές. Το παρακάτω σχήμα (Σχ. 5)

αποτυπώνει το αποτέλεσμα στο μοντέλο ερευνητικών υποθέσεων



Σχήμα 5. Αποτελέσματα μοντέλου ερευνητικών υποθέσεων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8°. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

8.1 Συμπεράσματα

Μέσα από την θεωρητική ανασκόπηση, διαπιστώσαμε την σημασία της παρεχόμενης ποιότητας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ως βασικό μέτρο της επιτυχούς πορείας των εκπαιδευτικών οργανισμών που δραστηριοποιούνται αποκλειστικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Οι παράγοντες που καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την συνολική αντίληψη της ποιότητας της παρεχόμενης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης διαφοροποιούνται από μοντέλα ελέγχου ποιότητας άλλων παρεχόμενων υπηρεσιών. Αυτό συμβαίνει κυρίως λόγω της ιδιαίτερης φύσης των υπηρεσιών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως προκύπτει από ένα σύνολο ερευνών κυρίως τις δύο τελευταίες δεκαετίες, για την ποιότητα στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η σχέση των παραγόντων είναι πάντοτε θετική ως προς την συνολική αντιληπτή ποιότητα άλλοτε σε μεγάλο και άλλοτε σε μικρότερο βαθμό.

Έτσι γίνεται σαφές ότι ο κάθε μαθητής με την ολοκλήρωση ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος έχει μία συνολική εικόνα της ποιότητας που έλαβε κάτι που συχνά συνδέεται με το αίσθημα ικανοποίησης. Ο μαθητής που αισθάνεται ικανοποιημένος, έχει την τάση να επαναλάβει την χρήση μίας αντίστοιχης υπηρεσίας μελλοντικά.

Αντίστοιχα σημαντική είναι η μετάδοση του αισθήματος της ικανοποίησης μέσα από την θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα σε άλλους για να το επιλέξουν το αντίστοιχο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

Επίσης ιδιαίτερα σημαντική διαπίστωση είναι πως από το δείγμα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα προκύπτει ότι σε σύνολο 8 επιπέδων προσόντων, βάσει της ευρέως αποδεκτής διαβάθμισης επιπέδων εκπαίδευσης των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μαθητές από τα 7 επίπεδα εκπαίδευσης έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα εκπαίδευσης (European Commission, 2021). Αποτελεί μία ένδειξη πως οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην χώρα μας αποτελούν έναν από τους τρόπους για την αναβάθμιση του επιπέδου εκπαίδευσης με άμεσο αντίκτυπο στην αναβάθμιση του επιπέδου προσόντων .

Παράλληλα από τα ηλικιακά δεδομένα που προκύπτουν από την έρευνα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η ηλικία δεν αποτελεί τροχοπέδη στην αναζήτηση εξ αποστάσεως

εκπαίδευσης. Η ικανότητα προσαρμογής στις τεχνικές δεξιότητες που απαιτούνται, όπως η χρήση εξειδικευμένου λογισμικού τόσο για την σύγχρονη όσο και για την ασύγχρονη εκπαίδευση, είναι εφικτή για όλες τις ηλικίες.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο και η ηλικιακή ομάδα αποτελούν σημαντικά στοιχεία για την οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών που δραστηριοποιούνται στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς τόσο το εκπαιδευτικό όσο και το ηλικιακό εύρος το εύρος είναι αρκετά διευρυμένο. Οπότε κατά την τμηματοποίηση της αγοράς, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός μπορεί να περιέχει και προγράμματα εκπαίδευσης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και δεξιότητες αυτών των ηλικιακών ομάδων και εκπαιδευτικών επιπέδων.

Παρατηρώντας την σύνδεση μεταξύ μισθού, εργασιακής κινητικότητας και επιπέδου εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι η εξειδίκευση μέσω της εκπαίδευσης έχει σαφώς θετικά αποτελέσματα τόσο για τις μισθολογικές απολαβές των εργαζομένων όσο και για την μείωση της κινητικότητας (Pagés & Stampini, 2009). Μία ακόμη από τις πιθανές αιτίες που διευρύνουν το ηλικιακό τμήμα της αγοράς στον εκπαιδευτικό κλάδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η διαρκώς αυξανόμενη εισαγωγή νέων τεχνολογιών στην εργασία. Ως επακόλουθο έχει την ανάδειξη της ανάγκης για διαρκή βελτίωση των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού μέσω της εκπαίδευσης (Xiao, 2002).

Ταυτόχρονα οι πέντε παράγοντες εκπαίδευσης έδειξαν μια θετική συσχέτιση ως προς την συνολική ποιότητα των υπηρεσιών εκπαίδευσης. Ωστόσο, ιδιαίτερα σημαντική είναι η βαρύτητα των παραγόντων τόσο του περιεχομένου εκπαιδευτικού ιστότοπου όσο και της ασφάλειας ως προς την συνολική ποιότητα των υπηρεσιών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι άλλοι τρεις παράγοντες (ενσυναίσθηση, αξιοπιστία, ανταπόκριση) έδειξαν επίσης μία θετική συσχέτιση, ωστόσο ήταν μέτριου επιπέδου. Σε μία σύγκριση με προηγούμενες έρευνες τα αποτελέσματα για την ασφάλεια, ανταπόκριση και περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστότοπου δείχνουν να έχουν αντίστοιχα θετική σχέση με την συνολική ποιότητα της παρούσας έρευνας και διαφοροποιούνται ως προς το επίπεδο συσχέτισης στην αξιοπιστία στην έρευνα των Udo et al. (2011) και στην αξιοπιστία και ενσυναίσθηση στην έρευνα των Uppal et al. (2017).

