



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μέσω e-learning σε
Σχολές Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Εμπειρική
μελέτη και σχεδιασμός πλατφόρμας εξ' αποστάσεως
εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και
Πολιτικών Επιστημών»**

Συμβουλευτική Τριμελής Επιτροπή

Βασίλειος Κέφης, Αναπληρωτής Καθηγητής (επιβλέπων)

Γεώργιος Πετράκος, Επίκουρος Καθηγητής

Μαρία Βενετσανοπούλου, Καθηγήτρια

Παναγιώτα Ξανθοπούλου

~Αθήνα, 2016~



ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

**«Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας μέσω e-learning σε
Σχολές Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Εμπειρική
μελέτη και σχεδιασμός πλατφόρμας εξ' αποστάσεως
εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και
Πολιτικών Επιστημών»**

Συμβουλευτική Τριμελής Επιτροπή

Βασίλειος Κέφης, Αναπληρωτής Καθηγητής (επιβλέπων)

Γεώργιος Πετράκος, Επίκουρος Καθηγητής

Μαρία Βενετσανοπούλου, Καθηγήτρια

Παναγιώτα Ξανθοπούλου

~Αθήνα, 2016~

The illiterate of the 21st century will not be those who can not read and write, but those who can not learn, unlearn and relearn

Alvin Toffler, American writer

Ευχαριστίες

Η διεκπεραίωση μιας διδακτορικής διατριβής αποτελεί σκληρή αλλά συγχρόνως μοναδική και εποικοδομητική εμπειρία. Φθάνοντας στο τέλος της συγγραφής της παρούσας διατριβής, συνειδητοποίησα ότι πρόκειται για καρπό προσωπικής προσπάθειας και συγχρόνως συνδρομής πολλών ανθρώπων, ο καθένας με τον δικό του ξεχωριστό, ιδιαίτερο τρόπο, στους οποίους θα ήθελα να εκφράσω την απεριόριστή μου ευγνωμοσύνη.

Στους γονείς οφείλουμε το ζην, στους δε δασκάλους το ευ ζην. Για το λόγο αυτό, οι πρώτες ευχαριστίες ανήκουν στον επιβλέποντα Καθηγητή μου, Βασίλειο Κέφη, ο οποίος καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησής μου στο Πανεπιστήμιο, με την ενθάρρυνση και την επιστημονική του καθοδήγηση, συνέβαλε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση των προσπαθειών μου. Ειλικρινή ευγνωμοσύνη του οφείλω για τα αποθέματα ψυχής, για την προθυμία του να εξαλείψει κάθε μου δισταγμό και αμφιβολία, αλλά κυρίως για το θάρρος που μου δίνει τα τελευταία δέκα χρόνια να αγωνίζομαι για τους στόχους και τα όνειρά μου.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, τον καθηγητή Γεώργιο Πετράκο, ο οποίος με ενέταξε στο θέμα της παρούσας διατριβής και την καθηγήτρια Μαρία Βενετσανοπούλου, η οποία υπήρξε άοκνος συμπαραστάτης και στυλοβάτης του όλου πονήματος.

Ειλικρινή ευγνωμοσύνη οφείλω σε όλους τους καθηγητές μου, για τον ανθρώπινο και ηθικό τους χαρακτήρα και για την εμπιστοσύνη, την αγάπη και την προθυμία τους να ενισχύσουν κάθε μου προσπάθεια, καθώς και στους φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου για την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή τους στην έρευνα και στην αξιολόγηση του προγράμματος που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της διατριβής. Συγκεκριμένα τους φοιτητές του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης Κυριακή Αρώνη, Μαρία Μπεκιάρη, Ελένη Καραδήμου, Βασιλική Φωτοπούλου, Κωνσταντίνο Ρούντο, Γεώργιο Μαϊτεσιάν για τη δοκιμαστική λειτουργία της πλατφόρμας, για την ανατροφοδότηση, τα σχόλια και τις καινοτόμες προτάσεις τους που συνέβαλαν στη διαδικασία βελτιστοποίησής της.

Κάθε άνθρωπος που συναντούμε στη ζωή μας είναι Δάσκαλός μας. Είτε είναι ευχάριστο το μάθημα που μας προσφέρει, είτε όχι, είναι εκεί για ένα σκοπό: για να γίνουμε εμείς καλύτεροι. Στο σημείο αυτό ευχαριστώ τους δικούς μου μαθητές που με την παρουσία τους και τις παρατηρήσεις τους μου υπενθυμίζουν καθημερινά αυτόν το σκοπό.

Ξεχωριστά θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συνάλδεφο κ. Έφη Γιατράκη για την στήριξη και τις πολύτιμες συμβουλές της.

Τέλος, ιδιαίτερες ευχαριστίες τέλος θα ήθελα να απευθύνω προς τους γονείς μου, Άννα και Γιάννη, και σε όλους τους κοντινούς μου ανθρώπους για την υποστήριξη και την ανοχή που έδειξαν στις προτεραιότητες που επέβαλε αυτή η προσπάθεια όλα αυτά τα χρόνια.

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

SBIR	Small Business Innovation Research
AEI	Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
TEI	Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα
MCEETYA	The Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs
ADDIE	Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation
FSIS	Food Security Information System
SME	Subject Matter Expert
ID	Instructional designer
IMARK	Information Management Resource Kit
FAO	Food and Agriculture Organization
PIA	Participatory Impact Assessment
e-IYI	e-learning Yield Index
HW	Hardware
SW	Software
SCORM	Sharable Content Object Reference Model
ETM	Εμπειρογνώμονας Τεχνολογίας Πολυμέσων
EC	European Commission
E&A	Έρευνα και Ανάπτυξη
MME	Μικρομεσαία Επιχείρηση
CBI	Confederation of British Industry
IT	Information Technology
IFAC	International Federation of Accountants
IES	Integrated Environmental Solutions
NEET	Not in Education, Employment, or Training
RFDQ	Reference Framework for the Description of Quality Approaches
ISO	International Organization for Standardization
EQO	The European Organization for Quality
CEN/ISSS	Information Society Standardization System of the European. Standardization Committee
LCD	Learner Centered Design
CIPP	Context-Input-Process-Product
QAA	Quality Assurance Agency
ODLQC	Open & Distance Learning Quality Council
NADE	Norwegian Association for Distance Education
CHEA	Council for Higher Education Accreditation
IHEP	Institute for Higher Education Policy
AQF	Australian Qualifications Framework.
CMS	Content Management System
MOOCs	Massive Open Online Courses (free online courses)
ITS	Intelligent Tutoring System
AIHS	Adaptive and Intelligent Hypermedia Systems
ROI	Return on Investment
INTHELEX	Incremental Theory Learner from Examples
NMC	New Media Consortium
TQM	Total Quality Management
DQA	Division of Quality Audit
EU	European Union
CLM	Cambridge Learning Community
ΟΟΣΑ	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης
UNESCO	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

ΕΕ	Ευρωπαϊκή Επιτροπή
LSI	(Kolb's) Learning Style Inventory
ΜΕΠ	Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών
CSCCL	Computer-Supported Cooperative Learning
ΤΠΕ	Τεχνολογία πληροφοριών και επικοινωνίας
BS	British Standard
CMS	Content Management Systems
WLAN	Wireless Local Area Network
LAN	Local Area Network,
LMS	Learning Management System
LCMS	Learning Content Management Systems
VLE	Virtual learning environment

Περιεχόμενα

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	4
ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	12
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	16

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	19
----------------------------------------------	-----------

1.1 Εισαγωγή.....	19
1.2 Η έννοια της μάθησης.....	19
1.3 Μάθηση και διδασκαλία.....	23
1.4 Η δια βίου μάθηση.....	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	37
---------------------------------------------	-----------

2.1 Εισαγωγή.....	37
2.2 Σχολές και θεωρίες μάθησης.....	37
2.3 Η θεωρία του Συμπεριφορισμού (Behaviorist School of Learning).....	42
2.4 Η Γνωστική θεωρία (cognitivist school of learning).....	45
2.5 Οι Κοινωνικογνωστικές θεωρίες: η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών.....	53
2.6 Η Κονστрукτιβιστική θεωρία ή θεωρία του Εποικοδομητισμού (constructivism).....	54
2.7 Η θεωρία του κονεκτιβισμού στην Online Μάθηση.....	62

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	66
-----------------------------------------------------------	-----------

3.1 Εισαγωγή.....	66
3.2 Η οπτική της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.....	66
3.4 Η οπτική της παιδαγωγικής.....	68
3.5 Διαστάσεις του e-learning.....	71
3.6 Τύποι e-learning.....	74
3.7 Συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης.....	75
3.8 Τύποι εκπαιδευτικού περιβάλλοντος.....	80
3.9 Οι θετικές πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης.....	82
3.10 Οι αρνητικές πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης.....	84
3.11 Το e-learning στην εκπαίδευση.....	85
3.12 Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία στην ηλεκτρονική μάθηση.....	91
3.13 Αυτόνομη ή εξατομικευμένη μάθηση (Autonomous learning).....	99
3.14 Διασφάλιση ποιότητας στην ηλεκτρονική μάθηση.....	101
3.15 E-Learning, online learning, distance learning.....	102
3.16 Μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων.....	108

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ	
------------------------------------------------------------	--

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	115
------------------------	------------

4.1 Εισαγωγή.....	115
4.2 Η έννοια της Ποιότητας.....	116
4.3 Ο έλεγχος ποιότητας.....	118

4.4 Η διασφάλιση ποιότητας.....	120
4.5 Η ποιότητα στην ακαδημαϊκή διδασκαλία	131
4.6 Η ποιότητα στην ηλεκτρονική μάθηση	133
4.7 Παράγοντες ποιότητας.....	136
4.8 Αξιολόγηση ποιότητας των online μαθημάτων	140
4.9 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας	149
4.10 Διαφορές αξιολόγησης προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης από παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα	163

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΟΣΤΟΥΣ- ΟΦΕΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ.....169

5. 1 Εισαγωγή	169
5.2 Ερωτήματα που πρέπει να τεθούν	169
5.3 Παράγοντες Κόστους.....	171
5.4 Οι δαπάνες εξαιτίας τεχνολογικών παραγόντων: HW και SW	172
5.5 Δαπάνες προσωπικού e-learning	174
5.6 Γενικά έξοδα	176
5.7 Παράγοντες οφέλους.....	176
5.8 Ο δείκτης e-ΙΥΙ	178
5.9 Αξιολόγηση του κόστους και του οφέλους.....	180
5.10 Λειτουργικό Κόστος.....	182
5.11 Κόστος «N» πόρων.....	182

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....187

6.1 Εισαγωγή	187
6.2 Σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα	187
6.3 Εκπαίδευση και επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη.....	189
6.4 Εκπαίδευση και Επιχειρηματικότητα στις ΗΠΑ	198
6.5 Η εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	203
6.6 Επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου της «εκμάθησης» της επιχειρηματικότητας	204
6.7 Η σημασία της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα.....	210
6.8 Τι είναι κατάλληλο να διδαχθεί	212

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: SOFT SKILLS & HARD SKILLS217

7.1 Εισαγωγή	217
7.2 Η Απασχολησιμότητα (The Employability Concept)	217
7.3 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Δεξιότητες Απασχολησιμότητας.....	218
7.5 Τα soft skills των επιτυχημένων επιχειρηματιών	235

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΕΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ239

8.1 Εισαγωγή	239
--------------------	-----

8.2 Στόχοι της έρευνας.....	241
8.3 Μεθοδολογία της έρευνας	242
8.4 Διαδικασία Στατιστικής Ανάλυσης.....	245
8.5 Χρονοδιάγραμμα έρευνας	248
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	249
9.1 Εισαγωγή	249
9.2 Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης.....	249
9.3 Λοιπά Τμήματα Παντείου Πανεπιστημίου (Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Κοινωνικής Πολιτικής, Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας)	287
9.4 Αθροιστικά αποτελέσματα Παντείου Πανεπιστημίου	315
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ “ePanteion”	343
10.1 Εισαγωγή.....	343
1. Επιτελική Σύνοψη (Executive Summary)	346
2. Δήλωση - Αποστολή	350
3. Περιγραφή του Προγράμματος.....	350
Α. Παρακολούθηση Προγράμματος.....	351
Β. Στόχοι Προγράμματος	351
Γ. Εμπλεκόμενα μέρη	353
Δ. Σε ποιους απευθύνεται.....	354
4. Τεχνολογία Προγράμματος	355
5. Αξιολόγηση Προγράμματος.....	356
6. Συνεργασίες	358
7. Δομή, Διάρκεια και Κόστος Προγράμματος	358
Α. Μέλη του προσωπικού	361
Β. Καθήκοντα.....	362
Γ. Συστήματα πληροφοριών και τον προϋπολογισμό Τεχνολογίας.....	363
Δ. Ετήσιος κύκλος εργασιών του προϋπολογισμού της τεχνολογίας	364
Ε. Προϋπολογισμός Κόστους και Οικονομική αξιολόγηση.....	364
8. Οφέλη για τους φοιτητές και το Πανεπιστήμιο	365
9. Προώθηση Προγράμματος (Marketing Plan)	366
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	367
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ.....	375
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	379
Παράρτημα 1. Φόρμα αξιολόγησης της πλατφόρμας e-Panteion	379
Παράρτημα 2. Απαντήσεις φοιτητών στην αξιολόγηση της πλατφόρμας e-Panteion	382
Παράρτημα 3. Εικονική παρουσίαση και σύντομες οδηγίες της πλατφόρμας e-Panteion	386
Παράρτημα 4. Online ερωτηματολόγιο.....	390

Παράρτημα 5. Έντυπο ερωτηματολόγιο.....	399
Παράρτημα 6. Παρατηρήσεις φοιτητών- Σχόλια στο ερωτηματολόγιο	405
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	407

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Σχήμα 1 . Ένα μοντέλο μάθησης	24
Σχήμα 2. Στυλ μάθησης για τους εκπαιδευτικούς	25
Σχήμα 3. Μάθηση και διδασκαλία	26
Σχήμα 4. Ο κύκλος της μάθησης	28

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Σχήμα 5. Από τις συμπεριφορικές στις γνωστικές θεωρίες μάθησης	40
Σχήμα 6. Βασικός μηχανισμός μάθησης στον συμπεριφορισμό	44
Σχήμα 7. Τύποι μνήμης	46
Σχήμα 8. Μήκος καταλόγου και ταχύτητα μάθησης	47
Σχήμα 9. Καμπύλη λήθης (forgetting curve)	47
Σχήμα 10. Σχέση της επανάληψης με τη μάθηση	48
Σχήμα 11. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών	53
Σχήμα 12. Επίπεδα αλληλεπίδρασης στην online εκμάθηση	57

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Σχήμα 13. Τα βασικά χαρακτηριστικά του e-learning.....	70
Σχήμα 14. Πεδίο εφαρμογής του e-learning.....	71
Σχήμα 15. Τύποι ένταξης του e-learning στην εκπαίδευση	85
Σχήμα 16. Μήτρα αλληλεπίδρασης σε ένα e-learning περιβάλλον	93
Σχήμα 17. Τυπική αλληλεπίδραση	95
Σχήμα 18. Άτυπη Αλληλεπίδραση	97
Σχήμα 19. Μήτρα Αλληλεπίδρασης	99
Σχήμα 20. Τα είδη της εκπαίδευσης στο χώρο-χρόνο	104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

Σχήμα 21. Αλληλουχία ποιοτικής διαδικασίας σε ένα πανεπιστήμιο	132
Σχήμα 22. Το Μοντέλο Επιτυχίας του E-learning (The E-learning Success Model).....	137
Σχήμα 23. Το εννοιολογικό μοντέλο του Klein et al. (2006)	138
Σχήμα 24. Μοντέλο Ανταποδοτικής Αξιολόγησης (R. Stake)	157
Σχήμα 25. Μοντέλο αξιολόγησης τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick)	159
Σχήμα 26. Γραφική αναπαράσταση μοντέλου αξιολόγησης CIPP	161
Σχήμα 27. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του e-learning.....	163

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

Σχήμα 28. Δομή ερωτηματολογίου έρευνας	243
Σχήμα 29. Δείγμα έρευνας	244

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Σχήμα 30. Δείγμα έρευνας του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης.....	250
Σχήμα 31. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (ΔΔ);	251
Σχήμα 32. Με ποιές λέξεις/φράσεις θα περιγράφατε την επιχειρηματικότητα (ΔΔ);	254

Σχήμα 33. Παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα (ΔΔ)	256
Σχήμα 34. Προτίμηση απασχόλησης [ανά έτος (ΔΔ)]	257
Σχήμα 35. Ποια επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει περισσότερο; (ΔΔ).....	258
Σχήμα 36. Επιθυμητός κλάδος ανάπτυξης επιχειρηματικής δραστηριότητας [αθροιστικά (ΔΔ)]	259
Σχήμα 37. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης [ανά έτος (ΔΔ)];	259
Σχήμα 38. Λόγοι μη παρακολούθησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης [αθροιστικά (ΔΔ)]	263
Σχήμα 39. Λόγοι μη παρακολούθησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης [ανά έτος (ΔΔ)].....	264
Σχήμα 40. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (ΔΔ).....	267
Σχήμα 41. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συμπληρωματικά με τις σπουδές σας (ΔΔ);	268
Σχήμα 42. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (ΔΔ);.....	269
Σχήμα 43. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας [αθροιστικά (ΔΔ)];	270
Σχήμα 44. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας [ανά έτος (ΔΔ)];	271
Σχήμα 45. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (ΔΔ);.....	271
Σχήμα 46. . Σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (ΔΔ);.....	272
Σχήμα 47. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας [ανά έτος (ΔΔ)];	273
Σχήμα 48. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας [αθροιστικά (ΔΔ)];	273
Σχήμα 49. Ποσοστά απασχόλησης αποφοίτων Δημόσιας Διοίκησης	276
Σχήμα 50. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας [εβδομαδιαία (ΔΔ)];	278
Σχήμα 51. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (ΔΔ);	280
Σχήμα 52. Σε περίπτωση που απαντήσατε "online" πρόγραμμα ποιες ώρες θα προτιμούσατε να διεξάγεται το πρόγραμμα;	281
Σχήμα 53. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε;.....	281
Σχήμα 54. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε την εβδομάδα;.....	282
Σχήμα 55. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ΔΔ)	286
Σχήμα 56. Δημογραφικά στοιχεία Δημόσιας Διοίκησης.....	287
Σχήμα 57. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (λοιπά τμήματα);	288
Σχήμα 58. Με ποιές λέξεις-φράσεις κλειδιά θα την ορίζατε (λοιπά τμήματα);	289
Σχήμα 59. Ποιοί παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα (λοιπά τμήματα);	290
Σχήμα 60. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει περισσότερο (λοιπά τμήματα);....	291
Σχήμα 61. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (λοιπά τμήματα).....	292

Σχήμα 62. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);.....	293
Σχήμα 63. Με ποιές λέξεις- φράσεις θα την περιγράφατε (λοιπά τμήματα);.....	294
Σχήμα 64. Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (λοιπά τμήματα)	298
Σχήμα 65. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις σπουδές σας (λοιπά τμήματα);	299
Σχήμα 66. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);	300
Σχήμα 67. Για ποιόν/ ους λόγο/ους δεν έχετε συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);	301
Σχήμα 68. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (λοιπά τμήματα);.....	302
Σχήμα 69. Πιστεύετε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);	303
Σχήμα 70. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (λοιπά τμήματα);	303
Σχήμα 71. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στην διδασκαλία της επιχειρηματικότητας εβδομαδια (λοιπά τμήματα);	304
Σχήμα 72. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνατε περισσότερη έμφαση (λοιπά τμήματα);	305
Σχήμα 73. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);.....	306
Σχήμα 74. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα)	310
Σχήμα 75. Προτιμάτε ένα Online ή μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (λοιπά τμήματα);.....	310
Σχήμα 76. Σε περίπτωση που επιλέξατε "online" πρόγραμμα ποιές ώρες θα προτιμούσατε να διαξέγεται το πρόγραμμα (λοιπά τμήματα);	311
Σχήμα 77. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (λοιπά τμήματα);.....	312
Σχήμα 78. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε εβδομαδιαία (λοιπά τμήματα);	313
Σχήμα 79. Δημογραφικά στοιχεία λοιπών τμημάτων.....	314
Σχήμα 80. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);	315
Σχήμα 81. Παράγοντες που εμποδίζουν την επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα (αθροιστικό);	316
Σχήμα 82. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει (αθροιστικό);.....	317
Σχήμα 83. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (αθροιστικό)	318
Σχήμα 84. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (αθροιστικό);	319
Σχήμα 85. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (αθροιστικό) ..	322
Σχήμα 86. Προτιμώμενη διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)	323
Σχήμα 87. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);.....	324
Σχήμα 88. Για ποιό λόγο δεν έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);. 325	
Σχήμα 89. Θα ήταν χρήσιμη για εσάς η παρακολούθηση ενός προγράμματος e-learning παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδες (αθροιστικό);	325

Σχήμα 90. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας προσφέρουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα της αγοράς εργασίας (αθροιστικό);	326
Σχήμα 91. Θεωρείτε χρήσιμη την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών (αθροιστικό);	327
Σχήμα 92. Πόσες ώρες θα πρέπει να αφιερωθούν (εβδομαδιαία) στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);	328
Σχήμα 93. Διαφορά πώλησης και Μάρκετινγκ	331
Σχήμα 94. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (αθροιστικό); ..	332
Σχήμα 95. Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (αθροιστικό);	333
Σχήμα 96. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)	337
Σχήμα 97. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (αθροιστικό);	338
Σχήμα 98. Ποιές ώρες της ημέρας θα προτιμούσατε να διεξάγεται (αθροιστικό);	338
Σχήμα 99. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (αθροιστικό);	339
Σχήμα 100. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε την εβδομάδα (αθροιστικό);	340
Σχήμα 101. Δημογραφικά στοιχεία (αθροιστικό)	341

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

Πίνακας 1. Meaning Making and Educational Theory	61
--------------------------------------------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Πίνακας 2. Οι τεχνολογικές πτυχές του e-learning	72
Πίνακας 3. Διαφορές συστημάτων LMS και LCMS.....	78
Πίνακας 4. Παράγοντες διαμόρφωσης σχεδιασμού ενός e-learning προγράμματος.....	110
Πίνακας 5. Τύποι περιεχομένου μαθήματος	111
Πίνακας 6. Εκπαιδευτικές μέθοδοι	113

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

Πίνακας 7. Παράγοντες Κόστους- Τεχνολογική παράμετρος	174
Πίνακας 8. Παράγοντες κόστους - Παράμετρος ανθρώπινου δυναμικού	175
Πίνακας 9. Παράγοντες κόστους- Γενικοί παράμετροι.....	176

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

Πίνακας 10. Η Επιχειρηματικότητα στην Εκπαίδευση στα κράτη-μέλη της Ε.Ε.	191
Πίνακας 11. Κωδικοποίηση της δραστηριότητας στην επιχειρηματικότητα των 10 κορυφαίων ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων	195
Πίνακας 12. Χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων 20 Πανεπιστημίων των Η.Π.Α.	201
Πίνακας 13. Εκπαιδευτικό Matrix Επιχειρηματικότητας	207
Πίνακας 14. SWOT ANALYSIS των προγραμμάτων σπουδών στα ελληνικά ΑΕΙ.....	208

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

Πίνακας 15. Soft skills για την επιχειρηματικότητα	236
----------------------------------------------------------	-----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

Πίνακας 16. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (ΔΔ);.....	250
Πίνακας 17. Προσδιορισμός επιχειρηματικότητας (ΔΔ).....	252

Πίνακας 18. Με ποιές λέξεις- φράσεις θα περιγράφατε την επιχειρηματικότητα (ΔΔ);	254
Πίνακας 19. Παράγοντες που αναστέλλουν την επιχειρηματικότητα (ΔΔ).....	255
Πίνακας 20. Προτίμηση απασχόλησης (ΔΔ).....	257
Πίνακας 21. Προτίμηση απασχόλησης [αθροιστικά (ΔΔ)].....	257
Πίνακας 22. Επιθυμητός κλάδος ανάπτυξης επιχειρηματικής δραστηριότητας [αθροιστικά (ΔΔ)].....	258
Πίνακας 23. Με ποιές λέξεις-φράσεις θα περιγράφατε την ηλεκτρονική εκπαίδευση (ΔΔ);	260
Πίνακας 24. Επικρατέστερες λέξεις-φράσεις περιγραφής ηλεκτρονικής εκπαίδευσης [αθροιστικά (ΔΔ)]	262
Πίνακας 25. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ΔΔ);.....	262
Πίνακας 26. Λόγοι μη παρακολούθησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης [ανά έτος (ΔΔ)].....	263
Πίνακας 27. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (ΔΔ)	265
Πίνακας 29. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συμπληρωματικά με τις σπουδές σας (ΔΔ);.....	268
Πίνακας 30. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (ΔΔ);	269
Πίνακας 31. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας (ΔΔ);	270
Πίνακας 32. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (ΔΔ);.....	271
Πίνακας 33. Σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (ΔΔ);.....	272
Πίνακας 34. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας [αθροιστικά (ΔΔ)];	273
Πίνακας 35. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας [εβδομαδιαία (ΔΔ)];	278
Πίνακας 36. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (ΔΔ);	280
Πίνακας 37. Σε περίπτωση που απαντήσατε "online" πρόγραμμα ποιές ώρες θα προτιμούσατε να διεξάγεται το πρόγραμμα;	280
Πίνακας 38. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε;	281
Πίνακας 39. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε την εβδομάδα;.....	282
Πίνακας 40. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ΔΔ)	283
Πίνακας 41. Δημογραφικά στοιχεία Δημόσιας Διοίκησης (ΔΔ).....	286
Πίνακας 42. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (λοιπά τμήματα);.....	288
Πίνακας 43. Ποιοί παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα (λοιπά τμήματα);	290
Πίνακας 44. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει περισσότερο (λοιπά τμήματα);	291
Πίνακας 45. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (λοιπά τμήματα)	292
Πίνακας 46. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);.....	293
Πίνακας 47. Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (λοιπά τμήματα)	295

Πίνακας 48. Συντελεστής συσχέτισης pearson (λοιπά τμήματα)	297
Πίνακας 49. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις σπουδές σας (λοιπά τμήματα);.....	299
Πίνακας 50. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);.....	300
Πίνακας 51. Για ποιόν/ ους λόγο/ους δεν έχετε συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);	301
Πίνακας 52. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (λοιπά τμήματα);	302
Πίνακας 53. Πιστεύετε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);	302
Πίνακας 54. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (λοιπά τμήματα);	303
Πίνακας 55. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στην διδασκαλία της επιχειρηματικότητας εβδομαδιαία (λοιπά τμήματα);.....	304
Πίνακας 56. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (λοιπά τμήματα);	305
Πίνακας 57. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);.....	306
Πίνακας 58. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα)	307
Πίνακας 59. Correlations (λοιπά τμήματα)	309
Πίνακας 60. Προτιμάτε ένα Online ή μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (λοιπά τμήματα); ..	310
Πίνακας 61. Σε περίπτωση που επιλέξατε "online" πρόγραμμα ποιές ώρες θα προτιμούσατε να διαξέγεται το πρόγραμμα (λοιπά τμήματα);	311
Πίνακας 62. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (λοιπά τμήματα);.....	312
Πίνακας 63. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε εβδομαδιαία (λοιπά τμήματα);	312
Πίνακας 64. Δημογραφικά στοιχεία λοιπών τμημάτων.....	313
Πίνακας 65. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);.....	315
Πίνακας 66. Παράγοντες που εμποδίζουν την επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα (αθροιστικό)	316
Πίνακας 67. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει (αθροιστικό);.....	317
Πίνακας 68. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (αθροιστικό).....	318
Πίνακας 69. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (αθροιστικό);	319
Πίνακας 70. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (αθροιστικό).....	320
Πίνακας 71. Προτιμώμενη διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)	323
Πίνακας 72. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);....	323
Πίνακας 73. Για ποιό λόγο δεν έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);	324
Πίνακας 74. Θα ήταν χρήσιμη για εσάς η παρακολούθηση ενός προγράμματος e-learning παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές (αθροιστικό);	325
Πίνακας 75. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας προσφέρουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα της αγοράς εργασίας (αθροιστικό);	326

Πίνακας 76. Θεωρείτε χρήσιμη την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών (αθροιστικό);	327
Πίνακας 77. Πόσες ώρες θα πρέπει να αφιερωθούν (εβδομαδιαία) στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);	327
Πίνακας 78. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (αθροιστικό);	332
Πίνακας 79. Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (αθροιστικό);	333
Πίνακας 80. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)	334
Πίνακας 81. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (αθροιστικό);...	337
Πίνακας 82. Ποιές ώρες της ημέρας θα προτιμούσατε να διεξάγεται (αθροιστικό);	338
Πίνακας 83. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (αθροιστικό);	339
Πίνακας 84. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε την εβδομάδα (αθροιστικό).	339
Πίνακας 85. Δημογραφικά στοιχεία (αθροιστικό)	340

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται οι βασικές θεωρίες μάθησης και οι εκπρόσωποι αυτών, καθώς και η έννοια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης η οποία στηρίζεται στην θεωρία της κονστρουκτιβιστικής μάθησης. Έννοιες όπως η μάθηση και η διδασκαλία, που συχνά ταυτίζονται, διασαφηνίζονται προκειμένου να ακολουθήσουν πιο σύγχρονες έννοιες και ορισμοί της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης ενηλίκων κ.ο.κ. Ακολουθεί εκτενής ανάλυση και αναφορά της πορείας της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και επιχειρείται ο διαχωρισμός ή η σύνδεση των εννοιών «ηλεκτρονική» και «εξ' αποστάσεως» εκπαίδευση.

Το θεωρητικό μέρος συμπληρώνεται με την έννοια της «ποιότητας», στοιχείο ζωτικής σημασίας για την οικοδόμηση ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού προγράμματος είτε παραδοσιακής διδασκαλίας είτε ασύγχρονης μέσω του e-learning. Ποιότητα, διασφάλιση ποιότητας ακόμη και τα εμπλεκόμενα μέρη στην ποιότητα αναλύονται εκτενώς, ενώ παράλληλα μελετάται η σύνδεση της ποιότητας με την ακαδημαϊκή διδασκαλία και την ηλεκτρονική μάθηση. Εξίσου σημαίνουσα είναι η έννοια και η διαδικασία της αξιολόγησης, η οποία είναι το απαραίτητο εκείνο στοιχείο για τη μελέτη της εφικτότητας και της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται έννοιες που εμπλέκονται στην ηλεκτρονική μάθηση, αναφέρονται οι κατηγορίες της τεχνολογίας που χρησιμοποιούνται για τη δόμηση ενός τέτοιου περιβάλλοντος μάθησης, ενώ παρατίθεται ένας δείκτης μέτρησης κόστους και οφέλους, ώστε να αξιολογηθεί η εφικτότητα και χρησιμότητα ενός εξ' αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος από οικονομική σκοπιά.

Το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με την παράθεση της παρούσας κατάστασης της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας, η οποία συνιστά τη θεματική της ηλεκτρονικής πλατφόρμας που κατασκευάστηκε στην παρούσα διατριβή, σε ευρωπαϊκό, διεθνές και εγχώριο επίπεδο. Η επιχειρηματικότητα συνιστά μια νέα διέξοδο, ιδιαίτερα στα πλαίσια της παρούσας κρίσης, και μια επαγγελματική διέξοδο στην οποία στρέφονται όλο και περισσότεροι απόφοιτοι πανεπιστημίου στον διεθνή χώρο. Για το λόγο αυτό ακαδημαϊκά ιδρύματα της διεθνούς και ευρωπαϊκής σκηνής, υιοθετούν προγράμματα κατάρτισης με θέμα την επιχειρηματικότητα ακόμη και σε Σχολές ή Τμήματα που δεν σχετίζονται επιστημονικά με τους τομείς της Οικονομίας και Διοίκησης. Τέλος, γίνεται αναφορά στα λεγόμενα soft skills, στις ικανότητες και δεξιότητες που συνθέτουν τον ιδανικό εργαζόμενο καθώς όπως αναφέρεται από πολλά στελέχη της αγοράς εργασίας, η τυπική εκπαίδευση χωρίς τις δεξιότητες της επικοινωνίας, του αυτοελέγχου κ.ά, χωρίς δηλαδή τα λεγόμενα soft skills δεν μπορεί να οδηγήσει με βεβαιότητα στην εύρεση και διατήρηση μιας θέσης εργασίας ή στη σύσταση μιας επιτυχημένης επιχείρησης.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις των φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου, και η στατιστική ανάλυση και γραφική απεικόνιση αυτών, προκειμένου να διαπιστωθεί η αποδοχή η μη, ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο με θέμα την επιχειρηματικότητα, ως ένα συμπληρωματικό καθαρά πρόγραμμα στο ήδη υπάρχον πρόγραμμα σπουδών τους. Η συλλογή των στοιχείων έγινε μέσω της διανομής έντυπων ερωτηματολογίων και μέσω της συμπλήρωσης ενός online ερωτηματολογίου. Η επεξεργασία αυτών έγινε με τη βοήθεια των στατιστικών πακέτων SPSS και R. Με βάση τις απαντήσεις που

συλλέχθηκαν, οικοδομήθηκε μια ενδεικτική πλατφόρμα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης με το όνομα «ePanteion», στην οποία συμμετείχαν εθελοντικά φοιτητές προκειμένου να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν το προσφερόμενο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο «Ζητήματα Επιχειρηματικότητας στις Κοινωνικές Επιστήμες». Αργότερα, οι εν λόγω φοιτητές συμπλήρωσαν φόρμα αξιολόγησης του υλικού και εν γένει της πλατφόρμας, τα αποτελέσματα της οποίας παρατίθενται στο Παράρτημα 3. Η πρόταση για την σύσταση ενός προγράμματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο παρουσιάζεται στο τελευταίο κεφάλαιο με τη μορφή ενός επιχειρηματικού σχεδίου (business plan).

Η πλατφόρμα οικοδομήθηκε μέσω του Moodle. Για την συμπλήρωση του υλικού της χρησιμοποιήθηκαν διαλέξεις προγραμμάτων της εκπαιδευτικής πλατφόρμας Coursera, βίντεο, εισηγήσεις από το YouTube και προσωπικό αρχείο σημειώσεων.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ (ΜΕΡΟΣ Α')

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μια εισαγωγική προσέγγιση των εννοιών της μάθησης και της διδασκαλίας. Αναφέρονται και αναλύονται εκτενώς οι δύο όροι καθώς και οι διαφορές αυτών ως αποτέλεσμα των διαφορετικών απόψεων που έχουν διατυπωθεί από ερευνητές επιστημών όπως η ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η κοινωνική ανθρωπολογία κ.ά. στο πέρασμα των αιώνων. Η μάθηση ως φαινόμενο, ως διαδικασία, ως βιολογική ανάγκη, ως αποτέλεσμα παρατήρησης και ερεθισμάτων ή ως «ικανότητα» πνευματική, επίκτητη και αποτέλεσμα εξάσκησης και διαίσθησης, γεννά προβληματισμούς και επιστημονικά δόγματα που απασχόλησαν ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων, η ανάλυση και παρουσίαση των οποίων προσεγγίζεται στη συνέχεια.

1.2 Η έννοια της μάθησης

Ο όρος «μάθηση» συνιστά ένα σύνθετο εσωτερικό βιολογικό και πνευματικό φαινόμενο που όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή έχει μελετηθεί από διάφορους επιστημονικούς κλάδους (της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, της φυσιολογίας, της ιατρικής, της βιολογίας κ.ά.). Οι διαδικασίες της μάθησης είναι ποικιλόμορφες και διαφορετικές και δεν μπορούν να ενταχθούν σε μία αποκλειστικά κατηγορία. Όπως σημειώνεται (Φλουρής, 2003)¹, παρότι έχει διεξαχθεί πληθώρα σχετικών μελετών η μάθηση παραμένει μια διαδικασία η οποία δεν έχει ερμηνευτεί και κατανοηθεί πλήρως κατά τρόπο κοινώς παραδεκτό. Όσες απόψεις και παραδοχές έχουν γραφεί και ειπωθεί για τη μάθηση συνιστούν επιστημονικές υποθέσεις που εξάγονται από την παρατήρηση και τη μελέτη των αποτελεσμάτων της.

Επικρατούν πολλές απόψεις των ερευνητών σχετικά με τον προσδιορισμό της έννοιας της μάθησης. Αυτή έχει ορισθεί από τον Pavlov² ως δημιουργία υποκατάστατων ανακλαστικών, ως δοκιμή και πλάνη από τον Thorndike³, ως επανάληψη μιας αντίδρασης μετά από θετική ενίσχυση από τον Skinner⁴, ως ενόραση από τον Kohler⁵, ως μίμηση ενός προτύπου από τον Bandura⁶, ως επεξεργασία των πληροφοριών από

¹ Φλουρής, Γ., (2003), Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη

² Classical Conditioning (Pavlov) - Learning Theories, available at: <http://www.learning-theories.com/classical-conditioning-pavlov.html>

³ Thorndike, E. (1971), The fundamentals of learning. Columbia University Institute of Educational Research, Division of Psychology New York NY US

⁴ Skinner, B. F. (1953), The Possibility Of A Science Of Human Behavior. NY: The Free House.

⁵ Kohler, F., Gillet, F., Progin, M., Gobat, J., Buttler, A. (2004), Seasonal dynamics of plant species at fine scale in wooded pastures, Community Ecol.

⁶ Bandura, A.(1977), Social Learning Theory, Oxford, England: Prentice-Hall

τους Seymour, Gagné και Neisser⁷, και ως προσωπική ερμηνεία στις νεοαποκτηθείσες πληροφορίες από τους Rogers και Maslow⁸.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι έκαστος ορισμός της μάθησης δεν μπορεί να είναι απόλυτος, ο Kimble (1980)⁹ προτείνει έναν αντιπροσωπευτικό ορισμό που αναφέρει ότι: «μάθηση είναι μια σχετικά σταθερή αλλαγή σε μια δυνατότητα της συμπεριφοράς, η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα ενισχυμένης πρακτικής». Ένας άλλος ορισμός προτάθηκε από τον Gagné (1975) κατά τον οποίο «μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθά τους οργανισμούς να τροποποιήσουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με ένα μόνιμο τρόπο, ώστε η ίδια η τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειαστεί να συμβεί κατ' επανάληψη σε κάθε νέα περίπτωση. Η αλλαγή ή τροποποίηση αυτή γίνεται αντιληπτή από το ίδιο το πρόσωπο που μαθαίνει, αφού από τη στιγμή που θα έχει ολοκληρωθεί η μάθηση, θα είναι σε θέση να εκτελεί ορισμένες πράξεις που δεν θα μπορούσε να κάνει προηγουμένως».

Η μάθηση είναι φαινόμενο που περιλαμβάνει διαδικασίες σε βιολογικό και πνευματικό επίπεδο. Ο Χαραλαμπίδης (2001) επισημαίνει ότι ως βιολογική διαδικασία, η μάθηση παρατηρείται στους ανθρώπους αλλά και στα ζώα ως αποτέλεσμα μακράς άσκησης, επανάληψης και εθισμού. Ως πνευματική διαδικασία παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, κατευθύνεται σε μεγάλο βαθμό από τον ίδιο και εκδηλώνεται μέσα από την συμπεριφορά του. Δεν είναι κάτι που μπορεί να παρατηρηθεί στην ολότητα της άμεσα. Μόνο το αποτέλεσμα της μπορεί να γίνει αντιληπτό. Τα στάδια της μάθησης (Φλουρής, 2003) συνιστούν οι επιμέρους διαδικασίες που εκτελούνται κατά την πραγμάτωσή της και συνοψίζονται στα εξής:

1. Διαδικασία στροφής της προσοχής – Επιλεκτική αντίληψη
2. Διατήρηση στη βραχυπρόθεσμη μνήμη
3. Κωδικοποίηση
4. Συγκέντρωση και διαφύλαξη
5. Ανάκτηση
6. Γεννήτρια αντιδράσεων
7. Εκτέλεση
8. Επανατροφοδότηση
9. Διαδικασίες εκτελεστικού ελέγχου

Επιστήμονες και φιλόσοφοι εξερευνώντας τις ποικίλες, και ενίοτε, αντιφατικές συνέπειες της θεωρίας της εξέλιξης συντέλεσαν στην υπονόμηση της αντίληψης περί ουσιαστικής ανωτερότητας του ανθρώπινου είδους σε σύγκριση με το υπόλοιπο ζωικό βασίλειο. Το έργο του Ρώσου ψυχολόγου Ραβλόν κατέληξε στην ανακάλυψη του εξαρτημένου ανακλαστικού. Αν και ο Ραβλόν πειραματίστηκε με ζώα, υποστήριξε ότι τα συμπεράσματά του έχουν την ίδια εφαρμογή και στους ανθρώπους. Το εξαρτημένο ανακλαστικό συνιστά μια μορφή συμπεριφοράς κατά την οποία οι φυσικές αντιδράσεις παράγονται από τεχνητό ερέθισμα. Μέσα από πείραμά του απέδειξε ότι αν ένα σκυλί

⁷ Neisser, U (1994), *Self-perception and self-knowledge*, Psyke & Logos, 15(2)

⁸ Maslow, A. (1998), *Towards a psychology of being*, 3rd ed. New York: Wiley

⁹ Gregory A., (1980), *Principles of General Psychology*, John Wiley & Sons Inc; 5th edition

τρέφεται αμέσως μετά τον ήχο ενός κουδουνιού, τελικά θα αντιδρά στο ίδιο κουδούνισμα με έκκριση σάλιου, ακριβώς σα να έβλεπε ή να μύριζε την τροφή. Η ανακάλυψη αυτή οδήγησε στο συμπέρασμα ότι το εξαρτημένο ανακλαστικό αποτελεί σημαντικό στοιχείο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και ενθάρρυνε τους ψυχολόγους να συγκεντρώσουν την προσοχή τους στα πειράματα φυσιολογίας, ως κλειδί για την κατανόηση του νου.

1.2.1 Ψυχολογία της συμπεριφοράς

Οι παυλωβιανοί εγκαινίασαν έναν κλάδο φυσιολογικής ψυχολογίας, γνωστό ως «ψυχολογία της συμπεριφοράς» (behaviorism). Η ψυχολογία της συμπεριφοράς είναι μια απόπειρα μελέτης του ανθρώπινου όντος ως καθαρά υλικού και σωματικού οργανισμού και αναγωγής κάθε είδους ανθρώπινης συμπεριφοράς σε μια σειρά φυσικών αντιδράσεων. Έννοιες όπως ο νους και η συνείδηση απορρίπτονται ως όροι αόριστοι και χωρίς περιεχόμενο. Τίποτε πλέον δεν έχει σημασία εκτός από τις αντιδράσεις των μυών, των νεύρων, των αδένων και των εσωτερικών οργάνων του σώματος. Δεν υπάρχει καμία ανεξέλεγκτη και ανεξάρτητη ψυχική συμπεριφορά: οτιδήποτε πράττουν οι άνθρωποι έχει υλικά και φυσικά αίτια. Η εν λόγω σκέψη είναι ουσιαστικά μια μορφή μονολόγου. Κάθε σύνθετο συναίσθημα και ιδέα είναι απλώς μια ομάδα φυσιολογικών αντιδράσεων που παράγονται από κάποιο ερέθισμα του περιβάλλοντος. Αυτή ήταν η ακραία μηχανιστική ερμηνεία των ανθρώπινων ενεργειών από τους οπαδούς του Ραβλιν.