Κάθε ένας από τους πέντε παράγοντες αποτελούν ένα ιδιαίτερα σημαντικό χαρακτηριστικό για την αντίληψη της συνολικής ποιότητας των υπηρεσιών εκπαίδευσης που έλαβαν οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί οφείλουν να προσαρμόζουν την οργάνωσή τους

σύμφωνα με τους πέντε παράγοντες ποιότητας σε ένα διαρκώς αυξανόμενο ανταγωνιστικό περιβάλλον και στα πλαίσια μιας βιώσιμης ανάπτυξης (Udo et al., 2011).

Επίσης, παρατηρούμε πως και οι πέντε ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται και προκύπτει μία πολύ σημαντική ερμηνεία για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που δραστηριοποιούνται στον τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως η αντίληψη της συνολικής ποιότητας που αντιλαμβάνονται οι μαθητές από ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχουν θετικά μεγάλο βαθμό συσχέτισης με το αίσθημα ικανοποίησης. Παράλληλα τόσο η αντίληψη της συνολικής ποιότητας όσο και το αίσθημα ικανοποίησης των μαθητών έχουν επίσης σημαντικό βαθμό συσχέτισης τόσο με την πρόθεση επαναγοράς όσο και με την πρόθεση σύστασης.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική υπόθεση H1 επιβεβαιώνονται και από αντίστοιχα μεγάλο αριθμό ερευνών του παρελθόντος (Al-Rahmi et al., 2018, Lee, 2010 Liaw, 2008 , Pham et al., 2019, Roca et al., 2006, Samir Roushdy & El-Ansary, 2017, Udo et al., 2011). Το αίσθημα ικανοποίησης των μαθητών αποτελεί βασικό κριτήριο αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς αντικατοπτρίζει το μέγεθος εκπλήρωσης της αντιληπτής παρεχόμενης υπηρεσίας προς τον καταναλωτή-μαθητή (Rust & Oliver, 1994).

Αντίστοιχα, επιβεβαιώνονται από έρευνες του παρελθόντος οι ερευνητικές υποθέσεις της παρούσας έρευνας H2, H3(Samir Roushdy & El-Ansary, 2017), H4 (Giantari et al., 2021, Samir Roushdy & El-Ansary, 2017, Udo et al., 2011) και H5 (Al-Rahmi et al., 2018, Roca et al., 2006, Samir Roushdy & El-Ansary, 2017, Udo et al., 2011).

Για τις υποθέσεις H2, H3 παρατηρούμε πως στην έρευνα των Udo et al. (2011) τα αποτελέσματα δείχνουν πως δεν υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ ποιότητας υπηρεσιών και πρόθεσης επαναγοράς κάτι που αντίθετα δεν συμβαίνει με την αντίστοιχη σχέση ικανοποίησης των H4, H5. Τέλος για τις ερευνητικές υποθέσεις H4 και H5 το σύνολο των ερευνών που έχουν προηγηθεί, καταλήγουν αντίστοιχα στη σχέση ικανοποίησης με την πρόθεση σύστασης και επαναγοράς πως έχουν θετικά σημαντική σχέση μεταξύ τους και αναγνωρίζονται ως παράγοντες που δίνουν το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στον εκπαιδευτικό τομέα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η συμπεριφορική πρόθεση των καταναλωτών, όπως η πρόθεση σύστασης και επαναγοράς, αποτελούν κλειδί στην

ικανότητα ενός οργανισμού να παράγει κέρδη, βασικού παράγοντα βιωσιμότητας και ανάπτυξης (Zeithaml et al., 1996).

Συμπερασματικά, από την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας αλλά και την σύγκριση με έρευνες των προηγούμενων ετών, καταλήγουμε αρχικά στο συμπέρασμα ότι οι πέντε παράγοντες του e-Learning Quality Model αποτελούν ο κάθε ένας από αυτούς ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό στην συνολική αντίληψη της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός στα πλαίσια ανταγωνισμού και ανάπτυξης, οφείλει να δίνει ιδιαίτερη προσοχή στην συνολική ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τόσο στον σχεδιασμό όσο και κατά την εφαρμογή τους. Ο υψηλός βαθμός αντιληπτής ποιότητας των μαθητών συνδέεται με έντονους δεσμούς τόσο με το αίσθημα ικανοποίησης όσο και με την θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα και επαναγοράς εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Σύμφωνα με τον Kotler (2003), η καλύτερη διαφήμιση γίνεται από τους ευχαριστημένους πελάτες και η θετική συμπεριφορική πρόθεση των καταναλωτών αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό στην επιτυχημένη πορεία κάθε οργανισμού.

8.2 Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα διπλωματική εργασία διερεύνησε τους παράγοντες της ποιότητας και τον τρόπο που αυτοί συμβάλουν στο καθορισμό της συνολικής ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, έγινε ο έλεγχος ύπαρξης και έντασης σχέσεων μεταξύ της συνολικής ποιότητας, της ικανοποίησης και της συμπεριφορικής πρόθεσης των μαθητών.

Οι περιορισμοί που προέκυψαν κατά την διάρκεια της έρευνας είναι καταρχάς πως δεν κατέστη δυνατόν να συλλεχθούν απαντήσεις επί του ερωτηματολογίου από ανήλικους μαθητές, οι οποίοι ολοκλήρωσαν ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο περιορισμός έγκειται στην χρονική διάρκεια που απαιτείται για την λήψη αδειοδότησης για την επιλογή ανήλικων μαθητών από το Πανεπιστημιακό Ίδρυμα.

Παράλληλα στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε η συσχέτιση τόσο της ποιότητας όσο και της ικανοποίησης με την θετική προσέγγιση της πρόθεσης σύστασης και επαναγοράς από τους μαθητές στα πλαίσια της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ωστόσο υπάρχουν και οι μαθητές οι οποίοι έχουν εκφράσει αρνητικά συναισθήματα από την εκπαίδευση που έλαβαν. Όπως για παράδειγμα η απογοήτευση, ο θυμός και η σύγχυση είναι συναισθήματα

που θα μπορούσαν σε μελλοντική έρευνα να μελετήσουν την αρνητική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα και επαναγοράς.

Επιπλέον, σε μία μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να εξεταστεί το ερευνητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας σε μία παραδοσιακή τάξη, με προσαρμογή των παραγόντων ποιότητας στα πλαίσια της παραδοσιακής τάξης και σύγκριση των αποτελεσμάτων σε μαθητές που έχουν ολοκληρώσει προγράμματα εκπαίδευσης τόσο δια ζώσης όσο και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως συνέβη την περίοδο της υγειονομικής κρίσης από την πανδημία του Covid-19 στην Ελλάδα.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία

Εμβαλώτης, Α. , Κατσής, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Α΄ Έκδοση, Ιωάννινα

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Abdous, M. (2009). E-learning quality assurance: a process-oriented lifecycle model.

Quality Assurance in Education, 17(3), 281–295.

<https://doi.org/10.1108/09684880910970678>

Abdous , M. and He , W. (2008). Streamlining online course development process by using project management tools. *Quarterly Review of Distance Education* , 9(2), 181-8.

Agudo-Peregrina, N. F., Hernández-García, N., & Pascual-Miguel, F. J. (2014). Behavioral intention, use behavior and the acceptance of electronic learning systems:

Differences between higher education and lifelong learning. *Computers in Human Behavior*, 34, 301–314. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.035>

Al-Arimi, A. M. A. K. (2014). Distance Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 82–88. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.159>

Alireza Mosavi, S. (2012). A survey on the relationship between trust, customer loyalty, commitment and repurchase intention. *AFRICAN JOURNAL OF BUSINESS MANAGEMENT*, 6(36). <https://doi.org/10.5897/ajbm11.2141>

Al-Rahmi, W. M., Alias, N., Othman, M. S., Alzahrani, A. I., Alfarraj, O., Saged, A. A., & Abdul Rahman, N. S. (2018). Use of E-Learning by University Students in Malaysian Higher Educational Institutions: A Case in Universiti Teknologi Malaysia. *IEEE Access*, 6, 14268–14276.

<https://doi.org/10.1109/access.2018.2802325>

Alsaaty, F. M., Carter, E., Abrahams, D., & Alshameri, F. (2016). Traditional Versus Online Learning in Institutions of Higher Education: Minority Business Students' Perceptions. *Business and Management Research*, 5(2).

<https://doi.org/10.5430/bmr.v5n2p31>

Alves, H., & Raposo, M. (2007). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(5), 571–588.

<https://doi.org/10.1080/14783360601074315>

- Barnett, G., & Mann, R. E. (2013). Empathy deficits and sexual offending: A model of obstacles to empathy. *Aggression and Violent Behavior, 18*(2), 228–239.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.010>
- Bartkok, J. J., & Carpenter, W. T. (1976). On the methods and theory of reliability. *The Journal of Nervous and Mental Disease, 163*(5), 307–317.
<https://doi.org/10.1097/00005053-197611000-00003>
- Bean, P. J., & Bradley, K. R. (1986). Untangling the Satisfaction-Performance Relationship for College. *The Journal of Higher Education, 57*(4), 393–412.
<https://doi.org/10.2307/1980994>
- Brown, J., Broderick, A. J., & Lee, N. (2007). Word of mouth communication within online communities: Conceptualizing the online social network. *Journal of Interactive Marketing, 21*(3), 2–20. <https://doi.org/10.1002/dir.20082>
- Bruce, G., & Edgington, R. (2008). Factors Influencing Word-of-Mouth Recommendations by MBA Students: An Examination of School Quality, Educational Outcomes, and Value of the MBA. *Journal of Marketing for Higher Education, 18*(1), 79–101.
<https://doi.org/10.1080/08841240802100303>
- Burton, S., Sheather, S., & Roberts, J. (2003). Reality or Perception? *Journal of Service Research, 5*(4), 292–302. <https://doi.org/10.1177/1094670503005004002>
- Cao, M., Zhang, Q., & Seydel, J. (2005). B2C e-commerce web site quality: an empirical examination. *Industrial Management & Data Systems, 105*(5), 645–661.
<https://doi.org/10.1108/02635570510600000>
- Casidy, R. (2014). Linking Brand Orientation with Service Quality, Satisfaction, and Positive Word-of-Mouth: Evidence from the Higher Education Sector. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 26*(2), 142–161.
<https://doi.org/10.1080/10495142.2014.901004>
- Churchill, G. A., & Surprenant, C. (1982). An Investigation into the Determinants of Customer Satisfaction. *Journal of Marketing Research, 19*(4), 491–504.
<https://doi.org/10.1177/002224378201900410>
- Cuff, B. M., Brown, S. J., Taylor, L., & Howat, D. J. (2014). Empathy: A Review of the Concept. *Emotion Review, 8*(2), 144–153.
<https://doi.org/10.1177/1754073914558466>
- Decety, J., & Ickes, W. (2009). *The Social Neuroscience of Empathy* (1st ed.). The MIT Press.