1.2.2 Φρόντ και ψυχανάλυση

Η επόμενη σημαντική σχολή ψυχολογίας που συνετέλεσε στη μελέτη της μάθησης εμφανίστηκε μετά το τέλος του 19^{ου} αιώνα και ήταν η ψυχανάλυση, θεμελιωτής της οποίας ήταν ο Sigmund Freud, ένας αυστριακός γιατρός. Η ψυχανάλυση ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά κυρίως με αφετηρία το υποσυνείδητο. Ο Φρόντ παραδέχτηκε την ύπαρξη του συνειδητού νου (ego) αλλά υποστήριξε ότι το υποσυνείδητο (id) είναι πολύ σημαντικότερο από την άποψη καθορισμού των ανθρώπινων πράξεων. Θεωρούσε τους ανθρώπους εγωιστικά πλάσματα που ωθούνταν από βασικές παρορμήσεις της εξουσίας, της αυτοσυντήρησης και του σεξ. Με την ερμηνεία του υποσυνείδητου ο Φρόντ πίστευε ότι μπορεί να προληφθούν παράλογες συμπεριφορές.

1.2.3 Η έννοια της διαίσθησης στη διαδικασία μάθησης

Η λογική που από μόνη της μπορεί να προσφέρει τη βεβαιότητα είναι το εργαλείο της απόδειξης, η διαίσθηση είναι «το εργαλείο της επινόησης» σύμφωνα με τον H. Poiancare. Αναφορικά με την «διαίσθηση», στα Αγγλικά επικρατεί ο όρος «intuition», που μεταφράζεται με τους όρους «διαίσθηση» ή «ενόραση» και κατ' άλλους ως «εποπτεία» ή «ενόραση». Η διαφορά στο νόημα των λέξεων είναι λεπτή.

Στο σημείο αυτό ο Webster (όπως αναφέρεται στο βιβλίο του Bruner: Η διαδικασία της μάθησης) αναφέρει ότι «διαίσθηση είναι η άμεση αντίληψη ή γνώση». Ο χαρακτηρισμός «άμεση» χρησιμοποιείται σε αντίθεση με τον χαρακτηρισμό «έμμεση», δηλαδή την αντίληψη ή τη γνώση που βασίζεται στις τυπικές διαδικασίες της ανάλυσης και απόδειξης. Η διαίσθηση απαιτεί αντίληψη του νοήματος, της σημασίας ή της δομής ενός προβλήματος ή καταστάσεως χωρίς να μεσολαβήσει η αναλυτική διαδικασία. Εάν η διαίσθηση είναι σωστή ή όχι κρίνεται τελικά, όχι από τη διαίσθηση αλλά με τη συνήθη μέθοδο της απόδειξης.

Μια άποψη για την διαισθητική γνώση εντοπίζεται στο λεξικό του Μπαμπινιώτη και αναφέρει ότι: Διαισθητική γνώση είναι η γνώση που προέρχεται από το εν+οράν δηλ. να βλέπεις μέσα σου, η βιωματική, η υποκειμενική. Οτι γνωρίζουμε από διαίσθηση / ενόραση, συχνά είναι προϊόν «εσωτερικού φωτισμού», στιγμιαίας έμπνευσης ή σύλληψης των αισθήσεων και όχι της λογικής. Συγγενικές έννοιες με τη διαίσθηση, είναι η «υπόνοια» (υπό – νου, κάτω από το νου), και η «υποψία» (υπό – όψη, κάτω από όραση), που σημαίνουν ιδέες σχηματιζόμενες από ενδείξεις μόνο και όχι αποδείξεις. Η υπόνοια και η υποψία είναι πνευματικές λειτουργίες που θέτουν σε αμφισβήτηση κάποια δεδομένα και προκύπτουν ως αποτέλεσμα συγκριτικών πληροφοριών που διοχετεύονται στον εγκέφαλο μέσω των αισθήσεων. Η φιλοσοφία της υπόνοιας στηρίζεται στη φιλοσοφία της ορθολογικότητας. Αναδεικνύεται μετά τον διαφωτισμό και θέλει να αποκωδικοποιήσει, να ερμηνεύσει το ανορθολογικό στοιχείο. Εκπροσωπείται κυρίως από τους:

- Μαρξ: Απομυθοποίηση της ιδεολογίας.
- Νίτσε: Απομυθοποίηση των αξιών.
- Freud: Απομυθοποίηση του συνειδητού μέρους του είναι μας (της συνείδησης).

Συγγενική, αλλά υψηλότερη σε ένταση, ποιότητα και διεισδυτικότητα λειτουργία συγκριτικά με την διαίσθηση είναι η «ενόραση». Ο Αριστοτέλης είχε αναφερθεί σε άμεσες κρίσεις «αρχή δ' εστιν αποδείξεως πρότασις άμεσος, άμεσος δε ης μη έστιν άλλη προτέρα». Ο Descartes με τον όρο «intuition» εννοεί την ψυχική ενέργεια που κάνει το άτομο να νιώσει μια έννοια, μια κρίση, ένας συλλογισμός, μια ιδέα «ολόκληρη και μονομιάς και όχι κομματιαστά, το ένα κομμάτι, ύστερα από το άλλο».

Στην Καντιανή ερμηνεία εποπτεία σημαίνει άμεση αντίληψη ενός αντικειμένου που έχει το άτομο μπροστά του, κάθε γνώση που αναφέρεται άμεσα σε αντικείμενα, γνώση του ατομικού, εν αντιθέσει με την ερμηνεία του Begriff (έννοια του μήλου και εποπτεία του μήλου)¹⁰. Η καρτεσιανή εκδοχή διαφέρει από την καντιανή, γιατί στην άμεση γνώση δεν περικλείει την ενέργεια, τη λογική, τον συλλογισμό, το συμπέρασμα, ενώ η καντιανή δεν την αποκλείει, αφού για τον Καντ κάθε εμπειρία είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας εξωτερικών εντυπώσεων και λογικού.

¹⁰ Γκαγκαρη, Ν. (2006), διπλωματική εργασία με τίτλο «Ο ρόλος της διαίσθησης στη μάθηση μαθηματικών εννοιών», ΠΜΣ «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών», Πανεπιστήμιο Αθηνών και Κύπρου, Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Παπαναστασίου

Ανακεφαλαιώνοντας οι ποικίλες σχολές που ασχολήθηκαν με την ανθρώπινη συμπεριφορά και εξέλιξη, ξεφεύγουν σταδιακά από την κληρονομικότητα, τα επίκτητα χαρακτηριστικά, ενώ εισάγουν της έννοιες της παρατήρησης, της εμπειρίας και των εσωτερικών και εξωτερικών ερεθισμάτων, καθιστώντας τη μάθηση ως μια διαδικασία με λογική σειρά ενεργειών και σταδίων.

1.3 Μάθηση και διδασκαλία

Ο άνθρωπος χωρίς συστηματική βοήθεια δεν μπορεί στη διάρκεια της ζωής του να ανταποκριθεί στο περιβάλλον του κατά τρόπο ικανοποιητικό και να ανταπεξέλθει στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής. Η συστηματική βοήθεια παρέχεται σε μεγάλο βαθμό με τη διδασκαλία, η οποία αποσκοπεί στο να μεταδώσει στον εκπαιδευόμενο την πείρα των προγενέστερών του και να τον καταστήσει ικανό όχι μόνο να τη χρησιμοποιήσει, αλλά και να τη βελτιώσει ή να την προσαρμόσει καλύτερα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες του περιβάλλοντος.

Ο όρος «μάθηση» συχνά συγχέεται με τον όρο «διδασκαλία». Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις στο χώρο της παιδαγωγικής ψυχολογίας (Καψάλης, 1990)¹¹ ο μαθητής δεν αποτελεί παθητικό ον που αντιδρά μηχανικά και χωρίς συμμετοχή στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά μια ενεργητική ύπαρξη, έναν παραγωγό, ένα μετασχηματιστή των πληροφοριών που προσφέρονται από το δάσκαλο. Η μάθηση που επιτυγχάνεται από το μαθητή είναι ένα ζωντανό προϊόν, χρήσιμο για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και να επιλύσει τα προβλήματα της ζωής του. Πρέπει να επισημανθεί (Τριλιανός, 2003)¹², ότι παρά τη στενή αλληλεπίδραση μάθησης και διδασκαλίας, η ύπαρξη της μιας δεν συνεπάγεται αυτόματα την ύπαρξη της άλλης ούτε το αντίστροφο. Για να αποδειχτεί μια διδασκαλία χρήσιμη, ποιοτικά ανώτερη και αποτελεσματική, ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τις αρχές και τους νόμους της μάθησης. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Gagné, διδασκαλία σημαίνει ένα σύνολο ενεργειών στις οποίες θα προβεί ο εκπαιδευτικός προκειμένου να προκαλέσει, να ενεργοποιήσει, να ενισχύσει και να προωθήσει τη μάθηση (Φλουρής, 2003)¹³.

Η διδασκαλία, στην ευρύτερη μορφή της, ασχολείται με την παροχή ευκαιριών μάθησης στους εκπαιδευόμενους. Πριν από την εξέταση της φύσης της διδασκαλίας, είναι απαραίτητο να εξεταστεί η φύση του περιεχομένου της μάθησης. Η μάθηση μπορεί να σημαίνει γεγονότα, διαδικασίες, δεξιότητες, ιδέες και νοοτροπίες. Ευρύτεροι στόχοι της μάθησης είναι μεταξύ άλλων τα κέρδη των γνώσεων και των δεξιοτήτων, η εμπάθυνση της κατανόησης, η ανάπτυξη της επίλυσης προβλημάτων και οι αλλαγές στην αντίληψη, τις στάσεις, τις αξίες και τη συμπεριφορά. Τελευταίος, αλλά όχι λιγότερο σημαντικός στόχος είναι η ανάπτυξη των δυνατοτήτων για να μάθουν οι συμμετέχοντες πώς να μαθαίνουν. Οι δυνατότητες αποτελούν τα θεμέλια των

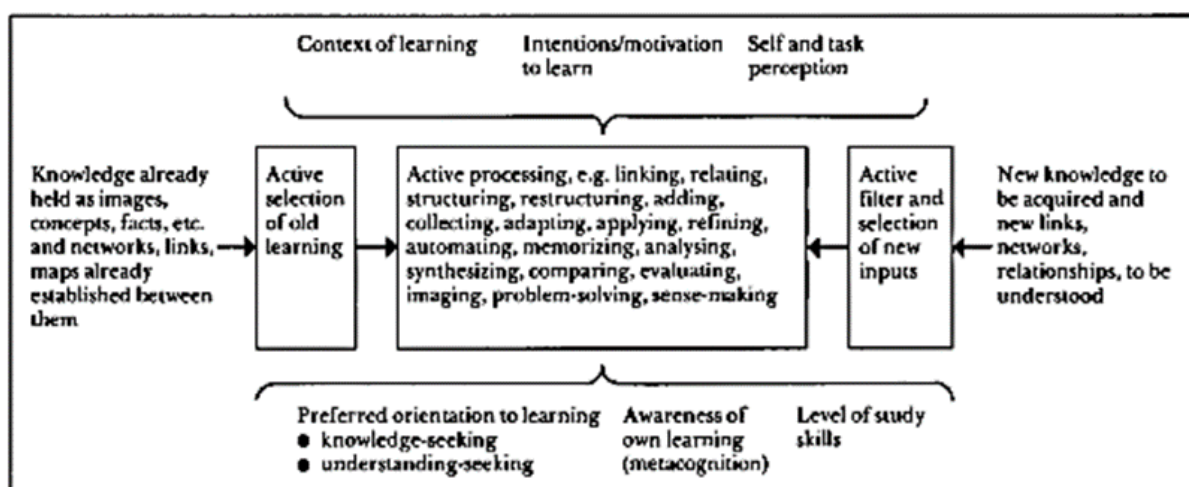
¹¹ Καψάλης, Χ. (1983), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη

¹² Τριλιανός, Θ. (2003), Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τομ. Α & Β, Αθήνα.

¹³ Φλουρής, Γ. (1992), Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων και της αποτελεσματικής δια βίου μάθησης. Οι μαθητές, ενδέχεται να έχουν πιο ρεαλιστικούς στόχους όπως η επιτυχής περάτωση των μαθημάτων, των ασκήσεων και των γραπτών εξετάσεων. Οι στόχοι της μάθησης ενσωματώνονται στο μοντέλο που ακολουθεί (Σχήμα 1). Το ίδιο μοντέλο τονίζει ότι η γνωστική μάθηση αναπτύσσει την σκέψη, με την ευρύτερη έννοιά της, η οποία θεωρείται ως κεντρικό καθήκον της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Το εν λόγω μοντέλο απεικονίζει τις παραμέτρους της μάθησης. Μέσα σε αυτό αναδύονται προσωπικά μοντέλα μάθησης που επηρεάζουν και διαμορφώνουν την προσέγγιση ενός ατόμου στη διδασκαλία. Η μάθηση δεν εξαρτάται εξολοκλήρου από τη διδασκαλία. Ωστόσο, η διδασκαλία, ανεξάρτητα από την ποιότητα, στηρίζεται στη μάθηση.

Σχήμα 1 . Ένα μοντέλο μάθησης



Η γενική έννοια του όρου «διδασκαλία» περιλαμβάνει το σχεδιασμό μαθημάτων, τη διαχείριση αυτών, τις μεθόδους της πρόσωπο με πρόσωπο ή δια ζώσης διδασκαλίας, την παροχή επιπρόσθετων ευκαιριών μάθησης, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση προς τους μαθητές. Η διδασκαλία, υπό αυτή την έννοια, συνιστά μια εσκεμμένη δραστηριότητα και μια διαδραστική διαδικασία που περιλαμβάνει τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τα καθήκοντα (tasks). Η αλληλεπίδραση μεταξύ ενός εκπαιδευόμενου και ενός εκπαιδευτή μπορεί να είναι ελάχιστη, καθώς με τη χρήση των προγραμμάτων ο βαθμός αλληλεπίδρασης δεν είναι ο ίδιος, αλλά ακόμη και σε αυτές τις μεθόδους, ο εκπαιδευτικός ως σχεδιαστής και διαχειριστής του μαθησιακού περιβάλλοντος ασκεί σημαντική επίδραση. Καθίσταται σαφές ότι αυτός ο ορισμός της διδασκαλίας αναδεικνύει κάτι περισσότερο στην εκτίμηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αναδεικνύει την αλληλεπίδραση μεταξύ των δασκάλων, των μαθητών και των καθηκόντων. Αυτές οι διαδράσεις μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορα επίπεδα.

Δεξιότητες

Όλες οι δεξιότητες περιλαμβάνουν γνωστικά, αντιληπτικά και κινητικά συστατικά, οι αναλογίες των οποίων ποικίλλουν ανάλογα με τις αισθητικές δεξιότητες, τις γνωστικές

δεξιότητες και τις κοινωνικές δεξιότητες. Και οι τρεις τύποι των δεξιοτήτων εντοπίζονται στη διδασκαλία, αν και οι γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες είναι οι πιο σημαντικές. Οι βασικές δεξιότητες της διδασκαλίας είναι οι εξής:

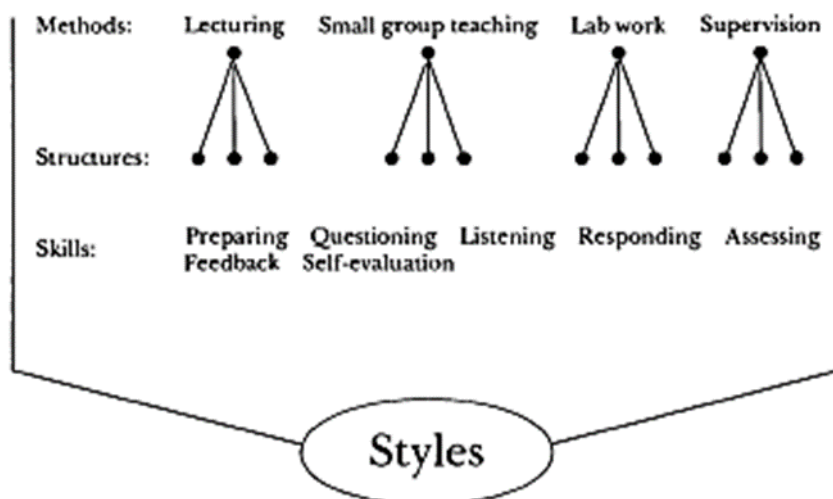
- Η προετοιμασία και η διάρθρωση του υλικού διδασκαλίας.
- Οι διαδραστικές δεξιότητες της επεξήγησης, ακρόασης και ανταπόκρισης στα σχόλια ή τις ερωτήσεις των φοιτητών.
- Η παροχή καθοδήγησης, η αξιολόγηση και η παροχή ανατροφοδότησης, η παρακολούθηση της προσωπικής διδασκαλίας.

Αυτές οι δεξιότητες δεν έχουν μια σχέση ένα-προς-ένα με τις δομές και τις μεθόδους της διδασκαλίας, μπορούν όμως να διαμορφώσουν τη διδασκαλία. Οι βασικές δεξιότητες μπορεί να διαχωριστούν περαιτέρω σε υπο-δεξιότητες και στοιχεία ή μηνύματα.

Στυλ

Οι μέθοδοι, οι δομές και οι δεξιότητες παρέχουν μια γενική περιγραφή της διδασκαλίας. Τα συγκεκριμένα στοιχεία στο σύνολό τους επηρεάζονται και τροποποιούνται από τα βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού. Συνήθως αυτά τα χαρακτηριστικά συνενώνονται στο στυλ διδασκαλίας. Ως «στυλ» μπορεί να θεωρηθεί: «Η χαρακτηριστική αντίδραση σε καταστάσεις που θεωρούνται ως παρόμοιες». Μια τέτοια προσέγγιση παρέχει εστίαση για να εξερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι δράσεις στο πλαίσιο της διδασκαλίας ενός ατόμου. Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος διδάσκει δεν είναι κατ' ανάγκην συνδεδεμένος με τον τρόπο που αυτός ή αυτή συμπεριφέρεται σε άλλες καταστάσεις. Το στυλ διδασκαλίας είναι πιθανό να εξαρτάται από τις μορφές της μάθησης και κατόπιν τις παραδόσεις του θέματος που διδάσκεται. Οι ευρείες κατηγορίες των στυλ περιλαμβάνονται στο ακόλουθο σχηματικό μοντέλο των μεθόδων, των δομών, των δεξιοτήτων και των στυλ (Σχήμα 2).

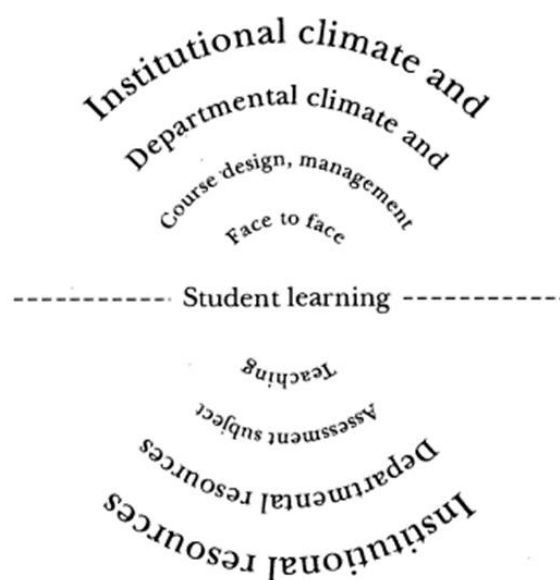
Σχήμα 2. Στυλ μάθησης του εκπαιδευτικού



Ένα μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης

Τα πλαίσια της διδασκαλίας και της μάθησης που προαναφέρθηκαν συνοψίζονται στην απεικόνιση που ακολουθεί (Σχήμα 3). Το πλαίσιο αυτό έχει συνέπειες για την εξερεύνηση της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αρχικά, η μάθηση εξαρτάται εν μέρει μόνο από τη διδασκαλία. Η συνολική ποιότητα του μαθησιακού περιβάλλοντος είναι πιθανότερο να ασκήσει μαθησιακές επιδράσεις σε αυτή, όπως και τα στυλ μάθησης, οι στρατηγικές και τα κίνητρα των φοιτητών. Δεύτερον, οι αξιολογήσεις της διδασκαλίας που βασίζονται αποκλειστικά σε μεθόδους παρατηρήσεων της διδασκαλίας είναι πιθανό να παραμελούν τις κρίσιμες μεταβλητές του σχεδιασμού, της διαχείρισης, της προετοιμασίας και των διαδικασιών αξιολόγησης. Τρίτον, η ευρύτητα και ποικιλία των δομών εντός των μεθόδων υποδηλώνουν ότι οι συγκρίσεις ανάμεσα σε αυτές πρέπει να αντιμετωπίζονται με προσοχή. Ως εκ τούτου, απαιτούνται συνεχώς νέες, μεταγενέστερες αναλύσεις προκειμένου να αποδοθούν καλύτερα οι κατευθυντήριες γραμμές.

Σχήμα 3. Μάθηση και διδασκαλία



Το μοντέλο μάθησης του Cambridge (CLM) προβάλλει ένα νέο τρόπο μάθησης που έχει εφαρμοστεί στο Cambridge Park High School και στο Cambridge Learning Community. Σε κάθε στάδιο του CLM πρέπει να εξασφαλιστεί ότι κάθε μάθημα είναι ελκυστικό, σχετικό με το αντικείμενο και ότι αντανακλά την καλύτερη ποιότητα της διδασκαλίας σε πρακτικό επίπεδο. Το CLM κατηγοριοποιεί τη μάθηση σε τέσσερις βασικούς τομείς:

1. *Σύνδεση διδασκαλίας με τη μάθηση*: Επικεντρώνεται στη διασφάλιση ότι οι μαθητές μπορούν να δουν και να κατανοήσουν τη σημασία των όσων μαθαίνουν. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της σύνδεσης με την προηγούμενη γνώση, με τον κόσμο γύρω τους και με τη συζήτηση με τους μαθητές.

2. *Ανταλλαγή νέων πληροφοριών*: Εστιάζει στην ανταλλαγή νέου περιεχομένου, δεξιοτήτων και αποτελεσμάτων και στην προώθηση της συζήτησης και της έρευνας με τους μαθητές σχετικά με το περιεχόμενο του μαθήματος.
3. *Επίδειξη Νέας Γνώσης*: Οι μαθητές εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που έμαθαν και αποδεικνύουν την πρόοδό τους ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα.
4. *Επανεξέταση*: Στην τελική επανεξέταση οι μαθητές αντανακλούν ό, τι έχουν μάθει. Θα αναθεωρήσουν το περιεχόμενο, τις δεξιότητες και τις έννοιες που διδάχθηκαν, θα συζητήσουν τρόπους εφαρμογής των γνώσεών τους και θα προβληματιστούν σχετικά με τον τρόπο που αυτές επηρεάζουν και συμπληρώνουν αυτά που ήδη γνωρίζουν.

1.3.1 Ο κύκλος της μάθησης

Το 1984 ο David Kolb¹⁴ παρουσίασε τη δική του θεωρία περί εμπειρικής μάθησης (experiential learning) και πρότεινε ένα μοντέλο που ονομάστηκε «κύκλος μάθησης». Η θεωρία του Kolb βασίστηκε σε θεμέλια άλλων επιστημόνων που ασχολήθηκαν με την επίδραση της εμπειρίας στη μάθηση όπως οι Dewey, Lewin και Piaget. Σύμφωνα με τον Kolb, «μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία η γνώση δημιουργείται μέσω του μετασχηματισμού της εμπειρίας». Η εμπειρική μάθηση κατά Kolb περιλαμβάνει έξι χαρακτηριστικά (Smith, 2001)¹⁵:

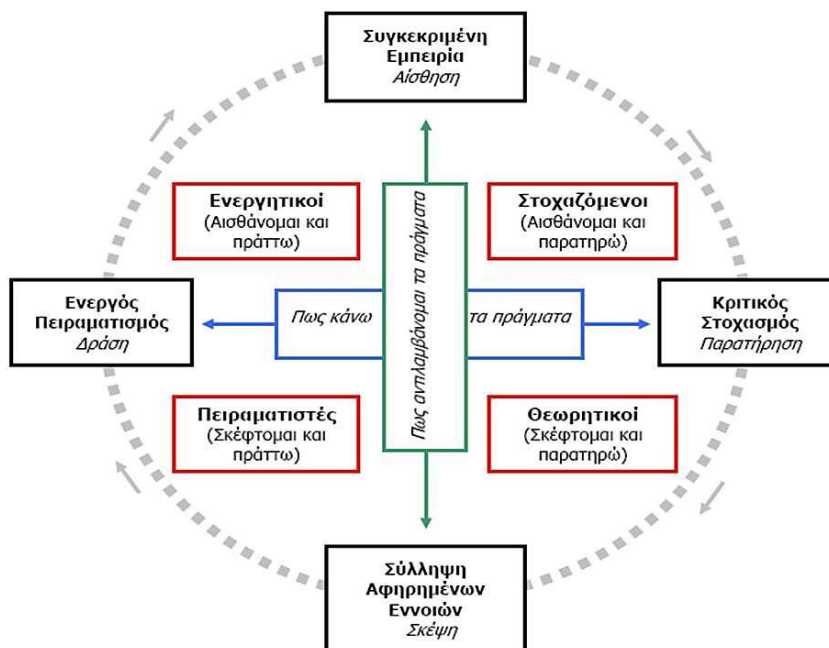
1. Εκλαμβάνεται ως διαδικασία και δεν προσδιορίζεται από το αποτέλεσμα.
2. Είναι μια συνεχής διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία.
3. Απαιτεί την επίλυση των συγκρούσεων μεταξύ των αντίθετων τρόπων προσαρμογής στον κόσμο.
4. Είναι μια ολιστική (holistic) διαδικασία.
5. Προϋποθέτει αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος.
6. Είναι διαδικασία που δημιουργεί γνώση.

Ο κύκλος μάθησης αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία άτομα, ομάδες και οργανισμοί προσέχουν και κατανοούν τις εμπειρίες τους και κατά συνέπεια τροποποιούν τη συμπεριφορά τους με βάση αυτές. Η αποτυχία σε κάποιες προσπάθειες οφείλεται σε λάθη που επαναλαμβάνονται ή στην έλλειψη ικανότητας για μάθηση από την εμπειρία. Ο κύκλος της μάθησης στηρίζεται στην ιδέα ότι όσο περισσότερο το άτομο συγκεντρώνεται σε μία εργασία, αυξάνει την πιθανότητα να τροποποιήσει/βελτιστοποιήσει την προσπάθειά του. Ο κύκλος της μάθησης περιλαμβάνει τα εξής στάδια, όπως φαίνονται στο κάτωθι σχήμα (Σχήμα 4).

¹⁴Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, New Jersey

¹⁵ Sadler-Smith, E. (2001), *The relationship between learning style and cognitive style, Personality and Individual Differences*, 30

Σχήμα 4. Ο κύκλος της μάθησης



1. *Ενεργητικός πειραματισμός:* Ο εκπαιδευόμενος βασιζόμενος στις γνώσεις και στις εμπειρίες του και έχοντας να αντιμετωπίσει νέα προβλήματα, προετοιμάζεται να λάβει αποφάσεις, επιθυμεί να δράσει και να εφαρμόσει στην πράξη όσα μαθαίνει.
2. *Συγκεκριμένη εμπειρία:* Ο εκπαιδευόμενος δρα, αντιμετωπίζει νέες καταστάσεις, «εμβυθίζεται» στην εμπειρία έχοντας συγκεντρωμένη την προσοχή του χωρίς όμως να συλλογίζεται. Έτσι προσλαμβάνει άμεσα πληροφορία. Οι αισθήσεις του είναι σε εγρήγορση και συνιστούν την οδό πρόσληψης της πληροφορίας, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει σχέσεις με άλλους ανθρώπους και βιώνει συναισθήματα.
3. *Επεξεργασία και παρατήρηση:* Οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν εξετάζονται προσεκτικά μέσα από ποικίλες οπτικές γωνίες προτού οδηγήσουν σε κρίσεις. Γίνεται επεξεργασία των αποτελεσμάτων της δράσης, κατανοείται η σημασία τους, εξάγονται συμπεράσματα.
4. *Αφηρημένη θεωρητικοποίηση:* Οι αποκτηθείσες εμπειρίες ταξινομούνται, συνδέονται με επιστημονικά δεδομένα, με θεωρητικές προσεγγίσεις, αντλούνται γενικές αρχές, διαμορφώνονται κανόνες δράσης, αποσαφηνίζονται οι σχέσεις μεταξύ των πραγμάτων.

Ο ανθρώπινος εγκέφαλος δεν λειτουργεί μόνο με τρόπο γραμμικό και αυστηρά προγραμματισμένο. Το σχήμα του κύκλου μάθησης πρέπει να ληφθεί ως ένα σχήμα που είναι δυνατή η μερική αλληλοκάλυψη των σταδίων γιατί είναι πιθανό να συνεχίζουμε να προετοιμαζόμαστε για δράση ενώ ήδη οι συνθήκες μας έχουν οδηγήσει σε αυτή, να αναζητούμε την αξιολόγηση των πράξεων μας όχι αμέσως μετά τη δράση αλλά ενόσω δρούμε, όσο στοχαζόμαστε με βάση τις αποκτηθείσες εμπειρίες καθώς και όσο αφομοιώνουμε τις αποκτηθείσες εμπειρίες. Η πορεία της μάθησης δεν έχει δεδομένο σημείο εκκίνησης. Κάθε στάδιο πηγάζει από το άλλο και με τη σειρά του επωάζει το επόμενο που και αυτό προωθεί και εμπεριέχει ένα άλλο. Κάθε στάδιο του

κύκλου πρέπει να ληφθεί ως αίτιο και ταυτόχρονα ως αιτιατό. Επομένως, κάθε εκπαίδευση είναι επανεκπαίδευση. Έτσι ο κύκλος μπορεί να θεωρηθεί ως spiral, δηλαδή ως διαδικασία περιοδικά επαναλαμβανόμενη. Το ειδικό βάρος κάθε σταδίου εξαρτάται από τους στόχους, τις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός. Κάθε άτομο έχει το δικό του τρόπο και ρυθμό, τα δικά του δυνατά και αδύνατα σημεία προκειμένου να προσεγγίζει τα διάφορα στάδια του κύκλου μάθησης.

1.4 Η δια βίου μάθηση

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση συνιστούν σημαντικούς παράγοντες για την επίτευξη οικονομικής και κοινωνικής αλλαγής και ευημερίας. Η ευελιξία και η ασφάλεια που απαιτούνται για τη δημιουργία περισσότερων και ποιοτικότερων θέσεων εργασίας εξαρτώνται από την παροχή της δυνατότητας σε όλα τα άτομα ανεξαρτήτως να αποκτούν βασικές ικανότητες και ενημερώνουν τις δεξιότητές τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Η δια βίου μάθηση προωθεί τη δημιουργικότητα και την καινοτομία και καθιστά δυνατή την πλήρη οικονομική και κοινωνική συμμετοχή. Στις μέρες μας ο διάλογος για τη δια βίου μάθηση και εκπαίδευση τοποθετείται στο επίκεντρο των θεωρητικών αναζητήσεων και των προβληματισμών ερευνητών, εκπαιδευτικών ενώσεων, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Στα κείμενα των διαμορφωτών πολιτικής και στα επίσημα κείμενα εθνικών και διεθνών οργανισμών, διαρκώς πληθαίνουν οι αναφορές στη δια βίου εκπαίδευση, στο ρόλο και τη σημασία της στις σύγχρονες κοινωνίες, στους σκοπούς και τους στόχους της, και στο περιεχόμενό της.

Οι Coombs P. A. & Ahmed M. (1974)¹⁶ έχουν προτείνει την ακόλουθη γενική τυπολογία σε σχέση με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες:

- ✓ **Τυπική εκπαίδευση:** το θεσμοθετημένο, ιεραρχικά δομημένο και χρονικά διαβαθμισμένο εκπαιδευτικό σύστημα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση έως το πανεπιστήμιο.
- ✓ **Μη-τυπική εκπαίδευση:** κάθε οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, είτε μεμονωμένη είτε ως μέρος μιας ευρύτερης δραστηριότητας, που στοχεύει σε συγκεκριμένο κοινό και έχει συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους.
- ✓ **Άτυπη εκπαίδευση:** η δια βίου διαδικασία, όπου το κάθε άτομο συγκεντρώνει και διαμορφώνει γνώσεις, ικανότητες, στάσεις και αξίες, από την καθημερινή εμπειρία του και την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος (επίδραση από την οικογένεια, τη γειτονιά, την εργασία, την ψυχαγωγία, τις κοινωνικές συναναστροφές, την αγορά εργασίας, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας κ.ο.κ.).

¹⁶ Coombs, P. H. (1968), *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press και Coombs P. H. και Ahmed, M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.

Ο όρος δια βίου εκπαίδευση έχει επικρατήσει να αναφέρεται σε όλους τους τύπους της εκπαίδευσης (τυπική, μη-τυπική και άτυπη), ταυτόχρονα όμως παραπέμπει σε «μια φιλοσοφική έννοια, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση θεωρείται ως μια μακροχρόνια διαδικασία που αρχίζει κατά τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής» (CEDEFOP, 1996)¹⁷. Σύμφωνα με τον Βεργίδη Δ. (2001)¹⁸: «Η δια βίου εκπαίδευση αποτελεί μια προσέγγιση του συνόλου των μορφωτικών δραστηριοτήτων (τυπικής, μη-τυπικής και άτυπης) όλων των επιπέδων, που επιτρέπει τη συγκρότησή τους σε ένα εκπαιδευτικό συνεχές, σε διαρκή αλληλεπίδραση με την κοινωνικο-οικονομική, πολιτική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η δια βίου εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας».

Στον ορισμό της UNESCO για τη δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αναφέρεται ότι: «... δηλώνει ένα χωρίς όρια σχήμα, που αποβλέπει στην αναμόρφωση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος... Η εκπαίδευση και η μάθηση δεν περιορίζονται στη σχολική φοίτηση, πρέπει να επεκτείνονται σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου, να περιλαμβάνουν όλες τις δεξιότητες και όλους τους κλάδους της γνώσης, να χρησιμοποιούν όλα τα δυνατά μέσα και να δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους ανθρώπους για πλήρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Οι εκπαιδευτικές και οι σχετικές με τη μάθηση διαδικασίες, στις οποίες τα παιδιά, οι νέοι άνθρωποι και οι ενήλικοι όλων των ηλικιών εμπλέκονται στη διάρκεια της ζωής τους σε οποιαδήποτε μορφή, πρέπει να θεωρηθούν ως σύνολο».

1.4.1 Η εκπαίδευση ενηλίκων

Η εκπαίδευση ενηλίκων αποτελεί έναν περισσότερο οριοθετημένο όρο εν συγκρίσει με τη δια βίου εκπαίδευση, καθώς προσδιορίζεται –τουλάχιστον- με βάση τον παράγοντα της ηλικίας των εκπαιδευομένων. Σχετικά με τον προσδιορισμό του περιεχομένου του όρου «εκπαίδευση ενηλίκων» γίνονται αναφορές στα κείμενα δύο διεθνών οργανισμών – του ΟΟΣΑ και της UNESCO. Σύμφωνα με τον ορισμό του ΟΟΣΑ το 1977 (Rogers A., 1999)¹⁹: «Η εκπαίδευση ενηλίκων αφορά οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα ή πρόγραμμα σκόπιμα σχεδιασμένο από κάποιον εκπαιδευτικό φορέα, για να ικανοποιήσει οποιαδήποτε ανάγκη κατάρτισης ή ενδιαφέρον, που ενδέχεται να πραγματοποιηθεί σε οποιοδήποτε στάδιο της ζωής ενός ανθρώπου, που έχει υπερβεί την ηλικία της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κύρια δραστηριότητά του δεν είναι πλέον η εκπαίδευση. Η «σφαίρα» της επομένως καλύπτει μη επαγγελματικές, επαγγελματικές, γενικές, τυπικές και μη τυπικές σπουδές, καθώς επίσης και την εκπαίδευση που έχει συλλογικό σκοπό». Σύμφωνα με την UNESCO (1976), με τον όρο εκπαίδευση ενηλίκων νοείται: «Ολόκληρο το φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών

¹⁷ CEDEFOP – Centre for the development of vocational training (1996), Vocational Training Glossarium, Thessaloniki: CEDEFOP

¹⁸ Βεργίδη, Δ. (1997), Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

¹⁹ Rogers, A. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχιμο, Αθήνα

διαδικασιών, οποιουδήποτε περιεχομένου ή επιπέδου και οιασδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν την αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων άτομα θεωρούμενα ως ενήλικα από την κοινωνία στην οποία ανήκουν, αναπτύσσουν τις ικανότητές τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή στρέφονται προς νέες κατευθύνσεις και μεταβάλλουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής ανάπτυξης και της συμμετοχής σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη».

Ο σύνθετος όρος εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την έντονη σύνδεση των οργανωμένων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για ενήλικους με την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων, άμεσα συσχετισμένων με την επαγγελματική εξέλιξη και συνακόλουθα με τις ανάγκες της οικονομίας. Η επαγγελματική κατάρτιση αναφέρεται στο «μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και ικανότητες, με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευομένου...». Στον εν λόγω ορισμό καθίσταται προφανές ότι το κριτήριο της ενηλικότητας δεν τίθεται ως προϋπόθεση προκειμένου κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα να θεωρηθεί ως δραστηριότητα επαγγελματικής κατάρτισης. Αντίθετα, με τη χρήση του όρου «εκπαίδευση και κατάρτιση ενηλίκων» υποδηλώνεται η αναφορά σε ενήλικους εκπαιδευομένους, αλλά και η σύνδεση των σχετικών δραστηριοτήτων με την απόκτηση γνώσεων και ικανοτήτων που αναφέρονται άμεσα στην επαγγελματική σφαίρα.

Ο προσδιορισμός «συνεχιζόμενη» (εκπαίδευση, κατάρτιση) αναφέρεται σε οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευση ή κατάρτιση πέραν της βασικής (δηλαδή εκείνης που είναι απαραίτητη για την άσκηση κάποιου επαγγέλματος). Ο CEDEFOP²⁰ (1996) ορίζει τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ως «συνεχιζόμενη εκπαίδευση που αποβλέπει στη συντήρηση, ανανέωση, αναβάθμιση και εκσυγχρονισμό των επαγγελματικών γνώσεων και ικανοτήτων». Έχοντας παραθέσει μερικούς μόνον από τους ορισμούς που ερευνητές και διεθνείς οργανισμοί παρέχουν για τη δια βίου εκπαίδευση, την εκπαίδευση ενηλίκων και τη συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η εκπαίδευση ενηλίκων συνιστά ένα ταχύτατα αναπτυσσόμενο πεδίο, που περιλαμβάνει όλες τις συστηματικές οργανωμένες δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες άνθρωποι που θεωρούνται ενήλικοι από την κοινωνία τους, αποκτούν νέες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις. Ως υποσυστήματα αυτού του πεδίου μπορούν να διακριθούν: η αρχική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση, η επιμόρφωση, η μαθητεία, η εκπαίδευση σε χώρους εργασίας, η πολυδιάστατη εκπαίδευση ευπαθών κοινωνικών ομάδων.

Η ποικιλία του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων και η ποικιλία των προσφερόμενων δραστηριοτήτων πρέπει να αποδοθεί στις ραγδαίες μεταβολές σε δύο

²⁰ European Centre for the Development of Vocational Training

βασικά επίπεδα των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων κοινωνιών και στις ανάγκες που συνακόλουθα προέκυψαν:

- **Στο οικονομικό – τεχνολογικό επίπεδο** η διεθνοποίηση της οικονομίας και η όξυνση του οικονομικού ανταγωνισμού, καθώς και οι εξελίξεις στον τομέα των νέων τεχνολογιών, της πληροφορικής και των επικοινωνιών δημιούργησαν νέες συνθήκες στην αγορά εργασίας. Η ανάγκη για εξειδίκευση των εργαζομένων και για προσαρμογή των γνώσεων και ικανοτήτων τους στο διαρκώς μεταβαλλόμενο νέο περιβάλλον, αλλά και οι πολιτικές καταπολέμησης της ανεργίας, οδήγησαν στην ανάδειξη της επαγγελματικής κατάρτισης σε βασικό μέσο για την προώθηση της οικονομικής ανάπτυξης.
- **Στο κοινωνικό – πολιτισμικό επίπεδο** οι μετακινήσεις πληθυσμών, η ένταση του φαινομένου του κοινωνικού αποκλεισμού, η κρίση των παραδοσιακών κοινωνικών δομών, οι δημογραφικές εξελίξεις και η αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, οδήγησαν στην ανάπτυξη άλλων μορφών της εκπαίδευσης ενηλίκων, που δεν συνδέονται άμεσα με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας (Βεργίδης Δ., 2001)²¹.

Η πληθώρα των διαφορετικού τύπου δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων, οδήγησε οργανισμούς και ερευνητές σε προσπάθειες ανάπτυξης τυπολογιών για τις δραστηριότητες αυτές. Με κριτήριο τις ατομικές ανάγκες των συμμετεχόντων ο Lowe, ως εμπειρογνώμονας της UNESCO, κατέταξε τις δραστηριότητες εκπαίδευσης ενηλίκων στις ακόλουθες κατηγορίες (Lowe J., 1976, σ. 61):

- *Συμπληρωματική εκπαίδευση:* Εντάσσονται τα προγράμματα αλφαριθμητισμού και βασικής παιδείας.
- *Επαγγελματική εκπαίδευση:* Εντάσσονται τα προγράμματα βασικής και συμπληρωματικής κατάρτισης, αλλά και τα προγράμματα επανακατάρτισης των εργαζομένων.
- *Εκπαίδευση σε κοινωνικά θέματα:* Περιλαμβάνει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε θέματα οικογενειακών σχέσεων, αγωγής υγείας, καταναλωτικής αγωγής, ανατροφής παιδιών κλπ.
- *Εκπαίδευση για την πολιτική και κοινωνική ζωή:* Εντάσσονται τα προγράμματα που αφορούν θέματα αγωγής του πολίτη, τοπικά προβλήματα, συνδικαλιστική επιμόρφωση κ.ά
- *Εκπαίδευση για την προσωπική ανάπτυξη:* Περιλαμβάνει τις δραστηριότητες που αναφέρονται στα προσωπικά ενδιαφέροντα, τον ελεύθερο χρόνο και τις τέχνες.

Οι εξελίξεις και μεταβολές, που αναφέρθηκαν, οδήγησαν στην αλματώδη ανάπτυξη του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων, και στην εντονότερη σύνδεσή του με την αγορά εργασίας και τις ανάγκες της οικονομίας. Ενδεικτικά στις ΗΠΑ, στα μέσα της

²¹ Βεργίδης, Δ. (2002), Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: Α. Κοκκος (επιμ.): Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ.Μεταίχιμο, Αθήνα

δεκαετίας του 1980, το 80% των δραστηριοτήτων εκπαίδευσης ενηλίκων συνδέονταν άμεσα με την εργασία και τις ανάγκες της οικονομίας, όταν το αντίστοιχο ποσοστό για τη δεκαετία του 1970 ήταν μικρότερο του 50%. Αυτή η τάση για άμεση σύνδεση της εκπαίδευσης ενηλίκων με την αγορά εργασίας οδήγησε, σε σύντομο χρονικό διάστημα, στη διαπίστωση ότι δεν αρκεί η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων με βάση τις τρέχουσες ανάγκες της οικονομίας, οι οποίες μεταβάλλονται ταχύτατα. Κάθε ενήλικος που συμμετέχει σε τέτοιου τύπου δραστηριότητες έχει ανάγκες που δεν περιορίζονται στις γνώσεις και ικανότητες που συνδέονται με το περιεχόμενο της ζήτησης της αγοράς εργασίας. Οι ανάγκες αυτές είναι ευρύτερες και συνδέονται άμεσα με την τάση αυτοκαθορισμού του στο διαρκώς μεταβαλλόμενο τοπίο της αγοράς εργασίας, αλλά και με την ενεργό συμμετοχή του στις μεταβολές που συντελούνται στο κοινωνικο-οικονομικό και πολιτισμικό πεδίο.