- Decety, J., & Lamm, C. (2006). Human Empathy Through the Lens of Social Neuroscience. *The Scientific World JOURNAL*, 6, 1146–1163.
<https://doi.org/10.1100/tsw.2006.221>
- Doherty, W. (2006). An analysis of multiple factors affecting retention in Web-based community college courses. *The Internet and Higher Education*, 9(4), 245–255.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2006.08.004>
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student Satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Espino-Díaz, L., Fernandez-Caminero, G., Hernandez-Lloret, C. M., Gonzalez-Gonzalez, H., & Alvarez-Castillo, J. L. (2020). Analyzing the Impact of COVID-19 on Education Professionals. Toward a Paradigm Shift: ICT and Neuroeducation as a Binomial of Action. *Sustainability*, 12(14), 5646.
<https://doi.org/10.3390/su12145646>
- European Commission. (2021). Eurydice - European Commission.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_el
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Fishbein, M., & Manfredo, M. J. (1992). A theory of behavior change. In *Influencing human behavior: Theory and applications in recreation, tourism, and natural resource management*, ed. M. J. Manfredo, pp. 29–50. Champaign, IL : Sagamore
- Fuller, R. G. (2012). Building Empathy in Online Courses. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 8(4), 38–48.
<https://doi.org/10.4018/jicte.2012100104>
- Giantari, I. G. A. K., Yasa, N. N. K., Sukawati, T. G. R., & Setini, M. (2021). Student satisfaction and perceived value on word of mouth (WOM) during the COVID-19 pandemic: An empirical study in Indonesia. *International Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(6), 1047–1056.
<https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no6.1047>
- Giese, J.L., & Cote J.A. (2000). Defining customer satisfaction. *Academy of Marketing Science Review*, 2000(1), 1-34.
- Goyette, I., Ricard, L., Bergeron, J., & Marticotte, F. (2010). e-WOM Scale: word-of-mouth measurement scale for e-services context. *Canadian Journal of*

- Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 27(1), 5–23. <https://doi.org/10.1002/cjas.129>
- Grönroos, C. (1984). A Service Quality Model and its Marketing Implications. *European Journal of Marketing*, 18(4), 36–44. <https://doi.org/10.1108/eum0000000004784>
- Gunawardena, C. N., & McIsaac, M. S. (2004). Distance education. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (2nd ed., pp. 355–396). Mahwah, NJ: Erlbaum
- Gunawardane, G. (2004). Measuring reliability of service systems using failure rates: variations and extensions. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 21(5), 578–590. <https://doi.org/10.1108/02656710410536581>
- Guñes, M., & Deveci, I. (2002). Reliability of service systems and an application in student office. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 19(2), 206–211. <https://doi.org/10.1108/02656710210413525>
- Gupta, S., & Kim, H. W. (2007). The Moderating Effect of Transaction Experience on the Decision Calculus in On-Line Repurchase. *International Journal of Electronic Commerce*, 12(1), 127–158. <https://doi.org/10.2753/jec1086-4415120105>
- Hammer, D., Goldberg, F., Fargason, S. (2012). Responsive teaching and the beginnings of energy in a third grade classroom. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 6(1), 51-72.
- Hancock, L. M. S. M. (2018). The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences. In *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* (2nd ed.). <https://doi.org/10.4324/9781315755649>
- Hannay, M., & Newvine, T. (2006). Perception of distance learning: A comparison of online and traditional learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 2(1), 1-6.
- Harman, M., Harman, M., Meek, V. L., & Australia. Department Of Education, T. Y. A. D. E. T. Y. A. E. I. P. (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*. AusInfo.
- Harting, K., and Erthal, M. J. (2005). History of distance learning. *Inf. Technol. Learn, Perform. J.* 23, 35–44.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19)

- Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282.
- International Organization for Standardisation (2005). *ISO 9000:2005. Quality Management Systems – Fundamentals and Vocabulary*, available at: www.iso.org/iso/iso_catalogue/catalogue_tc/catalogue_detail.htm?csnumber=42180 (accessed August 14, 2008).
- Johnston, J. (2020), Creating better definitions of distance education, *Online Journal of Distance Learning Administration*, University of West Georgia, Distance Education Center, Vol. XXIII No. 2
- Jonker, J., & Pennink, B. (2010). *The Essence of Research Methodology: A Concise Guide for Master and PhD Students in Management Science* (2009th ed.). Springer.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403.
<https://doi.org/10.9734/bjast/2015/14975>
- Kanuka, H., & Jugdev, K. (2006). Distance education MBA students: an investigation into the use of an orientation course to address academic and social integration issues. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 21(2), 153–166.
<https://doi.org/10.1080/02680510600715578>
- Kavanagh, S. S., Metz, M., Hauser, M., Fogo, B., Taylor, M. W., & Carlson, J. (2019). Practicing Responsiveness: Using Approximations of Teaching to Develop Teachers' Responsiveness to Students' Ideas. *Journal of Teacher Education*, 71(1), 94–107. <https://doi.org/10.1177/0022487119841884>
- Keegan, D. (1993). *Theoretical Principles of Distance Education (Routledge Studies in Distance Education)* (1st ed.). Routledge.
- Keegan, D. J. (1980). On defining distance education. *Distance Education*, 1(1), 13–36.
<https://doi.org/10.1080/0158791800010102>
- King, K. P. (2002). Identifying success in online teacher education and professional development. *The Internet and Higher Education*, 5(3), 231–246.
[https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(02\)00104-5](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(02)00104-5)
- Kotler, Philip (2003). *Marketing insights from A to Z: 80 concepts every manager needs to know*. United States: John Wiley and sons.
- Laczniak, R. N., DeCarlo, T. E., & Ramaswami, S. N. (2001). Consumers' Responses to Negative Word-of-Mouth Communication: An Attribution Theory Perspective.