Είναι προφανές ότι αλλάζει βαθμιαία η αντίληψη της ΕΕ όσον αφορά το ρόλο της εκπαίδευσης και κατάρτισης ενηλίκων. Κατά τα πρώτα χρόνια της πορείας προς την ευρωπαϊκή ενοποίηση δινόταν έμφαση στη βελτίωση των «δυνατοτήτων απασχόλησης των εργαζομένων». Σταδιακά εμφανίζονται νέες τάσεις, που αναγορεύουν σε ισότιμους στόχους πολιτικής την ανάπτυξη της κοινωνικής συνοχής και τη συμμετοχή των πολιτών σε ολόκληρο το φάσμα του εκπαιδευτικού συνεχούς. Νέοι άξονες και προτεραιότητες πολιτικής αναδύονται (εξασφάλιση της ευρύτερης δυνατής πρόσβασης στη μάθηση, αύξηση των επενδύσεων σε ανθρώπινους πόρους, έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες). Είναι φανερό ότι κεντρικά σημεία του επιστημονικού προβληματισμού που έχει αναπτυχθεί στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων έρχονται στο προσκήνιο και υιοθετούνται ως στοιχεία της κοινοτικής πολιτικής.

Η ολοκλήρωση των επιμέρους μορφών και τύπων της εκπαίδευσης (τυπική, μη- τυπική και άτυπη εκπαίδευση), υπό το πρίσμα της εντονότερης σύνδεσης του περιεχομένου της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομικής σφαίρας, αναδεικνύει ορισμένα ζητήματα. Η σύνδεση της δια βίου εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας και της αγοράς εργασίας, προσδίδει στη μη-τυπική εκπαίδευση ένα ρόλο που έως πρόσφατα είχε ανατεθεί κυρίως στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, εκείνον της τυπικής αναγνώρισης και πιστοποίησης της γνώσης. Έτσι, η μη-τυπική εκπαίδευση μετασχηματίζεται σταδιακά σε ένα μηχανισμό πιστοποίησης: είναι χαρακτηριστικό το γεγονός πως σήμερα στη Μ. Βρετανία δεν χρηματοδοτείται από την κυβέρνηση καμιά μορφή μη πιστοποιημένης εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι διαρκείς αναφορές σε «αναχρονιστικά» προγράμματα σπουδών έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της εγκυρότητας των τίτλων σπουδών της τυπικής εκπαίδευσης προς όφελος μιας διαρκώς ανανεωμένης πιστοποίησης των γνώσεων και των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού με βάση διαδικασίες μη-τυπικής εκπαίδευσης.

Σύμφωνα με απόφαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης: «Στόχος του προγράμματος δράσης στον τομέα της δια βίου μάθησης 2007-2013 είναι η ανάπτυξη και η ενίσχυση των ανταλλαγών, της συνεργασίας και της κινητικότητας, ώστε τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης να καταστούν παγκόσμιο σημείο αναφοράς ως προς την ποιότητα σύμφωνα με τη

στρατηγική της Λισσαβόνας. Συμβάλλει έτσι στην ανάπτυξη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως προηγμένης κοινωνίας της γνώσης, με βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2006)²².

Σε άλλο έγγραφο της η Ευρωπαϊκή Επιτροπή τονίζει ότι, η προώθηση της δια βίου μάθησης συμπεριλαμβάνεται στη στρατηγική της Λισσαβόνας, που ορίζει τους στόχους της οικονομικής ανάπτυξης, της ανταγωνιστικότητας και της κοινωνικής ένταξης και ενθαρρύνει τα κράτη μέλη να μεριμνήσουν για την ποιότητα του συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης των ενηλίκων και για το γενικό επίπεδο δεξιοτήτων των πολιτών τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2006). Η ποιοτική εκπαίδευση και κατάρτιση των ενηλίκων μπορεί να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο στην επαγγελματική κατάρτιση των ευρωπαίων πολιτών και στην κοινωνική ένταξη ειδικών κατηγοριών στην αγορά της εργασίας, όπως είναι οι μετανάστες και οι ηλικιωμένοι, με τον συνεχώς αυξανόμενο αριθμό τους στην Ευρώπη. Επιπρόσθετα, η βελτίωση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης των ενηλίκων καταδεικνύει σημαντικό πλεονέκτημα σε συλλογικό και σε ατομικό επίπεδο. Η ανύψωση του γενικού επιπέδου των δεξιοτήτων των πολιτών συμβάλλει στη βελτίωση των οικονομικών δεικτών, όπως η παραγωγικότητα και το ποσοστό ανεργίας και των κοινωνικών δεικτών, όπως η συμμετοχή των πολιτών, η εγκληματικότητα και το κόστος για την υγεία. Στα πλαίσια αυτών των στρατηγικών, μεταξύ άλλων, πρέπει να δοθεί έμφαση: «... σε μια παιδεία αξιολόγησης που θα επιτρέπει την καθιέρωση αξιόπιστων δεδομένων από εργασίες έρευνας, στατιστικές ή μηχανισμούς αξιολόγησης της προόδου, υποστηρίζοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της πολιτικής αυτής, στο πλαίσιο του στρατηγικού στόχου που έθεσε το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισσαβόνας, τον Μάρτιο του 2000, να καταστεί η Ευρωπαϊκή Ένωση η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1999)²³.

Η ανακοίνωση του 2001 καθορίζει τα δομικά στοιχεία τέτοιων στρατηγικών που έχουν σκοπό να υποστηρίξουν τις προσπάθειες των κρατών μελών και των άλλων ενδιαφερόμενων παραγόντων. Η αναμόρφωση των παραδοσιακών συστημάτων είναι το πρώτο στάδιο που πρέπει να διανυθεί ώστε οι ευκαιρίες της δια βίου μάθησης να καταστούν προσβάσιμες σε όλους. Καθορίζονται άλλα δομικά στοιχεία ενόψει της ανάγκης, μεταξύ των οποίων είναι:

- Η ανίχνευση των αναγκών του εκπαιδευόμενου και της αγοράς εργασίας στο πλαίσιο της κοινωνίας της γνώσης (περιλαμβανομένων των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας).
- Η αύξηση πρόσβασης σε ευκαιρίες για μάθηση, ιδίως με τον πολλαπλασιασμό των τοπικών κέντρων μάθησης στους χώρους εργασίας και με τη διευκόλυνση της μάθησης στο χώρο εργασίας. Απαιτούνται ειδικές προσπάθειες έναντι των

²² Ευρωπαϊκή Επιτροπή (1999), Πέντε έτη κοινωνικής πολιτικής, Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Λουξεμβούργο.

²³ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΑΙ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ. (2001), Σχέδιο Επιχειρησιακού Προγράμματος του ΥΠΕΠΘ – «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση 2000-2006» (ΕΠΕΑΕΚ). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

ατόμων που διατρέχουν ιδιαίτερο κίνδυνο αποκλεισμού όπως είναι οι μειονότητες και οι αγροτικοί πληθυσμοί.

- Η δημιουργία μιας κουλτούρας μάθησης με σκοπό να κινητοποιηθούν οι (δυνάμει) μαθητευόμενοι, να αυξηθούν τα επίπεδα συμμετοχής και να γίνει αντιληπτό ότι είναι αναγκαία η μάθηση σε κάθε ηλικία.
- Η εφαρμογή διαδικασιών αξιολόγησης και παρακολούθησης της ποιότητας.

Όπως υπογραμμίζεται στην ανακοίνωση, για την πραγμάτωση μιας Ευρώπης δια βίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007), υπάρχει ανάγκη:

- Αποτίμησης της μάθησης. Αυτό σημαίνει αξιολόγηση των τίτλων σπουδών από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και της άτυπης και εξωσχολικής μάθησης με σκοπό να μπορούν να αναγνωρίζονται όλα τα είδη μάθησης.
- Ενίσχυσης των υπηρεσιών πληροφόρησης, προσανατολισμού και παροχής συμβουλών σε πανευρωπαϊκό επίπεδο.
- Σύνδεσης μαθητευομένων και μαθησιακών ευκαιριών. Αυτό είναι δυνατόν με την ανάπτυξη των τοπικών κέντρων μάθησης και με την ενθάρρυνση της μάθησης στο χώρο εργασίας
- Πρόσβασης όλων στις βασικές δεξιότητες
- Υποστήριξης της έρευνας καινοτόμων παιδαγωγικών μεθόδων για τους διδάσκοντες, τους εκπαιδευτές και τους συντελεστές της μάθησης, λαμβανομένου υπόψη του αυξανόμενου ρόλου της τεχνολογίας των πληροφοριών και επικοινωνιών.

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στη χώρα μας σημαντική ανάπτυξη του πεδίου της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, η οποία συνεπάγεται αυξημένες ανάγκες στους ακόλουθους άξονες: διαμόρφωση του θεσμικού και θεωρητικού πλαισίου, ανάπτυξη πανεπιστημιακών σπουδών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου, δημιουργία εκπαιδευτικών υποδομών και εκπαιδευτικού υλικού, καθώς και διδακτικού προσωπικού (Βεργίδης 2003)²⁴. Τον Ιούνιο του 2005 ψηφίστηκε το Νομοσχέδιο για τη «Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης», σημαντικό βήμα για την εδραίωση της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στη χώρα. Με το εν λόγω νομοσχέδιο ρυθμίζονται όλα τα σχετικά θέματα που αφορούν τα επαγγελματικά περιγράμματα, τους φορείς παροχής δια βίου εκπαίδευσης / κατάρτισης, την πιστοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων, καθώς και την ίδρυση, λειτουργία και οικονομική διαχείριση των Ινστιτούτων Δια βίου Εκπαίδευσης στα Πανεπιστήμια (Ν. 3369/2005). Τέλος, έρευνες μεγάλης κλίμακας (Howell et al., 2003)²⁵ έχουν αναδείξει ισχυρές τάσεις και παράγοντες που οδηγούν στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και αναδεικνύουν την συνεχώς αυξανόμενη σημασία της, επανακαθορίζοντας το ρόλο της στα νέα και διαρκώς εξελισσόμενα κοινωνικά και τεχνολογικά πλαίσια. Συγκεκριμένα, η υπάρχουσα υποδομή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι σε θέση πλέον να εξυπηρετήσει επαρκώς την διαρκώς

²⁴ ο.π παραπομπή 19

²⁵ Howell, S. L., Williams, P. B., & Lindsay, N. K. (2003), *Thirty-two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning*, Online Journal of Distance Learning Administration, 5(3)

αυξανόμενη ζήτηση και τις απαιτήσεις. Οι εκπαιδευόμενοι αναζητούν προγράμματα και μαθήματα που ταιριάζουν πρωτίστως στα δικά τους χρονοδιαγράμματα και είναι ευέλικτα στη διαχείριση και την παρακολούθηση.

Το προφίλ των εκπαιδευομένων όσον αφορά την ηλικία και τις τεχνολογικές γνώσεις αλλάζουν. Το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων, των γυναικών, των μειονοτήτων και των ευπαθών κοινωνικών ομάδων σε εκπαιδευτικά προγράμματα αυξάνεται. Η διδασκαλία είναι πλέον περισσότερη μαθητοκεντρική, μη γραμμική και αυτόκατευθυνόμενη. Συνεχώς περισσότερες προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σπουδές προσφέρονται μέσω προγραμμάτων από απόσταση. Το Διαδίκτυο είναι το κυρίαρχο μέσον σε σχέση με άλλα (τηλεόραση, ραδιόφωνο, αλληλογραφία, κτλ.) στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση. Από όλα τα ανωτέρω είναι προφανής η σημασία της δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης από απόσταση, τίθενται όμως πλέον ερωτήματα που αφορούν την διείσδυση, την αποτελεσματικότητα, το εύρος, την ποιότητα και την επίδραση τέτοιων προγραμμάτων. Για την επαρκή κάλυψη αυτών των ερωτημάτων γεννάται η ανάγκη της αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

2.1 Εισαγωγή

Όπως σε κάθε επιστημονικό πεδίο, έτσι και στο πεδίο της μάθησης έχουν αναδυθεί ποικίλες θεωρίες που επιχειρούν να ερμηνεύσουν τις βασικές της διεργασίες. Οι θεωρίες μάθησης είναι εννοιολογικά πλαίσια που περιγράφουν τον τρόπο ή τους τρόπους που απορροφάται, επεξεργάζεται και διατηρείται κατά τη διάρκεια της μάθησης η πληροφορία. Οι γνωστικές, συναισθηματικές και περιβαλλοντικές επιρροές, καθώς και η προηγούμενη εμπειρία διαδραματίζουν εξέχοντα ρόλο στον τρόπο κατανόησης, ή στην αποδοχή ή αλλαγή μιας κοσμοθεωρίας καθώς και στη διατήρηση της γνώσης και των ικανοτήτων. Οι συμπεριφοριστές νοούν τη μάθηση ως μια όψη της διαμόρφωσης και υποστηρίζουν ένα σύστημα αμοιβών και στόχων στην εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που ενστερνίζονται τη γνωστική θεωρία πιστεύουν ότι ο ορισμός της μάθησης ως μιας αλλαγής στην συμπεριφορά είναι υπερβολικά περιορισμένος και προτιμούν να μελετούν τον εκπαιδευόμενο αντί για το περιβάλλον του και ειδικά τα σύνθετα στοιχεία του όπως η μνήμη. Οι υποστηρικτές του οικοδομισμού πιστεύουν ότι η ικανότητα του εκπαιδευόμενου να μάθει, βασίζεται σε μεγάλο ποσοστό στο τι ήδη ξέρει και κατανοεί, ώστε η απόκτηση της γνώσης να είναι μια ατομικά προσαρμοσμένη διαδικασία οικοδόμησης. Η θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης εστιάζει στην συχνά απαραίτητη αλλαγή που απαιτείται στις προκαταλήψεις του μαθητή και της κοσμοθεωρίας. Οι εν λόγω θεωρίες διαφέρουν στη μέθοδο και στο συμπέρασμα, διότι έχουν εστιάσει αποκλειστικά σε ορισμένες όψεις της όλης διαδικασίας της μάθησης και ερμηνεύουν το ζήτημα από διαφορετική οπτική γωνία. Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρονται οι κυριότερες θεωρίες μάθησης, το περιεχόμενο και οι εκπρόσωποι αυτών, και πιο συγκεκριμένα οι θεωρίες του συμπεριφορισμού, η γνωστική θεωρία, οι κοινωνιογνωστικές, και τέλος η κονστρουκτιβιστική θεωρία.

2.2 Σχολές και θεωρίες μάθησης

Αν και οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ότι η συνεργασία μπορεί να ενθαρρύνει τη διαδικασία μάθησης (Lazonder κ.ά., 2003)²⁶, εντούτοις δεν υπάρχει καμία σαφής θεωρία διαθέσιμη για την καθοδήγηση της αλληλεπίδρασης της επικοινωνίας μέσω υπολογιστή (Stahl, 2005)²⁷. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν μερικοί εννοιολογικοί προσδιορισμοί. Οι γνωστικές θεωρίες εξετάζουν τις εσωτερικές γνωστικές διεργασίες όπως είναι η αντίληψη, η κρίση, η μνήμη, η κωδικοποίηση, η προσοχή και η κατηγοριοποίηση (Piaget, 1955; Ausebel, 1960; Gagne, 1965; Brunner κ.ά., 1959

²⁶ Lazonder, A.W., Wilhelm, P., & Ootes, S.A.W. (2003), *Using sentence openers to foster student interaction in computer-mediated learning environments*. Computers & Education, 41

²⁷ Stahl, G. (2005), *Group cognition in computer-assisted collaborative learning*, Journal of Computer Assisted Learning, 21, στο <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2005.00115.x/pdf>

κλπ.)²⁸. Εξέλιξη των γνωστικών θεωριών συνιστούν οι μεταγνωστικές θεωρίες. Ο όρος μεταγνώση (metacognition) υιοθετήθηκε από τον Flavell (1979), προκειμένου να ερμηνεύσει εξελικτικά φαινόμενα αναφορικά με τους τρόπους μάθησης και οργάνωσης της γνώσης στη μνήμη. Αναφέρεται στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στην ενεργό μνήμη και περιλαμβάνουν την επίγνωση του ατόμου για τις γνωστικές του διαδικασίες. Είναι η γνώση του ατόμου για τις γνωστικές του λειτουργίες (cognition about cognition) και αποτελείται από δύο σύνολα ικανοτήτων: α) την ικανότητα αντίληψης (πόσα και τι μπορεί να μάθει το άτομο) και β) την ικανότητα ρύθμισης, ελέγχου και συντονισμού της γνωστικής συμπεριφοράς (π.χ. επιβραδύνοντας τη μελέτη στα σύνθετα αντικείμενα, επιταχύνοντάς την στα ευκολότερα κ.ά.). Διαμορφώνοντας το μεταγνωστικό του μοντέλο ο Flavell (1985)²⁹, καταλήγει σε τέσσερις μορφές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: η μεταγνωστική γνώση, η γνώση στόχων ή έργων, η γνώση ενεργειών και οι μεταγνωστικές εμπειρίες. Κατά τους Roberts και Erdos³⁰ οι γνωστικές διαδικασίες (cognitive procedures) χρησιμοποιούνται για να βοηθήσουν το άτομο να πετύχει ένα ειδικό σκοπό, ενώ οι μεταγνωστικές στρατηγικές (metacognitive strategies) χρησιμοποιούνται για να επιβεβαιώσουν ότι ο σκοπός έχει επιτευχθεί. Σχετική με τις γνωστικές θεωρίες μάθησης είναι η κρίσιμη σκέψη η οποία αποτελείται από διανοητικές διαδικασίες, ανάλυση σύνθεση, αξιολόγηση και αναδημιουργία της σκέψης.

Στο φάσμα του εποικοδομισμού, εκτός από τις γνωστικές θεωρίες, κινούνται και οι κοινωνικογνωστικές, οι οποίες λειτουργούν συμπληρωματικά, ρίχνοντας το βάρος τους στον κοινωνικό καθορισμό της γνώσης. Ο κοινωνικός εποικοδομισμός (social constructivism) είναι ένα σύνολο θεωριών που υποστηρίζουν ότι η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα, διαμέσου συζητήσεων που περικλείουν τη δημιουργία και κατανόηση της επικοινωνίας και την από κοινού (μεταξύ ατόμων ή ομάδων) υλοποίηση δραστηριοτήτων (Vygotsky, 1978)³¹. Σύμφωνα με τον Papert (1990)³² η οικοδόμηση της γνώσης (knowledge construction) σημαίνει ότι η γνώση οικοδομείται από τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο όταν αυτός ασχολείται με τη μελέτη ενός αντικειμένου ή όταν αυτή μπορεί να μοιραστεί (sharable) (μία μηχανή ή ένα πρόγραμμα υπολογιστή ή ένα βιβλίο). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ο εκπαιδευόμενος τοποθετείται στο επίκεντρο, ενώ ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει καθοδηγητικό-συμβουλευτικό ρόλο.

Η γνωστική ενσυναίσθηση (perspective taking) αντιστοιχεί στη γνωστική ικανότητα που διαθέτει το άτομο για να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία των άλλων χωρίς απαραίτητως να επιχειρήσει οποιαδήποτε συναισθηματική συμμετοχή (Boland και

²⁸ Ausubel, D. P. (1960), *The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material*, Journal of Educational Psychology και Brunner, E., Wilder, P., Kierchner, C. & Newberry, J. (1959), *An overview of adult education research*, Adult Education Quarterly, 10(1)

²⁹ Flavell, J. (1976), Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, L. (Ed.), *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum.

³⁰ Roberts, M. J., & Erdos, G. (1993), *Strategy selection and metacognition*, Educational Psychology, 13

³¹ Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press.

³² Papert, S. (1990), *A critique of technocentrism in thinking about the school of the future*, MIT Media Lab Epistemology and Learning, Memo No. 2.

Tenkasi, 1995)³³. Ο όρος «κοινότητα της ανακάλυψης» (community of inquiry) αναφέρεται σε μια ομάδα ατόμων που χρησιμοποιούν το διάλογο για να μελετήσουν έννοιες που αναδύονται από ένα κείμενο (Lipman, 1998)³⁴.

Η διδακτική παρουσία (teaching presence) αναλύει τη σχεδίαση, ενθάρρυνση και καθοδήγηση γνωστικών και κοινωνικών διαδικασιών με σκοπό την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων (Anderson κ.ά., 2001)³⁵. Η γνωστική παρουσία (cognitive presence) προσεγγίζει τη δυνατότητα και ικανότητα των φοιτητών να οικοδομούν βαθύτερη κατανόηση μέσω του στοχασμού και του λόγου σε μια κοινότητα κριτικής διερεύνησης (Garrison κ.ά., 2001)³⁶. Οι δύο αυτές διαστάσεις προϋποθέτουν ένα βασικό επίπεδο κοινωνικής παρουσίας (social presence) καθώς δεν μπορούν να λειτουργήσουν χωρίς αυτή, ιδιαίτερα όταν το ενδιαφέρον της έρευνας εστιάζεται σε ασύγχρονες συζητήσεις (Rourke κ.ά., 2001)³⁷.

Τέλος, η θεωρία κοινωνικών δικτύων (social network theory) εστιάζει στην ανάλυση των κοινωνικών δικτύων με σκοπό την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ κοινωνικών οντοτήτων με τη χρήση εργαλείων όπως: η θεωρία των γραφημάτων (Wasserman και Faust, 1994; Scott, 2000)³⁸, το δικτυακό λογισμικό για την ανάλυση και επεξεργασία των κοινωνικών δικτύων (Borgatti και Cross, 2002)³⁹ και το λογισμικό για την οπτική απεικόνιση (visualization) των κοινωνικών δικτύων (Batagelj, 2001)⁴⁰.

Εν κατακλείδι, κάθε είδους διδασκαλία σχετίζεται με ορισμένες παραδοχές του τι πρέπει να μάθει ο ενδιαφερόμενος καθώς και τον καλύτερο τρόπο για να το μάθει, δηλαδή τους στόχους, το περιεχόμενο και τη διαδικασία μάθησης. Κάθε εκπαιδευτικός υιοθετεί στην πράξη μια θεωρία μάθησης. Οι κυριότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις περιλαμβάνουν:

1. Τον συμπεριφορισμό (Behaviorism)

- Θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης (Pavlov, Watson)
- Μάθηση με δοκιμή και πλάνη (Thorndike)
- Θεωρία συντελεστικής μάθησης (Skinner)

2. Τις Γνωστικές θεωρίες (Cognitivism)

³³ Boland, R.J., Tenkasi, R.V. (1995), *Perspective making and perspective taking in communities of knowing*. *Organization, Science*. 6(4)

³⁴ Lipman M. (1998), *Teaching Students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program*, Clearing House, 00098655, May/June98, 71(5)

³⁵ Anderson, L., Krathwohl, D. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, New York: Addison Wesley Longman

³⁶ Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2001), *Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education*, *American Journal of Distance Education*, 15(1)

³⁷ Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001), *Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts*, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(1)

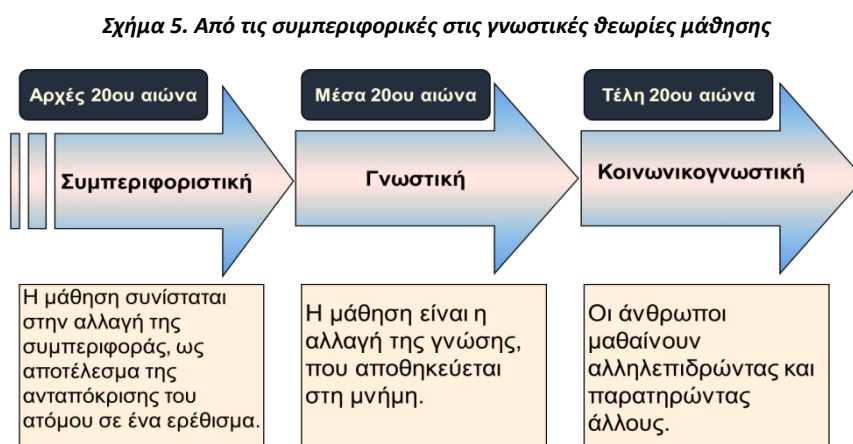
³⁸ Wasserman, S., & Faust, K. (1999), *Social Network Analysis: Methods and Applications*, UK: Cambridge University Press

³⁹ Cross, R., Borgatti, S. P., & Parker, A. (2002), *Making invisible work visible: Using social network analysis to support strategic collaboration*, *California Management Review*, 44 (2)

⁴⁰ Batagelj, V. (2001), *Program for large networks analysis and visualization*, Presented in the Dagstuhl seminar Link Analysis and Visualization, July 1-6, 2001, Dagstuhl (Germany).

- Θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης (Pavlov, Watson)
 - Μάθηση με δοκιμή και πλάνη (Thorndike)
 - Θεωρία συντελεστικής μάθησης (Skinner)
- 3. Τις Κοινωνικογνωστικές θεωρίες (Social Learning Theory)**
- Θεωρία της κλασικής εξαρτημένης μάθησης (Pavlov, Watson)
 - Μάθηση με δοκιμή και πλάνη (Thorndike)
 - Θεωρία συντελεστικής μάθησης (Skinner)
- 4. Τον Κονστρουκτιβισμό- Εποικοδομισμό (Social Constructivism)**
- 5. Τη Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης (Multiple Intelligences)**

Η σχολή της συμπεριφορικής σκέψης, επηρεασμένη από τους Thorndike, Pavlov και Skinner, υποθέτει ότι η μάθηση είναι μια αλλαγή στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά που προκαλείται από εξωτερικά ερεθίσματα στο περιβάλλον. Οι συμπεριφοριστές υποστηρίζουν ότι η παρατηρήσιμη συμπεριφορά δείχνει εάν ή όχι ο εκπαιδευόμενος έχει μάθει κάτι, και όχι ό, τι συμβαίνει στον εγκέφαλό του. Εν αντιθέσει, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η μάθηση δεν είναι συνολικά παρατηρήσιμη και ότι είναι πολλά περισσότερα από μια αλλαγή στη συμπεριφορά. Ως αποτέλεσμα, υπήρξε μια μετατόπιση από τις συμπεριφορικές στις γνωστικές θεωρίες μάθησης (Σχήμα 5).



Η γνωστική ψυχολογία υποστηρίζει ότι η μάθηση περιλαμβάνει τη χρήση της μνήμης, τα κίνητρα και τη σκέψη, ενώ ο προβληματισμός διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο. Γνωστικοί θεωρητικοί θεωρούν την εκπαίδευση ως μια εσωτερική διαδικασία και υποστηρίζουν ότι η «ποσότητα» των γνώσεων που απέκτησε το άτομο εξαρτάται από την ικανότητα επεξεργασίας του, το βαθμό της προσπάθειας που καταβλήθηκε κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, το βάθος της επεξεργασίας (Craig & Lockhart, 1972 και Craig & Tulving, 1975)⁴¹, καθώς και την υπάρχουσα δομή της γνώσης του μαθητή (Ausubel, 1974)⁴².

⁴¹ Craik, F. & Lockhart, R. (1972), *Levels of processing: A framework for memory research*, Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior, 11

⁴² Ausubel, D. P. (1974), *Educational psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart and Winston. και http://cde.athabascau.ca/online_book/ch1.html

Κονστρουκτιβιστικοί θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι οι εκπαιδευόμενοι ερμηνεύουν τις πληροφορίες και τον κόσμο σύμφωνα με την προσωπική τους πραγματικότητα, μαθαίνουν μέσα από την παρατήρηση, την επεξεργασία και την ερμηνεία και στη συνέχεια διαμορφώνουν τις πληροφορίες σε προσωπική γνώση (Cooper, 1993 και Wilson, 1997)⁴³. Μαθαίνουν καλύτερα όταν μπορούν να εντάξουν όσα μαθαίνουν στην άμεση εφαρμογή και στο προσωπικό νόημα που δίνουν στην εκάστοτε κατάσταση. Η θεωρία του κονστρουκτιβισμού έχει τεθεί υπό συζήτηση. Σύμφωνα με τον Siemens, κονστρουκτιβισμός είναι η ενσωμάτωση των αρχών που εξερευνήθηκαν από τις θεωρίες του χάους, του δικτύου, της πολυπλοκότητας και της αυτο-οργάνωσης. Λόγω της έκρηξης των πληροφοριών στη σημερινή εποχή, η μάθηση δεν είναι υπό τον έλεγχο του εκπαιδευόμενου. Τα μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, οι καινοτομίες, οι αλλαγές σε όλους τους κλάδους δείχνουν ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να «απομανθάνουν» όσα έχουν μάθει στο παρελθόν, να μάθουν πώς να μαθαίνουν και να αξιολογούν τις νέες πληροφορίες. Τι πρέπει κανείς να μάθει, καθορίζεται από τους άλλους και είναι κάτι που αλλάζει συνεχώς.

Σύμφωνα με μια προσεκτική ανάλυση της συμπεριφορικής, γνωστικής, και κονστρουκτιβιστικής σχολής σκέψης, έχουν γίνει εμφανείς πολλές επικαλύψεις όσον αφορά τις ιδέες και τις αρχές. Ο σχεδιασμός του εκπαιδευτικού υλικού μέσω Διαδικτύου δύναται να περιλαμβάνει αρχές και από τις τρεις σχολές σκέψης. Σύμφωνα με τους Ertmer και Newby (1993)⁴⁴, οι τρεις σχολές σκέψης μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως ταξινόμηση για τη μάθηση. Οι στρατηγικές των συμπεριφοριστών για να διδαχθεί το «τί» (γεγονότα), οι γνωστικές στρατηγικές για να διδαχθεί το «πώς» (αρχές και διαδικασίες), ενώ οι κονστρουκτιβιστικές στρατηγικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν το «γιατί» (υψηλότερο επίπεδο σκέψης που προωθεί την προσωπική ερμηνεία και τη μάθηση με βάση τα συμφραζόμενα). Οι Janicki και Liegle (2001)⁴⁵ ανέλυσαν τα διαφορετικά μοντέλα εκπαιδευτικού σχεδιασμού για τον προσδιορισμό των στοιχείων που υποστηρίζουν την ποιότητα του σχεδιασμού της διαδικτυακής (web-based) εκπαίδευσης. Αναγνώρισαν τα συστατικά μάθησης των συμπεριφορικών, γνωστικών, και κονστρουκτιβιστικών σχολών ξεχωριστά και εξερεύνησαν τη γνωστική θεωρία προκειμένου να βοηθήσουν τους σχεδιαστές να την χρησιμοποιούν στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού υλικού.

⁴³ Cooper, P. A. (1993), *Paradigm shifts in designing instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism*, Educational Technology, 33(5) και Wilson, B. G. (1997), *Reflections on constructivism and instructional design*. In C. R. Dills & A. J. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

⁴⁴ Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993), *Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective*, Performance Improvement Quarterly, 6(4)

⁴⁵ Janicki, T., & Liegle, J. O. (2001), *Development and evaluation of a framework for creating Web based learning modules: A pedagogical and systems approach*, Journal of Asynchronous Learning Networks, 5(1) διαθέσιμο στο http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n1/pdf/v5n1_janicki.pdf

2.3 Η θεωρία του Συμπεριφορισμού (Behaviorist School of Learning)

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές του συμπεριφορισμού (ή μιχεβιορισμού-behaviorism), δεν έχουν σημασία οι εσωτερικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της μάθησης, αλλά οι αλλαγές που συμβαίνουν στην εμφανή συμπεριφορά του υποκειμένου, τι δηλαδή μπορεί να κάνει ο μαθητευόμενος ως αποτέλεσμα της κατάλληλης οργάνωσης του περιβάλλοντος της μάθησης. Ο σημαντικότερος μηχανισμός της μάθησης είναι, κατά τους συμπεριφοριστές, η ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (Ράπτης, Ράπτη 2001)⁴⁶. Κλασικό παράδειγμα είναι το γνωστό πείραμα του Ραβλον (αναφέρεται στο κεφάλαιο 1). Ο Ρώσος φυσιολόγος Ραβλον έδινε τροφή σε ένα σκύλο καθημερινά, αφού χτυπούσε ένα καμπανάκι. Η προσφορά, δηλαδή, τροφής συνοδευόταν από ένα συγκεκριμένο ήχο. Μετά από πολλές επαναλήψεις της ίδιας διαδικασίας, ο Ραβλον παρατήρησε πως ο σκύλος, μόλις άκουγε το γνωστό -πλέον- ήχο, είχε έκκριση σάλιου. Το πείραμα αυτό έγινε και σε άλλα ζώα, όπως γάτες, ποντίκια, χιμπατζήδες κ.λ.π., με διαφορετικά, όμως, ερεθίσματα. Τα αποτελέσματα ήταν τα ίδια με την περίπτωση του σκύλου. Η επιθυμητή αντίδραση σε ένα εξαρτημένο – και όχι φυσικό – ερέθισμα, όπως είναι η τροφή, είναι μια βασική μορφή μάθησης που συντελέστηκε επειδή ο σκύλος συσχέτισε συνειρμικά τον ήχο του κουδουνιού με την τροφή. Αν δεν υπήρχε κίνητρο (ικανοποίηση της πείνας) ο μηχανισμός αυτός ίσως να μη λειτουργούσε. Συνεπώς, εξαρτημένη μάθηση συντελείται με την ενίσχυση της επιθυμητής συμπεριφοράς (θετική ενίσχυση), είτε μέσω της αμοιβής, είτε με τιμωρία ή την απαλλαγή από τις δυσάρεστες επιπτώσεις μιας μη επιθυμητής συμπεριφοράς (αρνητική ενίσχυση).

Ο Skinner⁴⁷ ένας από τους αντιπροσωπευτικότερους εκπροσώπους του συμπεριφορισμού, σε αντίθεση με τον Ραβλον, υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά δεν πρέπει να αποδίδεται σε κάποιο ανεξάρτητο ερέθισμα, αλλά να θεωρείται ως αποτέλεσμα εσωτερικών επενεργειών του οργανισμού (Τριλιανός, 2003)⁴⁸. Η θεωρία του ονομάστηκε ενεργός ή συντελεστική μάθηση. Βασικός άξονας των απόψεων του Skinner είναι η θέση ότι αν ορισμένη αντίδραση ακολουθείται από κάποιο σχετικό ερέθισμα, η πιθανότητα να επαναληφθεί σε ανάλογες περιπτώσεις η ίδια συμπεριφορά αυξάνεται. Αν, αντίθετα, μια ορισμένη συμπεριφορά δεν συνοδεύεται από κάποια ενίσχυση, παύει σιγά-σιγά να εκδηλώνεται, γίνεται δηλαδή «απόσβεση» της. Για να έχει αποτελέσματα η ενίσχυση πρέπει να είναι άμεση. Πρέπει να έχει φροντίσει ο εκπαιδευτής να ερευνήσει ποια είναι κάθε φορά η κατάλληλη ενίσχυση για το κάθε άτομο (Ράπτης, Ράπτη, 2001)⁴⁹. Ο Skinner υπήρξε ο πρόδρομος των μηχανών διδασκαλίας (teaching machines), πριν αναπτυχθούν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Θεωρούσε ότι οι μηχανές αυτές θα μπορούσαν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα ευνοϊκά για τη μάθηση που θα ανέτρεπαν τα μειονεκτήματα του σχολικού συστήματος, εφόσον ασχολούντο με τις απαντήσεις των εκπαιδευομένων και ενίσχυαν τις σωστές απαντήσεις αμέσως μετά τη διατύπωση τους από τους

⁴⁶ Ράπτης, Α, Ράπτη, Α, (2001), Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Τόμος Α' και Τόμος Β', Αθήνα: εκδ. Α. Ράπτη

⁴⁷ Skinner, B. F., (1968), The technology of Teaching, New York: Appleton Century Crofts

⁴⁸ Τριλιανός, Θ. (2003), Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, εκδ. Περιβολάκι και Ατραπός Αθήνα

⁴⁹ ο.π. (παραπομπή 43)

εκπαιδευόμενους, κάτι που δεν πραγματοποιείτο στο πλαίσιο της παραδοσιακής διδασκαλίας. Πίστευε ότι οι διδακτικές μηχανές μπορούσαν να εφαρμόσουν ορισμένες γενικές αρχές της διδασκαλίας, που θα στηρίζονταν στον προγραμματισμό διαδοχικών ερωτήσεων προς τον εκπαιδευόμενο γι' αυτό και η συγκεκριμένη διδασκαλία ονομάστηκε «προγραμματισμένη διδασκαλία» (Σολομωνίδου, 1999)⁵⁰. Ο συμπεριφορισμός επικράτησε το πρώτο μισό του 20ου αιώνα και παρόλο που συνέβαλε στην εξήγηση ορισμένων φαινομένων της μάθησης, δέχτηκε αρκετή κριτική εξαιτίας του μοντέλου αγωγής και διδασκαλίας που εισήγαγε.

Σοβαρό μειονέκτημά του είναι η προσήλωση στην εξωτερική συμπεριφορά του ατόμου και στο ρόλο των εξωτερικών συνθηκών και ταυτόχρονα η παραμέληση του ρόλου των εσωτερικών ανώτερων νοητικών λειτουργιών και της εσωτερικής προσπάθειας του ατόμου να κατανοήσει τον κόσμο και να ρυθμίσει ανάλογα τη συμπεριφορά του (Ματσαγγούρας, 1997)⁵¹. Υποστηρίζεται ότι το μοντέλο του Skinner και του συμπεριφορισμού είναι ανεπαρκές, καθότι είναι γνωστό πως οι άνθρωποι μαθαίνουν από τα λάθη τους, χωρίς να χρειάζονται πάντα ενίσχυση για να μάθουν, με την προϋπόθεση ότι εξηγείται η αιτία του λάθους. Τέλος, άλλοι απορρίπτουν τις θεωρίες του συμπεριφορισμού ως μηχανιστικές ή αυθαίρετες γενικεύσεις διαπιστώσεων που έγιναν κυρίως σε ζώα (Φλουρής, 2003)⁵². Οι συμπεριφοριστές, παρά την προσπάθειά τους να θέσουν τα επιστημονικά θεμέλια της θεωρίας της μάθησης, υπήρξαν υπερβολικά αισιόδοξοι στις προσδοκίες τους, διότι η θεωρία τους δεν προσφέρεται για προωθημένες μορφές μάθησης, όπου η προσωπική άποψη, η απρόβλεπτη κριτική επιχειρηματολογία, η δημιουργικότητα και η πρωτοβουλία, η ιδιαιτερότητα της κάθε κουλτούρας και η πρωτότυπη έκφραση έχουν μεγάλη αξία (Ράπτης, 2001)⁵³.

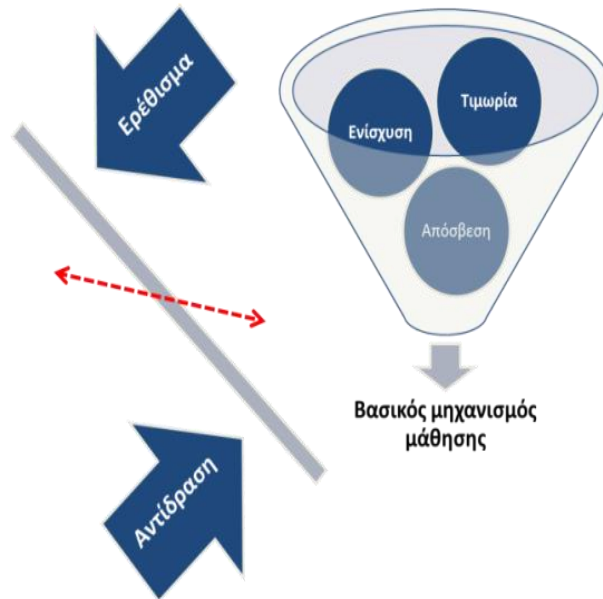
⁵⁰ Σολομωνίδου Χ. (1999), Εκπαιδευτική τεχνολογία, Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα

⁵¹ Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1999), Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα

⁵² Φλουρής, Γ. (2003), Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και δια βίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης, στο Χουρδάκης, Α., κ.α. (επιμ), 100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα μετεκπαιδευσης, Ρέθυμνο, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

⁵³ ο.π. (παραπομπή 43)

Σχήμα 6. Βασικός μηχανισμός μάθησης στον συμπεριφορισμό



Η συμπεριφοριστική σχολή εν κατακλείδι αντιμετωπίζει το μυαλό ως ένα «μαύρο κουτί», με την έννοια ότι μια απάντηση σε ένα ερέθισμα μπορεί να παρατηρηθεί ποσοτικά, αγνοώντας το αποτέλεσμα των διεργασιών της σκέψης που συμβαίνουν στο μυαλό. Αυτή η σχολή εξετάζει τις εμφανείς συμπεριφορές που μπορεί να παρατηρηθούν και να μετρηθούν ως δείκτες της μάθησης (Good & Brophy, 1990)⁵⁴.

2.3.1 Συμπεριφορισμός και Η/Υ

Οι βασικές ιδέες του συμπεριφορισμού είχαν βαθύ αντίκτυπο στην διδασκαλία. Ο Skinner αποτελεί τον εισηγητή της λεγόμενης «προγραμματισμένης διδασκαλίας» (programmed instruction) και των μηχανών διδασκαλίας (teaching machines), που αποτελούν πρόδρομο των σύγχρονων εκπαιδευτικών λογισμικών. Η προγραμματισμένη διδασκαλία κέρδισε σημαντικό έδαφος το 1954 με τη δημοσίευση του έργου *The Science of Learning and the Art of Teaching* του Skinner⁵⁵. Οι βασικές αρχές της προγραμματισμένης διδασκαλίας συνοψίζονται παρακάτω:

- Ο καταμερισμός της μάθησης σε μικρά διακριτά βήματα (steps) ή πλαίσια (frames) (Gagne, 1988)⁵⁶. Η μάθηση μπορεί να τεμαχιστεί σε μια γραμμική ακολουθία βημάτων. Κάθε βήμα προσθέτει πληροφορία, δίνοντας έτσι τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να μαθαίνουν μόνοι τους, χωρίς την απαραίτητη παρουσία του εκπαιδευτή.

⁵⁴ Good T.L. & Brophy J. E.(1990), *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.), WhitePlains, NY:Longman

⁵⁵ Skinner, B. F. (1954), *The science of learning and the art of teaching*, Harvard Educational Review, 24

⁵⁶ Gagne, R. & Driscoll, M. (1988), *Essentials of Learning for Instruction* (2nd Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Η δυνατότητα ανάπτυξης εφαρμογών για επίπεδα γλώσσας που μπορούν ευκολότερα να προγραμματιστούν, όπως η μορφολογία, η σύνταξη και το λεξιλόγιο.
- Η δυνατότητα του εκπαιδευόμενου να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό μάθησης και η νομιμοποίηση του δικαιώματός του να κάνει λάθη σε μια δοκιμασία δοκιμής και πλάνης (trial and error).
- Η άμεση ανατροφοδότηση (ενίσχυση) και αξιολόγηση του εκπαιδευόμενου. Αυτή η παράμετρος κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι αν η ενίσχυση δεν είναι άμεση, χάνει το νόημά της. Η αμεσότητα της αξιολόγησης στο πλαίσιο μαζικής διδασκαλίας δεν είναι πάντα δυνατή, αντιθέτως η χρήση του H/Y την καθιστά εφικτή.
- Η προσεκτική ανάλυση της πορείας του μαθητή με ενισχυτικό εργαλείο την επιβράβευση των σωστών απαντήσεων και της θετικής στάσης απέναντι στη διαδικασία συνολικά.

Ο Skinner εισήγαγε τη χρήση των μηχανών διότι θεωρούσε ότι μπορούν να παρέχουν επαρκείς μηχανισμούς ενίσχυσης. Αναφέρεται στη μηχανοποίηση του σχολείου (mechanizing our schools) με τη χρήση μηχανών διδασκαλίας για εξατομικευμένη μάθηση. Οι μηχανισμοί διακλάδωσης της πληροφορίας που παρέχουν τέτοια προγράμματα επιτρέπουν τη δημιουργία πολλών διαφορετικών «μονοπατιών» πρόσβασης των μαθητών στο διδακτικό υλικό, τα οποία καθορίζονται ανάλογα με την επίδοσή τους σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που δίνονται μετά από κάθε βήμα (step), ενώ δίνεται και η δυνατότητα «θεραπευτικού» (remedial) υλικού σε περίπτωση λαθών. Γρήγορα έγινε αντιληπτό από τους κατασκευαστές λογισμικού ότι ασκήσεις του τύπου «drill and practice» (εξάσκηση και πρακτική) ήταν πολύ εύκολο να υλοποιηθούν προγραμματιστικά, κυρίως λόγω του συστηματικού και επαναλαμβανόμενου χαρακτήρα τους αλλά και της έλλειψης πολύπλοκων χαρακτηριστικών που απαιτούσε ένα «ανοιχτό» (open-ended) λογισμικό. Μετά το 1959 και την κριτική που ασκήθηκε στον συμπεριφορισμό αλλά και στον δομισμό από τον Noam Chomsky⁵⁷ οι μέθοδοι διδασκαλίας και τα υλικά που βασιζόνταν στις αρχές του συμπεριφορισμού κατέρρευσαν οριστικά στη δεκαετία του '80.

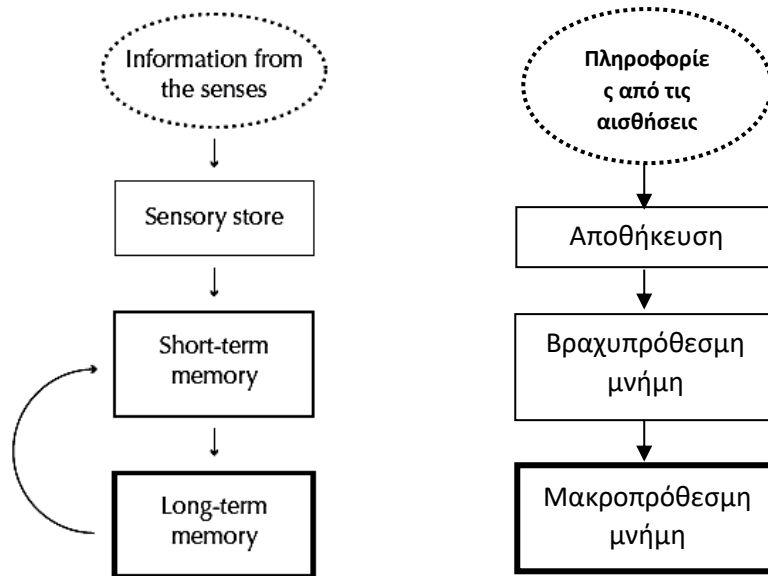
2.4 Η Γνωστική θεωρία (cognitivist school of learning)

Οι υποστηρικτές της συγκεκριμένης σχολής, οι γνωστικιστές (Cognitivists) αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση ως μια εσωτερική διαδικασία που περιλαμβάνει τη μνήμη, τη σκέψη, τον προβληματισμό, την αφαίρεση, το κίνητρο, και τη μεταγνώση. Η γνωστική ψυχολογία εξετάζει την εκμάθηση από την οπτική της επεξεργασίας πληροφοριών, όπου ο εκπαιδευόμενος χρησιμοποιεί διαφορετικούς τύπους μνήμης κατά τη διάρκεια της μάθησης (Σχήμα 7)⁵⁸.

⁵⁷ Νόαμ Τσόμσκι (Βικιπαίδεια). Ανάκτηση άρθρου Δεκέμβριος 6, 2010, από <http://goo.gl/TVLI2X>

⁵⁸ Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age, George Siemens (2004)

Σχήμα 7. Τύποι μνήμης⁵⁹



Τα ερεθίσματα λαμβάνονται μέσω «αποθηκευμένων» αισθήσεων πριν αρχίσει να εξελίσσεται η επεξεργασία. Οι πληροφορίες εξακολουθούν να υπάρχουν στην «αποθήκη ερεθισμάτων» (sensory store) για λιγότερο από ένα δευτερόλεπτο (Kalat, 2007)⁶⁰, και εάν δεν μεταφερθούν άμεσα στην μνήμη εργασίας (ή λειτουργική μνήμη-working memory)⁶¹, έχουν χαθεί. Η online εκπαίδευση πρέπει να χρησιμοποιεί στρατηγικές για να μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να παρακολουθήσουν εκπαιδευτικό υλικό, ώστε να μεταφερθούν από τις αισθήσεις στην αποθήκη ερεθισμάτων και στη συνέχεια, στην ενεργό μνήμη. Η ποσότητα των πληροφοριών που μεταφέρονται στην ενεργό μνήμη εξαρτάται από την ποσότητα της προσοχής που δόθηκε στην εισερχόμενες πληροφορίες και από το αν οι γνωστικές δομές είναι σε θέση να κάνουν αισθητές τις πληροφορίες. Όσο μεγαλύτερη είναι η λίστα λέξεων που πρέπει να μάθει κανείς, τόσο περισσότερες επαναλήψεις απαιτούνται για την ικανοποίηση του

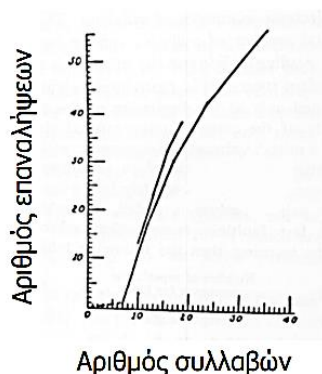
⁵⁹ Kalat, J. W. (2007), Introduction to psychology, Pacific Grove, CA: Wadsworth Thompson Learning.

⁶⁰ https://ustpaul.ca/upload-files/DistanceEducation/FOUNDATIONS_OF_EDUCATIONAL.pdf

⁶¹ Εργαζόμενη ή ενεργός μνήμη είναι το σύστημα που είναι υπεύθυνο για την παροδική συγκράτηση και την επεξεργασία των νέων και ήδη αποθηκευμένων πληροφοριών, μια σημαντική διαδικασία για τη συλλογιστική, την κατανόηση, τη μάθηση και την ενημέρωση της μνήμης. Συνήθως χρησιμοποιείται ως συνώνυμο της βραχυπρόθεσμης μνήμης, αλλά οι δύο έννοιες είναι διακριτές και πρέπει να διαχωρίζονται μεταξύ τους. Η εργαζόμενη μνήμη είναι ένα θεωρητικό πλαίσιο που αφορά δομές και διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την προσωρινή αποθήκευση και το χειρισμό των πληροφοριών. Η βραχυπρόθεσμη μνήμη σε γενικές γραμμές αναφέρεται στη βραχυπρόθεσμη αποθήκευση των πληροφοριών και δεν συνεπάγεται το χειρισμό ή την οργάνωση του υλικού που πραγματοποιήθηκε στη μνήμη. Η εργαζόμενη ή ενεργός μνήμη είναι ουσιαστικά η μεγάλη κατηγορία μνήμης κι αφορά την καθημερινότητα και την επίλυση προβλημάτων. Είναι η μνήμη αυτή που ενεργεί από μια λειτουργία μέχρι την εκτέλεσή της σε σύντομο διάστημα. Πχ όταν θα δούμε στον τηλεφωνικό κατάλογο έναν αριθμό, μέχρι την στιγμή που θα καλέσουμε δρα η ενεργός μνήμη. Βασική εγκεφαλική περιοχή για την λειτουργία της φαίνεται να είναι εκείνο το ανατομικό σύστημα του εγκεφάλου που έχει ως βάσεις τις προκινητικές και προμετωπιαίες έλικες. Η βραχύχρονη μνήμη θεωρείται συχνά μέρος της ενεργούς μνήμης αλλά βασικά διαχωρίζεται από αυτήν γιατί αφορά την συγκράτηση αντιληπτικών δεδομένων και πραγματοποιείται με λειτουργία περιοχών του εγκεφάλου που σχετίζονται με τις αισθήσεις χωρίς την εμπλοκή της περιοχής του υπόκαμπου όπως στην ενεργή μνήμη.

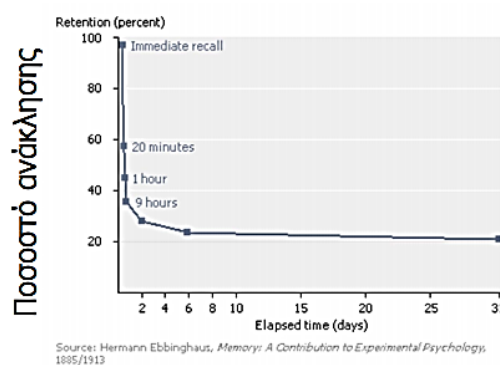
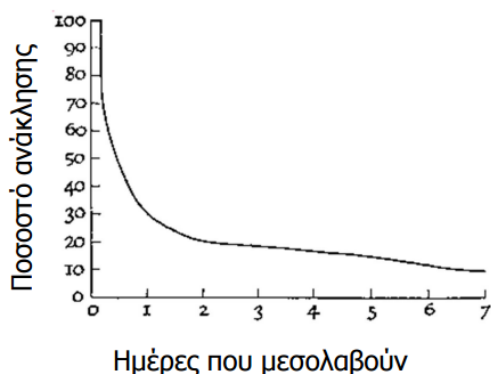
κριτηρίου μάθησης. Η σχέση δεν είναι γραμμική αλλά λογαριθμική όπως φαίνεται στο Σχήμα 8.

Σχήμα 8. Μήκος καταλόγου και ταχύτητα μάθησης



Η διάρκεια παραμονής στην ενεργό μνήμη είναι περίπου 20 δευτερόλεπτα, και εάν οι πληροφορίες δεν επεξεργάζονται αποτελεσματικά, δεν μεταφέρονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη για αποθήκευση (Kalat, 2007). Έτσι, οι σχεδιαστές πρέπει να ελέγξουν αν η κατάλληλη υπάρχουσα γνωστική δομή επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να επεξεργάζεται τις πληροφορίες. Όσο μεγαλύτερο είναι το διάστημα που μεσολαβεί από τη μάθηση, τόσο λιγότερα στοιχεία διατηρούνται στη μνήμη, ενώ παρατηρείται ότι η απώλεια πληροφοριών είναι πιο έντονη το πρώτο διάστημα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 9.

Σχήμα 9. Καμπύλη λήθης (forgetting curve)



Source: Hermann Ebbinghaus, *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*, 1885/1913

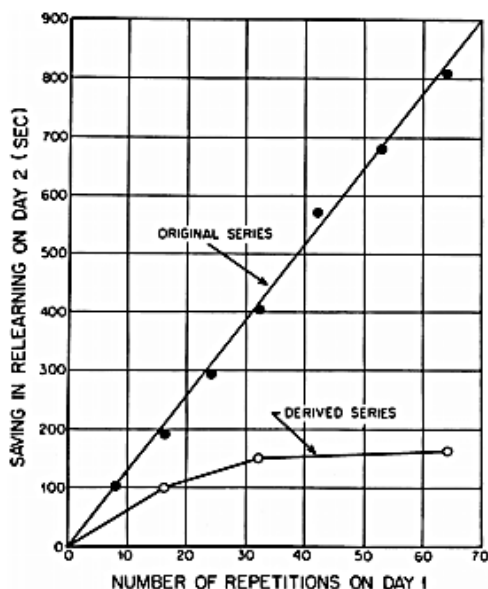
Ημέρες που μεσολαβούν

Οι online στρατηγικές μάθησης πρέπει να παρουσιάσουν τα υλικά και τις στρατηγικές χρήσης που επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να επεξεργάζονται τις πρώτες ύλες αποτελεσματικά. Καθώς η ενεργός μνήμη έχει περιορισμένη χωρητικότητα, οι πληροφορίες θα οργανωθούν ή θα καταναμηθούν σε τεμάχια καταλλήλου μεγέθους για τη διευκόλυνση της επεξεργασίας. Σύμφωνα με τον Miller (1956)⁶², επειδή οι άνθρωποι έχουν περιορισμένη χωρητικότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης οι πληροφορίες πρέπει να συγκεντρωθούν σε εννοιολογικές σειρές. Μετά την επεξεργασία των πληροφοριών

⁶² Miller, G. (1956), *The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information*, *The psychological review*, 63.

στην ενεργό μνήμη αυτές αποθηκεύονται στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Το ποσό που μεταφέρεται στη μακροπρόθεσμη μνήμη καθορίζεται από την ποιότητα και το βάθος της επεξεργασίας στην ενεργό μνήμη. Όσες περισσότερες επαναλήψεις πραγματοποιούνται στη διάρκεια της μάθησης, τόσο μεγαλύτερη εξοικονόμηση παρατηρείται τις επόμενες ημέρες, όπως δείχνει το Σχήμα 10.

Σχήμα 10. Σχέση της επανάληψης με τη μάθηση



Οι πληροφορίες μεταφέρονται από τη βραχυπρόθεσμη μνήμη στη μακροπρόθεσμη. Κατά τη διάρκεια της αφομοίωσης η πληροφορία μεταβάλλεται για να ταιριάζει στις υπάρχουσες γνωστικές δομές. Διαμονή συμβαίνει όταν μια υπάρχουσα γνωστική δομή έχει αλλάξει σε ενσωματωμένες νέες πληροφορίες.

Η γνωστική ψυχολογία εισηγείται ότι οι πληροφορίες αποθηκεύονται στην μακροπρόθεσμη μνήμη με τη μορφή κόμβων που συνδέονται για να σχηματίσουν σχέσεις. Έτσι, οι χάρτες πληροφοριών που δείχνουν τις σημαντικές έννοιες για ένα θέμα, καθώς και οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών αυτών, πρέπει να συμπεριληφθούν στο online εκπαιδευτικό υλικό. Σύμφωνα με τους Stoyanova και Kommers (2002)⁶³, η παραγωγή ενός χάρτη πληροφοριών απαιτεί κριτική σκέψη, ενώ αποτελεί μέθοδο για την εξωτερίκευση της γνωστικής δομής των εκπαιδευομένων. Για να διευκολύνουν τη βαθύτερη επεξεργασία, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να παράγουν το δικό τους χάρτη πληροφοριών.

Οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται οφείλουν να επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να αντιληφθούν και να παρακολουθήσουν τις πληροφορίες, ώστε να είναι σε θέση να τις μεταφέρουν στη μνήμη. Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν αισθητηριακά συστήματα για την καταγραφή των πληροφοριών με τη μορφή αισθήσεων. Πρέπει να χρησιμοποιούνται στρατηγικές για να διευκολυνθεί η μέγιστη χρήση των αισθήσεων. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν τη σωστή θέση των πληροφοριών στην οθόνη, τα

⁶³ Stoyanova, N., & Kommers, P. (2002). Concept Mapping as a Medium of Shared Cognition in Computer Supported Collaborative Problem Solving. *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (1/2)

χαρακτηριστικά της οθόνης (π.χ., το χρώμα, τα γραφικά, το μέγεθος του κειμένου), το ρυθμό των πληροφοριών, και τον τρόπο παράδοσης (ήχος, γραφικά, κινούμενες εικόνες ή βίντεο). Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να λαμβάνουν τις πληροφορίες υπό τη μορφή των αισθήσεων πριν από την αντίληψη και την επεξεργασία τους. Ωστόσο, ο ενδιαφερόμενος δεν χρειάζεται να επιβαρύνεται με τις αισθήσεις, ίσως είναι αντιπαραγωγικές για τη διαδικασία της μάθησης. Μη ουσιώδεις αισθήσεις θα πρέπει να αποφεύγονται ώστε να παρέχονται μόνο σημαντικές πληροφορίες. Οι στρατηγικές για την προώθηση αντίληψης και της προσοχής για την ηλεκτρονική μάθηση περιλαμβάνουν τα εξής:

- Σημαντικές πληροφορίες να τοποθετούνται στο κέντρο της οθόνης για ανάγνωση, και οι εκπαιδευόμενοι να είναι σε θέση να διαβάσουν από τα αριστερά προς τα δεξιά.
- Πληροφορίες κρίσιμες για τη μάθηση να επισημανθούν για να εστιάσουν την προσοχή των εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα, σε ένα online μάθημα, οι επικεφαλίδες πρέπει να χρησιμοποιηθούν για να οργανώσουν τις λεπτομέρειες, και να είναι διαμορφωμένες ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να παρακολουθήσουν και να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που περιέχουν.

Μια ποικιλία από στρατηγικές μάθησης πρέπει να περιλαμβάνονται στην online διδασκαλία ώστε να ανταποκρίνεται στις ατομικές διαφορές και τις μορφές μάθησης (Cassidy, 2004)⁶⁴. Η μορφή μάθησης αναφέρεται στον τρόπο που ένα άτομο αντιλαμβάνεται, αλληλεπιδρά και ανταποκρίνεται στο μαθησιακό περιβάλλον. Μετρά τις ατομικές διαφορές. Διαφορετικά μέσα μορφών μάθησης χρησιμοποιούνται για τον προσδιορισμό του στυλ μάθησης των εκπαιδευομένων. Το στυλ μάθησης του Kolb (Kolb Learning Style Inventory -LSI) εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται οι εκπαιδευόμενοι τις πληροφορίες (Kolb, 1984), ενώ ο δείκτης Myers Briggs (Myers Briggs Type Indicator) χρησιμοποιεί διχοτομικές κλίμακες για τη μέτρηση της εξωστρέφειας έναντι της εσωστρέφειας, την αίσθηση σε σχέση με τη διαίσθηση, τη σκέψη σε σχέση με το συναίσθημα, και την κρίση σε σχέση με την αντίληψη (Myers, 1978)⁶⁵.

Ο Kolb⁶⁶ θεωρεί ότι δύο στοιχεία συνθέτουν μια εμπειρία μάθησης: η αντίληψη και η εμπειρία. Η αντίληψη αναφέρεται στον τρόπο που ο εκπαιδευόμενος αισθάνεται και απορροφά την πληροφορία. Η εμπειρία σχετίζεται με την επιθυμία των εκπαιδευομένων να μάθουν πράγματα που έχουν προσωπικό νόημα. Κατά τη διάρκεια της ανακλαστικής παρατήρησης, οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται χρόνο να σκεφτούν και να προβληματιστούν σχετικά με το εκπαιδευτικό υλικό. Το δεύτερο συστατικό, η εμπειρία αναφέρεται στον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες που απορροφώνται μετά την αντίληψη. Η εμπειρία κυμαίνεται από την

⁶⁴ Cassidy, S. (2004), *Learning Styles: An overview of theories, models, and measures*, Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 24(4)

⁶⁵ <http://9pesxm.chemeng.ntua.gr/fullpapers/ED0401.pdf> και Myers, I.B. (1978), Myers-Briggs type indicator, Paolo Alto, CA:Consulting Psychologist Press.

⁶⁶ Kolb, D.A. (1984), *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., 1984

αφηρημένη σύλληψη στον «ενεργό πειραματισμό». Οι εκπαιδευόμενοι που έχουν προτίμηση στην «αφηρημένη σύλληψη» θέλουν να μάθουν τα γεγονότα και τα στοιχεία και να ερευνήσουν νέες πληροφορίες σχετικές με διαφορετικά θέματα. Όσοι έχουν προτίμηση στον «ενεργό πειραματισμό» προτιμούν να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν σε καταστάσεις της πραγματικής ζωής και να προχωρήσουν πέρα αυτό που παρουσιάστηκε. Δοκιμάζουν και μαθαίνουν από την εμπειρία τους.

Η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να ανταποκριθεί στις ατομικές διαφορές με τον καθορισμό των προτιμήσεων του εκπαιδευόμενου και με την παροχή κατάλληλων, εξατομικευμένων δραστηριοτήτων μάθησης (διαφοροποιημένη παιδαγωγική)⁶⁷. Το εκπαιδευτικό υλικό μέσω Διαδικτύου πρέπει να περιλαμβάνει δραστηριότητες για τα διαφορετικά στυλ, ώστε οι εκπαιδευόμενοι να μπορούν να επιλέξουν τις κατάλληλες γι' αυτούς δραστηριότητες. Οι εκπαιδευόμενοι που υποστηρίζουν την «εμπειρική μάθηση» προτιμούν συγκεκριμένα παραδείγματα στα οποία συμμετέχουν και έχουν σχέση με τους συνεκπαιδευόμενους τους περισσότερο από ότι με ανθρώπους με κάποια μορφή «εξουσίας». Προτιμούν το ομαδικό έργο και την ανατροφοδότηση από συμφοιτητές τους και αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτή ως «προπονητή» ή υποστηρικτή. Αναζητούν μεθόδους υποστήριξης που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν με τους συνεκπαιδευόμενους τους και να λαμβάνουν καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή. Οι εκπαιδευόμενοι που υποστηρίζουν την «αντανακλαστική παρατήρηση» θέλουν να παρατηρούν προσεκτικά πριν προβούν σε οποιαδήποτε ενέργεια. Προτιμούν να είναι διαθέσιμες όλες οι πληροφορίες, και βλέπουν τον εκπαιδευτή ως εμπειρογνώμονα. Τείνουν να αποφεύγουν την αλληλεπίδραση με άλλους. Οι εκπαιδευόμενοι που χαρακτηρίζονται από αφηρημένη σύλληψη συνεργάζονται περισσότερο με τα πράγματα και τα σύμβολα και λιγότερο με τους ανθρώπους. Συνεργάζονται με τη θεωρία και τη διεξαγωγή συστηματικών αναλύσεων. Οι εκπαιδευόμενοι ενεργού πειραματισμού προτιμούν να μάθουν στην πράξη και να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις. Θέλουν ενεργητικές μεθόδους μάθησης και αλληλεπιδρούν με τους συνεκπαιδευόμενους τους για παρατηρήσεις και πληροφορίες. Τείνουν να δημιουργήσουν τα δικά τους κριτήρια για την αξιολόγηση καταστάσεων.

Οι Ally και Fahy (2002)⁶⁸ διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές με διαφορετικά στυλ μάθησης έχουν διαφορετικές προτιμήσεις για υποστήριξη. Το αφομοιωτικό (assimilator) στυλ μάθησης προτιμά έντονη παρουσία των εκπαιδευτών, ενώ το προσαρμοστικό (accommodator) στυλ μάθησης προτιμά χαμηλή. Το γνωστικό στυλ αναφέρεται στον

⁶⁷ Ο όρος «διαφοροποιημένη παιδαγωγική» δεν είναι σύγχρονος. Εμφανίστηκε στην Ευρώπη (αρχικά στη Γαλλία και την Ελβετία) τη δεκαετία του 1970. (Σφυρόερα, Μ. 2007). Είναι μια παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη». Είναι μια μορφή εξατομικευμένης παιδαγωγικής που στοχεύει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και αντιτίθεται στο μύθο της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο και επομένως, ότι μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση διασφαλίζει την ισότητα.

⁶⁸ Ally, M., & Fahy, P. (2002), Using students' learning styles to provide support in distance education, Proceedings of the Eighteenth Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison

προτιμώμενο τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών. Είναι η χαρακτηριστική λειτουργία της σκέψης, της ανάμνησης ή της επίλυσης προβλημάτων. Είναι ένας άλλος δείκτης διαφοροποίησης των ατόμων. Θεωρείται ως μια διάσταση της προσωπικότητας που επηρεάζει τις στάσεις, τις αξίες και την κοινωνική αλληλεπίδραση. Μια από τις διαστάσεις των γνωστικών στυλ που έχει συνέπειες για την ηλεκτρονική μάθηση είναι η διάκριση μεταξύ των «εξαρτημένων πεδίου» προσωπικοτήτων (field-dependent) και των «ανεξάρτητων πεδίου» (field-independent) (Witkin, Moore, Goodenough, & Cox, 1977)⁶⁹.

Οι εξαρτημένες πεδίου προσωπικότητες προσεγγίζουν το περιβάλλον με έναν αναλυτικό τρόπο. Είναι τα άτομα που έχουν δυσκολία να ξεχωρίζουν ένα αντικείμενο από το περιβάλλον και έχουν την τάση να ανταποκρίνονται στα κύρια έντονα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Τα ανεξάρτητα πεδίου άτομα αντιμετωπίζουν τα γεγονότα με έναν πιο σφαιρικό και λιγότερο διαφοροποιημένο τρόπο και είναι πιθανό να μαθαίνουν πιο αποτελεσματικά υπό συνθήκες εσωτερικής κινητοποίησης, όπως η αυτο-μελέτη, ενώ επηρεάζονται λιγότερο από την κοινωνική ενίσχυση. Είναι τα άτομα που μπορούν εύκολα να σπάσουν τις οπτικές ενδείξεις του περιβάλλοντος και να ξεχωρίσουν ένα αντικείμενο που βρίσκεται ενσωματωμένο σε ένα μεγαλύτερο σύνολο αντικειμένων. Έρευνες (π.χ. των Johnstone & Al-Naeme, 1991 και Tinajero, 1998 και Bahar & Hansell, 2000 και Danili & Reid, 2004 και Danili, & Reid, 2006 και Terrell, 2002 και Stamonvlasis & Tsaparlis, 2005)⁷⁰ δείχνουν ότι μαθητές/φοιτητές που έχουν σκέψη ανεξάρτητη από το πεδίο, έχουν καλύτερες επιδόσεις από τους μαθητές που η σκέψη τους εξαρτάται από το πεδίο. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι οι μαθητευόμενοι με σκέψη ανεξάρτητη του πεδίου έχουν την ικανότητα να διακρίνουν και να ξεχωρίζουν από το σύνολο των πληροφοριών που τους δίνεται το ουσιαστικό από το επουσιώδες, με αποτέλεσμα να βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση έναντι άλλων μαθητών με σκέψη εξαρτώμενη του πεδίου, γιατί η μνήμη τους επεξεργάζεται λιγότερες πληροφορίες.

Για την αποτελεσματικότητα των online μαθημάτων πρέπει να χρησιμοποιούνται τεχνικές ώστε οι εκπαιδευόμενοι να αισθάνονται και να αντιλαμβάνονται τις πληροφορίες, και να περιλαμβάνονται στρατηγικές για να διευκολυνθεί η επεξεργασία υψηλού επιπέδου για τη μεταφορά των πληροφοριών στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Αφού οι εκπαιδευόμενοι αποκτήσουν τις πληροφορίες, να δημιουργούν προσωπικές γνώσεις για να αξιοποιήσουν τα διαθέσιμα υλικά αποδοτικά. Η κονστρουκτιβιστική

⁶⁹ Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977), *Field-dependent and field independent cognitive styles and their educational implications*, *Reviews of Educational Research*, 47

⁷⁰ Tinajero, C., & Paramo, F.M. (1998), *Field dependence-independence cognitive style and academic achievement: A review of research and theory*, *European Journal of Psychology of Education*, 13(2) Bahar, M., & Hansell, M. (2000), *The Relationship between some psychological factors and their effects on the performance of Grid Questions and Word Association Tests*, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20, Danili, E. & Reid, N. (2004), *Some strategies to improve performance in school chemistry, based on two cognitive factors*, *Research in Science and Technological Education*, 22 (2), Terrell, S. (2002), *The use of cognitive style as a predictor of membership in middle and High School Programs for the academically gifted*, *Annual meeting of the American Educational Research Association*. New Orleans, Louisiana.

σχολή μάθησης, η οποία θα αναλυθεί στη συνέχεια, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευόμενοι κατασκευάζουν προσωπική γνώση από την εμπειρία μάθησης.

2.4.1 Η Γνωστική Θεωρία Μάθησης με Πολυμέσα

Οι εξελίξεις στη γνωστική ψυχολογία και η επανάσταση που επήλθε με την έλευση των πολυμεσικών τεχνολογιών και κατόπιν με την ενσωμάτωσή τους στον εκπαιδευτικό κορμό συντέλεσαν στην διατύπωση της σύγχρονης *Γνωστικής Θεωρίας Μάθησης με Πολυμέσα* (Cognitive Theory of Multimedia Learning). Προέκυψε από ένα αμάλγαμα θεωριών, προερχόμενων από τον χώρο της Γνωστικής Ψυχολογίας και πιο συγκεκριμένα από τη Θεωρία Διττής Κωδικοποίησης (Dual Coding Theory)⁷¹ του Ραϊνίο (1991), τη Θεωρία του Γνωστικού Φορτίου (Sweller & Chandler 1994)⁷² και το μοντέλο της Μνήμης Εργασίας του Baddeley (1986)⁷³. Πρόκειται για μια θεωρία που σύμφωνα με τους Mayer και Moreno οι οποίοι υπήρξαν οι κύριοι συντελεστές της, στοχεύει να ερμηνεύσει υπό το πρίσμα της γνωστικής ψυχολογίας τον τρόπο που η τεχνολογία, και ειδικότερα τα πολυμέσα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην ενίσχυση και παραγωγή μάθησης. Βασική αρχή της είναι ότι ο εκπαιδευόμενος διαθέτει ένα σύστημα επεξεργασίας της λεκτικής πληροφορίας και ένα σύστημα επεξεργασίας της οπτικής πληροφορίας. Στηριζόμενοι στη θεωρία του Ραϊνίο οι Moreno & Mayer αναφέρουν τις εξής υποθέσεις:

- Η μνήμη περιλαμβάνει ανεξάρτητες οπτικές και ακουστικές μνήμες (Baddeley 1986).
- Η μνήμη έχει περιορισμένη χωρητικότητα (Sweller & Chandler 1994).
- Η εκμάθηση πραγματώνεται όταν ο εκπαιδευόμενος επιλέγει, οργανώνει και συνδέει λεκτική και μη λεκτική πληροφορία (Moreno & Mayer 2000, Ραϊνίο 1986)⁷⁴.

Με τη χρήση των πολυμέσων ο εκπαιδευόμενος εμπλέκεται σε τρεις σημαντικές γνωστικές διεργασίες:

1. Την **επιλογή (selecting)**, η οποία εφαρμόζεται στην εισερχόμενη λεκτική και οπτική πληροφορία προκειμένου να καταχωριστεί στη βάση λεκτικών και οπτικών δεδομένων αντίστοιχα.
2. Την **οργάνωση (organizing)**, η οποία εφαρμόζεται στις δύο βάσεις δεδομένων που προαναφέρθηκαν προκειμένου να δημιουργηθεί ένα λεκτικό και ένα οπτικό μοντέλο για το υπό εκμάθηση γνωστικό αντικείμενο και

⁷¹ Paivio, A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York: Oxford University Press.

⁷² Chandler, P., & Sweller, J. (1991), *Cognitive load theory and the format of instruction*, *Cognition and Instruction*, 8

⁷³ Baddeley, A.D. (1986), *Working memory*, Oxford, England: Oxford University Press

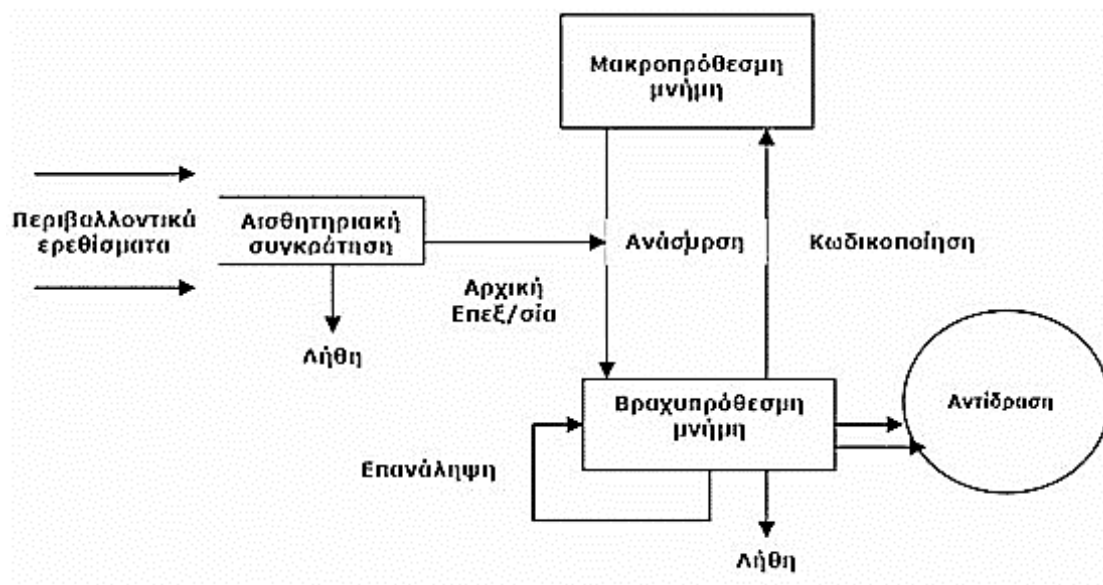
⁷⁴ Moreno, R., & Mayer, R. E. (2000). A coherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. *Journal of Educational Psychology*, 97 και Paivio, A. (1986), *Mental representation: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press

3. Την **ενσωμάτωση (integrating)**, η οποία συντελείται όταν ο μαθητής δομεί συσχετίσεις μεταξύ γεγονότων στα δύο μοντέλα

2.5 Οι Κοινωνικογνωστικές θεωρίες: η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών

Η θεωρία επεξεργασίας πληροφοριών ανήκει στην κατηγορία των κοινωνικογνωστικών θεωριών μάθησης. Δίνει μεγάλη έμφαση στη μνήμη. Η μνήμη, διακρίνεται σε βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη. Η βραχυπρόθεσμη αποτελεί το χώρο επεξεργασίας των πληροφοριών. Τα δεδομένα κωδικοποιούνται, εναποθηκεύονται προσωρινά και διατηρούνται για μερικά μόνο δευτερόλεπτα. Μέσω της επανάληψης, οι πληροφορίες διατηρούνται περισσότερο χρόνο, συστηματοποιούνται, δομούνται με κατάλληλο τρόπο και εναποθηκεύονται μόνιμα στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Στην περίπτωση ανάκλησης των πληροφοριών από τη μακροπρόθεσμη μνήμη γίνεται πρώτα το πέρασμά τους στη βραχυπρόθεσμη και ακολουθεί η εξωτερικεύσή τους στο περιβάλλον. Το ανθρώπινο πνεύμα μοντελοποιείται ως ένα σύστημα επεξεργασίας της πληροφορίας. Κάθε γνωστική διεργασία συνίσταται σε επεξεργασίες και αναπαραστάσεις.

Σχήμα 11. Το μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών⁷⁵



Το Μοντέλο Επεξεργασίας Πληροφοριών (M.E.Π- information processing learning) που διαφαίνεται στο Σχήμα 11, μελετά τον τρόπο με τον οποίον η γνώση εισέρχεται, αποθηκεύεται και ανακαλείται από τη μνήμη. Αυτή ήταν η πιο εξέχουσα γνωστική θεωρία του 20ου αιώνα και έχει σημαντικές εφαρμογές στην διδασκαλία. Στηρίζεται στην αντίληψη ότι το ανθρώπινο μυαλό συνεχώς προσλαμβάνει πληροφορίες από το περιβάλλον, τις επεξεργάζεται και τις αποθηκεύει σε μνήμες διαφορετικής χωρητικότητας. Ο εγκέφαλος λειτουργεί όπως ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, στον

⁷⁵ <http://goo.gl/8b5yNQ>

οποίο εισάγονται στοιχεία πληροφοριών, γίνεται η επεξεργασία τους και προκύπτουν τα αποτελέσματα που δείχνουν ότι η μάθηση ολοκληρώθηκε.

2.6 Η Κονστρουκτιβιστική θεωρία ή θεωρία του Εποικοδομητισμού (constructivism)

Ο εποικοδομητισμός (constructivism), έχοντας ως αρχικό και κύριο πεδίο έρευνας και εφαρμογής τις φυσικές επιστήμες εστιάζει στις υπάρχουσες αντιλήψεις, ιδέες και αναπαραστάσεις των εκπαιδευόμενων σε σχέση με το θέμα που διδάσκονται κάθε φορά. Η εμφάνιση της εποικοδομητικής θεωρίας χρωστά πολλά στην εξέλιξη της ψυχολογίας, με τις εργασίες του Jean Piaget⁷⁶, και της επιστημολογίας (Gaston Bachelard, 1997)⁷⁷ οι οποίες επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό την παιδαγωγική σκέψη και τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής έρευνας.

Σύμφωνα με την εποικοδομητική άποψη, «νόηση» είναι η λειτουργία κατασκευής νοημάτων βασιζόμενων στην όλη εμπειρία του ατόμου. Η δόμηση της γνώσης είναι μια λειτουργία που βασίζεται στις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τις νοητικές κατασκευές, τις πεποιθήσεις, τις «θεωρίες» που ο καθένας χρησιμοποιεί, προκειμένου να ερμηνεύσει αντικείμενα ή γεγονότα και τις οποίες δεν μπορεί να υποτιμά ο δάσκαλος κατά τις διδακτικές του επιδιώξεις. Από τη θεώρηση του εποικοδομητισμού δίνεται έμφαση στον ενεργητικό ρόλο του εκπαιδευόμενου και στην επίλυση πραγματικών προβλημάτων διερευνητικού χαρακτήρα τα οποία δημιουργούν κίνητρο. Αναγνωρίζεται η σημασία της πρότερης γνώσης πάνω στην οποία, σε συνδυασμό με την εμπειρία και τον αναστοχασμό, οικοδομεί το άτομο τη γνώση του. Επιπλέον, αναγνωρίζεται η σημασία του σφάλματος κατά τη διάρκεια της τροποποίησης του οποίου το άτομο μαθαίνει. Οι βασικές παραδοχές της εποικοδομητικής θεωρίας που έχουν διαμορφωθεί με βάση ένα σημαντικό αριθμό ερευνητικών δεδομένων συνοψίζονται στα εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι δεν θεωρούνται πλέον παθητικοί δέκτες, αλλά τελικοί υπεύθυνοι της δικής τους μάθησης.
- Σε κάθε μαθησιακή διαδικασία φέρνουν τις δικές τους προηγούμενες αντιλήψεις και απόψεις.
- Η μάθηση θεωρείται ότι εμπλέκει το μαθητευόμενο με ενεργό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Η μάθηση προϋποθέτει την οικοδόμηση νοήματος και συμβαίνει συχνά μέσα από προσωπική διαπραγμάτευση.
- Η γνώση δεν είναι «κάπου εκεί έξω», αλλά οικοδομείται με προσωπικό και κοινωνικό τρόπο.

⁷⁶<http://www.deutsch.gr/img/theoriesmathisis.pdf>

⁷⁷ Carnap, R., Popper, K., Kuhn, Th., Feyerabend, P., Lakatos, I., Putnam, H., Koyré, A., Bachelard, G., Canguilhem, G., Foucault, M., Horkheimer, M., Adorno, Th., Habermas, J., (1997), Επιστημολογία: Κείμενα (συλλογικό έργο), εκδ. Νήσος, Αθήνα

- Οι διδάσκοντες φέρνουν στις μαθησιακές καταστάσεις τις δικές τους ιδέες και αντιλήψεις. Όχι μόνο τη γνώση στο αντικείμενο, αλλά και τις απόψεις τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Όλα αυτά επηρεάζουν τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τα παιδιά μέσα στην τάξη.
- Η διδασκαλία δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά προϋποθέτει την οργάνωση των καταστάσεων μέσα στην τάξη και τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων με τρόπο ώστε να προωθείται η οικοδόμηση της επιστημονικής γνώσης.

Οι κονστρουκτιβιστές αντιμετωπίζουν τους εκπαιδευόμενους ως ενεργά όντα και όχι ως παθητικά. Η γνώση δεν έρχεται εξωτερικά ή από κάποιον άλλο. Αντίθετα, κάθε άτομο ερμηνεύει ό,τι εκλαμβάνεται μέσω των αισθήσεων για να δημιουργήσει τη γνώση. Το άτομο είναι το κέντρο της μάθησης, με τον εκπαιδευτή να διαδραματίζει το ρόλο του συμβούλου και του διευκολυντή. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν τη γνώση αντί αυτή να τους παρέχεται μέσω της διδασκαλίας (Duffy & Cunningham, 1996)⁷⁸. Η κατασκευή της γνώσης περιλαμβάνει τις σωματικές και πνευματικές δραστηριότητες μάθησης (Phillips, 2003)⁷⁹. Μια μεγάλη έμφαση των κονστρουκτιβιστών είναι η «εγκατεστημένη ή εγκαθιδρυμένη μάθηση» (situated learning)⁸⁰.

Στη θεωρία του μετασχηματισμού, ο Mezirow (1991)⁸¹ χρησιμοποιεί τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και τη γνωστική θεωρία για να εξηγήσει τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι μαθαίνουν. Αντιμετωπίζει τη μάθηση ως «τη διαδικασία χρήσης της προηγούμενης ερμηνείας για να αναλυθεί μια νέα ή αναθεωρημένη ερμηνεία του νοήματος της εμπειρίας κάποιου με σκοπό να καθοδηγήσει τη μελλοντική δράση». Η μετασχηματιστική μάθηση περιλαμβάνει «το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων, των στάσεων, των απόψεων και των συναισθηματικών αντιδράσεων που συνιστούν εννοιολογικά συστήματα ή μετατρέπουν τις εννοιολογικές μας προοπτικές». Ο Mezirow υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελείται από πέντε αλληλεπιδρόμενα πλαίσια: το πλαίσιο αναφοράς ή εννοιολογικής προοπτικής (meaning perspective) στο οποίο η μάθηση είναι ενσωματωμένη, τις συνθήκες επικοινωνίας, τη γραμμή δράσης (διαδικασία) στην οποία λαμβάνει χώρα η μάθηση, την αυτο-αντίληψη του μαθητή, και την κατάσταση που επικρατεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Σε όρους διαδικτυακής μάθησης, αναφέρονται τα εξής:

⁷⁸ Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996), *Constructivism Implications for the design and delivery of instruction*, In D.H. Jonassen, *Educational communications and technology*, Simon & Schuster Macmillan, New York.

⁷⁹ Phillips, J. (2003), *Powerful learning: creating learning communities in urban school reform*, *Journal of curriculum and supervision*, 18 (3)

⁸⁰ Η θεωρία της κοινωνικής διαμεσολάβησης, με επικεφαλής το Vygotsky (Vygotsky, 1998) διαμορφώνει μια αλληλεπιδραστική προσέγγιση της μάθησης, που επιμένει στην "κοινωνική συνιστώσα". Το σημαντικότερο θέμα του θεωρητικού πλαισίου είναι η κοινωνική αλληλεπίδραση που διαδραματίζει έναν θεμελιώδη ρόλο στην ανάπτυξη της γνώσης. Αυτή η ιδέα της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας, οδήγησε τους Lave & Wenger να διατυπώσουν το μοντέλο της «πλαισιωμένης ή εγκατεστημένης μάθησης» (situated learning), υποστηρίζοντας ότι η μάθηση περιλαμβάνει μια διαδικασία συμμετοχής σε «κοινότητες πράξης» (communities of practice) ή αλλιώς «κοινότητες μάθησης» (learning communities).