- Journal of Consumer Psychology*, 11(1), 57–73.
<https://doi.org/10.1207/15327660152054049>
- Lee, H., Lee, Y., & Yoo, D. (2000). The determinants of perceived service quality and its relationship with satisfaction. *Journal of Services Marketing*, 14(3), 217–231.
<https://doi.org/10.1108/08876040010327220>
- Lee, J. W. (2010). Online support service quality, online learning acceptance, and student satisfaction. *The Internet and Higher Education*, 13(4), 277–283.
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.08.002>
- Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education*, 51(2), 864–873. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.09.005>
- Liaw, S. S., Huang, H. M., & Chen, G. D. (2007). Surveying instructor and learner attitudes toward e-learning. *Computers & Education*, 49(4), 1066–1080.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.01.001>
- Littlejohn, A., Falconer, I., & McGill, L. (2008). Characterising effective eLearning resources. *Computers & Education*, 50(3), 757–771.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2006.08.004>
- Liu, C., & Arnett, K. P. (2000). Exploring the factors associated with Web site success in the context of electronic commerce. *Information & Management*, 38(1), 23–33.
[https://doi.org/10.1016/s0378-7206\(00\)00049-5](https://doi.org/10.1016/s0378-7206(00)00049-5)
- Lykourantzou, I., Giannoukos, I., Nikolopoulos, V., Mpardis, G., & Loumos, V. (2009). Dropout prediction in e-learning courses through the combination of machine learning techniques. *Computers & Education*, 53(3), 950–965.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.05.010>
- Martínez-Torres, M., Toral, S., & Barrero, F. (2011). Identification of the design variables of eLearning tools. *Interacting with Computers*, 23(3), 279–288.
<https://doi.org/10.1016/j.intcom.2011.04.004>
- Martínez, R. A., Miláns Del Bosch, M., Henar Pérez Herrero, M., & Sampedro Nuño, A. (2007). Psychopedagogical components and processes in e-learning. Lessons from an unsuccessful on-line course. *Computers in Human Behavior*, 23(1), 146–161.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.04.002>
- Mason, R. (2000). From distance education to online education. *The Internet and Higher Education*, 3(1–2), 63–74. [https://doi.org/10.1016/s1096-7516\(00\)00033-6](https://doi.org/10.1016/s1096-7516(00)00033-6)

- Matthews, M. T., Williams, G. S., Yanchar, S. C., & McDonald, J. K. (2017). Empathy in Distance Learning Design Practice. *TechTrends*, 61(5), 486–493.
<https://doi.org/10.1007/s11528-017-0212-2>
- Mayer, R. E. (1997). Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1–19. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3201_1
- Moallem, M. (2015). The Impact of Synchronous and Asynchronous Communication Tools on Learner Self-regulation, Social presence, Immediacy, Intimacy and Satisfaction in Collaborative Online Learning. *The Online Journal of Distance Education and E-Learning*, 3(3), 55– 77.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-7.
- Murphy, E., Rodríguez-Manzanares, M. A., & Barbour, M. (2010). Asynchronous and synchronous online teaching: Perspectives of Canadian high school distance education teachers. *British Journal of Educational Technology*, 42(4), 583–591.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01112.x>
- Nikiforos, S., Tzanavaris, S., & Kermanidis, K. L. (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. *European Journal of Engineering Research and Science*.
<https://doi.org/10.24018/ejers.2020.0.cie.2305>
- Offir, B., Lev, Y., & Bezalel, R. (2008). Surface and deep learning processes in distance education: Synchronous versus asynchronous systems. *Computers & Education*, 51(3), 1172–1183.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.10.009>
- Oliver, R., & Herrington, J. (2003). Factors influencing quality online learning experiences. *Quality Education @ a Distance*, 129–136.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-35700-3_14
- Orellana, A., Schlosser, C., & Simonson, M. (2011). Distance education research: a review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2–3), 124–142.
<https://doi.org/10.1007/s12528-011-9045-8>
- Palvia, S., Aeron, P., Gupta, P., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233–241.
<https://doi.org/10.1080/1097198x.2018.1542262>

- Peltier, J. W., Schibrowsky, J. A., & Drago, W. (2007). The Interdependence of the Factors Influencing the Perceived Quality of the Online Learning Experience: A Causal Model. *Journal of Marketing Education*, 29(2), 140–153.
<https://doi.org/10.1177/0273475307302016>
- Pagés, C., & Stampini, M. (2009). No education, no good jobs? Evidence on the relationship between education and labor market segmentation. *Journal of Comparative Economics*, 37(3), 387–401. <https://doi.org/10.1016/j.jce.2009.05.002>
- Papachristos, D., Alafodimos, N., Arvanitis, K., Vassilakis, K., Kalogiannakis, M., Kikilias, P., & Zafeiri, E. (2010). An Educational Model for Asynchronous E-Learning. A Case Study in a Higher Technology Education. *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 3(1), 32.
<https://doi.org/10.3991/ijac.v3i1.987>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V., & Berry, L. (1988). SERVQUAL: A multiple item scale for measuring customer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 29–40.
- Parasuraman, A., Berry, L., & Zeithaml, V. (2002). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4), 114–139.
- Parker, N.K. (2003) The quality dilemma in online education. *In Theory and Practice of Online Learning*; Anderson, T., Elloumi, F., Eds.; Athabasca University: Athabasca, AB, Canada, 385–409.
- Pregowska, A., Masztalerz, K., Garlińska, M., & Osial, M. (2021). A Worldwide Journey through Distance Education—From the Post Office to Virtual, Augmented and Mixed Realities, and Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 11(3), 118. <https://doi.org/10.3390/educsci11030118>
- Reis, H. T., & Clark, M. S. (2013). Responsiveness. In J. A. Simpson & L. Campbell (Eds.), *The Oxford handbook of close relationships* (pp. 400–423). Oxford University Press.
- Roca, J. C., Chiu, C. M., & Martínez, F. J. (2006). Understanding e-learning continuance intention: An extension of the Technology Acceptance Model. *International Journal of Human-Computer Studies*, 64(8), 683–696.
<https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2006.01.003>