⁸¹ Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco: Jossey-Bass.

1. Η μάθηση είναι μια ενεργητική διαδικασία.
2. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να κατασκευάσουν τη δική τους γνώση, αντί να δέχονται αυτή που τους παρέχεται από τον εκπαιδευτή. Η οικοδόμηση γνώσης διευκολύνεται από την διαδραστική online εκπαίδευση, δεδομένου ότι οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αναλάβουν την πρωτοβουλία να μαθαίνουν και να αλληλεπιδρούν με άλλους σπουδαστές και τον εκπαιδευτή (Murphy & Cifuentes, 2001)⁸². Σε ένα online περιβάλλον, οι εκπαιδευόμενοι βιώνουν τις πληροφορίες εξ ιδίων, δεν τις εκλαμβάνουν φιλτραρισμένες από έναν εκπαιδευτή του οποίου το στυλ ή το υπόβαθρο ενδέχεται να διαφέρει από το δικό τους.
3. Η συλλογική και η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνονται για να διευκολύνουν την κονστρουκτιβιστική μάθηση (Hooper & Hannafin, 1991, Johnson & Johnson, 1998 και Palloff & Pratt, 2005)⁸³. Η συνεργασία με άλλους εκπαιδευόμενους προσφέρει την εμπειρία της εργασίας στην πραγματική ζωή στα πλαίσια μιας ομάδας και επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να χρησιμοποιούν τις μεταγνωστικές δεξιότητές τους. Οι συμμετέχοντες πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες των άλλων σπουδαστών και να μάθουν από αυτούς. Κατά την ανάθεση ομάδας εργασίας, η ένταξη να βασίζεται στο επίπεδο εμπειρογνομosύνης και στο μαθησιακό στυλ των μεμονωμένων μελών της ομάδας, ώστε τα μέλη να μπορούν να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματά τους.
4. Η μάθηση να γίνει ουσιαστική. Να περιλαμβάνει παραδείγματα που σχετίζονται με τους εκπαιδευόμενους, ώστε να μπορούν να κατανοούν τις πληροφορίες.
5. Η μάθηση να είναι διαδραστική για την προώθηση υψηλότερου επιπέδου εκμάθησης και κοινωνικής παρουσίας, και για την ανάπτυξη προσωπικής ερμηνείας. Σύμφωνα με τους Heinich, Molenda, Russell, και Smaldino (Heinich, Molenda, Russell, & Smaldino 2002)⁸⁴, η μάθηση είναι η ανάπτυξη νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Η αλληλεπίδραση είναι ζωτικής σημασίας για τη δημιουργία αίσθησης της παρουσίας και της κοινότητας για τους online εκπαιδευόμενους (Murphy & Cifuentes, 2001)⁸⁵. Οι εκπαιδευόμενοι λαμβάνουν τα υλικά μάθησης μέσω της τεχνολογίας, της επεξεργασίας των πληροφοριών, και στη συνέχεια διαμορφώνουν και πλαισιώνουν τις πληροφορίες. Στη διαδικασία μετασχηματισμού, αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, με άλλους εκπαιδευόμενους, και με τους εκπαιδευτές για να δοκιμάσουν και να επιβεβαιώσουν τις ιδέες τους και να εφαρμόσουν αυτά που μαθαίνουν. Ο Garrison (1999)⁸⁶ ισχυρίζεται ότι ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής εμπειρίας περιλαμβάνει τη συναλλακτική φύση της

⁸² Murphy, K. L., & Gazi, Y. (2001), *Role plays, panel discussions, and simulations: Project-based learning in a Web-based course*, Special issue on "Online Learning Design, Educational Media International, 38(4)

⁸³ Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998), *Cooperation in the classroom* (7th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company, Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005), *Collaborating online : learning together in community* (1st ed. ed.). San Francisco: Jossey-Bass, <https://goo.gl/tOi174>

⁸⁴ Οικονόμου, Ο. (2010), Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με θέμα «Εκπαιδευτικό Υλικό Πολυμέσων για το Αντικείμενο της Σχεδίασης και Ανάπτυξης Προγραμμάτων αξιοποιώντας τη γλώσσα UML», Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/f42xiO>

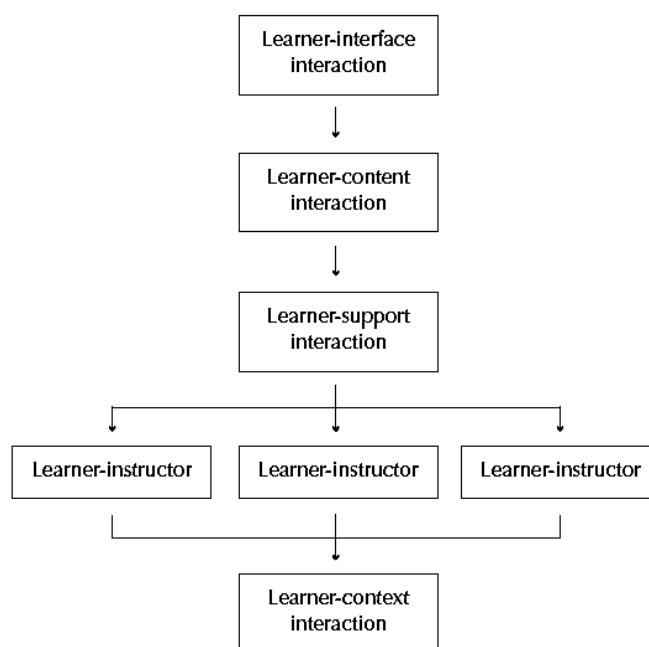
⁸⁵ Murphy, K. L., & Cifuentes, L. (2001), *Using web tools, collaborating, and learning online*, Distance Education, 22(2)

⁸⁶ Garrison, D. R. (1999), *Will distance disappear in distance studies? A reaction*, Journal of Distance Education, 13(2)

σχέσης μεταξύ εκπαιδευτή, εκπαιδευομένων, και του περιεχομένου που έχει σημασία για την εμπειρία εκμάθησης.

Διαφορετικά είδη αλληλεπίδρασης θα προωθήσουν τη μάθηση σε διαφορετικά επίπεδα. Το Σχήμα 12 παρουσιάζει διαδραστικές στρατηγικές για την προώθηση της εκμάθησης υψηλότερου επιπέδου (Berge, 1999, Gilbert & Moore, 1998 και Schwier & Misanchuk, 1993)⁸⁷. Ο Hirumi (2002)⁸⁸ και προτείνει ένα πλαίσιο στην Online μάθηση που αποτελείται από τρία επίπεδα. Το πρώτο είναι η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με τον εαυτό του, για να διευκολυνθεί ο έλεγχος και η ρύθμιση της μάθησης. Το δεύτερο συνιστά τις ανθρώπινες και μη ανθρώπινες επιδράσεις, όπου ο εκπαιδευόμενος αλληλεπιδρά με ανθρώπινους και μη-ανθρώπινους πόρους. Το τρίτο επίπεδο είναι η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου - διδασκαλίας.

Σχήμα 12. Επίπεδα αλληλεπίδρασης στην online εκμάθηση



Στο χαμηλότερο επίπεδο της αλληλεπίδρασης, πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου- πλαισίου (Σχήμα 12), ώστε αυτός να έχει πρόσβαση και να ανιχνεύει τις πληροφορίες. Η διεπαφή έγκειται εκεί όπου οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τις αισθήσεις τους για να καταχωρήσουν τις πληροφορίες στην «αποθήκη ερεθισμάτων» (sensory storage). Στην ηλεκτρονική μάθηση, η διεπαφή συνδέεται με τον υπολογιστή, για να αποκτήσει το άτομο πρόσβαση στο περιεχόμενο και να αλληλεπιδράσει με άλλους. Αφού οι εκπαιδευόμενοι έχουν πρόσβαση στα online υλικά, πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση μαθητή-περιεχομένου για την επεξεργασία των πληροφοριών. Οι

⁸⁷ Berge, Z. L. (1999), *Interaction in post-secondary web-based learning*, Educational Technology, 39(1), Gilbert, L., & Moore, D .L. (1998), Building interactivity into web courses: Tools for social and instructional interaction.

Educational Technology, 38(3), Schwier, R. A., & Misanchuk, E. (1993), Interactive multimedia instruction. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications

⁸⁸ Hirumi, A. (2002), *A framework for analyzing, designing, and sequencing planned e-learning interactions*, The Quarterly Review of Distance Education, 3(2)

εκπαιδευόμενοι πλοηγούνται στο περιεχόμενο για να αποκτήσουν πρόσβαση στα στοιχεία του μαθήματος, το οποίο θα μπορούσε να λάβει τη μορφή προ-μάθησης (pre-learning), μάθησης και δραστηριοτήτων μετά τη μάθηση. Οι δραστηριότητες αυτές θα μπορούσαν να σημαίνουν πρόσβαση σε επαναχρησιμοποιήσιμα, αποθηκευμένα μαθησιακά αντικείμενα (McGreal, 2002 και Wiley, 2002)⁸⁹, ή χρήση του προσαρμοσμένου περιεχομένου που δημιουργήθηκε από το σχεδιαστή ή τον εκπαιδευτή.

Καθώς στην online μάθηση οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο, πρέπει να ενθαρρύνονται να εφαρμόζουν, να αξιολογούν, να αναλύουν, να συνθέτουν και να προβληματιστούν σχετικά με το τι μαθαίνουν (Berge, 2002)⁹⁰. Κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης εκπαιδευόμενου - περιεχομένου, τα άτομα επεξεργάζονται τις πληροφορίες για να τις μεταφέρουν από τη βραχυπρόθεσμη στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο της επεξεργασίας, τόσο μεγαλύτερες συνδέσεις δημιουργούνται στη μακροπρόθεσμη μνήμη, που έχει ως αποτέλεσμα την υψηλότερου επιπέδου μάθηση. Καθώς τα άτομα εργάζονται, μέσα από το περιεχόμενο θα αισθανθούν την ανάγκη για υποστήριξη, η οποία θα μπορούσε να λάβει τη μορφή αλληλεπιδράσεων: εκπαιδευόμενου-εκπαιδευόμενου, εκπαιδευόμενου - εκπαιδευτή, εκπαιδευτή - εκπαιδευόμενου και εκπαιδευόμενου - εμπειρογνώμονα (Moore, 1989, Garrison, & Archer, 2001 και Thiessen, 2001)⁹¹.

2.6.1 Είναι η Νοηματοδότηση (Meaning Making) Κονστρουκτιβισμός ή ο Κονστρουκτιβισμός είναι Νοηματοδότηση;

Οι δύο όροι, αν και συχνά συγχέονται, δεν είναι συνώνυμοι. Η τυπική τους σχέση είναι απλή: η νοηματοδότηση είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται στο τι οι επισκέπτες κάνουν αναπόφευκτα κατά την επίσκεψή τους σε κάποιο μουσείο. Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια ιδιαίτερη εκπαιδευτική θεωρία που όχι μόνο αναγνωρίζει την έννοια της νοηματοδότησης του επισκέπτη, αλλά τη χρησιμοποιεί ως κεντρικό στοιχείο του ορισμού της εκπαίδευσης. Όλες οι συζητήσεις περί κονστρουκτιβισμού περιλαμβάνουν τη νοηματοδότηση, αλλά αυτή (αν και συχνά ονομάζεται «κατασκευή της γνώσης») δεν συνεπάγεται κατ'ανάγκην τον κονστρουκτιβισμό.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία έχει τονίσει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια σημαντική συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας κατά τη διάρκεια αυτού του αιώνα ήταν η επικέντρωση στις

⁸⁹ Wiley D. (2002), Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A definition, a metaphor and taxonomy, in Wiley D. (Ed.), The Instructional Use of Learning Objects, Association for Instructional Technology and the Association for Educational Communications and Technology και McGreal, R. (2004), Introduction, in McGreal R. (Ed.), Online Education Using Learning Objects. Open and Distance Learning Series, London, Routledge/Falmer.

⁹⁰ Berge, Z., (Ed.). (2002), Sustaining distance training: Integrating learning technologies into the fabric of the enterprise, San Francisco: Jossey – Bass

⁹¹ Moore, M. G. (1989), *Three types of interaction*, The American Journal of Distance Education, 3(2), Garrison, D. R. (1999), *Will distance disappear in distance studies? A reaction*, Journal of Distance Education, 13(2), Thiessen, J. (2001), Faculty attitudes in delivering undergraduate distance education. Unpublished master's thesis, Athabasca University, Athabasca, Alberta

διαδικασίες που χρησιμοποιούν οι μαθητές περισσότερο από ό, τι στη δομή του υλικού εκμάθησης. Αναπόφευκτα, έχει προκύψει το συμπέρασμα ότι οι άνθρωποι ερμηνεύουν τα στοιχεία που παρέχουν οι αισθήσεις, και ότι αυτές οι προσωπικές ερμηνείες, δηλαδή η νοηματοδότηση, είναι παιδαγωγικά πολύ σημαντικές.

Όλοι μας, διαρκώς οργανώνουμε και επιλέγουμε πληροφορίες που παίρνουμε από το φυσικό κόσμο μέσω των αισθήσεων καθώς και από τις συμβολικές και πολιτιστικές λέξεις και τα σημεία. Αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος που δίνουμε νόημα σε αυτούς τους κόσμους. Αυτή η δραστηριότητα είναι ανεξάρτητη από οποιαδήποτε εκπαιδευτική θεωρία. Είναι συνέπεια της ανθρώπινης ύπαρξης, από το νευρολογικό σύστημα και τον τρόπο που αυτό αναπτύσσεται και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον. Τα παιδιά δεν γεννιούνται με την ικανότητα να ερμηνεύουν τον κόσμο όπως κάνουν οι μεγαλύτεροι. Μαθαίνουν τη σημασία των πραγμάτων σταδιακά, αποκτούν εμπειρία. Σε συνεντεύξεις του ο Piaget αναφέρει ότι τα μικρά παιδιά είναι γεμάτα από ελλιπείς ερμηνείες της φύσης ή της γλώσσας, βασιζόμενος στην παιδική νοηματοδότηση. Περαιτέρω στοιχεία για την οικουμενικότητα της νοηματοδότησης προέρχονται από την εμπειρία όσων στερούνται του πλήρους φάσματος των συνδέσεων των αισθήσεων με τον κόσμο. Ο Oliver Sacks έχει γράψει για τα άτομα με διάφορες νευρολογικές ή αισθητηριακές ιδιαιτερότητες. Μια εντυπωσιακή ομάδα, της οποίας ο ίδιος περιγράφει την εμπειρία είναι λίγα άτομα που, τυφλά σε όλη ή σχεδόν σε όλη τους τη ζωή, ξαφνικά ανακτούν ένα θέαμα. Αυτοί οι ασθενείς αντιμετωπίζουν βαθιές, μακροχρόνιες αισθητηριακές, διανοητικές και συναισθηματικές προκλήσεις στην προσπάθειά τους να βρουν το νόημα του συντριπτικού οπτικού κόσμου που συναντούν. Ο Sacks αναφέρει, ότι όσα άτομα έχουν γεννηθεί με ένα πλήρες συμπλήρωμα των αισθήσεων, και συσχετίζοντας αυτά, το ένα με το άλλο, δημιουργούν ένα θεαματικό κόσμο από την αρχή, σε έναν κόσμο οπτικών αντικειμένων, εννοιών και σημασιών. Όταν ανοίγουμε τα μάτια μας κάθε πρωί, αντικρίζουμε έναν κόσμο που έχουμε περάσει μια ζωή μαθαίνοντας να βλέπουμε. Δεν μας δίνεται αυτός ο κόσμος, φτιάχνουμε τον κόσμο μας μέσα από την αδιάκοπη εμπειρία, την κατηγοριοποίηση, τη μνήμη, την επανασύνδεση (Sacks, 1995)⁹².

Τέλος, σημαντική έρευνα από τη γνωστική ψυχολογία κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με το πώς οι άνθρωποι μαθαίνουν, πώς έρχονται να καταλάβουν τις θέσεις εργασίας τους ή το επάγγελμά τους, πώς μαθαίνουν να παίζουν σκάκι ή να συνεχίσουν άλλα χόμπι, και, γενικά, πώς το πνεύμα λειτουργεί, μας πληροφορεί ότι όλοι οι άνθρωποι κατασκευάζουν τη γνώση. Συνοψίζοντας αυτό το έργο οι άνθρωποι θεωρούνται ως στοχοκεντρικά όντα που αναζητούν ενεργά πληροφορίες. Αυτά τα άτομα εισέρχονται στην τυπική εκπαίδευση, με διαφορετικές γνώσεις, δεξιότητες, πεποιθήσεις, και έννοιες που επηρεάζουν σημαντικά αυτά που παρατηρούν σχετικά με το περιβάλλον και του τρόπου οργάνωσης και ερμηνείας. Αυτό, με τη σειρά του, επηρεάζει τις ικανότητές τους να θυμούνται, να αιτιολογούν, να επιλύουν προβλήματα και να αποκτούν νέες γνώσεις. Στην πιο γενική έννοια, η σύγχρονη άποψη της μάθησης είναι ότι οι άνθρωποι κατασκευάζουν νέα γνώση και

⁹² Sacks O. (1995), *An Anthropologist on Mars, The case of the colorblind painter*, New York: Random House

αντιλήψεις που βασίζονται σε αυτό που ήδη γνωρίζουν και πιστεύουν (Bransford, Brown and Cocking, 2000)⁹³. Σημαντική εδώ είναι η έμφαση στη διαδικασία της μάθησης και στην ατομική νοηματοδότηση. Ανεξάρτητα από το αν το ονομάζουμε «κατασκευή νέα γνώσης» ή «κατασκευή νοήματος», η μάθηση σημαίνει νοηματοδότηση. Στα μουσεία, οι επισκέπτες δεν είναι απαραίτητο να μάθουν σε τι αποσκοπεί ένα έκθεμα ή πρόγραμμα. Αυτοί φτιάχνουν νόημα βασιζόμενοι στις νέες εμπειρίες και στο πώς αυτές ταιριάζουν σε αυτό που ήδη έχουν στο μυαλό τους.

Ο κονστρουκτιβισμός συνιστά μια εκπαιδευτική θεωρία που αναγνωρίζει τη σημασία των μεμονωμένων αποφάσεων και την τοποθετεί ως μια κεντρική πτυχή της παιδαγωγικής πρακτικής. Η κονστρουκτιβιστική θεωρία υποστηρίζει ότι είναι σημαντικό να γνωρίζουμε τί είδους «προηγούμενη γνώση», δηλαδή, τί κατηγορίες εμπειριών, συνδέσεων και μνήμης (Roschelle, 1995)⁹⁴, έχουν οι επισκέπτες και πιθανόν να επηρεάσουν τη νοηματοδότησή τους; Δεδομένου ότι το κοινό που αποτελείται από ποικίλα άτομα και οι ρυθμίσεις ενός προγράμματος δεν είναι ποτέ ίδιες, αυτό αποδεικνύεται, αναπόφευκτα, να είναι ένα εμπειρικό ζήτημα, δηλαδή, κάτι που πρέπει να ελεγχθεί για κάθε νέο πρόγραμμα.

Αναγνωρίζοντας το αναπόφευκτο των προσωπικών νοηματοδοτήσεων οδηγούμαστε σε ανησυχία για την επιρροή του περιβάλλοντος στους επισκέπτες. Καθίσταται σημαντικό να θεωρούν πως κάθε πτυχή της επίσκεψής τους σε ένα πρόγραμμα μπορεί να επηρεάσει την απόδοση νοήματος. Ο κονστρουκτιβισμός αναφέρει περαιτέρω ότι η θέα στο προσωπικό νόημα είναι όχι μόνο αναγκαία, αλλά και επιθυμητή. Δεν είναι μόνο κάτι που πρέπει να γίνει ανεκτό, αλλά πρόκειται για ένα ανθρώπινο γνώρισμα που μπορεί να αξιοποιηθεί για την ενίσχυση της μάθησης. Από την κονστρουκτιβιστική προοπτική, η νοηματοδότηση είναι μάθηση. Ο στόχος κάθε εκπαιδευτικής ρύθμισης είναι η διευκόλυνση της τη νοηματοδότησης. Οι Black και McClintock (1995)⁹⁵ έχουν προτείνει ότι ο όρος «μελέτη» και όχι «μάθηση» είναι πιο κατάλληλος για να περιγράψει το τι συμβαίνει στις κονστρουκτιβιστικές ρυθμίσεις. Εκπαιδευτικές θεωρίες έχουν διαφορετικές απόψεις για τις επιμέρους νοηματοδοτήσεις, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 1 που ακολουθεί. Μερικές θεωρίες επικεντρώνονται στο μήνυμα που πρέπει να παραδοθεί και περιφρονούν την έννοια της νοηματοδότησης ή την βλέπουν ως ένα αναγκαίο πρόβλημα που πρέπει να ξεπεραστεί. Ένα άλλο σύνολο των εκπαιδευτικών θεωριών αναγνωρίζει την προσωπική δημιουργία νοήματος και ενστερνίζονται ότι οι ιδέες, οι προκαταλήψεις, οι απόψεις, οι αναμνήσεις ή

⁹³ Brown, A. L. and Cockin R.R. (2000), How people learn: brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press. Διαθέσιμο στο <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>

⁹⁴ Roschelle, J. (1995), Learning in interactive environments: Prior knowledge and new experience. In J. H. Falk & L. D. Dierking (Eds.), Public institutions for personal learning: Establishing a research agenda. Washington, DC: American Association of Museums, και Hein, G. (1999), *Is meaning making constructivism? Is constructivism meaning making?*, The Exhibitionist, 18(2), διαθέσιμο στο <http://goo.gl/pCJ3aL>

⁹⁵ Black, J.B., McClintock, R.O. (1995), An interpretation construction approach to constructivist design. In Wilson, B. (Ed.). Constructivist learning environments. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. Available on <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/icon.htm>

κοσμοθεωρίες των εκπαιδευομένων που φέρνουν μαζί τους πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, η Εποικοδομητική εκπαιδευτική θεωρία ανεβάζει την προσωπική (ή την κοινωνικά διαμεσολαβημένη) νοηματοδότηση σε ένα κεντρικό ρόλο στη μάθηση.

Πίνακας 1. Meaning Making and Educational Theory

Κατάσταση Νοηματοδότησης	Στάσεις κατά τη νοηματοδότηση	Εκπαιδευτική θεωρία
Η νοηματοδότηση είναι μια αναπόφευκτη αλληλουχία της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης με τη φύση και τη κουλτούρα	Αδιαφορία ή καταστολή	Επικεντρωμένη στο παραδοσιακό περιεχόμενο
	Ανοχή ή Αποδοχή	Επικεντρωμένη στην ανακάλυψη, τη διαδραστική εκμάθηση και στον εκπαιδευόμενο
	Ενθάρρυνση ή «εναγκαλισμός»	Εποικοδομιτισμός (Κονστρουκτιβισμός)

2.6.2 Κονστρουκτιβισμός και Η/Υ⁹⁶

Οι αρχές του κονστρουκτιβισμού αποτέλεσαν τη βάση για τη διδασκαλία μέσω υπολογιστή από τον Seymour Papert. Ο Papert είναι ο δημιουργός της γλώσσας προγραμματισμού LOGO, η οποία στοχεύει στη διδασκαλία μαθηματικών εννοιών μέσω του Η/Υ, έχει όμως χρησιμοποιηθεί στη δημιουργία προγραμμάτων για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Κατά τον Papert, είναι σημαντικό η εκπαίδευση να παρέχεται σε ένα συναφές πλαίσιο (context) με το προς εκμάθηση γνωστικό αντικείμενο. Αυτό που επεδίωκε ο ίδιος ήταν να προσφέρει μέσω του Η/Υ ένα περιβάλλον στο οποίο «οι μαθητές θα ένιωθαν σαν στο σπίτι τους και όπου το αφηρημένο θα καθίστατο γνώριμο, λειτουργικό και συγκεκριμένο.» (Ράπτης, 2001)⁹⁷. Σε ένα ηλεκτρονικό μαθησιακό περιβάλλον ο μαθητής μπορεί να χειριστεί ο ίδιος το περιβάλλον και να επιλέξει τα μονοπάτια πλοήγησής του. Η εικονική πραγματικότητα έχει τη δυνατότητα να μεταφέρει τον χρήστη σε πειραματική μάθηση και σε οιονεί “φυσικά” περιβάλλοντα, καταργώντας έτσι τη στατικότητα του βιβλίου και ενθαρρύνοντας την αυτόνομη μάθηση μέσω της διερεύνησης και της ανακάλυψης.

Υπάρχει μια ολοένα αυξανόμενη τάση από ερευνητές και εκπαιδευτικούς να συνδέουν τον κονστρουκτιβισμό με την τεχνολογία και τη μάθηση. Πολλοί είναι αυτοί που βλέπουν στον Η/Υ το μέσο για τη δημιουργία περιβαλλόντων που μπορούν να υποστηρίξουν τη φιλοσοφία του κονστρουκτιβισμού. Μια σειρά από online περιβάλλοντα και προγράμματα βασισμένα στην τεχνολογία καταδεικνύουν ότι η θεωρία μπορεί να καθοδηγήσει την εκπαιδευτική πρακτική αποτελεσματικά. Οι Νέες Τεχνολογίες που ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση, όπως τα υπερμέσα (hypermedia)

⁹⁶ Ευφροσύνη Δ. Χαραλαμποπούλου (2006), Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «Αρχές Σχεδιασμού και Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Λογισμικών για την Αυτομάθηση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας Τομέας Γλωσσολογίας

⁹⁷ ο.π παραπομπή 43

και η εικονική πραγματικότητα (virtual reality) ταιριάζουν με τη σκέψη του Piaget και των μεταγενέστερων κονστρουκτιβιστών όπως ο Papert (ή ο πιο ακραίος Von Glasserfeld). Οι μαθητές καθίστανται ενεργοί συμμετοχοί και όχι παθητικοί αποδέκτες, μπορούν πια να επιλέξουν τα θέματα που τους ενδιαφέρουν για διερεύνηση, ενώ ο δάσκαλος αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή (facilitator) της όλης διαδικασίας. Οι κονστρουκτιβιστές που συμμερίζονται τις απόψεις του Vygotsky⁹⁸ τονίζουν τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία δόμησης της γνώσης, ενώ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε συνεργατικές μορφές μάθησης. Η συνεργατική μάθηση στο πλαίσιο ενός κοινού προγράμματος (project) διευκολύνεται μέσω της τεχνολογίας. Με τον υπολογιστή αυτή η μορφή μάθησης αναφέρεται σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών που συνεργάζονται στην ίδια ομάδα αλλά και σε επικοινωνίες μέσω δικτύων. Ο όρος CSCL (Computer-Supported Cooperative Learning) χρησιμοποιείται για να περιγράψει εργαλεία που συμβάλλουν σε αυτού του είδους τη μάθηση. Μέσα από τέτοιου είδους διαλόγους αρχίζει να αναπτύσσεται μια νέα σημειωτική στην επικοινωνία μέσω της χρήσης νέων συμβόλων, παραγωγιστικών σημάτων που συνοδεύουν τις νοητικές και μαθησιακές δραστηριότητες των χρηστών, νέων όρων, ενώ θα ήταν ίσως ενδιαφέρον να επισημανθεί η καταλυτική επιρροή της αγγλικής γλώσσας στο νέο αυτό παράδειγμα. Η χρήση πολλαπλών Multi-user Domains, e-mail, Usenet groups καθώς και του Διαδικτύου παρέχει αυθεντικά περιβάλλοντα και έναν κόσμο που οι μαθητές μπορούν να βιώσουν και να εξερευνηθούν.

2.7 Η θεωρία του κονεκτιβισμού στην Online Μάθηση

Σύμφωνα με τον Siemens (2004), η θεωρία του κονεκτιβισμού αφορά την ψηφιακή εποχή, όπου τα άτομα μαθαίνουν και εργάζονται σε ένα δικτυωμένο περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, δεν έχουν έλεγχο πάνω στο τι μαθαίνουν γιατί οι υπόλοιποι στο δίκτυο αλλάζουν συνεχώς τις πληροφορίες, και αυτό απαιτεί νέα μάθηση. Ο κονεκτιβισμός όπως αναφέρθηκε αναπτύχθηκε από τους Siemens και Downes το 2008⁹⁹, για να θέσει ένα νέο θεωρητικό πλαίσιο ερμηνείας και κατανόησης των σύγχρονων τρόπων μάθησης στην ψηφιακή εποχή του 21ου αιώνα. Στον πυρήνα της θεωρίας βρίσκεται η σκέψη ότι η γνώση είναι κατανεμημένη σε ένα δίκτυο συνδέσμων και η μάθηση βασίζεται στην δυνατότητα κατασκευής και διάσχισης των συγκεκριμένων δικτύων (Siemens, 2010)¹⁰⁰.

⁹⁸ ο.π παραπομπή 28

⁹⁹ Downes, S. (2007), *What Connectivism Is*, Connectivism Conference: University of Manitoba, in <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>

¹⁰⁰ -Siemens, G. (2008a), *Connectivism: A learning theory for today's learner*, <http://www.connectivism.ca/about.html>

-Siemens, G. (2008b), *Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers*, Paper 105: University of Georgia IT Forum, <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>

-Siemens, G. (2007a), *Situating Connectivism*. Online Connectivism Conference: University of Manitoba, http://ltc.umanitoba.ca/wiki/index.php?title=Situating_Connectivism

-Siemens, G. (2006a), *Knowing knowledge*, Electronic book. www.knowingknowledge.com

-Siemens, G. (2006b, November 12), *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?* at http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

Ο σύγχρονος σπουδαστής μαθαίνει πλοηγούμενος σε μια πληθώρα διαδικτυακών πηγών γνώσης, επιλέγοντας μόνος του, το περιεχόμενο, τον τρόπο, τον χρόνο και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει για να επιτύχει προσωπικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Κατά τον τρόπο αυτό η γνώση δεν αποτελεί προϊόν πρότασης ή εισήγησης από τον εκπαιδευτή (ο οποίος αναλαμβάνει επικουρικό πλέον χαρακτήρα, αν όχι να απουσιάσει εντελώς) αλλά ο εκπαιδευόμενος μόνος του από αλληλεπιδράσεις με διάφορα γνωστικά αντικείμενα ή/και ανθρώπους, καλείται να δομήσει ένα δικό του προσωπικό δίκτυο μάθησης αποτελούμενο από διαφορετικές, καταναμημένες πηγές.

Στον κονεκτιβισμό ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων αποκτά νέα διάσταση. Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να αυτο-ρυθμίζουν την μάθησή τους, μέσα σε ένα πλαίσιο αμφίδρομης επικοινωνίας προς άλλους συμεκπαιδευόμενους τους, εκπαιδευτές, ειδικούς, γονείς κτλ. Ο εκπαιδευτής λειτουργεί ως υποστηρικτής της όλης διαδικασίας και στόχο έχει να διευκολύνει τη μάθηση ενσωματώνοντας εκπαιδευτικά εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να αξιοποιήσουν σωστά τους σύγχρονους τρόπους μάθησης (Dawley, 2009). Σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του Siemens (2006) οι παραδοσιακές θεωρίες μάθησης αναπτύχθηκαν σε μια εποχή που δεν επηρεαζόταν από την τεχνολογία με αποτέλεσμα να μην μπορούν να παράσχουν ένα επαρκές θεωρητικό υπόβαθρο στις νέες προσεγγίσεις για τη μάθηση με τη χρήση της τεχνολογίας. Στις σύγχρονες κοινωνίες της γνώσης απαιτείται από το άτομο να ανανεώνει συνεχώς τις γνώσεις του και αυτό δεν μπορεί να συμβεί ως μια βαθμιαία διαδικασία συσσώρευσης της γνώσης. Ο κονεκτιβισμός χαρακτηρίζεται από εννέα αρχές:

1. Η μάθηση και η γνώση απαιτούν ποικιλία απόψεων. Το άτομο έχει τη δυνατότητα να συνθέσει τη δική του πορεία μάθησης.
2. Η μάθηση είναι μια διαδικασία δημιουργίας δικτύου ή πηγών πληροφορίας.
3. Η γνώση παραμένει στα δίκτυα. Τα δίκτυα μάθησης είναι εσωτερικά, όπου η γνώση είναι καταναμημένη εντός του εγκεφάλου, ή εξωτερικά, τα οποία δημιουργούνται μαθαίνοντας και ενσωματώνοντας τον κόσμο (Siemens, 2006)¹⁰¹. Ένα εξωτερικό δίκτυο αποτελεί επέκταση του εσωτερικού (νευρωνικού) δικτύου ενός ατόμου.
4. Η γνώση μπορεί να βρίσκεται σε μη ανθρώπινες συσκευές και η μάθηση ενεργοποιείται και διευκολύνεται από την τεχνολογία. Μπορεί να αναζητηθεί σε ανθρώπους οργανώσεις, βιβλιοθήκες, ιστοχώρους, βιβλία, περιοδικά, βάσεις δεδομένων ή οποιαδήποτε άλλη πηγή πληροφοριών.
5. Η ικανότητα να μαθαίνει το άτομο περισσότερα είναι πιο κρίσιμη από το τι είναι τώρα γνωστό.
6. Η μάθηση και η γνώση είναι διαρκείς, σε εξέλιξη διαδικασίες.

-Siemens, G. (2005, August 10), *Connectivism: Learning as Network Creation*, at <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>

¹⁰¹ -Siemens. G. (2006a), *Knowing knowledge*. Electronic book, www.knowingknowledge.com

-Siemens, G. (2006b, November 12), *Connectivism: Learning theory or pastime of the self-amused?*, at http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm

7. Η ικανότητα να βλέπει κανείς τις συνδέσεις, να αναγνωρίζει πρότυπα και νοήματα στις ιδέες και στις αντιλήψεις είναι κρίσιμη για την μάθηση.
8. Η ακριβής και επίκαιρη γνώση αποτελεί βασικό στόχο όλων των κονεκτιβιστικών μαθησιακών δραστηριοτήτων.
9. Η λήψη απόφασης είναι από μόνη της μια διαδικασία μάθησης. Η επιλογή του τι να κάνει κανείς και το νόημα των εισερχόμενων πληροφοριών επηρεάζεται από μια πραγματικότητα που αλλάζει. Ενώ υπάρχει μια σωστή απάντηση τώρα, μπορεί να είναι λανθασμένη στο μέλλον λόγω αλλαγών στο είδος των πληροφοριών που επηρεάζουν τις αποφάσεις.

Η συζήτηση για τον κονεκτιβισμό και η ανάλυση της επίδρασής του στον τρόπο μάθησης και στις τεχνολογίες διαδικτύου στην εκπαίδευση είναι σημαντική και βοηθά να κατανοηθεί πώς οι σημερινές τάξεις και τα συστήματα της εκπαίδευσης θα εξελιχθούν στο μέλλον. Με τον πολλαπλασιασμό των διαδικτυακών εργαλείων στην εκπαίδευση υπάρχει ανάγκη να επανεξεταστούν οι υποστηρικτικές θεωρίες μάθησης, σε μια προσπάθεια να κατανοηθούν καλύτερα οι εκπαιδευόμενοι. Κατά τον εικοστό πρώτο αιώνα, όπου η online εκπαίδευση αναπτύσσεται με ταχείς ρυθμούς, μια νέα προτεινόμενη θεωρία μάθησης όπως ο κονεκτιβισμός πρέπει να μελετηθεί, για να καταστεί σαφές εάν μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μάθηση και τη διδασκαλία. Ο Siemens προτείνει ορισμένες κατευθυντήριες γραμμές για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού με βάση την εν λόγω θεωρία. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια επεξεργασία αυτών των κατευθυντήριων γραμμών για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού υλικού μέσω Διαδικτύου.

- Λόγω έκρηξης των πληροφοριών, πρέπει να επιτρέπεται στους εκπαιδευόμενους να εξερευνήσουν και να ερευνήσουν τις τρέχουσες πληροφορίες. Οι εκπαιδευόμενοι να είναι αυτόνομοι και ανεξάρτητοι, ώστε να μπορούν να αποκτήσουν τις τρέχουσες πληροφορίες για να οικοδομήσουν μια έγκυρη και αξιόπιστη βάση γνώσεων.
- Ορισμένες πληροφορίες και διαδικασίες είναι απαρχαιωμένες λόγω των αλλαγών στον τομέα και της καινοτομίας, επομένως οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να απομανθάνουν παλιές πληροφορίες και νοητικά μοντέλα και να μάθουν τις τρέχουσες πληροφορίες.
- Η ταχεία αύξηση των διαθέσιμων πληροφοριών από μια ποικιλία πηγών σημαίνει ότι ορισμένες πληροφορίες δεν είναι τόσο σημαντικές ή γνήσιες όσο άλλες. Ως αποτέλεσμα, ο εκπαιδευόμενος πρέπει να διαχωρίζει τις σημαντικές από τις ασήμαντες πληροφορίες.
- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να αναγνωρίζουν ποια γνώση δεν είναι πλέον έγκυρη ώστε να μπορούν να αποκτήσουν τη νέα. Αυτό προϋποθέτει ότι συμμετέχουν ενεργά στο δίκτυο της μάθησης.
- Λόγω της παγκοσμιοποίησης, οι πληροφορίες δεν τοποθετούνται σε συγκεκριμένη θέση, και με την αυξανόμενη χρήση των τηλεπικοινωνιών, των τεχνολογιών, εμπειρογνώμονες και εκπαιδευόμενοι από όλο τον κόσμο μπορούν να μοιραστούν και να εξετάσουν τις πληροφορίες. Η μάθηση και η γνώση στηρίζονται σε μια ποικιλία απόψεων. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν τη

δυνατότητα να συνδεθούν με άλλους σε όλο τον κόσμο για να εξετάσουν τις απόψεις τους και να μοιραστούν τις σκέψεις τους.

- Ο κόσμος είναι συνδεδεμένος με την τεχνολογία των τηλεπικοινωνιών. Ως εκ τούτου, δεν πρέπει να ληφθούν πληροφορίες για τη μάθηση από μία πηγή, αλλά να συναρμολογούνται από πολλές για να αντανακλούν τη διαφορετικότητα της σκέψης.
- Το πεδίο των συστημάτων ηλεκτρονικών υπολογιστών αλλοιώνει τη διαδικασία μάθησης και επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν και λαμβάνουν το εκπαιδευτικό υλικό. Όταν αλληλεπιδρούν με τον εξοπλισμό, η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται σε αυτούς. Ως εκ τούτου, ό,τι τα άτομα οφείλουν να μάθουν, εξαρτάται από τον τύπο του εξοπλισμού που χρησιμοποιούν καθώς και από τις προηγούμενες γνώσεις τους.
- Λόγω της έκρηξης των πληροφοριών οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι πρόθυμοι να αποκτήσουν νέες γνώσεις σε συνεχή βάση. Οι online στρατηγικές διδασκαλίας θα τους δώσουν την ευκαιρία να ερευνηθούν και να εντοπίσουν νέες πληροφορίες σε μια πειθαρχία, ώστε να μπορούν να μένουν ενημερωμένοι στο πεδίο ενδιαφέροντός τους. Εκτός από τη χρήση του Διαδικτύου για την παροχή ευελιξίας, η διδασκαλία πρέπει να είναι σχεδιασμένη για βιωματική και αυθεντική μάθηση (Schmidt & Werner, 2007)¹⁰².
- Το Διαδίκτυο επεκτείνει την εκπαίδευση σε μια παγκόσμια τάξη, με τους εκπαιδευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους εμπειρογνώμονες από όλο τον κόσμο. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να δικτυωθούν με τους συνεκπαιδευόμενους τους και τους εμπειρογνώμονες για να βεβαιωθούν ότι συνεχώς μαθαίνουν και επικαιροποιούν τις γνώσεις τους.
- Λόγω της καινοτομίας και της αυξανόμενης χρήσης της τεχνολογίας, η μάθηση γίνεται όλο και πιο διεπιστημονική. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να «εκτίθεται» σε διάφορους τομείς, έτσι ώστε να μπορούν να δουν τις συνδέσεις μεταξύ των πληροφοριών στα πεδία.

Ο Siemens (2004)¹⁰³ προτείνει ότι, λόγω της δικτυωμένης κοινωνίας, της παγκοσμιοποίησης, και των συνεχόμενων αλλαγών στις πληροφορίες και στις νέες πληροφορίες, κρίνεται ως αναγκαίο οι εκπαιδευτές να εξετάσουν νέους τρόπους σχεδιασμού του εκπαιδευτικού υλικού. Προτείνει μια θεωρία που βασίζεται στον κονεκτιβισμό για να προετοιμάσει τους μαθητευόμενους να λειτουργήσουν στην ψηφιακή και δικτυωμένη εποχή. Ωστόσο, απαιτείται περαιτέρω εργασία για το πώς η θεωρία αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς για το σχεδιασμό και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού.

¹⁰² Schmidt, J. T., & Werner, C. H. (2007), *Designing online instruction for success: Future oriented motivation and selfregulation*, Electronic Journal of e-Learning, 5(1)

¹⁰³ <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/523/1103>

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

3.1 Εισαγωγή

Σημαντικές προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί προκειμένου να διατυπωθεί ένας σφαιρικός ορισμός της ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning). Ιστορικές επιρροές επισημαίνουν ότι το e-learning θα μπορούσε να θεωρηθεί από τους εκπαιδευτικούς ως μια προαιρετική παρουσίαση του υλικού των παραδοσιακών τύπων παραδόσεων, ενώ ειδικοί του hardware και software διαφοροποίησαν τη θέση τους, ιεραρχώντας τις επιπτώσεις της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές σχέσεις (Alshehri, 2002)¹⁰⁴. Η επίδραση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και στις παιδαγωγικές μεθόδους επέφερε διαφορετική εστίαση στη συζήτηση. Οι Holmes και Gardner (2006)¹⁰⁵ σχολίασαν τις αποκλίσεις αυτές αναφέροντας ότι μπορεί να υπάρχουν πολλοί ορισμοί της ηλεκτρονικής μάθησης. Ένα άλλο σκέλος του επιχειρήματος θα μπορούσε να είναι η προοπτική της «κοινωνικής επιστήμης» που αμφισβητεί το αποτέλεσμα των ΤΠΕ στους εκπαιδευόμενους, στις ομάδες μάθησης και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Παρ' όλα αυτά, οι διαθέσιμοι ορισμοί του e-learning δεν απολαμβάνουν την πλήρη συμφωνία μεταξύ των ερευνητών, καθένας από τους οποίους εξέτασε το πεδίο από διαφορετική οπτική. Οι ενότητες που ακολουθούν περιγράφουν τους ορισμούς της ηλεκτρονικής μάθησης που την διαφοροποίησαν από τις έννοιες της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, της τεχνολογίας και της παιδαγωγικής.

3.2 Η οπτική της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

Μια προοπτική για τον καθορισμό του e-learning προέρχεται από την έννοια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Καθώς το e-learning έχει εξελιχθεί ως μια μορφή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (σπουδές δι' αλληλογραφίας), η έννοια του όρου άλλαξε όταν εμφανίστηκαν οι ΤΠΕ. Ένας από τους πιο διαδεδομένους ορισμούς της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αναφερόταν σε μια εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία σημαντικό μέρος της διδασκαλίας υλοποιείτο από κάποιο άτομο, απομακρυσμένο από το μαθητή (Perraton, 2002)¹⁰⁶. Αναφέρεται επίσης ως δημόσια εκπαίδευση, που χαρακτηρίζεται από την αυτο-μάθηση, που είναι ευέλικτη και δεν απαιτεί από τον μαθητευόμενο να παρακολουθεί μια παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία ή να υπόκειται σε συνεχή επίβλεψη από τους εκπαιδευτές.

Εν όψει της τεχνολογικής προόδου, η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση συμπεριέλαβε την εποπτεία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, όπου τα πολυμέσα προσέφεραν μια αμοιβαία

¹⁰⁴ Alshahrani, K. & Alshehri, S. (2012), Conceptions and responses to e-learning: The case of EFL teachers and students in a Saudi Arabian university, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/xYaQZQ>

¹⁰⁵ Holmes, B. & Gardner, J. (2006), E-Learning: Concepts and Practice 1st Edition, SAGE Publications Ltd; 1 edition (June 1, 2006)

¹⁰⁶ Perraton, H. (2002), Open and Distance Learning in the Developing World, London: Routledge.

διαδραστική επικοινωνία μεταξύ των μερών της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και την υποστήριξη για αυτόνομη μάθηση, σε σύγχρονους ή ασύγχρονους χρόνους, και σε διαφορετικές θέσεις. Ως εκ τούτου, το e-learning θεωρήθηκε μια μέση οδός ή ένας «συμβιβασμός» μεταξύ της παραδοσιακής δασκαλο-κεντρικής μάθησης και της μαθητο-κεντρικής μάθησης.

3.3 Η οπτική της τεχνολογίας

Η σχέση μεταξύ της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και της τεχνολογίας καθιερώθηκε με τέτοιο τρόπο που οι δύο ιδέες συγχέονται σε ορισμένους ορισμούς. Παράδειγμα αποτελεί ο ορισμός του Alarifi (2003)¹⁰⁷, κατά τον οποίο το e-learning ήταν ένας τρόπος για την παράδοση του εκπαιδευτικού περιεχομένου με επεξηγήσεις και ασκήσεις καθώς και με αλληλεπίδραση, το οποίο παρακολουθείται -εν μέρει ή συνολικά- στις αίθουσες διδασκαλίας, ή από απόσταση, μέσω προηγμένων προγραμμάτων υπολογιστών και δικτύων. Ομοίως, ο Alsalem (2004)¹⁰⁸ χαρακτηρίζει το e-learning, ως σύστημα μάθησης για την παροχή προγραμμάτων εκπαίδευσης ή κατάρτισης στους σπουδαστές και στους επαγγελματίες ανά πάσα στιγμή και σε οποιοδήποτε μέρος με τη χρήση των ΤΠΕ διαδραστικά, μέσω του Internet, του Intranet και των τηλεδιασκέψεων, ώστε να δοθεί σε όλους ένα διαδραστικό περιβάλλον μάθησης με πολλαπλές πηγές, σύγχρονα και ασύγχρονα. Η αυτόνομη μάθηση σχετιζόταν πλέον με τις ΤΠΕ, όπως φαίνεται από την αναφορά των Holmes και Gardner (2006)¹⁰⁹ περί ηλεκτρονικής πρόσβασης σε πόρους μάθησης, οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Ο Zeitoun τόνισε την παροχή περιεχομένου μάθησης μέσω ηλεκτρονικών πολυμέσων και δικτύων που δίνουν στον εκπαιδευόμενο τη δυνατότητα να ασχολείται ενεργά με το περιεχόμενο, να αλληλεπιδρά με τον εκπαιδευτή και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους, σύγχρονα ή ασύγχρονα, καθώς και τη δυνατότητα ολοκλήρωσης του περιεχομένου στο χρόνο, τον τόπο και το ρυθμό που εφάπτεται στις περιστάσεις και τις δυνατότητές του (Zeitoun, 2008)¹¹⁰». Ως εκ τούτου, το e-learning ως μια εναλλακτική που κατέστησε την εκπαίδευση προσβάσιμη και διαθέσιμη πέρα από τα θεσμικά σύνορα, έγινε αργότερα αντιληπτό ως ένα διαφορετικό είδος παιδαγωγικής («different type of pedagogy»). Οι ορισμοί του με βάση την οπτική γωνία που εξετάζονται, ομαδοποιούνται σε κατηγορίες που περιγράφονται στην παράγραφο που ακολουθεί.

Οι ερευνητές που επικεντρώθηκαν στις τεχνολογικές δυνατότητες συμπεριέλαβαν το ευρύτερο φάσμα των εφαρμογών τους στους ορισμούς για το e-learning, υποστηρίζοντας την απόκτηση και αξιοποίηση των γνώσεων που προσφέρονται. Διευκολύνονται κυρίως από τα ηλεκτρονικά μέσα, αναφερόμενοι στην εξάρτηση αυτής

¹⁰⁷ Alarifi, Y. (2003), E-learning Technology: Promising Method, E-learning International Conference, Saudi Arabia 23-25/3/2003, Riyadh: King Faisal School

¹⁰⁸ Alsalem, A. (2004), Educational Technology and E-learning, Riyadh: Alroshd publication

¹⁰⁹ Holmes, B. & Gardner, J. (2006), E-Learning: Concepts and Practice, London: SAGE Publications

¹¹⁰ Zeitoun, H. (2008), E-learning: Concept, Issues, Application, Evaluation, Riyadh: Dar Alsolateah publication

της μορφής μάθησης από τα δίκτυα και τους υπολογιστές, αλλά και στην πιθανή εξέλιξή της μέσα από μια ποικιλία καναλιών (π.χ. ασύρματα δίκτυα WLAN, δορυφόροι, κινητά τηλέφωνα, iPads) που έχουν αναπτυχθεί (Wentling et al. 2000)¹¹¹. Ο Nichols (2003)¹¹² όρισε την ηλεκτρονική μάθηση ως τη χρήση διαφόρων τεχνολογικών μέσων βασισμένων στο διαδίκτυο, για τους σκοπούς της εκπαίδευσης. Ο Watkins (2005)¹¹³ προσδιόρισε το e-learning, ως: εκμάθηση, μάθηση μέσω υπολογιστών, εικονικές τάξεις και ψηφιακή συνεργασία. Περιλαμβάνει την παράδοση περιεχομένου μέσω Internet, Intranet / Extranet (LAN / WAN), ήχου και βίντεο, δορυφορικών εκπομπών, διαδραστικής τηλεόρασης, CD-ROM, και πολλά άλλα. Ο Allan (2008)¹¹⁴ επέκτεινε περαιτέρω την ανωτέρω «λίστα» με την προσθήκη της τηλεόρασης, του κινητού τηλεφώνου, της κάμερας, του e-mail, των συσκευών αναπαραγωγής DVD/CD, της ιστοσελίδας, του τηλεφώνου, της τηλεδιάσκεψης, των γραφικών ήχου, του video-conferencing, ως τεχνολογικών μέσων για την παροχή e-learning.

3.4 Η οπτική της παιδαγωγικής

Οι προηγούμενοι ορισμοί επικεντρώθηκαν σε μια ποικιλία hardware και software, που χρησιμοποιούνται για την παροχή ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, και στα συστήματα που απαιτούνται για την αποτελεσματική και αποδοτική εκπαίδευση. Ως απόκλιση από την αναγνώριση της ηλεκτρονικής μάθησης μέσα από την τεχνολογία, ο Khan (2005)¹¹⁵ αναφερόμενος στο e-learning ως μορφή καινοτομίας το ορίζει ως: μια προσέγγιση για τη μετάδοση ενός καλά σχεδιασμένου, επικεντρωμένου στο μαθητεύομενο, διαδραστικού περιβάλλοντος μάθησης σε οποιονδήποτε, οπουδήποτε, οποτεδήποτε με τη χρήση του διαδικτύου και των ψηφιακών τεχνολογιών σε συνεννόηση με τις αρχές εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Ο ορισμός του εισήγαγε την θεώρηση ότι η τεχνολογία πρέπει να εξυπηρετεί τους σκοπούς της παραδοσιακής παιδαγωγικής, να λειτουργεί συμπληρωματικά και υποβοηθητικά. Μέσα σε αυτή την τάση, οι Conole και Oliver (2007)¹¹⁶ περιγράφουν το e-learning, ως τον όρο που χρησιμοποιείται περισσότερο για την εφαρμογή της τεχνολογίας στην εκπαίδευση. Παρ' όλα αυτά, είχε ήδη καθιερωθεί η πεποίθηση ότι η τεχνολογία πρέπει να αξιοποιηθεί από τους παιδαγωγούς, προτού θεωρηθεί ως μέσο παράδοσης εκπαιδευτικού περιεχομένου.

¹¹¹ Wentling T.L., Waight C., Gallagher, J., La Fleur, J., Wang, C., Kanfer, A. (2000), E-learning - a review of literature. Knowledge and Learning Systems Group NCSA 9.-73.

¹¹² Nichols, M. (2003), *A Theory for E-Learning*, Educational Technology and Society, 6(2)

¹¹³ Michael Allen's 2008 e-Learning Annual, February 2008

¹¹⁴ Khan, B. (2005), *Managing e-learning strategies: Design, delivery, implementation and evaluation*, Hershey, PA: Idea Group

¹¹⁵ Khan, B. H. (2005), *Managing E-learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*, Hershey, PA: Information Science Publishing.

¹¹⁶ Conole, G. and Oliver, M. (Eds) (2007), *Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice*, part of the Open and Distance Learning Series, F. Lockwood, (ed), RoutledgeFalmer: London.

Ενώ η ευελιξία προσφέρεται ως απάντηση στις διαφορετικές προσεγγίσεις της μάθησης και στους περιορισμούς της ώρας και του τόπου, το e-learning κατέστησε αυτές τις προτεραιότητες βιώσιμες, ώστε οι σπουδαστές να μπορούν να μείνουν οπουδήποτε και να μελετήσουν. Ωστόσο απαιτείτο ένα αποτελεσματικό σύστημα, ικανό να επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να επικοινωνούν με τους άλλους και να αναπτυχθούν (Schunk, 2000)¹¹⁷. Το Ευρωπαϊκό Σχέδιο Δράσης για την Ηλεκτρονική Μάθηση (European E-learning Action Plan) τόνισε τη συμβολή των νέων τεχνολογιών, των πολυμέσων και του διαδικτύου στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης με τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε πόρους και υπηρεσίες, καθώς και στις εξ' αποστάσεως ανταλλαγές και συνεργασίες (προαναφερθέντα στους Holmes και Gardner, 2006)¹¹⁸.

Το e-learning ήταν σταθερά τοποθετημένο στην εκπαιδευτική κοινότητα όταν ο Almuheisin (2002)¹¹⁹ το κατηγοριοποίησε ως ένα είδος μάθησης που βασίζεται στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων για την επικοινωνία διδασκόντων, διδασκόμενων και του εκπαιδευτικού ιδρύματος. Οι τριμερείς σχέσεις μεταξύ της παιδαγωγικής, της τεχνολογίας και της διοίκησης ήταν μέρος του ορισμού που διατύπωσε ο Aldrich (2004)¹²⁰, ο οποίος αναφέρεται στην ηλεκτρονική μάθηση ως έναν ευρύ συνδυασμό των διαδικασιών, του περιεχομένου και των υποδομών με τη χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών για τη βελτίωση ενός ή περισσότερων μερών της μαθησιακής αλυσίδας αξίας (learning value chain), συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης και της διανομής (management and delivery).

Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν, το e-learning δεν μπορεί να υλοποιηθεί αν δεν υπάρχει μια απλή λογική για το συνδυασμό των στοιχείων της τεχνολογίας, της παιδαγωγικής και της διοίκησης. Ανάλογα με την οπτική που αντιμετωπίζεται το e-learning έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί, με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά. Αυτά ομαδοποιούνται ως εξής:

- Το e-learning εξαρτάται από τη συνδυασμένη χρήση των ΤΠΕ και των δικτύων, μέσω διαδραστικών ηλεκτρονικών συσκευών, προκειμένου να διοχετευτεί το εκπαιδευτικό υλικό και οι πληροφορίες μεταξύ των συμμετεχόντων στη διαδικασία μάθησης.
- Το e-learning δεν παραδίδει μόνο το περιεχόμενο, αλλά περιλαμβάνει όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διοίκησης και του σχεδιασμού, από τον καθορισμό των στόχων μέχρι την εκτίμηση και την αξιολόγηση.
- Το e-learning μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά με την παραδοσιακή διδασκαλία στην αίθουσα ή να είναι υποκατάστατο αυτής.
- Το e-learning διεξάγεται υπό κάποια μορφή εποπτείας.

¹¹⁷ Schank, R. C. (2000), *A Vision of Education for the 21st Century*, T.H.E. Journal, 27(6)

¹¹⁸ ο.π παραπομπή 96

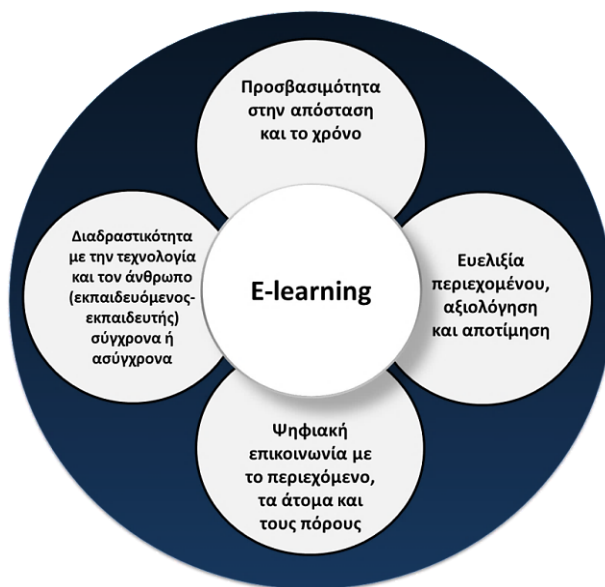
¹¹⁹ Almuheisin, A. (2002), *E-learning-Luxury or Necessity*, Future's School Conference, Saudi Arabia 22-24/10/2001, Riyadh: King Saud University, at <http://www.ituarabic.org/e-education/doc3-idsc.doc> και <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29>

¹²⁰ Aldrich, C. (2004), *Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to E-learning*, San Francisco: Pfeiffer.

- Το e-learning δεν επικαλύπτει ηλεκτρονικά την εκτέλεση της παραδοσιακής εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλά προσφέρει εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία και τη μάθηση και είναι συστηματικά σχεδιασμένο για να παράγει εισροές, διαδικασίες, εκροές και ανατροφοδότηση (feedback).
- Οι συμμετέχοντες μπορούν να συμμετάσχουν στην ηλεκτρονική μάθηση σύγχρονα ή ασύγχρονα.
- Το e-learning αναφέρεται στην ολοκληρωμένη διαχείριση της μάθησης καθώς σε όρους Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης (LMS) και Συστήματος Διαχείρισης του Περιεχομένου Μάθησης (LCMS), διευκολύνει την αυτο-μάθηση, τη δια βίου μάθηση και την εξατομίκευση.
- Το e-learning μπορεί να εφαρμοστεί για σκοπούς εκπαίδευσης και κατάρτισης, είτε εντός, είτε εκτός ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος ή υπηρεσιών.

Η παρούσα ενότητα εξέτασε τους ορισμούς του e-learning, ανέδειξε την ανάπτυξη των τριών πτυχών του ορισμού με την πάροδο του χρόνου: τους ορισμούς της απόστασης, τους τεχνολογικούς ορισμούς και τους παιδαγωγικούς ορισμούς. Το Σχήμα 13 συνοψίζει τα βασικά χαρακτηριστικά της ηλεκτρονικής μάθησης.

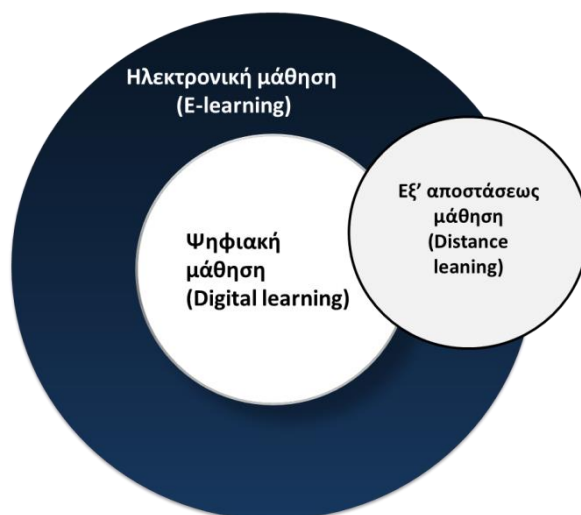
Σχήμα 13. Τα βασικά χαρακτηριστικά του e-learning



Οι ορισμοί του e-learning λόγω των αλλαγών που έχουν υποστεί στην πορεία των ετών, έχουν τα ονόματά τους. Τα ονόματα με τα οποία η ηλεκτρονική μάθηση έχει γίνει γνωστή μέχρι σήμερα, παρά την αποσαφήνιση των ορισμών, συχνά επικαλύπτονται. Ορισμένοι ερευνητές συνδύασαν την άποψη τους σε σύνθετες φράσεις όπως «μάθηση βασισμένη στους υπολογιστές» και «μάθηση βασισμένη στο διαδίκτυο». Άλλα ονόματα όπως η «ψηφιακή μάθηση», η «έξυπνη μάθηση» και η «εικονική μάθηση» χρησιμοποιήθηκαν επίσης. Στην πραγματικότητα, η επικάλυψη μπορεί σε κάποιο βαθμό να διευκρινιστεί με τη βοήθεια του Σχήματος 14 το οποίο δείχνει ότι η

συγχρονισμένη ηλεκτρονική μάθηση περιλαμβάνει την ψηφιακή μάθηση και την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.

Σχήμα 14. Πεδίο εφαρμογής του e-learning



Συνοψίζοντας, η προηγούμενη βιβλιογραφία δεν περιέχει έναν κοινό ή ειδικό ορισμό της ηλεκτρονικής μάθησης. Η έννοια είναι πιο ευρεία παρά τις προσπάθειες που έχουν γίνει για να καθοριστεί. Στην πραγματικότητα, ο ορισμός της ηλεκτρονικής μάθησης εξαρτάται από τη σύνδεσή του με την τεχνολογία, που είναι ευμετάβλητη με την πάροδο του χρόνου. Οι ορισμοί πρέπει να περιλαμβάνουν κατ' ανάγκη την ευελιξία του χρόνου και του τόπου και τη διαδραστική εκπλήρωση των παιδαγωγικών απαιτήσεων.

3.5 Διαστάσεις του e-learning

Ο προβληματισμός σχετικά με τους σημαντικούς παράγοντες για τη δημιουργία ενός αποτελεσματικού περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης, οδήγησε τον Khan (2005)¹²¹ στην ανάπτυξη ενός βασικού πλαισίου για την ηλεκτρονική μάθηση ή τη βασισμένη στο ίντερνετ μάθηση. Τον Khan απασχόλησαν οι παράγοντες που θα παρέχουν ένα ευρύ, ευέλικτο και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης για όλους, ανεξάρτητα από τον πολιτισμό ή την οικονομική τους κατάσταση. Στο σημείο αυτό ο Khan πρότεινε οκτώ διαστάσεις:

- i) την παιδαγωγική
- ii) την τεχνολογική
- iii) τη διασύνδεση
- iv) την αξιολόγηση
- v) τη διαχειριστική

¹²¹ Khan, B. H. (2005), *Managing E-learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*, Hershey, PA: Information Science Publishing.

- vi) την υποστήριξη των πόρων
- vii) την ηθική
- viii) τη θεσμική

Κάθε διάσταση διέθετε υπο-διαστάσεις που καλύπτουν συγκεκριμένες πτυχές του περιβάλλοντος e-learning (Khan, 2005)¹²². Στη συνέχεια αυτές οι διαστάσεις ομαδοποιούνται ανάλογα με τα τρία σκέλη που προσδιορίστηκαν στην προηγούμενη παράγραφο.

3.5.1 Η τεχνολογική

Η τεχνολογική διάσταση όπως σημειώθηκε προηγουμένως αναφέρεται σε ζητήματα που αφορούν την υποδομή του περιβάλλοντος e-learning. Περιλαμβάνει το σχεδιασμό των υποδομών, του υλικού και του λογισμικού. Ο σχεδιασμός της διεπαφής χαρακτηρίζεται από το σχεδιασμό του χώρου, των σελίδων και του περιεχομένου, την πλοήγηση και τις δοκιμές ευχρηστίας. Η υποστήριξη των πόρων αποτελείται από την ηλεκτρονική υποστήριξη και την παροχή εξειδικευμένων συμβουλών, όπως η τεχνική υποστήριξη και επαγγελματική καθοδήγηση. Ο Khan έδειξε ότι οι πόροι είναι απαραίτητοι για την ενίσχυση του ενεργού και διαδραστικού νοήματος του μαθησιακού περιβάλλοντος. Ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης περιλαμβάνει μια σειρά λειτουργιών, οι οποίες συνοψίζονται στον Πίνακα 2. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα εργαλεία που περιλαμβάνονται στον πίνακα υπόκεινται σε ταχεία αλλαγή, σύμφωνα με την εξέλιξη των ΤΠΕ. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σήμερα βασίζονται σε μια σειρά λογισμικού όπως τα Blackboard και Moodle, τα οποία επιτρέπουν στους εκπαιδευτές να δημιουργήσουν μαθήματα (courses) στο διαδίκτυο (Alkalifah, 2003 και Alsalem, 2004)¹²³. Έτσι, καθίσταται σαφές ότι οι σχεδιαστές των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έχουν την ικανότητα να εκτελέσουν πολλές πτυχές της παιδαγωγικής μεταξύ ενός μεγάλου αριθμού σπουδαστών, οι οποίοι βρίσκονται μακριά από το πανεπιστήμιό τους από άποψη χώρου και χρόνου.

Πίνακας 2. Οι τεχνολογικές πτυχές του e-learning

NO	Λειτουργία	Περιγραφή
1	Αρχική σελίδα course (course homepage)	Το σημείο εκκίνησης, όπως το εξώφυλλο ενός βιβλίου, το οποίο, μέσα από μια ομάδα κουμπιών, επιτρέπει στο μαθητή να περιηγηθεί σε όλα τα μέρη του course
2	Περιεχόμενο course (course content)	Οι πληροφορίες που αποστέλλονται από τον εκπαιδευτή, συμπεριλαμβανομένης μιας επιλογής από multimedia διαλέξεις, αναγνώσεις, εργασίες, προσομοιώσεις,

¹²² ο.π παραπομπή 112

¹²³ Alkalifah, H. (2003), Recent Trends and Developments in Service of E-learning: Comparison Study between the Fourth Models, E-learning International Conference, Saudi Arabia 23-25/3/2003, Riyadh: King Faisal School. και Alsalem, A. (2004) Educational Technology and E-learning, Riyadh: Alroshd publication

		παρουσιάσεις, συνδέσμους και άλλες τεχνολογικές συσκευές, που παρουσιάζονται με διάφορους τρόπους
3	chat room	Ένας χώρος που εμφανίζεται στην οθόνη για τη συγχρονισμένη συνομιλία μεταξύ των συμμετεχόντων μέσω ενός στιγμιαίου κειμένου
4	Πίνακας συζήτησης (discussion board)	Ένα έγγραφο ή ομάδα εγγράφων για ασύγχρονες ανταλλαγές μεταξύ εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών
5	Ανακοινώσεις (announcements)	Μια οθόνη που σχετίζεται με τις ανακοινώσεις του course προς τους συμμετέχοντες
6	Ημερολόγιο (calendar)	Ένα πλέγμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να καθοριστούν συναντήσεις και άλλα Tasks μέσα σε συγκεκριμένες ημερομηνίες
7	Εξωτερικοί σύνδεσμοι (external links)	Μια λίστα από ιστοσελίδες που σχετίζονται με το course
8	Εργασίες για το σπίτι (homework dropbox)	Μια τοποθεσία για τους εκπαιδευόμενους όπου καταθέτουν τις εργασίες τους προς προεπισκόπηση και αξιολόγηση από εκπαιδευτές
9	Βαθμολογίες (grade book)	Μια καταγραφή της βαθμολογίας των εκπαιδευομένων καθώς και πώς αυτή διανέμεται
10	Κέντρο αλληλογραφίας (e-mail centre)	Ένα μέσο για την αποστολή προσωπικών e-mail σε εκπαιδευτές τους ή στους συναδέλφους
11	Προσωπική αρχική σελίδα (personal home Page)	Μια προσωπική εισαγωγή των σπουδαστών και των εκπαιδευτών

3.5.2 Η διοικητική

Η διοικητική (administration) αναφέρεται στη συντήρηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην κατανομή των πληροφοριών που σχετίζονται με τη χρήση του. Στη θεσμική διάσταση περιλαμβάνονται διοικητικά θέματα όπως οι κανονισμοί και η πιστοποίηση, ο προϋπολογισμός και η απόδοση των επενδύσεων, οι υπηρεσίες πληροφορικής, και οι υπηρεσίες μάρκετινγκ. Από τη μια πλευρά η διάσταση αυτή περιελάμβανε ακαδημαϊκά θέματα, όπως την υποστήριξη του διδακτικού προσωπικού, διάφορες εκπαιδευτικές υποθέσεις, το μέγεθος των τάξεων, τους μισθούς και τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας. Από την άλλη, προέβλεπε υπηρεσίες για τους φοιτητές όπως πληροφορίες σχετικές με τα προγράμματα, καθοδήγηση και υποστήριξη σε οικονομικά θέματα που αφορούσαν τις εγγραφές και την πληρωμή των ασφαλιστρών, βιβλιοθήκες και άλλες εγκαταστάσεις στήριξης.

3.5.3 Η παιδαγωγική και ηθική διάσταση

Η παιδαγωγική διάσταση όπως έχει ήδη σημειωθεί σε προηγούμενη παράγραφο αναφέρεται στη διδασκαλία και τη μάθηση. Περιλαμβάνει τους σκοπούς και τους στόχους, την ανάλυση περιεχομένου και τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τις μεθόδους

πρακτικής και τις στρατηγικές των προγραμμάτων. Αυτές αφορούν την προσομοίωση, την εκπαίδευση, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τις αφηγηματικές ιστορίες και παιχνίδια ρόλων, συζητήσεις και αλληλεπιδράσεις, συνεργασία και άλλες παρόμοιες δραστηριότητες.

Η ηθική διάσταση αναφέρεται στην κοινωνική και πολιτιστική ποικιλομορφία, την προκατάληψη, τη γεωγραφική ποικιλομορφία και την ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένων των νομικών θεμάτων, όπως η οργανωτική πολιτική, και τα πνευματικά δικαιώματα. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων, της διδασκαλίας και του μαθησιακού περιβάλλοντος.

Ο Khan (2005)¹²⁴ ολοκλήρωσε τις οκτώ διαστάσεις, τονίζοντας ότι κάθε έργο e-learning ήταν μοναδικό. Ένας τρόπος για να αναδείξει τα σημαντικά θέματα ήταν να αντιληφθεί κάθε διάσταση από τη σκοπιά του «πελάτη» και εν γένει των ενδιαφερόμενων μερών, δηλαδή του εκπαιδευόμενου, του εκπαιδευτή και του προσωπικού υποστήριξης. Η εξερεύνηση της κάθε διάστασης θα αναδείκνυε τα ζητήματα που αντιμετωπίζει ο κάθε εμπλεκόμενος. Με τον τρόπο αυτό, η έρευνα θα μπορούσε να αναδείξει σημαντικά θέματα και να απαντήσει σε ερωτήσεις βοηθώντας στο σχεδιασμό ενός ευεργετικού περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης. Η ιστορία της ηλεκτρονικής μάθησης διευκρινίζει τη σημασία του έργου του Khan, σημειώνοντας σημαντικές αλλαγές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από τα πανεπιστήμια, τα υπουργεία και τις κυβερνήσεις, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών επιπτώσεων του e-learning, καθώς η τεχνολογία αυξάνει την διαδραστικότητα.

Ως προς τις απαρχές του e-learning έχουν διατυπωθεί αμφιλεγόμενες ιστορίες. Συνοπτικά, άλλες τοποθετούν τις ρίζες του εκατό χρόνια πριν, άλλες στο τέλος της δεκαετίας του πενήντα, και άλλες με την εμφάνιση της προγραμματισμένης μάθησης στη δεκαετία του εξήντα, ή στη δεκαετία του ογδόντα, όταν εμφανίστηκαν οι υπολογιστές. Ανεξάρτητα από όλες αυτές τις προτάσεις, άλλοι ισχυρίστηκαν ότι η πραγματική έναρξη της ηλεκτρονικής μάθησης χρονολογείται στις αρχές της δεκαετίας του ενενήντα, όπου εντάχθηκε στην εκπαιδευτική διαδικασία το διαδίκτυο (Holmes και Gardner, 2006)¹²⁵. Καθώς δεν υπάρχει κοινός και συγκεκριμένος ορισμός του e-learning, η ιστορία του μπορεί να εξεταστεί από διάφορες οπτικές σκοπιές, όπως τεχνολογικές, παιδαγωγικές, ή κοινωνικές και διοικητικές.

3.6 Τύποι e-learning

Υπάρχουν πολλοί τρόποι για να ταξινομηθούν τα είδη της ηλεκτρονικής μάθησης. Ορισμένα έχουν ταξινομηθεί σύμφωνα με την έκταση της ένταξής τους στην εκπαίδευση, και άλλα με βάση το χρονοδιάγραμμα της αλληλεπίδρασης. Σε γενικές γραμμές, το e-learning μπορεί να χωριστεί σε δύο βασικές κατηγορίες:

¹²⁴ ο.π παραπομπή 112

¹²⁵ ο.π παραπομπή 100

1. Μάθηση βασισμένη στον υπολογιστή (Computer-based-learning) και
2. Μάθηση βασισμένη στο διαδίκτυο (Internet- based-learning)

Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τη χρήση του πλήρους φάσματος hardware και software που είναι γενικά διαθέσιμα για τη χρήση των ΤΠΕ. Η δεύτερη αναφέρεται στην περαιτέρω ανάπτυξη της μάθησης μέσω ηλεκτρονικών υπολογιστών, η οποία καθιστά διαθέσιμο το περιεχόμενο στο Internet, Intranet και Extranet με την παράλληλη διαθεσιμότητα των υποστηρικτικών πηγών, των αναφορών και άλλων σχετικών γνώσεων, όπως υπηρεσίες e-mail τις οποίες οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε στιγμή, οπουδήποτε, με την παρουσία ή απουσία των εκπαιδευτών (Alkalifah, 200 Almosa, 2001)¹²⁶.

3.7 Συστήματα διαχείρισης ηλεκτρονικής μάθησης

Μεγάλος αριθμός οργανισμών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων χρησιμοποιούν πλατφόρμες μάθησης για να παραδώσουν και να διαχειριστούν τις διαδικασίες μάθησής τους. Μια εκπαιδευτική πλατφόρμα ή μια πλατφόρμα μάθησης, είναι ένα σύνολο διαδραστικών, επιγραμμικών υπηρεσιών που παρέχουν στους εκπαιδευόμενους πρόσβαση στις πληροφορίες, τα εργαλεία και τους πόρους για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών παραδόσεων και της διαχείρισης μέσω του Διαδικτύου. Υπάρχει μια ποικιλία από πλατφόρμες μάθησης με διαφορετικά επίπεδα πολυπλοκότητας, με τα εξής σημαντικότερα χαρακτηριστικά:

- Διαχείριση περιεχομένου μάθησης (learning content management) - δημιουργία, αποθήκευση, πρόσβαση στους πόρους
- Χαρτογράφηση προγράμματος σπουδών και σχεδιασμός (curriculum mapping and planning) - σχεδιασμός μαθήματος, εξατομικευμένη εμπειρία μάθησης, αξιολόγηση
- Δέσμευση εκπαιδευομένων και διαχείριση (learner engagement and management)
 - πληροφορίες για τους εκπαιδευόμενους, παρακολούθηση της προόδου τους
- Εργαλεία και υπηρεσίες - φόρουμ, σύστημα ανταλλαγής μηνυμάτων, blogs, συζητήσεις της ομάδας

Οι πλατφόρμες μάθησης αναφέρονται ως εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (virtual learning environments-VLE), ως συστήματα διαχείρισης μάθησης (learning management systems- LMSs) ή ως συστήματα διαχείρισης περιεχομένου μάθησης (learning content management systems- LCMSs). Αυτοί οι όροι συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, και παρά τις διαφορές μεταξύ τους έχουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά. Τα εικονικά περιβάλλοντα μάθησης (VLEs) χρησιμοποιούνται για να προσομοιώσουν τις παραδοσιακές δραστηριότητες στην τάξη (πρόσωπο με πρόσωπο

¹²⁶ Alkalifah, H. (2003), Recent Trends and Developments in Service of E-learning: Comparison Study between the Fourth Models , E-learning International Conference, Saudi Arabia 23-25/3/2003, Riyadh: King Faisal School και Almosa, A. (2001) E-learning: Concept, Properties, Benefits and Obstacles , Future's School Conference. Saudi Arabia 22-24/10/2001, Riyadh: King Saud University. [online] Available from: <http://www.Ksu.edu.sa/seminars/futureschool/abstracts/Almosaabstract.htm>

διδασκαλία) και να διευκολύνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση με μια ισχυρή συνεργατική συνιστώσα. Παραδείγματα VLEs είναι το Moodle και το Blackboard.

Η Διαχείριση Ηλεκτρονικής Μάθησης (E-learning Management) περιλαμβάνει υποδείγματα (templates) για τους εκπαιδευτές για να συμπληρώσουν το κατάλληλο περιεχόμενο και να το αναρτήσουν στο διαδίκτυο για τους εκπαιδευόμενους που θα το χρησιμοποιήσουν. Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS) και τα συστήματα διαχείρισης περιεχομένου μάθησης (LCMS) είναι εναλλακτικές εξελίξεις για παρόμοιες χρήσεις.

- Τα συστήματα διαχείρισης μάθησης (LMS) είναι τα στοιχεία του λογισμικού που δεν επικεντρώνονται στο περιεχόμενο, αλλά έχουν σχεδιαστεί για την παρουσίαση, τη διαχείριση, την παρακολούθηση, την αξιολόγηση όλων των μαθησιακών δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο και μπορεί να είναι σύγχρονα ή ασύγχρονα. Πρόκειται για ένα σύστημα που διανέμει και διαχειρίζεται όλες τις μαθησιακές ανάγκες. Διευκρινίζεται ότι η διαχείριση αναφέρεται περισσότερο στην πληροφορία που συντελεί στη μάθηση και όχι σε αυτήν καθ' εαυτή τη μάθηση. Ένα σύστημα LMS καθιστά διαθέσιμα τα μαθήματα, πραγματοποιεί εγγραφές σπουδαστών και προχωρά στην επιβεβαίωση αυτών των εγγραφών, ελέγχει την καταλληλότητα των σπουδαστών, δημιουργεί υπενθυμίσεις για το πρόγραμμα μαθημάτων, καταγράφει την ολοκλήρωση αυτών, δημιουργεί τεστ, ανακοινώνει την ολοκλήρωση του μαθήματος στο διδάσκοντα και ακολούθως ενημερώνει και το σπουδαστή. Παράγει αναφορές για τον αριθμό των σπουδαστών που έχουν εγγραφεί σε ένα συγκεκριμένο μάθημα, ή συγκεντρώνει τη βαθμολογία απόδοσης των σπουδαστών σε συγκεκριμένα μαθήματα. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems) επιτρέπουν την αυτοματοποιημένη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν την καταχώρηση χρηστών, τη δημιουργία ομάδων χρηστών, την υποστήριξη την επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών, την διαχείριση των εκπαιδευτικών πόρων (πηγές πληροφοριών και δραστηριοτήτων) και την καταγραφή των δράσεων των χρηστών (log files). Κατά αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται η δυνατότητα διαχείρισης των εκπαιδευομένων και η παρακολούθηση της πορείας των επιδόσεών τους. Συνοπτικά, οι βασικές λειτουργίες ενός τέτοιου συστήματος περιλαμβάνουν:

- ✓ Εγγραφή σπουδαστών
- ✓ Παρακολούθηση συμμετοχής στο μάθημα
- ✓ Εξέταση
- ✓ Διεξαγωγή συζητήσεων
- ✓ Μεταφορά πληροφορίας σε άλλα συστήματα
- ✓ Προγραμματισμό μαθημάτων

Παραδείγματα τέτοιων προϊόντων είναι τα WebCT, Blackboard, Joomla, Moodle, E-class, PostNuke, και Drupal¹²⁷. Αντίστοιχα, τα CMS (Content Management System) επιτρέπουν στον διδάσκοντα να δημιουργήσει ένα δικτυακό μάθημα, όπου μπορούν να

¹²⁷ http://e-learning.sch.gr/pluginfile.php/8617/mod_resource/content/0/SPYROS_YLIKO/3.5_.pdf

αναρτηθούν (upload) κείμενα σε έναν από τους συνήθεις τύπους (κειμένου, παρουσίασης, ήχου) κλπ. χωρίς να χρειάζεται να μετατρέπονται σε υλικό για ιστοσελίδες (web format). Απαιτεί σχετικά περιορισμένες δεξιότητες και αυτό το καθιστά δημοφιλή επιλογή. Καλύπτει τα εξής χαρακτηριστικά:

- Online ανάρτηση υλικού μαθημάτων
- Αξιολόγηση εκπαιδευομένων, μέσα από ερωτήσεις, τεστ κ.λπ.
- Φόρουμ συζητήσεων (e-forum), με την επίβλεψη μιας ομάδας προκειμένου να ανταλλάσσονται σημειώσεις και να συζητούνται συγκεκριμένα θέματα στο ενδιάμεσο των μαθημάτων.

Εδώ πρέπει να γίνει διάκριση ανάμεσα στο CMS υπό την έννοια Course Management System και στο CMS ως Content Management System πρόγραμμα που χρησιμοποιείται για τη δημιουργία πλαισίου σε σχέση με το περιεχόμενο ενός ιστότοπου. Προορίζεται κυρίως για διαδραστική χρήση από έναν εν δυνάμει μεγάλο αριθμό συντελεστών και περιέχει αρχεία του υπολογιστή, αρχεία ήχου εικόνας, ψηφιακά κείμενα κλπ.)

- Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης Περιεχομένου (LCMS)¹²⁸ αποτελούν περαιτέρω αναπτυγμένη γενιά του LMS. Πρόκειται για ένα λογισμικό που διευκολύνει τη μάθηση μέσω δικτύων εστιάζοντας στο περιεχόμενο. Συνιστούν ένα περιβάλλον όπου οι developers μπορούν να δημιουργούν, να αποθηκεύουν, να επαναχρησιμοποιούν, να διαχειρίζονται και να διανείμουν μαθησιακό περιεχόμενο από μια κεντρική δεξαμενή, συνήθως μια βάση δεδομένων. Σε ένα τέτοιο σύστημα, ο developer εισάγει και αποθηκεύει πόρους που θα χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία ενός αντικειμένου μάθησης και ταυτόχρονα δημιουργεί και αποθηκεύει το περιεχόμενο της μάθησης. Έτσι το LMS έχει πρόσβαση στο CMS και ανακτά το περιεχόμενο της μάθησης. Το LCMS συνδυάζει την ισχύ του CMS με την αρτιότητα του LMS και πια αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους ως ένα πλήρες σύστημα e-learning με δημιουργία και διαχείριση περιεχομένου. Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (Learning Management Systems) επιτρέπουν την αυτοματοποιημένη διαδικασία της μάθησης. Συγκεκριμένα υποστηρίζουν την καταχώρηση χρηστών, τη δημιουργία ομάδων χρηστών, την υποστήριξη την επικοινωνίας μεταξύ των χρηστών, την διαχείριση των εκπαιδευτικών πόρων (πηγές πληροφοριών και δραστηριοτήτων) και την καταγραφή των δράσεων των χρηστών (log files). Κατ' αυτόν τον τρόπο υποστηρίζεται η δυνατότητα διαχείρισης των εκπαιδευομένων και η παρακολούθηση της πορείας των επιδόσεών τους¹²⁹.

Αν και οι ανωτέρω ορισμοί συγχέονται εύκολα, η ουσιαστική διαφορά είναι ότι τα LMS έχουν σχέση με τη διαχείριση του μαθητή, ενώ τα LCMS σχετίζονται με τη διαχείριση του περιεχομένου προσεγγίζοντας τους εκπαιδευόμενους έμμεσα. Στην

¹²⁸ LCMS = LMS+CMS, όπου CMS (Content Management System)

¹²⁹ Αντωνέλου Ε. Γεωργία (2014), Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Εξόρυξη δεδομένων από διαδικτυακές πλατφόρμες – μελέτη περίπτωσης στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση», Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τμήμα Μαθηματικών, Σχολή Θετικών Επιστημών

πραγματικότητα, η συντομογραφία τους προκαλεί σύγχυση. Παρά την τοποθέτησή τους σε διαφορετικά ονόματα, είναι συμπληρωματικά μεταξύ τους. Τα LCMS είναι συχνά ενσωματωμένα σε LMS λειτουργίες και εφαρμόζονται εναλλακτικά, ιδιαίτερα εάν έχουν σχεδιαστεί με τη χρήση των ίδιων προτύπων (Alkalifah, 2008)¹³⁰.

Εν κατακλείδι, ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης, ή LMS, διευκολύνει την παροχή και τη διαχείριση όλων των μαθησιακών προσφορών, συμπεριλαμβανομένων των online εικονικών τάξεων και προγραμμάτων υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτών. Είναι μια αυτοματοποιημένη σειρά μαθημάτων που διευκολύνουν την εκπαίδευση, διαχειρίζεται τους εκπαιδευόμενοι και παρακολουθούν την πρόοδο και τις επιδόσεις τους σε όλες τις δραστηριότητες κατάρτισης, μειώνοντας τη διοικητική επιβάρυνση. Ο δεύτερος τύπος της πλατφόρμας - τα συστήματα διαχείρισης εκπαιδευτικού περιεχομένου, ή LCMSs - επικεντρώνεται κυρίως στη δημιουργία περιεχομένου e-learning. Οι προγραμματιστές και διαχειριστές δημιουργούν υλικό περιεχομένου, όπως άρθρα, τεστ, παιχνίδια, βίντεο και μικρές μονάδες ψηφιακού περιεχομένου, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να επαναχρησιμοποιηθούν και να προσαρμοστούν σε διαφορετικά τμήματα ανάλογα με τις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Τα LCMSs μειώνουν τις αναπτυξιακές προσπάθειες και επιτρέπουν στο ψηφιακό περιεχόμενο να αναδιαμορφωθεί εύκολα.

Τα LMSs και LCMSs έχουν σχεδιαστεί για τη διαχείριση του περιεχομένου των μαθημάτων και την παρακολούθηση της απόδοσης των εκπαιδευομένων και των μαθησιακών αντικειμένων, αλλά διαφέρουν ως προς τους σκοπούς τους. Ενώ τα LMSs διαχειρίζονται και παρακολουθούν online δραστηριότητες, τάξεις και όλες τις πηγές και τα γεγονότα, τα LCMSs δεν διαχειρίζονται τη μικτή μάθηση, αλλά μόνο το ψηφιακό περιεχόμενο, ακόμα και σε χαμηλότερα επίπεδα. Αυτές οι διαφορές συνοψίζονται στον Πίνακα 3¹³¹.