- Roca, J. C., & Gagné, M. (2008). Understanding e-learning continuance intention in the workplace: A self-determination theory perspective. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1585–1604. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.06.001>
- Rust, R. T., & Oliver, R. L. (1994). Service quality: New directions in theory and practice. *Sage Publications*, Thousand Oaks, CA, 72-94.
- Samir Roushdy, A., & El-Ansary, O. (2017). Measuring Students' Perception of E-SERVQUAL at E-learning Institutions: Evidence from Egypt. *Scientific Journal of Economics and Trade*, 47(2), 583–614. <https://doi.org/10.21608/jsec.2017.40514>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). Distance education: Definition and glossary of terms (3rd ed.). Charlotte, NC: Information Age.
- Shachar, M. & Neumann, Y. (2003). Differences between traditional and distance education academic performances: a meta-analytic approach. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 4(2), 1-20. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v4i2.153>
- Sherin, B., Azevedo, F. S. & diSessa, A. (2005). Exploration zones: a framework for describing the emergent structure of learning activities. In R. Nemirovsky, A. S. Rosebery, B. Warren & J. Solomon (eds) *Everyday matters in Science and Mathematics: studies of complex classroom events* (Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum), 329-366.
- Shin, J. I., Chung, K. H., Oh, J. S., & Lee, C. W. (2013). The effect of site quality on repurchase intention in Internet shopping through mediating variables: The case of university students in South Korea. *International Journal of Information Management*, 33(3), 453–463. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2013.02.003>
- Shi, S., & Morrow, B., V. (2006). E-Conferencing for instruction: What works? *EDUCAUSE Quarterly*, 29(4), 42-49.
- Solomon, M. R. (2014). *Consumer Behavior: Buying, Having, and Being (11th Edition)* (11th ed.). Pearson.
- Stodnick, M., & Rogers, P. (2008). Using SERVQUAL to Measure the Quality of the Classroom Experience. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6(1), 115–133. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4609.2007.00162.x>
- Sung, Y. T., Chang, K. E., & Yu, W. C. (2011). Evaluating the reliability and impact of a quality assurance system for E-learning courseware. *Computers & Education*, 57(2), 1615–1627. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.020>

- Stanisavljevic, Z., Nikolic, B., Tartalja, I., & Milutinovic, V. (2013). A classification of eLearning tools based on the applied multimedia. *Multimedia Tools and Applications*, 74(11), 3843–3880. <https://doi.org/10.1007/s11042-013-1802-4>
- Udo, G. J., Bagchi, K. K., & Kirs, P. J. (2011). Using SERVQUAL to assess the quality of e-learning experience. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1272–1283. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2011.01.009>
- Udo, G.J., Marquis, G. (2002). Factors affecting e-commerce web sites effectiveness. *Journal of Computer Information Systems*, 42(2), 10-16. <https://doi.org/10.1080/08874417.2002.11647481>
- Uppal, M. A., Ali, S., & Gulliver, S. R. (2017). Factors determining e-learning service quality. *British Journal of Educational Technology*, 49(3), 412–426. <https://doi.org/10.1111/bjet.12552>
- Vrečer, N. Empathy in Adult Education. (2015). Retrieved November 12, 2017 from: <https://search.proquest.com/openview/3275de70db5c927a5f7acaf73a40712e/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2042910>.
- Warshaw, P. R., & Davis, F. D. (1985). Disentangling behavioral intention and behavioral expectation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 21(3), 213–228. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(85\)90017-4](https://doi.org/10.1016/0022-1031(85)90017-4)
- Whelan, R. (2008). Use of ICT in education in the South Pacific: findings of the Pacific eLearning Observatory. *Distance Education*, 29(1), 53–70. <https://doi.org/10.1080/01587910802004845>
- Wiers-Jenssen, J., Stensaker, B., & Grøgaard, J. B. (2002). Student Satisfaction: Towards an empirical deconstruction of the concept. *Quality in Higher Education*, 8(2), 183–195. <https://doi.org/10.1080/1353832022000004377>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>
- Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 314–321. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.50.2.314>

- Xenos, M. (2004). Prediction and assessment of student behaviour in open and distance education in computers using Bayesian networks. *Computers & Education*, 43(4), 345–359. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.09.005>
- Xiao, J. (2002). Determinants of salary growth in Shenzhen, China: an analysis of formal education, on-the-job training, and adult education with a three-level model. *Economics of Education Review*, 21(6), 557–577. [https://doi.org/10.1016/s0272-7757\(01\)00049-8](https://doi.org/10.1016/s0272-7757(01)00049-8)
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1996). The Behavioral Consequences of Service Quality. *Journal of Marketing*, 60(2), 31. <https://doi.org/10.2307/1251929>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πίνακες

Δημογραφικά στοιχεία

Φύλο					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ανδρας	119	54,6	54,6	54,6
	Γυναίκα	99	45,4	45,4	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Πίνακας 24. Πίνακας συχνοτήτων Φύλο

Ηλικία					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18-32 ετών	85	39,0	39,0	39,0
	33-44 ετών	95	43,6	43,6	82,6
	45-56 ετών	35	16,1	16,1	98,6
	56+ ετών	3	1,4	1,4	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Πίνακας 25. Πίνακας συχνοτήτων Ηλικία

Επίπεδο εκπαίδευσης					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Απόφοιτος/η Γυμνασίου/Λυκείου	47	21,6	21,6	21,6
	Απόφοιτος/η Τ.Ε.Ι.	37	17,0	17,0	38,5
	Απόφοιτος/η Α.Ε.Ι	79	36,2	36,2	74,8
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου	48	22,0	22,0	96,8
	Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου	7	3,2	3,2	100,0

	Total	218	100,0	100,0	
--	-------	-----	-------	-------	--

Πίνακας 26. Πίνακας συχνοτήτων Επίπεδο Εκπαίδευσης

Οικογενειακή κατάσταση					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αγαμος/η	98	45,0	45,0	45,0
	Έγγαμος/η	100	45,9	45,9	90,8
	Διαζευγμένος/η	20	9,2	9,2	100,0
	Total	218	100,0	100,0	

Πίνακας 27. Πίνακας συχνοτήτων Οικογενειακή Κατάσταση

Statistics					
		Φύλλο	Ηλικία	Επίπεδο εκπαίδευσης	Οικογενειακή κατάσταση
N	Valid	218	218	218	218
	Missing	0	0	0	0
Mean		,45	,80	1,68	,64
Std. Error of Mean		,034	,051	,077	,044
Median		,00	1,00	2,00	1,00
Mode		0	1	2	1
Std. Deviation		,499	,753	1,134	,644
Variance		,249	,567	1,286	,415
Range		1	3	4	2
Minimum		0	0	0	0
Maximum		1	3	4	2
Sum		99	174	367	140

Πίνακας 28. Μέτρα θέσης και διασποράς δημογραφικών στοιχείων

Στατιστικά στοιχεία παραγόντων ποιότητας και συνολικής ποιότητας

Statistics					
------------	--	--	--	--	--

		Ασφάλεια	Ενσυναίσθηση	Ανταπόκριση	Αξιοπιστία	Περιεχόμενο εκπαιδευτικού ιστότοπου	Ποιότητα ηλεκτρονικής μάθησης
N	Valid	218	218	218	218	218	218
	Missing	0	0	0	0	0	0
Mean		5,8945	5,7592	5,8991	5,8333	5,6795	5,6640
Std. Error of Mean		,06546	,06430	,05738	,07170	,06344	,07343
Median		6,0000	6,0000	6,0000	6,0000	5,8750	6,0000
Mode		6,50 ^a	5,50 ^a	6,33	6,67	6,00	6,00
Std. Deviation		,96649	,94943	,84728	1,05858	,93671	1,08419
Variance		,934	,901	,718	1,121	,877	1,175
Range		5,00	5,25	4,67	5,33	5,00	5,25
Minimum		2,00	1,75	2,33	1,67	2,00	1,75
Maximum		7,00	7,00	7,00	7,00	7,00	7,00
Sum		1285,00	1255,50	1286,00	1271,67	1238,13	1234,75
a. Multiple modes exist. The smallest value is shown							

Πίνακας 29. Μέτρα θέσης και διασποράς των παραγόντων ποιότητας και συνολικής ποιότητας

Στατιστικά στοιχεία εννοιών

Statistics				
		Ικανοποίηση	Θετική στάση διάδοσης από στόμα σε στόμα	Πρόθεση επαναγοράς
N	Valid	218	218	218
	Missing	0	0	0
Mean		5,8165	5,7561	5,6560
Std. Error of Mean		,07022	,06692	,06769
Median		6,0000	6,0000	6,0000
Mode		6,00	6,00	6,00
Std. Deviation		1,03685	,98804	,99943
Variance		1,075	,976	,999
Range		5,50	5,83	6,00
Minimum		1,50	1,17	1,00

Maximum	7,00	7,00	7,00
Sum	1268,00	1254,83	1233,00

Πίνακας 30. Μέτρα θέσης και διασποράς ικανοποίησης, πρόθεσης σύστασης και επαναγοράς

Ανάλυση Αξιοπιστίας

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,912	,913	4

Πίνακας 31. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ασφάλεια» (Ερ. 1-4)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,899	,903	4

Πίνακας 32. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ενσυναίσθηση» (Ερ. 5-8)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,794	,794	3

Πίνακας 33. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ανταπόκριση» (Ερ. 9-11)

Reliability Statistics		
------------------------	--	--

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,907	,909	3

Πίνακας 34. Ανάλυση αξιοπιστίας «Αξιοπιστία» (Ερ. 12-14)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,955	,956	8

Πίνακας 35. Ανάλυση αξιοπιστίας «Περιεχόμενο Εκπαιδευτικού Ιστότοπου» (Ερ. 15-22)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,945	,946	4

Πίνακας 36. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ποιότητα Υπηρεσιών» (Ερ. 23-26)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,949	,950	4

Πίνακας 37. Ανάλυση αξιοπιστίας «Ικανοποίηση» (Ερ. 27-30)

Reliability Statistics		
------------------------	--	--

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,964	,964	6

Πίνακας 38. Ανάλυση αξιοπιστίας «Θετική Στάση Διάδοσης από Στόμα σε Στόμα» (Ερ. 31,32,34,36,38,39)

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,922	,922	3

Πίνακας 39. Ανάλυση αξιοπιστίας «Πρόθεση Επαναγοράς» (Ερ. 33,35,37)

Ερωτηματολόγιο

Δημογραφικά Στοιχεία

1. Φύλο *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

18-32 ετών

33-44 ετών

45-56 ετών

56+ ετών

3. Επίπεδο εκπαίδευσης *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Απόφοιτος/η Γυμνασίου/Λυκείου
- Απόφοιτος/η Τ.Ε.Ι.
- Απόφοιτος/η Α.Ε.Ι
- Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου
- Άλλο: _____

4. Οικογενειακή κατάσταση *

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Άγαμος/η
- Έγγαμος/η
- Διαζευγμένος/η
- Άλλο: _____

α/α	Απόψεις	1= Διαφωνώ απόλυτα 7= Συμφωνώ απόλυτα						
ASSURANCE – ΑΣΦΑΛΕΙΑ								
1	The instructor is knowledgeable in his/her field Ο/Η εκπαιδευτικός είναι σωστά καταρτισμένος/η στο αντικείμενο διδασκαλίας του/της	1	2	3	4	5	6	7
2	The instructor is fair and impartial in grading Ο/Η εκπαιδευτικός είναι δίκαιος και αμερόληπτος στην βαθμολόγηση	1	2	3	4	5	6	7
3	The instructor answers all the questions thoroughly Ο/Η εκπαιδευτικός απαντά σε όλες τις ερωτήσεις διεξοδικά	1	2	3	4	5	6	7
4	I am confident the instructor has an expert understanding of the material Είμαι βέβαιος ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει μια εξειδικευμένη κατανόηση του υλικού διδασκαλίας	1	2	3	4	5	6	7
EMPATHY – ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ								
5	The instructor is genuinely concerned about the students Ο/Η εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται ειλικρινά για τους μαθητές	1	2	3	4	5	6	7
6	The instructor understands the individual needs of students Ο/Η εκπαιδευτικός κατανοεί τις ατομικές ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5	6	7
7	The instructor has the student's best long-term interests in mind Ο/Η εκπαιδευτικός γνωρίζει τί θα είναι περισσότερο ωφέλιμο μακροπρόθεσμα τον/την μαθητή/τρια	1	2	3	4	5	6	7