Πίνακας 3. Διαφορές συστημάτων LMS και LCMS

	LMS	LCMS
Ποιος επωφελείται	Όλοι οι εκπαιδευόμενοι/ οργανισμοί	Οι υπεύθυνοι ανάπτυξης περιεχομένου / οι εκπαιδευόμενοι που χρειάζονται εξατομικευμένο περιεχόμενο
Διαχειρίζεται κατά κύριο λόγο	Την απόδοση των εκπαιδευομένων, τις απαιτήσεις εκμάθησης, τα προγράμματα εκμάθησης και τον σχεδιασμό	Το περιεχόμενο εκμάθησης
Διαχειρίζεται το e-learning	NAI	NAI

¹³⁰ Alkalifah, H. (2008), From E-learning Management to Personal Learning Environments, E-learning Conference, Saudi Arabia 24-26/5/2008, Riyadh: King Saud University

¹³¹ paper <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>

Διαχειρίζεται παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης, όπως πχ εκπαίδευση υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτή	NAI	OXI
Μετρά αποτελέσματα	NAI	NAI
Υποστηρίζει τη συνεργασία των εκπαιδευομένων	NAI	NAI
Περιλαμβάνει τη διαχείριση του προφίλ των εκπαιδευομένων	NAI	OXI
Επιτρέπει στα συστήματα σχεδιασμού ανθρώπινων και επιχειρησιακών πόρων να κοινοποιούν τα δεδομένα των εκπαιδευομένων	NAI	OXI
Προγραμματίζει εκδηλώσεις (events)	NAI	OXI
Προσφέρει ανάλυση / χαρτογράφηση χάσματος δεξιοτήτων	NAI	OXI
Περιλαμβάνει ειδοποίηση εγγραφής, ελέγχου και ακύρωσης	NAI	OXI
Δημιουργεί ερωτήσεις τεστ και ελέγχει τα διοικητικά ζητήματα	NAI	NAI
Υποστηρίζει τη δυναμική προ-δοκιμή και την προσαρμοστική μάθηση	OXI	NAI
Υποστηρίζει τη δημιουργία περιεχομένου	OXI	NAI
Οργανώνει το επαναχρησιμοποιούμενο περιεχόμενο	NAI	NAI
Συμπεριλαμβάνει εργαλεία για τη διαχείριση της διαδικασίας δημιουργίας περιεχομένου (ροή εργασιών)	OXI	NAI
Αναπτύσσει ελέγχους πλοήγησης περιεχομένου και το περιβάλλον εργασίας του χρήστη	OXI	NAI

3.8 Τύποι εκπαιδευτικού περιβάλλοντος¹³²

Οι πιο ευρέως διαδεδομένοι και πολυχρησιμοποιημένοι τύπου Εκπαιδευτικών Περιβαλλόντων που διακρίνονται είναι οι παρακάτω:

3.8.1 *Learning Management Systems (LMS) - Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης*

Πρόκειται για ένα συγκεκριμένο τύπο διαδικτυακών εκπαιδευτικών πλατφορμών που υποστηρίζουν τη διαχείριση, ανάπτυξη, τεκμηρίωση, παρακολούθηση και αναφορά/ανατροφοδότηση μαθησιακών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο διεξαγωγής εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ενδείκνυνται για e-learning προγράμματα κατάρτισης, για διδασκαλία εντός και εκτός πραγματικής αίθουσας με δυνατότητες σύγχρονης και ασύγχρονης επικοινωνίας των εκπαιδευομένων. Οι εν λόγω πλατφόρμες προσφέρουν πληθώρα εργαλείων ανάπτυξης και υποστήριξης εκπαιδευτικού περιεχομένου. Επίσης, διαθέτουν μεγάλη ποικιλία καναλιών επικοινωνίας και «χώρων εργασίας» που διευκολύνουν τη διαμοίραση πληροφορίας και περιεχομένου. Οι πλατφόρμες αυτές διακρίνονται σε εμπορικής και ελεύθερης χρήσης, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προδιαγραφές κάθε ενδιαφερόμενου. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα εμπορικά LMS όπως το Blackboard, Virtual-U κ.ά. ενώ στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν τα ελεύθερα LMS όπως το Moodle, Ilias, Sakai, Claroline κ.ά. Τα συστήματα αυτά συλλέγουν μαζικά δεδομένα καταγραφής ενεργειών που πραγματοποιεί ένας χρήστης εντός των υποστηριζόμενων περιβαλλόντων. Συγκεκριμένα, έχουν τη δυνατότητα καταγραφής και διάκρισης κάθε ενέργειας του εγγεγραμμένου χρήστη όπως μελέτη (reading), ανάπτυξη περιεχομένου (writing), υποβολή αρχείων (assignment), διεξαγωγή γνωστικών δοκιμασιών (quiz) κ.ά. Τα LMS συνήθως διατηρούν μια σχεσιακή βάση δεδομένων που αποθηκεύουν όλες τις πληροφορίες που αφορούν έναν χρήστη όπως προσωπικές πληροφορίες, δεδομένα αλληλεπίδρασης με το σύστημα ή/και με άλλους χρήστες του συστήματος (reports) κ.ά. σε διακριτούς πίνακες. Τέλος, τα περισσότερα συστήματα αυτής της κατηγορίας εργαλεία παρακολούθησης της πορείας ενός χρήστη μέσω στατιστικών αναλύσεων πρώτου επιπέδου στον χρήστη (από το ρόλο του εκπαιδευτικού, του εκπαιδευομένου, του διαχειριστή).

3.8.2 *Massive Open Online Courses (MOOCs)*

Τα Μαζικά Ανοικτά Διαδικτυακά Μαθήματα (MOOCs) έχουν όλο και μεγαλύτερη απήχηση σε ακαδημαϊκές κοινότητες. Πρόκειται για διαδικτυακά μαθήματα με προδιαγραφές που επιτρέπουν τη συμμετοχή μεγάλου πλήθους εκπαιδευομένων, με ανοικτή και ελεύθερη πρόσβαση μέσω του διαδικτύου. Έτσι, κάθε ενδιαφερόμενος αρκεί να διαθέτει σύνδεση στο διαδίκτυο και να πραγματοποιήσει την εγγραφή του σε οποιαδήποτε μάθημα πανεπιστημιακού επιπέδου. Κάποια από τα πρώτα και πιο γνωστά MOOCs αποτελούν τα συστήματα Udacity, Coursera, MITx, EdX και Udemy. Τα

¹³² Καλογιαννάκης Μιχαήλ & Παπαδάκης Σταμάτιος, MOOC (Massive Open Online Courses): μια νέα πρόκληση στη σύγχρονη διαδικτυακή εκπαίδευση, διαθέσιμο στο <http://dide-peiraia.att.sch.gr/plinetp/images/stories/files/newsletter/131/MOOC.pdf>

συστήματα αυτά αποθηκεύουν παρόμοιες πληροφορίες με ένα LMS για κάθε συμμετέχοντα, με τη διαφορά ότι το πλήθος των συμμετεχόντων και κατ' επέκταση των δεδομένων που συσσωρεύονται (της τάξεως των χιλιάδων εγγραφών) ξεπερνά σημαντικά το πλήθος των δεδομένων ενός LMS. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η επεξεργασία και η μελέτη των δεδομένων αυτών απαιτεί τεχνικές εξόρυξης δεδομένων ώστε να καθίστανται δυνατή η επεξεργασία και ανάλυση τους.

3.8.3 Intelligent Tutoring Systems (ITS)- Ευφυή Διδακτικά Συστήματα

Πρόκειται για συστήματα προσωποποιημένης μάθησης που παρέχουν στον χρήστη οδηγίες και ανατροφοδότηση ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζει ή εκτιμάται ότι έχει. Ένα ITS μοντελοποιεί τη συμπεριφορά του χρήστη με αποτέλεσμα το περιβάλλον στο οποίο κινείται ο χρήστης να αλλάζει δυναμικά ανάλογα με την αλληλεπίδραση και τις πληροφορίες που ο ίδιος ο χρήστης παρέχει στο περιβάλλον (Anderson et al., 1995)¹³³. Δηλαδή, το ITS βασίζεται στο ατομικό μαθησιακό μοντέλο του εκάστοτε χρήστη, το οποίο διαμορφώνεται από πολλές παραμέτρους που ορίζονται από το ίδιο το σύστημα. Οι πληροφορίες αυτές προέρχονται από τη καταγραφή και λεπτομερή καταχώρηση πληροφοριών που διατηρεί ένα ITS κατά την αλληλεπίδραση του χρήστη τόσο με το περιβάλλον όσο και με τα υποκείμενα του περιβάλλοντος (άλλους χρήστες). Για το λόγο αυτό φέρουν το χαρακτηρισμό «Ευφυή Συστημάτα». Παρέχουν εξατομικευμένες οδηγίες ή ανατροφοδότηση στους μαθητές. Ένα ITS μοντελοποιεί την συμπεριφορά του χρήστη και αλλάζει τον τρόπο αλληλεπίδρασης για κάθε χρήστη ανάλογα με το μοντέλο συμπεριφοράς του. Η δυνατότητα τους να καταγράφουν και να ανακτούν λεπτομερείς, σημασιολογικές κατευθύνσεις για ένα μεγάλο πλήθος μαθητών μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός μεγάλου συνόλου εκπαιδευτικών δεδομένων. Επίσης, η υποστήριξη και διάθεση βάσεων από τέτοια συστήματα, οι οποίες ενσωματώνουν χαρακτηριστικά που υπακούν σε περιορισμούς σχετικά με το πεδίο εφαρμογής τους όπως πχ. στην περιοχή ενός εκπαιδευτικού, προσφέρουν σύνολα ετοιμών προβλημάτων και λύσεων κτλ. Για παράδειγμα, ένα (υπολογιστικό) μοντέλο σε μια επιστημονική περιοχή που ενσωματώνει ένα σύνολο περιορισμών σχετικών με την περιοχή ενός διδάσκοντα (όπως ένα σύνολο δεδομένων παιδαγωγικού χαρακτήρα πχ. ένα σύνολο προβλημάτων με τις απαντήσεις του) αποτελεί προσόν ενός ITS.

3.8.4 Adaptive & Intelligent Hypermedia Systems (AIHS) – Προσαρμοστικά & Ευφυή Υπερμεσικά Συστήματα

Τα συστήματα αυτά είναι από τα πρώτα και πιο δημοφιλή συστήματα προσαρμοσμένων υπερμεσικών εφαρμογών που προάγουν μια εναλλακτική προσέγγιση των παραδοσιακών μέχρι τώρα προσεγγίσεων που απλά κινούνται στο μοτίβο του «αναρτώ κάτι στο διαδικτυακό τόπο». Η ιδιαιτερότητα τους έγκειται στο γεγονός ότι προσφέρουν στον εκάστοτε χρήστη ένα περιβάλλον που ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες και τους περιορισμούς που ανιχνεύει το ίδιο το σύστημα κατά την

¹³³ Anderson, J. R., Corbett, A. T., Koedinger, K. R., & Pelletier, R. (1995), *Cognitive tutors: Lessons learned*, Journal of the Learning Sciences, 4 και <https://goo.gl/vCfbOq>

αλληλεπίδραση του χρήστη με αυτό. Τα συστήματα αυτά προσπαθούν να προσαρμόζονται δυναμικά «χτίζοντας» ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης και λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους, τις προτιμήσεις και τη γνώση του εκάστοτε χρήστη. Με άλλα λόγια, το ίδιο το σύστημα επιδεικνύει μια ευφυή συμπεριφορά προσαρμογής στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκάστοτε χρήστη. Τα δεδομένα που προέρχονται από συστήματα αυτής της κατηγορίας, είναι σημασιολογικά πλουσιότερα σε σύγκριση με τα δεδομένα που προέρχονται από τα παραδοσιακά διαδικτυακά εκπαιδευτικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων και των ITS. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που παρέχονται από τα AIHS είναι παρόμοια αυτών των ITS σε ότι αφορά τα μοντέλα ανά περιοχή, τα μοντέλα μαθητών και των αναφορών που καταγράφουν ενέργειες αλληλεπίδρασης.

3.8.5 Tests & Quiz Systems - Συστήματα Δοκιμασίας και Εξέτασης

Τα συστήματα test και quiz είναι από τα πιο ευρέως διαδεδομένα και καλύτερα ανεπτυγμένα εργαλεία στην εκπαίδευση. Ένα test αποτελείται από μια σειρά ερωτήσεων/αντικειμένων και έχει σαν σκοπό τη συλλογή πληροφορίας από τους ερωτηθέντες. Ο βασικός στόχος αυτών των συστημάτων είναι η εκτίμηση του επιπέδου γνώσης των εκπαιδευόμενων γύρω από ένα ή περισσότερα θέματα ή έννοιες. Υπάρχουν διάφοροι τύποι ερωτήσεων/αντικειμένων, όπως: ερωτήσεις ναι/όχι, ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ερωτήσεις συμπλήρωσης κενών, ερωτήσεις ολοκλήρωσης ελλιπής απάντησης κ.α. Τα συστήματα test αποθηκεύουν μεγάλο όγκο πληροφορίας, όπως ερωτήσεις, απαντήσεις εκπαιδευόμενων, βαθμολογίες και στατιστικά.

3.8.6 Άλλοι Τύποι Εκπαιδευτικών Συστημάτων

Πέρα από τους πιο διαδεδομένους τύπους Εκπαιδευτικών Συστημάτων υπάρχουν και άλλοι τύποι ειδικού σκοπού, συστήματα Εκπαιδευτικών Παιγνίων, εικονικής Πραγματικότητας, αποθετήρια εκπαιδευτικών αντικειμένων, wikis, forums, blogs κ.ά. Είναι γεγονός ότι όσο οι απαιτήσεις αυξάνονται, αυξάνεται παράλληλα και η ανάπτυξη υπολογιστικών περιβαλλόντων ειδικού σκοπού που στην πλειοψηφία τους συνδυάζουν αρκετά χαρακτηριστικά διαφόρων γνωστών εκπαιδευτών περιβαλλόντων.

3.9 Οι θετικές πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης

Ένα από τα πιο σημαντικά οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης θεωρείται η ικανότητά της να ενισχύει τη διάχυση της γνώσης, και να ικανοποιεί την αυξανόμενη ζήτηση για εκπαίδευση. Συμπερασματικά, το e-learning παρέχει διαδραστικά, ευχάριστα, μαθησιακά περιβάλλοντα με πολλαπλές πηγές, τα οποία διευκολύνουν τις διαδικασίες για την ενημέρωση του περιεχομένου και την ευκολία εκμάθησης και διατήρησης της γνώσης, και την εν γένει κάλυψη των αναγκών των ατόμων. Τα οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

Το E-learning

- Αντισταθμίζει τις ελλείψεις του ακαδημαϊκού προσωπικού
- Παρέχει διοικητική υποστήριξη όπως καταγραφή, διαχείριση της τάξης, και αξιολόγηση
- Διευκολύνει την επικοινωνία και ενισχύει τις σχέσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση
- Διευκολύνει μια γενιά να ασχοληθεί με τις εξελίξεις στις ΤΠΕ
- Επιτρέπει τη διδασκαλία σε μεγάλο αριθμό των φοιτητών, χωρίς τους περιορισμούς του χρόνου ή τόπου, ενώ προσφέρει τη δυνατότητα ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων μέσω του διαλόγου και της συζήτησης
- Υποστηρίζει την αυτόνομη μάθηση
- Επιτρέπει την άμεση και ταχεία αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και την άμεση διόρθωση των σφαλμάτων
- Επικεντρώνεται στις προσωπικές ανάγκες και διαφορές
- Παρέχει γνώσεις από πολλαπλές πηγές
- Επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να λαμβάνουν πληροφορίες γρήγορα
- Καθιστά εύκολη την ενημέρωση του περιεχομένου
- Παρακινεί τους εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδρούν με την ανταλλαγή και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις
- Παρέχει εύκολη πρόσβαση στον εκπαιδευτή ακόμα και εκτός των επίσημων ωρών εργασίας
- Συνδυάζει εκπαιδευτικά συλ μάθησης
- Παρέχει περιεχόμενο είκοσι τέσσερις ώρες την ημέρα και επτά ημέρες την εβδομάδα
- Δεν απαιτεί φυσική παρουσία του προσωπικού των υπηρεσιών
- Παρέχει ευκολία πρόσβασης και πολλούς τρόπους γνωριμίας και αξιολόγησης των εκπαιδευομένων
- Βελτιστοποιεί τη χρήση του χρόνου
- Μειώνει το διοικητικό έργο

Ο Rabah (2005)¹³⁴ αναφέρει ότι μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης, οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν στο συντομότερο χρονικό διάστημα με ελάχιστη προσπάθεια. Αυτό μπορεί να εμπνεύσει τους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους να επιτύχουν και να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις, καθώς θα αποκτήσουν εμπειρία που παρέχεται από πολλούς εμπειρογνώμονες σε διάφορους τομείς της γνώσης. Ο αντίκτυπος της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαιδευτική ηθική εξασφαλίζεται επειδή τα περιβάλλοντα ηλεκτρονικής μάθησης είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις, έτσι ώστε να αποτελούν ένα καλό μέσο για την παροχή ίσης πρόσβασης στον κόσμο των πληροφοριών, ανεξάρτητα από τις θέσεις, την ηλικία, την εθνοτική καταγωγή, τις φυλές, ή τις γλώσσες των χρηστών (Khan, 2005)¹³⁵. Τα περιβάλλοντα e-learning βοηθούν τους συμμετέχοντες να βασίζονται στον εαυτό τους, επειδή οι εκπαιδευτές δεν

¹³⁴ Rabah, M. (2005), E-learning, Jordan: Dar Alnnahej Publisher.

¹³⁵ ο.π παραπομπή 112

είναι πλέον η μόνη πηγή της γνώσης. Αντ' αυτού, οι εκπαιδευόμενοι γίνονται οι ίδιοι οδηγοί και σύμβουλοι του εαυτού τους (Alsalem, 2004)¹³⁶.

Συνοψίζοντας τα όσα αναφέρθησαν, οι ερευνητές τονίζουν ότι τα πιθανά οφέλη είναι μεγαλύτερα από εκείνα της παραδοσιακής μάθησης, με την προϋπόθεση ότι η ηλεκτρονική μάθηση χρησιμοποιείται υποστηρικτικά και εφαρμόζεται με τον κατάλληλο τρόπο. Παρόλα αυτά, σύμφωνα με τον Higgins (2008)¹³⁷, υπάρχουν κάποιες αμφιβολίες που αφορούν τα εξής:

- Η διαθεσιμότητα (οποιαδήποτε στιγμή και σε κάθε τόπο) είναι μόνο για εκείνους που διαθέτουν την κατάλληλη τεχνολογία και τοποθεσία
- Η χρήση των πολυμέσων απαιτεί επαρκές εύρος ζώνης και αυτό είναι λιγότερο δαπανηρό στο περιβάλλον μιας αίθουσας διδασκαλίας
- Η ενημέρωση είναι μερικές φορές εξουθενωτική και δαπανηρή
- Το e-learning εξαρτάται από πολλά στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων του αριθμού των εκπαιδευομένων και του περιεχομένου του προγράμματος και ως εκ τούτου το αποτέλεσμα μπορεί να είναι δαπανηρό και δύσκολο στη διατήρησή του, εν συγκρίσει με ένα πρόγραμμα εντός μιας αίθουσας

3.10 Οι αρνητικές πτυχές της ηλεκτρονικής μάθησης

Παράλληλα με τα πολλαπλά οφέλη της ηλεκτρονικής μάθησης, σχετικές έρευνες δείχνουν ορισμένα αρνητικά στοιχεία που συνδέονται με την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα έχουν παρατηρηθεί:

- Ανάπτυξη τάσεων και στάσεων αντικοινωνικότητας λόγω έλλειψης της πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνίας
- Εξάρτηση από την απόδοση, τις καλές υποδομές, την ποιότητα του σχεδιασμού και την τεχνική υποστήριξη
- Απαίτηση γενναιόδωρων ποσών του προϋπολογισμού για την κατάρτιση ενός e-learning προγράμματος και ειδικότερα για τη συντήρησή του
- Αποδυνάμωση του ρόλου των θεσμικών οργάνων και των διδασκόντων
- Εξυπηρέτηση των αναγκών επιχειρήσεων ΤΠΕ, στόχος των οποίων είναι η πραγματοποίηση κέρδους
- Παραβιάσεις πνευματικών δικαιωμάτων (πειρατεία ή λογοκλοπή), εξαιτίας της έλλειψης δεξιοτήτων και της ευκολίας αντιγραφής και επικόλλησης

¹³⁶ Alsalem, A. (2004), Educational Technology and E-learning, Riyadh: Alroshd publication.

¹³⁷ Higgins, St. (2008), Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/peQqCm>

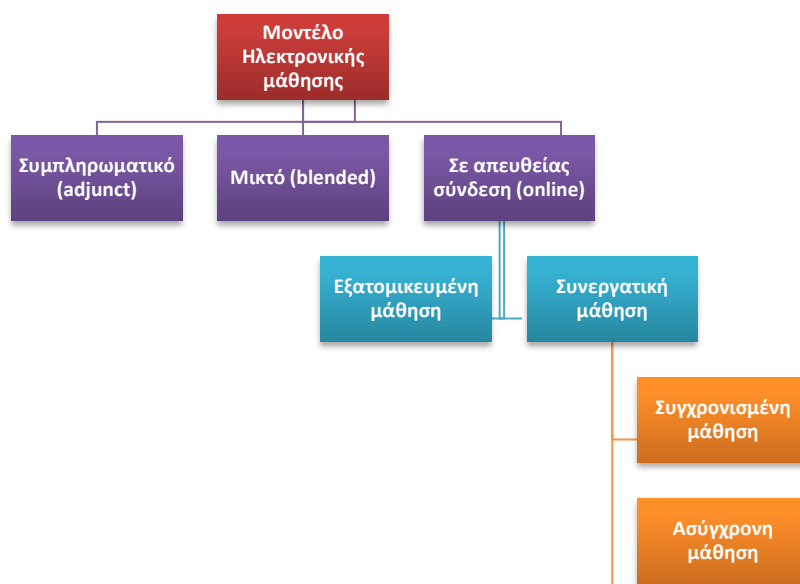
3.11 Το e-learning στην εκπαίδευση

Όπως υπάρχουν διαφορετικοί τύποι ηλεκτρονικής μάθησης, έτσι υπάρχουν τρία διαφορετικά μοντέλα για την ένταξη της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση.

1. Το πρώτο αναφέρεται ως «συμπληρωματική αγωγή», στην οποία το e-learning δρα υποστηρικτικά, ως «βοηθός» στην παραδοσιακή αίθουσα διδασκαλίας προσφέροντας σχετική ανεξαρτησία με τον σπουδαστή.
2. Το δεύτερο αναφέρεται ως «μικτή ηλεκτρονική μάθηση», στην οποία η παράδοση του μαθήματος μοιράζεται μεταξύ των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας και του e-learning εντός της αίθουσας διδασκαλίας.
3. Το τρίτο αναφέρεται στην «απευθείας σύνδεση» διδασκαλία, χωρίς αίθουσες ή την παραδοσιακή συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης. Εδώ η ηλεκτρονική μάθηση είναι ολική έτσι ώστε η ανεξαρτησία του σπουδαστή να φτάνει στο μέγιστό της. Αυτό το μοντέλο ένταξης υποδιαιρείται σε:
 - εξατομικευμένη μάθηση
 - συνεργατική μάθηση με την δεύτερη επιλογή να υποδιαιρείται ξανά σε
 - ✓ συγχρονισμένη μάθηση και
 - ✓ ασύγχρονη μάθηση (Zeitoun, 2008)¹³⁸

Το σχήμα που ακολουθεί (Σχήμα 15) δείχνει τους τρεις τύπους μοντέλων για την εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση.

Σχήμα 15. Τύποι ένταξης του e-learning στην εκπαίδευση¹³⁹



¹³⁸ Arkorful, V. (2014), *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education.*, International Journal of Education and Research, 2(12) διαθέσιμο στο <http://www.ijern.com/journal/2014/December-2014/34.pdf>, και Zeitoun, H. (2008), *E-learning: Concept, Issues, Application, Evaluation*, Riyadh: Dar Alsolateah publication

¹³⁹ Adapted from Algahtani (2011), Algahtani, A.F. (2011), *Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions*, Durham theses, Durham University

3.11.1 Ασύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση και επικοινωνία μέσω μηνυμάτων βασισμένων σε κείμενο - fora¹⁴⁰

Σύμφωνα με πολλούς μελετητές (Arapis και Konstantas, 1999 και Collis, 1999 και Fletcher, 2001 και Plagemann και Goebel, 1999 και Whiteman, 2002 και Wolverton, 2002 και Yung, 2004)¹⁴¹, σημαντικό τμήμα της εκπαίδευσης από απόσταση είναι η ασύγχρονη εκπαίδευση μέσω διαδικτύου. Οι ασύγχρονες εκπαιδευτικές υπηρεσίες περιλαμβάνουν τις υπηρεσίες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μεταγενέστερο χρόνο από το χρόνο παραγωγής τους. Παρέχουν ένα μαθητοκεντρικό πρότυπο, που επιτρέπει στους σπουδαστές να μάθουν στο ρυθμό τους και να εξερευνήσουν το υλικό σε οποιοδήποτε βάθος επιθυμούν (Collis, 1999)¹⁴².

Τα τελευταία χρόνια μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εταιρειών εφαρμόζει ασύγχρονες εκπαιδευτικές υπηρεσίες μέσω διαδικτύου. Η εκπαίδευση από απόσταση έχει γίνει ένας σημαντικός τομέας της έρευνας σε πολλά πανεπιστημιακά τμήματα πληροφορικής και εκπαίδευσης. Ακόμα κι αν η εκπαίδευση με υπολογιστή είναι ένα σχετικά παλιό πεδίο έρευνας, η έρευνα για την εκπαίδευση από απόσταση μέσω διαδικτύου άρχισε από τη δεκαετία του 90' (Collis, 1999). Στο εξής ο όρος ασύγχρονη εκπαίδευση θα χρησιμοποιηθεί, για να γίνεται αναφορά στη χρήση των επικοινωνιών των υπολογιστών για σκοπούς σχετικούς με την εκπαίδευση. Ένα σημαντικό επικοινωνιακό εργαλείο στην ασύγχρονη εκπαίδευση είναι τα ηλεκτρονικά fora. Ως προς την επικοινωνία, ο Harasim (1990)¹⁴³ υποστηρίζει ότι η επικοινωνία μέσω μηνυμάτων παρέχει ένα υψηλό επίπεδο αλληλεπίδρασης, το οποίο ενθαρρύνει τη συνεργασία και επηρεάζει τη διαδικασία μάθησης. Οι ασύγχρονες δυνατότητες των βασισμένων σε κείμενο (text based) συζητήσεων επιτρέπουν περισσότερη σκέψη και επεξεργασία των πληροφοριών που παρέχονται σε ένα forum σε σχέση με μορφές σύγχρονης επικοινωνίας (Hara κ.ά., 2000)¹⁴⁴. Ο Newman από το 1992 υποστηρίζει ότι πρέπει να δίνεται «άφθονος χρόνος» στους φοιτητές προκειμένου να σκεφτούν ώστε να καλλιεργηθεί μια συλλογικότητα στην ομάδα που να οδηγήσει στη μάθηση.

¹⁴⁰ Fora and forums are plurals of forum και Κυριάκος Πατριαρχέας, διδακτορική διατριβή με τίτλο «Ποιότητα και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έσων ασύγχρονης εκπαίδευσης από απόσταση, βασισμένη σε μοντελοποίηση σε τυπική γλώσσα», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Επιβλέπων καθηγητής: Μιχάλης Ξένος.

¹⁴¹ Arapis, C. & Konstantas, D. (1999), Design and implementation of a teleteaching environment. DELOS Digital Libraries for Distance Learning Work shop, Brno, Czech Republic, Collis, B. (1999), Tele&Learning in a Digital World & The Future of Distance Learning. International Thompson Computer Press, Whiteman, J. (2002), The Adult Learner in the Computer Mediated Environment. AN: ED467889 και Wolverton, M. (2002), *An Asynchronous Augmentation to Traditional Course Delivery*. *Journal of Real Estate Practice and Education*, 6(1), Plagemann, T. & Goebel, V. (1999), *Analysis of quality of service in a widearea interactive distance learning system*, *Telecommunication Systems Modeling, Analysis, Design and Management*, 11(12), Fletcher, M. (2001), *Distributed Open and Distance Learning: How Does E&Learning Fit?* Learning and Skills Development Agency και Yung, S.C. (2004), *Work in progress & an interactive teaching&learning world wide Web system for a classroom instruction*. 34th Annual Frontiers Education IEEE Cat. No. 04CH37579, 3

¹⁴² Collis, B. (1999), *Tele&Learning in a Digital World & The Future of Distance Learning*, International Thompson Computer Press

¹⁴³ Harasim, L. (1990), *Online Education: An environment for collaboration and intellectual amplification*. In Harasim, L.M. (Ed.), *Online Education: Perspectives on a new environment*, Praeger

¹⁴⁴ Hara, N., Bonk, C., & Angeli, C. (2000), *Content analyses of onKline discussion in an applied educational psychology course*, *Instructional Science*, 28(2)

Παρόμοια ο Henri (1992)¹⁴⁵ συμφωνεί ότι τα fora δίνουν τη δυνατότητα στους φοιτητές να εκφράσουν τις ιδέες τους, και να μάθουν από την αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν αρκετοί ερευνητές (Cohen και Ellis, 2003 και Hara κ.ά., 2000 και Dewiyanti κ.ά., 2007)¹⁴⁶ που υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές μπορούν να παρέχουν (εκτός από) πολύτιμη ανατροφοδότηση ακόμα και καθοδήγηση μέσα από τα fora. Φυσικά, η εξέλιξη μιας ομάδας σε κοινότητα μάθησης (learning community) απαιτεί ειδικές διαδικασίες και πρακτικές (Kling και Courtright, 2003)¹⁴⁷, είναι μια σύνθετη διεργασία που στηρίζεται στην προθυμία των φοιτητών να υιοθετήσουν ένα συνεργατικό ύφος μάθησης και την ικανότητα του εκπαιδευτή να τους ενθαρρύνει (Sheard κ.ά., 2003)¹⁴⁸. Συνεπώς, στο ερώτημα «οι ομάδες ασύγχρονης συζήτησης ασκούν επίδραση στη γνωστική διεργασία;» η απάντηση είναι ότι η αλληλεπίδραση στη συζήτηση συμβάλλει αποφασιστικά στην κατασκευή της γνώσης (Schellens & Valcke, 2005)¹⁴⁹.

Με βάση την παραδοχή ότι οι συζητήσεις στα fora μπορούν να χρησιμεύσουν και ως οι ενισχυτές (enhancers) μάθησης με την ενεργό συμμετοχή, την εποικοδομητική κριτική και τη διάχυση της γνώσης (Barak & Rafaeli, 2004)¹⁵⁰, ένα κύριο ζήτημα είναι η ανάλυση της συμπεριφοράς ενός φοιτητή και η πρόβλεψη της μελλοντικής απόδοσής του. Τα μηνύματα σε ένα forum μπορούν να αποτελέσουν μια πλούσια πηγή στοιχείων για τους ερευνητές (Dringus & Ellis, 2005)¹⁵¹. Πλήθος ερευνών έχουν γίνει για τη μελέτη της συμπεριφοράς των φοιτητών στα fora και αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να «χαρτογραφήσουν» με συστηματικό τρόπο τις συζητήσεις τους. Γενικά δύο είναι οι βασικότερες (ομάδες) θεωριών που έχουν χρησιμοποιηθεί:

α) Γνωστική και μεταγνωστική γνώση: Ο Henri (1992) πρότεινε ένα πρότυπο για την ανάλυση των μηνυμάτων που αναφέρεται σε πέντε πτυχές της διαδικασίας μάθησης όπως απεικονίζονται στα μηνύματα: συμμετοχική, διαλογική, κοινωνική, γνωστική, και μεταγνωστική. Αυτό εστιάζει περισσότερο στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα και έχει χρησιμοποιηθεί και από άλλους ερευνητές μηνυμάτων στην ασύγχρονη εκπαίδευση (π.χ. Hara κ.ά., 2000 και Schrire, 2006)¹⁵² ως βάση για την εργασία τους ή

¹⁴⁵ Henri, F. (1992), Computer conferencing and content analysis. In Kaye A. R. (Ed.), Collaborative learning through computer conferencing, The Najadan Papers, Springer

¹⁴⁶ Cohen, M. S. & Ellis, T. J. (2003), *Predictors of success: a longitudinal study of threaded discussion forums*. 33rd Annual Frontiers in Education IEEE Cat. No. 03CH37847C .T3F&14&18, Vol.1 και Hara, N., Bonk, C., & Angeli, C. (2000), *Content analyses of onKline discussion in an applied educational psychology course*, Instructional Science, 28(2)

¹⁴⁷ Kling, R. & Courtright, C. (2003), *Group behavior and learning in electronic forums: a sociotechnical approach*, Information Society, 19(3)

¹⁴⁸ Sheard, J., Ramakrishnan, S. & Miller, J. (2003), *Modelling learner and educator interactions in an electronic learning community*, Australian Journal of Educational Technology, 19(2)

¹⁴⁹ Schellens, T. & Valcke, M. (2005), Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? Computers in Human Behavior

¹⁵⁰ Barak, M. & Rafaeli, S. (2004), *Online question-posing and peerKassessment as means for webKbased knowledge sharing in learning*, International Journal of Human&Computer Studies, 61(1)

¹⁵¹ Dringus, L. P. & Ellis, T. J. (2005), *Using data mining as a strategy for assessing asynchronous discussion forums*, Computers & Education, 45(1)

¹⁵² Hara, N. & Kling, R. (2000), *Students' Distress with a Web-based Distance Education Course: An Ethnographic Study of Participants' Experiences*, Information, Communication & Society και Schrire S. (2006), *Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis*, Computers and Education, 46

την ανάπτυξη σχετικών προτύπων τους. Ο Oskoz (2005)¹⁵³ και οι McLoughlin και Luca (2000)¹⁵⁴ έχουν αναπτύξει επίσης συστήματα βασισμένα στην διαδικασία (developed process-based systems) για την ανάλυση των αλληλεπιδράσεων μέσω των μηνυμάτων με σκοπό την οικοδόμηση γνώσης μέσω των πέντε προαναφερθεισών πτυχών του Henri.

β) Κοινωνικός εποικοδομισμός: Υπογραμμίζει τη σημασία της διαπραγμάτευσης και της κατασκευής (ή οικοδόμησης) της κοινής κατανόησης μέσω του διαλόγου (με την έννοια της ανταλλαγής απόψεων μέσω μηνυμάτων). Συνεπώς η μάθηση προσεγγίζεται ως κοινωνική διαδικασία που τοποθετεί το διάλογο ως κρίσιμο παράγοντα για την ανάπτυξη της σκέψης και της συμπεριφοράς (Jonassen κ.ά., 1996 και Bonk & Cunningham, 1998)¹⁵⁵. Οι Gunawardena κ.ά. (1997)¹⁵⁶ δημιούργησαν ένα πλαίσιο ανάλυσης αλληλεπίδρασης για να εξετάσουν τη «κοινωνική κατασκευή της γνώσης στα συνεργατικά μαθησιακά περιβάλλοντα» μέσω ασύγχρονων συζητήσεων. Βασισμένοι στον κοινωνικό εποικοδομισμό περιγράφουν πέντε φάσεις στη διαδικασία κατασκευής γνώσης:

- 1) Διανομή και σύγκριση πληροφοριών (sharing and comparing of information),
- 2) Ανακάλυψη και εξερεύνηση της γνωστικής ασυμφωνίας (discovery and exploration of cognitive dissonance),
- 3) Διαπραγμάτευση της σημασίας/ομοκατασκευής της γνώσης (negotiation of meaning/coconstruction of knowledge),
- 4) Δοκιμή και τροποποίηση της προτεινόμενης ομοκατασκευής (testing and modification of proposed coconstruction),
- 5) Συμφωνία και εφαρμογές της πρόσφατα κατασκευασμένης έννοιας (agreement and applications of newly constructed meaning).

Οι Ravenscroft και Matheson (2002)¹⁵⁷ υποστηρίζουν ότι οι εξελίξεις στην ηλεκτρονική μάθηση πρέπει να βασιστούν στις «παιδαγωγικά υγιείς αρχές της ομιλίας» και συνεπώς, πρέπει να αναπτυχθούν μεθοδολογίες που να μετατρέπουν (τα άτυπα χαρακτηριστικά) του εκπαιδευτικού διαλόγου σε γνωστικά εργαλεία (πρότυπα). Ως μεθοδολογία της έρευνας περιγράφουν ένα σχέδιο, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να σχεδιάσει «παιχνίδια» διαλόγου που υποστηρίζουν την εννοιολογική αλλαγή,

¹⁵³ Oskoz, A. (2005), *Students' dynamic assessment via online chat*, CALICO Journal, 22(3)

¹⁵⁴ MC.Loughlin και C. & Luca, J. (2000), *Developing professional skills and competencies in tertiary learners through on-line assessment and peer support* in J. Bourdeau & R. Heller (Eds.) *Ed Media—Ed Telecom World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, Charlottesville, VA: AACE.

¹⁵⁵ Jonassen, D. & Reevest, T. (1996), *Learning with technology: using computers as cognitive tools* in D. H. Jonassen (Ed.) *Handbook of research on educational communications and telecommunications* New York: Scholastic Press και BONK C. J. & CUMMINGS J. A. (1998), *A dozen recommendations for placing the student at the centre of Web-based learning*, Educational Media International 35(2) και McLoughlin, C. & Luca, J. (2011), *An E-learning solution to creating work-related skills and competencies for the knowledge-based economy*, Edith Cowan University Research Online ECU Publications Pre. 2011, στο <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=5841&context=ecuworlks>

¹⁵⁶ Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997), *Social presence as a predictor of satisfaction with a computer-mediated conferencing environment*, American Journal of Distance Education, 11

¹⁵⁷ Ravenscroft, A. and Matheson, M. P. (2002), *Developing and evaluating dialogue games for collaborative e-learning interaction*, Journal of Computer Assisted Learning, 18 (1)

βασισμένη στα συμπεράσματα από εμπειρικές μελέτες. Για το λόγο αυτό προέβησαν σε αξιολόγηση δύο «παιχνιδιών» διαλόγου για συνεργατική αλληλεπίδραση: α) του τύπου «διευκολύνω - παιχνίδι» και β) (περισσότερο πληροφοριακή) του «αποσπώ - ενημερώνω παιχνίδι».

Ένα από τα κυριότερα ζητήματα στην ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) είναι η ανάλυση της συμπεριφοράς ενός φοιτητή και η πρόβλεψη της μελλοντικής απόδοσής του. Είναι μια δύσκολη διαδικασία και ως λύση προτείνεται η εκμετάλλευση των αυτόματων εργαλείων για την παραγωγή και την ανακάλυψη των παραμέτρων χρήστη, ώστε να ληφθεί ένα απλό πρότυπο σπουδαστών το οποίο να είναι βασισμένο στις προτιμήσεις τους, στην απόδοσή τους και στην επικοινωνία. Το πρότυπο πρέπει να επιτρέπει να δημιουργήσουν (οι σπουδαστές) ένα εξατομικευμένο περιβάλλον εκπαίδευσης. Η εργασία τους εστιάζει στις προσεγγίσεις μηχανών εκμάθησης για την δημιουργία σχεδιαγραμμάτων σπουδαστών, βασισμένων στην επαγωγική λογική, προγραμματίζοντας (το σύστημα INTHELEX – Incremental THEory Learner from EXamples) και χρησιμοποιώντας αριθμητικούς αλγορίθμους (profile extractor system). Από την άλλη, ο Chang (2003)¹⁵⁸, εστιάζει στη χρήση των στοιχείων (που περιέχει η βάση δεδομένων) συστημάτων fora, όπου καταγράφονται τα διάφορα μηνύματα, ανά ημερομηνία και ανά κατηγορία μέσα σε μια σειρά μαθημάτων με σκοπό, αν ένας εκπαιδευτικός θελήσει, να μπορεί να έχει μια επισκόπηση των συζητήσεων των σπουδαστών στα σημαντικότερα θέματα (χωρίς ανάγνωση κάθε μηνύματος στο forum μάθησης). Συνεπώς, εκτιμά ότι ένας εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αυτές τις πληροφορίες για να καθορίσει τις στρατηγικές διδασκαλίας του/της στην εικονική τάξη. Προτείνει, επίσης, ένα στατιστικό πρότυπο χρήσης/λέξης, που προέρχεται (από την τεχνολογία ανάκτησης πληροφοριών, στα μηνύματα των σπουδαστών μιας ομάδας) από την ομοιότητα μιας έννοιας. Σχετικά, οι Mazzolini και Maddison (2003)¹⁵⁹ μελέτησαν στοιχεία όπως ο αριθμός τοποθέτησης μηνυμάτων στα fora (από τους εκπαιδευτικούς) και η συχνότητα των συζητήσεων και συσχέτισαν με τα (αντίστοιχα) ποσοστά ταχυδρόμησης μηνυμάτων από τους σπουδαστές, τα μήκη των νημάτων συζήτησης, και τις απαντήσεις των σπουδαστών σχετικά με την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Σε αυτή τη μελέτη, διαπιστώθηκε ότι οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται στα fora μπορεί να επηρεάσουν τις συζητήσεις και τις αντιλήψεις των σπουδαστών, αλλά όχι πάντα με τους αναμενόμενους τρόπους. Κατά μέσον όρο, η συχνή ταχυδρόμηση (μηνυμάτων) από τους εκπαιδευτικούς δεν οδήγησε σε αντίστοιχη ταχυδρόμηση από τους σπουδαστές. Επιπλέον, οι περισσότεροι σπουδαστές εκτίμησαν ότι οι εκπαιδευτικοί που τοποθέτησαν μηνύματα συχνότερα, (θεωρήθηκαν) κατά μέσον όρο πιο ειδικοί και ενθουσιώδεις από τους άλλους συναδέλφους τους. Η συγκεκριμένη μελέτη καταλήγει ότι «σαφώς ο αριθμός ταχυδρόμησης μηνυμάτων των σπουδαστών και το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών δεν είναι οι μόνοι δείκτες ποιότητας των συζητήσεων στο forum και

¹⁵⁸ Chang, V. (2003), The role and effectiveness of e-learning: key issues in an industrial context. In, *The First International Conference in the United Nations Information Society, 8-10 December 2003*, Geneva, Switzerland, 08 - 10 Dec 2003, διαθέσιμο στο <http://eprints.soton.ac.uk/261971/>

¹⁵⁹ Mazzolini, M., & Maddison, S. (2003), *Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums*, *Computers & Education*, 40

κατά συνέπεια θα πρέπει να βρεθούν λεπτομερέστερα μέτρα της αποτελεσματικότητας των ασύγχρονων forum συζήτησης για την εκμάθηση και τη διδασκαλία».

Ενδεικτικά, σε μια ευρύτερη μελέτη, οι Soong κ.ά. (Soong, B. M. H., Chan, H. C., Chua, B. C., & Loh, K. F, 2001)¹⁶⁰, προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους κρίσιμους παράγοντες επιτυχίας (για τους πόρους) μιας σειράς μαθημάτων. Τα συμπεράσματα έδειξαν ότι οι πόροι (όπως τα fora συζήτησης) χρησιμοποιούνται επιτυχώς (στη συγκεκριμένη σειρά μαθημάτων) και ότι οι κρίσιμοι παράγοντες που πρέπει να εξεταστούν είναι: α) ανθρώπινοι παράγοντες, όπως η τεχνική ικανότητα των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών και η νοοτροπία τους, β) το επίπεδο συνεργασίας στη σειρά μαθημάτων και γ) το επίπεδο υποδομής και τεχνικής υποστήριξης. Η μελέτη δείχνει ότι είναι ουσιαστικό όλοι αυτοί οι παράγοντες να εξεταστούν από μια ολιστική προσέγγιση διαπιστώνοντας ότι «ακόμη και ένας» από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να έχει καταστρεπτικές επιπτώσεις στη γενική επιτυχία ενός πόρου.