8	The instructor encourages and motivates students to do their best Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει και παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες του να κάνουν το καλύτερο δυνατό	1	2	3	4	5	6	7
RESPONSIVENESS – ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗ								
9	The instructor quickly and efficiently responds to student needs Ο/Η εκπαιδευτικός ανταποκρίνεται γρήγορα και αποτελεσματικά στις ανάγκες των μαθητών	1	2	3	4	5	6	7
10	The instructor is willing to go out of his or her way to help students Ο/Η εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να κάνει κάθε δυνατή προσπάθεια για να βοηθήσει τους μαθητές	1	2	3	4	5	6	7
11	The instructor always welcomes student questions and comments Ο/Η εκπαιδευτικός δέχεται πάντα τις απορίες και τα σχόλια των μαθητών/τριών	1	2	3	4	5	6	7
RELIABILITY – ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ								
12	The instructor consistently provides good lectures Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει συνεχώς καλές διαλέξεις	1	2	3	4	5	6	7
13	The instructor is dependable Ο/Η εκπαιδευτικός είναι αξιόπιστος	1	2	3	4	5	6	7
14	The instructor reliably corrects information when needed Ο/Η εκπαιδευτικός παρέχει αξιόπιστες διορθώσεις όταν απαιτείται	1	2	3	4	5	6	7

WEB SITE CONTENT - ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΠΑΡΟΧΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ								
15	The web site uses audio elements properly Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος χρησιμοποιεί κατάλληλα το ηχητικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο	1	2	3	4	5	6	7
16	The web site uses video elements properly Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό περιεχόμενο βίντεο	1	2	3	4	5	6	7
17	The web site uses animations/graphics properly Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος χρησιμοποιεί κατάλληλα το εκπαιδευτικό περιεχόμενο γραφικών/κινούμενων εικόνων	1	2	3	4	5	6	7
18	The web site uses multimedia features properly Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος χρησιμοποιεί κατάλληλα τα πολυμέσα	1	2	3	4	5	6	7
19	The web site provides useful information Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος παρέχει χρήσιμες πληροφορίες	1	2	3	4	5	6	7
20	The web site provides accurate information Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος παρέχει ακριβείς πληροφορίες	1	2	3	4	5	6	7
21	The website provides high quality information Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος παρέχει πληροφορίες υψηλής ποιότητας	1	2	3	4	5	6	7
22	The information on the web site is relevant to me Οι πληροφορίες του εκπαιδευτικού ιστότοπος είναι σχετικές για εμένα	1	2	3	4	5	6	7
E-LEARNING QUALITY - ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ								

23	Your perception of the overall quality of the instruction you get from online learning is (poor-excellent) Κατά την αντίληψή μου η συνολική ποιότητα εκπαίδευσης που λαμβάνω από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι άριστη.	1	2	3	4	5	6	7
24	The instructional web site seems to be up to date Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος φαίνεται να είναι ενημερωμένος	1	2	3	4	5	6	7
25	The instructional web site works well Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος είναι λειτουργικός	1	2	3	4	5	6	7
26	The instructional web site has clear instruction Ο εκπαιδευτικός ιστότοπος έχει σαφείς οδηγίες	1	2	3	4	5	6	7
SATISFACTION - ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ								
27	Would you agree to say that “I am satisfied with my decision to enroll in the online classes?” Είμαι ικανοποιημένος/η με την απόφασή μου να εγγραφώ στα διαδικτυακά μαθήματα	1	2	3	4	5	6	7
28	Would you agree to say that “My choice to enroll in online classes was a wise one?” Η επιλογή μου να εγγραφώ σε διαδικτυακά μαθήματα ήταν σοφή	1	2	3	4	5	6	7
29	Would you agree to say that “I think I did the right thing when I paid for online learning service?” Νομίζω ότι έκανα το σωστό όταν πλήρωσα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	1	2	3	4	5	6	7

30	Would you agree to say that “I feel that my experience with online learning has been enjoyable?” Νιώθω ότι η εμπειρία μου με τη εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ευχάριστη	1	2	3	4	5	6	7
BEHAVIORAL INTENTION (POSITIVE VALENCE WOM-REPURCHASE INTENTION) – ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗ ΠΡΟΘΕΣΗ (ΔΙΑΔΟΣΗ ΑΠΟ ΣΤΟΜΑ ΣΕ ΣΤΟΜΑ-ΠΡΟΘΕΣΗ ΕΠΑΝΑΛΗΨΗΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ)								
31	I recommended this web-site Συνιστώ τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο	1	2	3	4	5	6	7
32	I speak of this web-site’s good sides Αναφέρω τα θετικά του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού ιστότοπου	1	2	3	4	5	6	7
33	I expect repurchase this service from web-site in the future Πιστεύω ότι θα παρακολουθήσω και άλλα μαθήματα στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο στο μέλλον	1	2	3	4	5	6	7
34	I am proud to say to others that I am this web-sites’s customer Είμαι περήφανος/η που λέω σε άλλους ότι παρακολουθώ μαθήματα στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο	1	2	3	4	5	6	7
35	I have intention to repurchase this service from web-site Έχω την πρόθεση να ξαναπαρακολουθήσω μαθήματα στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο	1	2	3	4	5	6	7
36	I strongly recommend people buy products online from this web-site Συνιστώ ανεπιφύλακτα σε άλλους να παρακολουθήσουν διαδικτυακά μαθήματα αυτού του εκπαιδευτικού ιστότοπου	1	2	3	4	5	6	7
37	It is likely that I will repurchase this service from web-site Είναι πιθανό να παρακολουθήσω και άλλα μαθήματα στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό	1	2	3	4	5	6	7

38	I mostly say positive things to others Λέω στους άλλους κυρίως θετικά για τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο	1	2	3	4	5	6	7
39	I have spoken favorably of this web-site to others Έχω αναφερθεί ευνοϊκά στον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό ιστότοπο	1	2	3	4	5	6	7