Οι Caspi κ.ά. (Caspi, A., Gorsky, P. & Chajut, E., 2003)¹⁶¹ εξέτασαν την επίδραση του μεγέθους της ομάδας στη συμπεριφορά των σπουδαστών ερευνώντας τέσσερα ερωτήματα σε σχέση με το μέγεθος ομάδας: α) αν έχει επιπτώσεις (το μέγεθος της ομάδας) στο ποσοστό των αλληλεπιδράσεων (ανταλλαγής μηνυμάτων) ενός φοιτητή σε σχέση με τους υπόλοιπους, β) του εκπαιδευτικού με τους σπουδαστές, γ) στο πλήθος των μηνυμάτων που στέλνουν (τοποθετούν) οι σπουδαστές και στο χρόνο καθυστέρησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και δ) στο διάστημα μεταξύ των διαδοχικών (ηλεκτρονικών) ταχυδρομήσεων. Τα συμπεράσματα αποκάλυψαν ότι το μέγεθος ομάδας έχει επιπτώσεις σε όλες τις πτυχές.

Οι Dringus και Ellis (2005)¹⁶², προσδιόρισαν το πώς η συλλογή δεδομένων μπορεί να παρέχει μια «στρατηγική» για τις διάφορες περιπτώσεις ασύγχρονων forum συζήτησης. Υποστηρίζουν ότι ο εκπαιδευτικός στερείται μιας περιεκτικής άποψης των πληροφοριών που ενσωματώνονται σε ένα αντίγραφο (transcript) και επεδίωξαν να διακρίνουν τις πληροφορίες (δηλαδή δείκτες συμμετοχής) που μπορεί να θέλει να εξάγει από ένα forum ένας εκπαιδευτικός καθώς και αυτές που θα μπορούσε να εξάγει ένα σύστημα από μια ερώτηση του εκπαιδευτικού.

Όλες οι προαναφερθείσες εργασίες αναδεικνύουν τον σπουδαίο ρόλο των fora στην εκπαίδευση από απόσταση και ουσιαστικά επισημαίνουν το γεγονός ότι ολοένα και περισσότερο γίνονται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Άλλωστε αποτελεί ένα δυναμικά διαμορφούμενο πεδίο που χρήζει συνεχούς επικαιροποίησης και επαναπροσδιορισμού. Δεδομένου ότι η πρακτική της εκπαίδευσης από απόσταση τα τελευταία χρόνια έχει προσλάβει νέα χαρακτηριστικά, τόσο ως προς τη μεθοδολογία

¹⁶⁰ Soong, B. M. H., Chan, H. C., Chua, B. C., & Loh, K. F. (2001), *Critical success factors for on-line course resources*, Computers & Education, 36(2)

¹⁶¹ Caspi, A., Gorsky, P. & Chajut, E. (2003), *The influence of group size on non-mandatory asynchronous instructional discussion groups*, The Internet and Higher Education, 6(3)

¹⁶² L.P. Dringus, T. Ellis (2005), *Using data mining as a strategy for assessing asynchronous discussion forums*, Computers & Education, 45 (1)

όσο και ως προς τα εργαλεία που χρησιμοποιεί, εμφανίζεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση αυτού του πεδίου.

3.12 Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία στην ηλεκτρονική μάθηση

Το e-learning είναι διαδραστική μάθηση που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να αλληλεπιδράσει με το περιεχόμενο, με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και με τον εκπαιδευτή, είτε σύγχρονα, μέσα από τη χρήση εργαλείων όπως chat rooms, κοινόχρηστους πίνακες και video conferencing, είτε ασύγχρονα, μέσω e-mail και ομάδων ανακοινώσεων. Τα φόρα συζητήσεων παρέχουν διαδραστικότητα. Αυτό είναι το κύριο χαρακτηριστικό της ηλεκτρονικής μάθησης, η οποία μπορεί να οριστεί ως η ηλεκτρονική διάδραση μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή, του εκπαιδευόμενου με τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και, του εκπαιδευόμενου με το περιεχόμενο.

Ως επικοινωνία ορίζεται η ανταλλαγή πληροφοριών και θεωρείται βασική για την μαθησιακή διαδικασία. Ο Zeitoun (1998)¹⁶³ προσδιόρισε την επικοινωνία ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο ή περισσότερων μερών για τη μετάδοση ενός συγκεκριμένου μηνύματος, μιας έννοιας, μιας ιδέας, μιας γνώμης, κ.λπ. Είναι η δεξιότητα η οποία μεταφέρει ένα μήνυμα από τον αποστολέα στον δέκτη μέσω ενός επιλεγμένου καναλιού. Αυτή η αλληλεπίδραση με λεκτικά ή μη λεκτικά μέσα μέσω των κατάλληλων διαύλων περιλαμβάνει τα δίκτυα υπολογιστών και το λογισμικό τους. Οι ΤΠΕ επιτρέπουν σε δύο ή περισσότερα μέρη να μεταφέρουν τις εμπειρίες τους (γνωστικές, ψυχοκινητικές και συναισθηματικές) από το ένα μέρος στο άλλο ηλεκτρονικά. Τα παγκόσμια στοιχεία επικοινωνίας συνιστούν ο αποστολέας και ο δέκτης, ένα κανάλι μεταφοράς και η ανατροφοδότηση. Η καθιερωμένη σχέση μεταξύ της μάθησης και της επικοινωνίας υποδηλώνει ότι το κλειδί για τη μάθηση είναι η αλληλεπίδραση. Η αλληλεπίδραση είναι πλέον διαθέσιμη σε ηλεκτρονική μορφή μέσω τηλεδιασκέψεων, chat rooms και άλλων μέσων. Οι Garrison και Anderson (2003)¹⁶⁴ ανέφεραν ότι όλες οι μορφές μάθησης συμβαίνουν ως αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτών, εκπαιδευομένων, και του περιεχομένου. Οι δύο γωνίες του τριγώνου είναι το ανθρώπινο στοιχείο και το μη ανθρώπινο, εξίσου απαραίτητα για την ηλεκτρονική μάθηση. Πρότειναν επίσης έξι τύπους αλληλεπίδρασης, εκ των οποίων οι τρεις είναι οι πιο σημαντικοί:

1. Αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή
2. Αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου-εκπαιδευόμενου
3. Αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου-περιεχομένου

¹⁶³ Zeitoun, H. (2008), E-learning: Concept, Issues, Application, Evaluation, Riyadh: Dar Alsolateah publication

¹⁶⁴ Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003), E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice. London: Routledge/Falmer.

Στο e-learning η αλληλεπίδραση των εκπαιδευομένων με το περιεχόμενο, μέσω της ιστοσελίδας, αποτέλεσε το κέντρο της προσοχής. Οι ΤΠΕ άνοιξαν νέες ευκαιρίες, όπως μικρά εικονικά περιβάλλοντα, ώστε να παρέχεται άμεσο και κατάλληλο περιεχόμενο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, αναπτύχθηκαν μέσα για να διευκολυνθεί η αλληλεπίδραση εκπαιδευόμενου-εκπαιδευτή, συμπεριλαμβανομένης της άμεσης και έμμεσης επικοινωνίας. Παρά το γεγονός ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές αποτελούν επίσης μέρος της πρόσωπο με πρόσωπο παιδαγωγικής, ο Almosa (2002)¹⁶⁵ περιγράφει τις αλληλεπιδράσεις εκπαιδευόμενου-εκπαιδευόμενου στην ηλεκτρονική μάθηση ως αντίθετες με αυτές στην παραδοσιακή διδασκαλία, όπου ενθαρρύνεται η εξατομικευμένη μάθηση. Χαρακτηριζόμενη από την έλλειψη των υλικών εκμάθησης σε προηγούμενες εποχές, η εξατομικευμένη μάθηση συνεχίστηκε μέχρι που οι υποστηρικτές του κονστрукτιβισμού τόνισαν την ανάγκη για αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων. Αυτοί απέδειξαν ότι η μάθηση σε ομάδες απέφερε θετικά αποτελέσματα και βοήθησε τους εκπαιδευόμενοι στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Αντί να οδηγούν σε σύγχυση ή παρεξήγηση, τα διαδραστικά περιβάλλοντα αντικαθιστούν άμεσα την ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Ο Bates (2005)¹⁶⁶ τόνισε δύο διαφορετικούς τύπους διαδραστικότητας: ο πρώτος, απομονωμένος και ατομικός, όπως η αλληλεπίδραση του εκπαιδευόμενου με το περιεχόμενο και ο δεύτερος, κοινωνικός και αμοιβαίος, μεταξύ δύο ή περισσότερων εκπαιδευόμενων. Τόνισε ότι οι δύο τύποι αλληλεπιδράσεων ήταν σημαντικοί στη διαδικασία μάθησης.

Για να διευκολυνθεί η ποιότητα των διαδραστικών δραστηριοτήτων, τα εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης έχουν αναπτυχθεί σημαντικά. Αναπτύχθηκαν διασυνδέσεις μεταξύ των εκπαιδευτών και των εκπαιδευομένων, είτε μεμονωμένα είτε σε ομάδες, σύγχρονα ή ασύγχρονα. Στο παρελθόν, το περιεχόμενο ήταν στατικό και αμετάβλητο, εν αναμονή της κατανάλωσής του από τους εκπαιδευόμενους. Τώρα, οι συμμετέχοντες μπορούν να το μετακινήσουν και να προσθέσουν χαρακτηριστικά, μπορούν να το διαχειριστούν και να το προσαρμόσουν στις προσωπικές ανάγκες τους. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών, και περιεχομένου υπήρξε ένα σημαντικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ο Garrison (1998)¹⁶⁷ πρότεινε ότι η αλληλεπίδραση αυτή θα μπορούσε να συμβεί σε τρία στάδια:

1. Πρώτα, οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν με τον εαυτό τους
2. Στη συνέχεια αλληλεπιδρούν με άλλους πόρους που είναι διαθέσιμοι (ανθρώπινους ή μη), και τότε
3. Αλληλεπιδρούν με τις πληροφορίες που λαμβάνουν

Ο Garrison περιγράφει περαιτέρω διάφορες επιλογές ως προς τον τύπο και τη φύση της κατάλληλης αλληλεπίδρασης. Θα μπορούσε να είναι μονόδρομος, όπως η πλοήγηση

¹⁶⁵ Almosa, A. (2002), *Use of Computer in Education*, (2nd ed), Riyadh: Future Education Library.

¹⁶⁶ Bates A.W. (2005), *Technology, E-learning and distance education*. London: Routledge Falmer.

¹⁶⁷ Anderson, T. & Garrison, D. R. (1998), *Learning in a networked world: New roles and responsibilities*. In C. C. Gibson (Ed.), *Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes* <http://www.jasonrhode.com/interactionmatrix>

σε μια ιστοσελίδα του Διαδικτύου, ή αμφίδρομος, όπως η συζήτηση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων. Η τεχνολογία έχει επιτρέψει στην παιδαγωγική να φτάσει πέρα από τα όρια του χρόνου και του τόπου και με τον τρόπο αυτό έχει καταστήσει τη μάθηση διαθέσιμη σε μεγαλύτερο αριθμό ατόμων με χαμηλότερο κόστος για τους ίδιους αλλά και το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Στη διαδικασία, έχει προσδώσει τη δυνατότητα ελέγχου στους εκπαιδευόμενοι. Η ενότητα που ακολουθεί περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο ευελιξία και διαδραστικότητα συμβάλλουν στην αυτονομία στην ηλεκτρονική μάθηση.

3.12.1 Μήτρα αλληλεπίδρασης σε περιβάλλον e-Learning¹⁶⁸

Το μοντέλο αλληλεπίδρασης που παρουσιάζεται στην παρούσα παράγραφο συνιστά μια μήτρα αλληλεπίδρασης η οποία εξηγεί τη δυναμική ποικιλία των αλληλοσχετίσεων που θεωρούνται ουσιώδους σημασίας για την προώθηση ενός κοινωνικά δομημένου περιβάλλοντος μάθησης.

Σχήμα 16. Μήτρα αλληλεπίδρασης σε ένα e-learning περιβάλλον



Στον πυρήνα της μήτρας αλληλεπίδρασης τοποθετούνται τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν περιβάλλοντος μάθησης: το περιεχόμενο, ο εκπαιδευόμενος, ο εκπαιδευτής, η συλλογική και το δίκτυο.

Πολλές προσπάθειες μάθησης επικεντρώνονται αρχικά στην ενσωμάτωση του περιεχομένου των μαθημάτων. Το περιεχόμενο περιλαμβάνει την πλήρη συλλογή του εκπαιδευτικού υλικού, τα εκπαιδευτικά αντικείμενα, τους πόρους κ.λπ που χρησιμεύουν ως σημείο αναφοράς, καθώς και τους πόρους που ο εκπαιδευτής και οι

¹⁶⁸ <http://www.jasonrhode.com/interactionmatrix>

εκπαιδευόμενοι θα κάνουν χρήση. Ο εκπαιδευτής και εκπαιδευόμενος/ οι συμπληρώνουν την τριάδα των βασικών στοιχείων που γενικώς θεωρούνται θεμελιώδη για τη διαδικασία μάθησης. Δύο αναδυόμενα, καταλυτικής σημασίας συστατικά θα πρέπει επίσης να συμπεριληφθούν ως βασικά στοιχεία εντός των οποίων αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευόμενοι σε άτυπα πλαίσια: Το δίκτυο και η συλλογική.

Οι Anderson και Dron (2007)¹⁶⁹ καθορίζουν το δίκτυο ως μια πιο ρευστή μορφή κοινωνικής οντότητας στην οποία τα μέλη μπορούν να ενταχθούν, να δημιουργήσουν και να απομακρυνθούν από την άτυπη μάθηση και τις κοινωνικές συνδέσεις. Το δίκτυο είναι εξατομικευμένο για κάθε εκπαιδευόμενο, καθώς αυτός / αυτή έχει τον πλήρη έλεγχο της σύνθεσης του δικτύου του, των ατόμων που περιλαμβάνει το δίκτυό του, και του βαθμού στον οποίο χρησιμοποιείται το δίκτυο.

Το "Δίκτυο" μπορεί να ορισθεί από τον Downes (2006)¹⁷⁰ ως μια παράμετρος ποικιλόμορφη, αυτόνομη, ανοικτή, συνεκτική, που μπορεί να διανεμηθεί. Ο Downes σημειώνει επίσης ότι τα εν λόγω δίκτυα λειτουργούν ως γέφυρες μεταξύ των ατόμων και των παρόχων εκπαίδευσης σε αντίθεση με τις ομάδες που απομονώνουν τα άτομα στις ελεγχόμενες ενότητες. Τα δίκτυα είναι ρευστά και παραγωγικά και μπορούν να συμβάλουν στη δημιουργία ενός σημαντικού πόρου. Παραδείγματα δικτύων στον τομέα της εκπαίδευσης θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τις λίστες ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα κοινωνικά δίκτυα, ή τις συνδρομές σε ιστολόγια (blogs).

Σε σύγκριση με το Δίκτυο, η Συλλογική είναι πολύ πιο επεκτατική και περιλαμβάνει τις από κάτω προς τα πάνω αλληλεπιδράσεις πολλών ατόμων. Οι Anderson και Dron αναφέρονται στη Συλλογική ως, «τη μεγαλύτερη μορφή κοινωνικής διακριτότητας στην οποία τα μέλη συμμετέχουν σε ατομικό όφελος, αλλά οι δραστηριότητές τους έχουν συγκομισθεί για τη δημιουργία της σοφίας του πλήθους». Οι Anderson και Dron περαιτέρω σημειώνουν ότι η Συλλογική είναι ένα είδος κυβερνο-οργανισμού, που σχηματίζεται από άτομα που συνδέονται αλγοριθμικά ... μεγαλώνει μέσα από το άθροισμα των επιμέρους δραστηριοτήτων. Η Συλλογική μπορεί να περιλαμβάνει κάθε είδους αλληλεπιδράσεις που εμπλέκουν άτομα και μπορεί να περιλαμβάνουν στοιχεία και δραστηριότητες όπως η αναζήτηση, το κοινωνικό bookmarking, την αναθεώρηση και ανατροφοδότηση και με αυτά να επιτυγχάνεται η συλλογικότητα στη μάθηση. Οι τελευταίες τάσεις στη διδασκαλία πλέον περιλαμβάνουν τη ραγδαία μεταβολή του περιβάλλοντος της ανώτερης εκπαίδευσης, με αυξανόμενη τη ζήτηση νέων υπηρεσιών, όπως εξ αποστάσεως εκπαίδευση, καθώς αλλάζει το μοντέλο του «φοιτητή πλήρους ωραρίου» στο μοντέλο του φοιτητή που εργάζεται και ταξιδεύει από μακριά. Επίσης αυξάνεται η ζήτηση για άμεση-στιγμιαία πρόσβαση και διαδραστικές εμπειρίες στην εκπαίδευση. Η διεπιστημονική και συνεργατική εργασία ξεφεύγει από τους

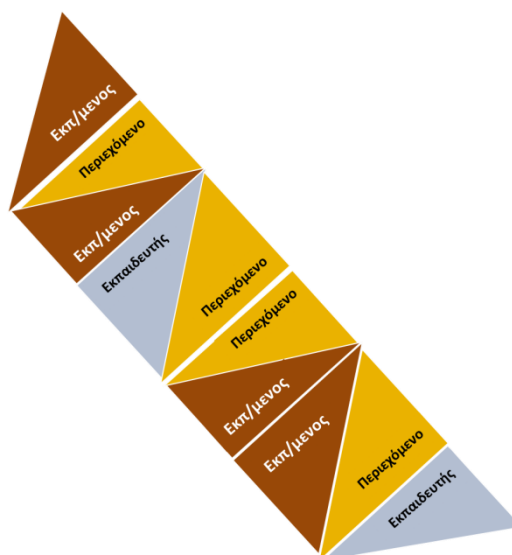
¹⁶⁹ Anderson, T., & Dron, J. (2007), Groups, networks, and collectives in social software for e-learning, 2007 European Conferences on E-Learning, Copenhagen, Denmark. Slides available at <http://www.slideshare.net/terrya/ecel-copenhagen-2007-terry-anderson>.

¹⁷⁰ Downes, S. (2006), Learning networks and connective knowledge, Retrieved October 16, 2006, from <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>.

παραδοσιακούς τύπους και τις υπάρχουσες ακαδημαϊκές πρακτικές της εξειδίκευσης και εμμονής σε έναν τομέα γνώσης. Η παραδοσιακή μορφή της κριτικής από ομοτίμους (peer-review) για την έκδοση ενός άρθρου μένει πίσω (παράδειγμα Wikipedia).

Έννοιες, όπως η συλλογική νοημοσύνη (collective intelligence) και ο «ερασιτεχνισμός» των πολλών (mass amateurization) επεκτείνουν τα όρια της ακαδημαϊκής μελέτης. Αναπροσαρμόζεται η έννοια του «ειδικού» και «γνώστη», καθώς άνθρωποι που κάνουν το χόμπι τους και παθιάζονται με κάτι, συνεισφέρουν με την ποιότητα και ποσότητα της γνώσης και της εμπειρίας τους σε ακαδημαϊκούς τομείς, απλησίαστους, μέχρι πρότινος. Η ετήσια Αναφορά Horizon (Horizon Report, 2007), αποτέλεσμα της συνεργασίας του New Media Consortium (NMC) και του EDUCAUSE Learning Initiative (ELI), έχει ως αντικείμενό της τις νέες τεχνολογίες που επηρεάζουν τη διδασκαλία, τη μάθηση και τη δημιουργική έκφραση στην ανώτερη εκπαίδευση¹⁷¹.

Σχήμα 17. Τυπική αλληλεπίδραση



Ο Moore (1989) πρότεινε την ύπαρξη τριών κύριων τύπων αλληλεπίδρασης μέσα σε εκπαιδευτικά πλαίσια: (1) μεταξύ του εκπαιδευόμενου και εκπαιδευτή, (2) μεταξύ των εκπαιδευομένων, (3) μεταξύ εκπαιδευόμενων και του περιεχομένου (Σχήμα 17). Μια σειρά από μεταγενέστερες τυπολογίες έχει προκύψει, οι οποίες επιδιώκουν είτε να επεκτείνουν τις βασικές αρχές περί αλληλεπίδρασης του Moore είτε να ορίσουν πρόσθετες μορφές αλληλεπίδρασης μέσα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Η Μήτρα Αλληλεπίδρασης συγκεντρώνει τις δυναμικές αλληλεπιδράσεις που είναι δυνατόν να εμφανιστούν στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης σε απευθείας σύνδεση σε ένα ενιαίο μοντέλο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχεδιασμό, την ανάπτυξη και τη διευκόλυνση των online πρωτοβουλιών μάθησης.

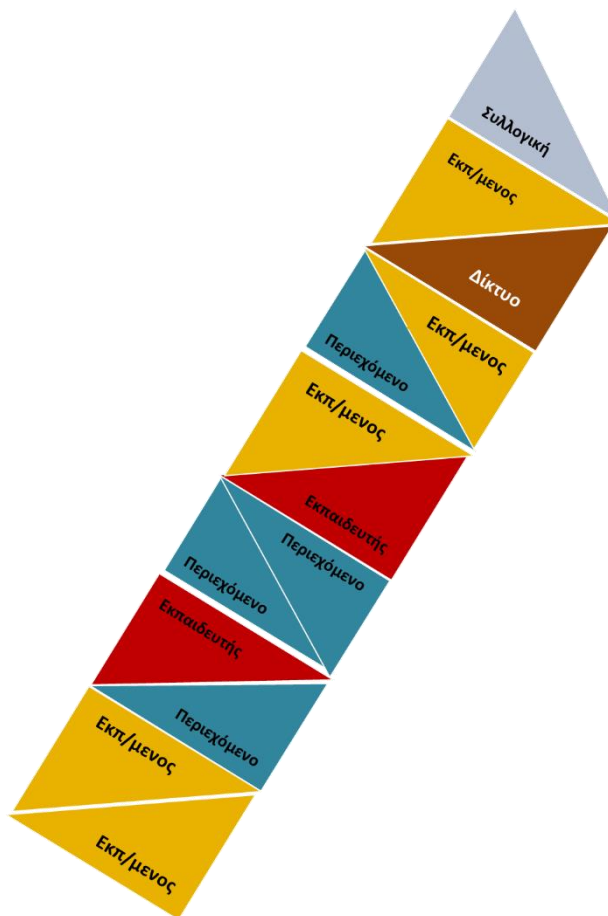
¹⁷¹ Πηγή: The 2007 Horizon Report, The New Media Consortium, pp. 3-4, διαθέσιμο στη διεύθυνση: <http://www.nmc.org/horizon/2007/report>

Σύμφωνα με εκτεταμένες βιβλιογραφικές έρευνες και αναφορές από τους εκπαιδευόμενους (Rhode, 2007)¹⁷², οι ακόλουθες τυπικές αλληλεπιδράσεις θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό ενός online εκπαιδευτικού προγράμματος:

1. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτή - Περιεχομένου**, περιλαμβάνει ευρύ φάσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτή και περιεχομένου και δραστηριότητες όπως η επιλογή των στόχων, η δόμηση του εκπαιδευτικού υλικού, οι δοκιμασίες και οι δραστηριότητες στις οποίες θα κληθούν να συμμετάσχουν οι εκπαιδευόμενοι.
2. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευόμενου - Εκπαιδευόμενου**, περιλαμβάνει οποιοδήποτε αριθμό αλληλεπιδράσεων που έχουν σχεδιαστεί για να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να είναι είτε σύγχρονες είτε ασύγχρονες, αλλά οι παράμετροι για τις δραστηριότητες αυτές γενικά καθορίζονται από τον εκπαιδευτή ή τις απαιτήσεις του προγράμματος.
3. **Αλληλεπίδραση Περιεχομένου - Περιεχομένου**. Αντί να προσφέρεται μόνο ένα ενιαίο σύνολο δραστηριοτήτων ή αλληλεπιδράσεων για όλους τους εκπαιδευόμενους, αυτή η μορφή αλληλεπίδρασης μπορεί να διευκολύνει την πορεία της μάθησης μέσω του περιεχομένου και των δραστηριοτήτων του εκπαιδευτικού προγράμματος, την προβολή περιεχομένου σε ορισμένους χρήστες για περιορισμένο χρονικό διάστημα ή μέσω της προσφοράς επιπλέον περιεχομένου που διατίθεται με βάση την ποικιλία προκαθορισμένων ή δυναμικών μεταβλητών περιεχομένου.
4. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτή - Εκπαιδευόμενου**. Οποιοσδήποτε αριθμός των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων και του εκπαιδευτή είναι δυνατός. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις μπορεί να είναι σύγχρονες ή ασύγχρονες και μπορεί να είναι εκπαιδευτικές, συμπληρωματικές, ή αξιολογικές στη φύση τους. Μεγάλος αριθμός εκπαιδευόμενων ανέφεραν ότι οι αλληλεπιδράσεις με τον εκπαιδευτή είναι ουσιαστικής σημασίας για την ποιότητα της online διαδικασίας μάθησης (Rhode, 2007).
5. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευόμενου - Περιεχομένου**. Καθώς οι σπουδαστές συμμετέχουν ενεργά στο περιεχόμενο του μαθήματος, έχουν την ευκαιρία να το αξιολογήσουν, να το εφαρμόσουν, και να το συνθέσουν. Οι αλληλεπιδράσεις που οι εκπαιδευόμενοι έχουν με το περιεχόμενο πρέπει να σχεδιαστούν προσεκτικά για να διευκολύνουν σημαντικές αλληλεπιδράσεις.

¹⁷² Rhode, J. F. (2007), Interaction equivalency in self-paced online learning environments: An exploration of learner preferences, Unpublished dissertation.

Σχήμα 18. Άτυπη Αλληλεπίδραση



Εκτός από τις τυπικές αλληλεπιδράσεις που εκπαιδευτές και οι σχεδιαστές θα πρέπει να εξετάσουν, πολλές ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις (Σχήμα 18), επίσης, είναι δυνατό και πρέπει να θεωρηθούν ότι συμβάλλουν ενεργά στη συνολική επιτυχία της μάθησης και μπορούν να χρησιμεύσουν ως αναπόσπαστο μέρος της ποιότητας της μαθησιακής εμπειρίας. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις περιλαμβάνουν:

1. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευόμενου - Εκπαιδευόμενου.** Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους ανεπίσημα έξω από το επίσημο περιβάλλον της μάθησης. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις μπορούν να περιλαμβάνουν, αλλά δεν περιορίζονται σε: e-mail, τηλεφωνική επικοινωνία, δια ζώσης συναντήσεις, την ανταλλαγή πόρων, την κοινωνική δικτύωση, την εγγραφή σε blogs των συμφοιτητών τους, τον σχολιασμό αυτών των blogs, κ.ά.
2. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτή - Περιεχομένου.** Εκτός από τις επίσημες προσπάθειες του καθηγητή να σχεδιάσει και να αναπτύξει διάφορες δραστηριότητες του περιεχομένου των μαθημάτων, ο εκπαιδευτής μπορεί να λάβει υπόψη πρόσθετους πόρους ή συμπληρωματικά στοιχεία του περιεχομένου των μαθημάτων που θα συμβάλλουν στην ενίσχυση της συνολικής κατανόησης ή να χρησιμεύσουν ως πρόσθετοι πόροι. Ο εκπαιδευτής μπορεί να συμμετάσχει σε μια ποικιλία των συνεχιζόμενων άτυπων αλληλεπιδράσεων με το περιεχόμενο, όπως το bookmarking νέων πόρων, την εγγραφή και τον σχολιασμό σε blogs ή news feeds, κ.λπ. Ο εκπαιδευτής μπορεί

να χρησιμοποιήσει αυτές τις εκδοχές κατά την αναθεώρηση του προγράμματος για την επόμενη ομάδα φοιτητών.

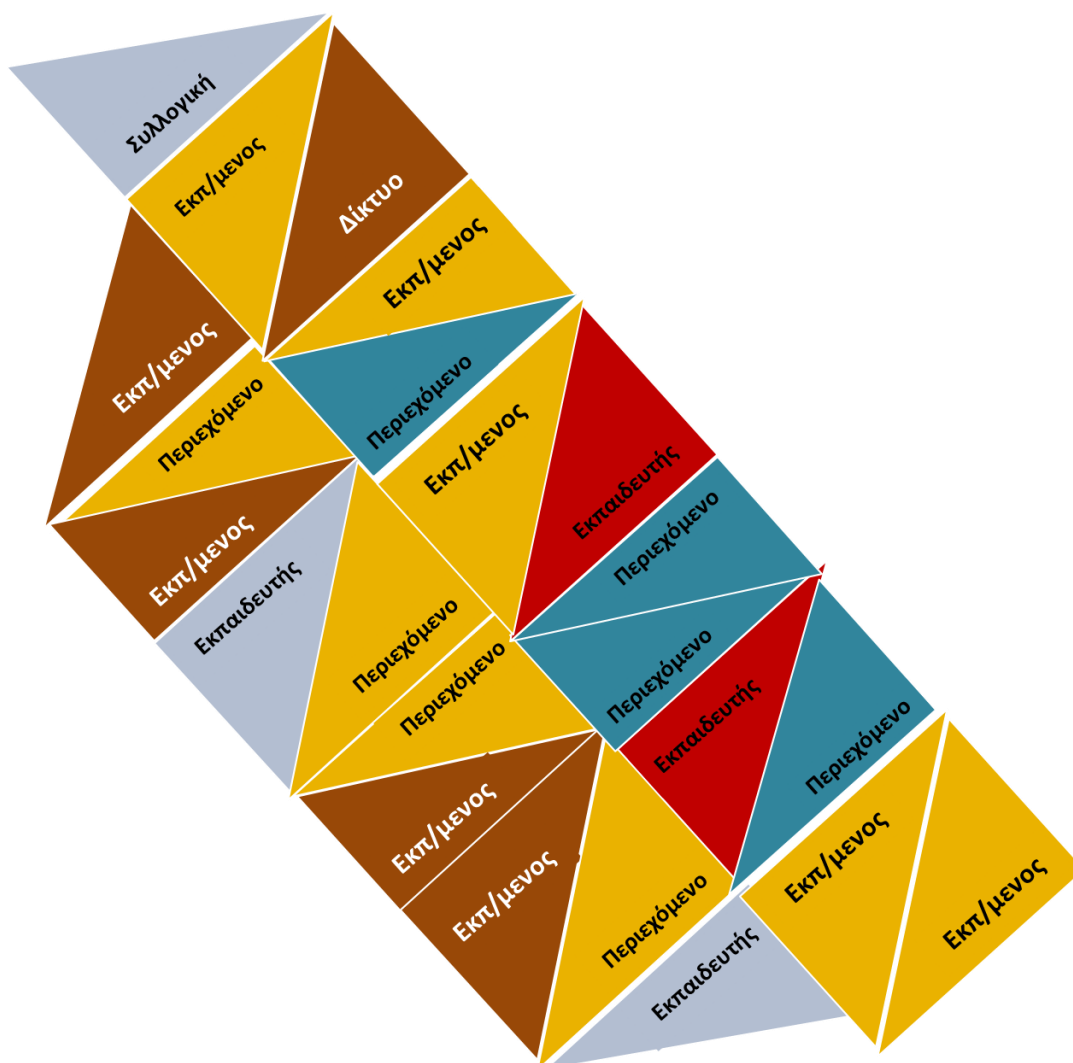
3. **Αλληλεπίδραση Περιεχομένου - Περιεχομένου.** Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά της Συλλογικής που περιγράφησαν παραπάνω, μια μεγάλη ποικιλία από ανεπίσημες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων του περιεχομένου μπορούν να συμβάλουν στην εμπειρία της μάθησης και να αξιοποιηθούν. Τέτοιες αλληλεπιδράσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν οργανικές αλληλεπιδράσεις, όπως το σχηματισμό και την ενημέρωση των δυναμικών πληροφοριών ή παράγοντες που αναπτύσσονται και ενημερώνονται από άλλες μορφές πληροφοριών ή περιεχομένου.
4. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευτή - Εκπαιδευόμενου.** Οι εκπαιδευόμενοι θα χρειαστούν να προσεγγίσουν τον εκπαιδευτή ανεπίσημα για περαιτέρω διευκρινίσεις ή βοήθεια. Ή αντίστοιχα, ο εκπαιδευτής μπορεί να χρειαστεί να επικοινωνήσει με τους φοιτητές εκτός του επίσημου περιβάλλοντος και να μοιραστεί ανακοινώσεις ή ενημερώσεις. Μυριάδα άλλων άτυπων αλληλεπιδράσεων είναι δυνατόν να εμφανιστούν, το σύνολο των οποίων μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευόμενους να αισθάνονται περισσότερο συνδεδεμένοι με τον εκπαιδευτή σε όλη τη μαθησιακή εμπειρία.
5. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευόμενου - Περιεχομένου.** Οι εκπαιδευόμενοι έχουν την ευκαιρία να αλληλεπιδρούν με το περιεχόμενο ανεπίσημα, γεγονός που μπορεί να χρησιμεύσει στην ενίσχυση των επίσημων αλληλεπιδράσεων και επομένως στην συνολική αποτελεσματικότητα. Ενώ το προσωπικό περιβάλλον μάθησης όπου πολλές από αυτές τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα είναι μοναδικές, είναι δυνατόν να εμφανισθούν ευκαιρίες αξιοποίησης του περιεχομένου μάθησης, όπως η αναζήτηση στο διαδίκτυο για σχετικούς συμπληρωματικούς πόρους και το bookmarking, ή η εγγραφή σε blogs και σε άλλες πηγές που επεκτείνουν περαιτέρω τη βάση γνώσεων.
6. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευόμενου - Δικτύου.** Καθώς οι σπουδαστές αναπτύσσουν το προσωπικό δίκτυο μάθησης έξω από τα τείχη του επίσημου περιβάλλοντος, έχουν την ευκαιρία να σχηματίσουν συνδέσεις που μπορούν να υποστηρίξουν τις αλληλεπιδράσεις σε διάφορα επίπεδα.
7. **Αλληλεπίδραση Εκπαιδευόμενου - Συλλογικής.** Οι σπουδαστές μπορούν να έχουν πρόσβαση σε μια μυριάδα των πρόσθετων ανεπίσημων πηγών που αναφέρονται ως «η συλλογική» στην οποία η είσοδος έχει σημαντική και δυναμική συμβολή. Οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να μοιραστούν την προοπτική τους με τη συλλογική, και ως εκ τούτου, να συμβάλλουν στην επιτυχία της.

Λαμβάνοντας υπόψη το πλήρες φάσμα των πιθανών αλληλεπιδράσεων που είναι δυνατές, η Μήτρα Αλληλεπίδρασης που παρουσιάζεται στο Σχήμα 19, απεικονίζει τα βασικά στοιχεία ενός κοινωνικά δομημένου περιβάλλοντος μάθησης, δεδομένου ότι εμπλέκονται διάφορες συνεργατικές αλληλεπιδράσεις. Οι Sims και Stork (2007)¹⁷³

¹⁷³ Sims, R., & Stork, E. (2007), Design for contextual learning: Web-based environments that engage diverse learners. In J. Richardson & A. Ellis (Eds.), Proceedings of AusWeb07. Lismore, NSW: Southern Cross University.

προτείνουν, οι σχεδιαστές θα πρέπει να είναι γνώστες των μοναδικών πολιτιστικών και κοινωνικών πλαισίων των εκπαιδευομένων, τα οποία επηρεάζουν την ικανότητά τους να συμμετέχουν σε online περιβάλλοντα μάθησης. Αναδυόμενα σχέδια επιτρέπουν στους σπουδαστές να ενσωματώσουν την ατομικότητα, την εμπειρία και τον πολιτισμό τους στη διδασκαλία και τη μάθηση. Τέτοια σχέδια θα αυξήσουν την πληρότητα των αλληλεπιδράσεων. Οι σχεδιαστές πρέπει να είναι ενήμεροι για κάθε μία από αυτές τις πιθανές αλληλεπιδράσεις και να ενσωματώσουν όσες από αυτές δύνανται, σε μια προσπάθεια να εφοδιάσουν τους διδασκόμενους με το μέγιστο επίπεδο ελέγχου στη μαθησιακή τους εμπειρία.

Σχήμα 19. Μήτρα Αλληλεπίδρασης



3.13 Αυτόνομη ή εξατομικευμένη μάθηση (Autonomous learning)

Ενώ η αυτονομία είναι ο απώτερος στόχος της αποτελεσματικής παιδαγωγικής, η ευελιξία και η διαδραστικότητα είναι τα δύο βασικά συστατικά της. Ευελιξία σημαίνει ότι, από την πρώτη στιγμή, όταν ο εκπαιδευόμενος κάθεται μπροστά από έναν

υπολογιστή, αυτός μετατρέπεται σε ένα «αντικείμενο» που επιθυμεί να μάθει σε χρόνο που τον εξυπηρετεί, και η αυτονομία αυτή συνεχίζεται μέχρι το τέλος της διαδικασίας μάθησης. Ο Abdulaziz (2008)¹⁷⁴ αναφέρει ότι όλες οι δραστηριότητες των εκπαιδευομένων συνιστούν πρακτικές δράσεις στη διαδικασία εφαρμογής της εξατομικευμένης και αυτόνομης μάθησης. Το e-learning υποστηρίζει την ιδέα της συνέχειας στη μάθηση και της μεταφοράς της μάθησης έξω από τα τείχη του πανεπιστημίου, οπότε είναι σαφές ότι υπάρχει μια διασύνδεση μεταξύ της ηλεκτρονικής μάθησης και της αυτό-μάθησης, που είναι απαραίτητη η μία για την άλλη.

Η ευελιξία στη μάθηση μετεξελίσσεται σε αυτονομία. Η διαδραστικότητα εξασφαλίζει ότι ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να συμμετέχει ενεργά στο περιεχόμενο. Η ικανότητα αυτή είναι το αποτέλεσμα του να εφαρμόζει και να αποφασίζει τι είναι χρήσιμο για αυτόν. Με άλλα λόγια, εφιστά την προσοχή στις ατομικές ανάγκες και λαμβάνει υπόψη τις ικανότητες των σπουδαστών και το ρυθμό που απαιτείται για την επίτευξη των στόχων, επιτρέποντας στα άτομα να επιτύχουν υψηλό βαθμό επάρκειας (Almosa & Almubarak, 2005)¹⁷⁵. Έτσι, ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτό το είδος της μάθησης συνίσταται στο να εκπαιδεύσει τους συμμετέχοντες να αναζητούν και να λειτουργούν αυτόνομα ως κύριοι και παρατηρητές του εαυτού τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι ΤΠΕ επαναδιατυπώνουν την εκπαίδευση ώστε αυτή να επικεντρωθεί στους σπουδαστές, να απορροφήσουν και να χρησιμοποιήσουν την υπάρχουσα τεχνολογία. Τέτοια χρήση μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της αυτο-μάθησης καθώς τα άτομα διαφέρουν στην αλληλεπίδρασή τους με την τεχνολογία.

Το e-learning έχει συμβάλει στην ενίσχυση των στρατηγικών εξατομικευσης και στο σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε συμμετέχοντα (Alsalem, 2004)¹⁷⁶. Αναμφίβολα, ο πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η σύνθεση του ατόμου σε όλες τις πτυχές της προσωπικής του ανάπτυξης, σύμφωνα με τις ανάγκες του και την εμπειρία του. Έτσι, η εκπαίδευση πρέπει να ασχολείται ιδανικά με το κάθε άτομο ξεχωριστά προκειμένου να του δώσει ευκαιρίες να επιτύχει το μέγιστο σε λιγότερο χρόνο. Ως εκ τούτου, η βέλτιστη εκπαιδευτική ευκαιρία προϋποθέτει αυτόνομη μάθηση.

Οι Drew και Bingham (2001)¹⁷⁷ ορίζουν την αυτόνομη μάθηση ως μια «σχολή της εκπαίδευσης» (school of education) που βλέπει τους εκπαιδευόμενους ως άτομα που μπορούν και πρέπει να είναι αυτόνομα, δηλαδή να είναι υπεύθυνα για τη δική τους μάθηση. Έτσι, αυτόνομη μάθηση σημαίνει αυτονομία στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς συνεχή επίβλεψη και βοήθεια από τους εκπαιδευτές (Fazey & Fazey, 2001)¹⁷⁸. Το ανωτέρω επιχείρημα, αναδεικνύει την ευελιξία και την αλληλεπίδραση ως δύο

¹⁷⁴ Abdulaziz, H. (2008), *E-learning Philosophical: Concepts, Tools and Applications*, Jordan: Dar Alfeker Publisher και <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>

¹⁷⁵ Almosa, A. and Almubarak, A. (2005), *E-learning Foundations and Applications*, Saudi Arabia: Riyadh. και <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>

¹⁷⁶ ο.π παραπομπή 128

¹⁷⁷ Drew, S and Bingham, R. (2001), *The Student Skills Guide*, 2 nd ed, USA: Gower Publishing Company

¹⁷⁸ Fazey, D. and Fazey, J. (2001), *The potential for autonomy in learning*, *Studies in Higher Education*, 26(3)

απαραίτητες προϋποθέσεις της αυτόνομης μάθησης συν του ότι η ιστορία της ηλεκτρονικής μάθησης έχει αποδείξει ότι προσφέρει στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τη δυνατότητα να καλύψουν τις ανάγκες των φοιτητών τους, ανά πάσα στιγμή, σε οποιοδήποτε μέρος και οποιαδήποτε ρυθμό.

3.14 Διασφάλιση ποιότητας στην ηλεκτρονική μάθηση

Σύμφωνα με τους Rajasingham (2009)¹⁷⁹ και Guri-Rosenblit (2009)¹⁸⁰, η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) έχει διαχωριστεί και εξελιχθεί από την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) και εξακολουθεί να αγωνίζεται για να κερδίσει την πλήρη αναγνώριση και διαπίστευση στα πλαίσια της γενικής εκπαίδευσης, ως μια προσέγγιση για την παροχή υπηρεσιών υψηλής ποιότητας. Ενώ οι εξελίξεις στην ηλεκτρονική μάθηση είναι ταχείες και ωφέλιμες, η εξεύρεση τρόπων για την ενίσχυση της ποιότητας των παρεχόμενων υπηρεσιών και της αποτελεσματικότητας έχουν θέσει μια σοβαρή πρόκληση. Σε απάντηση σε αυτήν την ανησυχία για τη νομιμότητα, την αξία και την ποιότητα των online προγραμμάτων, ο Davies (2011)¹⁸¹ ανέπτυξε ένα μοντέλο που παρέχει ένα ολοκληρωμένο εννοιολογικό πλαίσιο και προσδιορίζει τους παράγοντες που ενισχύουν την ποιότητα ενός online προγράμματος. Οι Pillay & Kimber (2011)¹⁸² υποστηρίζουν ότι η παγκοσμιοποίηση, η διακρατική παροχή τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η «χρήση των μηχανισμών της αγοράς» έχουν αυξήσει την πολυπλοκότητα του θέματος της ευθύνης, των αρχών και της υπευθυνότητας για τη διασφάλιση της ποιότητας.

Οι Zygouris-Coe, et al. (2009)¹⁸³ σημειώνουν ότι η άσκηση μιας καλά δομημένης διαδικασίας διασφάλισης της ποιότητας μπορεί να είναι δαπανηρή και χρονοβόρα, αλλά σίγουρα απαραίτητη. Μελέτη που εκπονήθηκε από τον Kidney (2007)¹⁸⁴ υποστηρίζει αυτή την άποψη και δηλώνει ότι η αξία, η ποιότητα και η επιτυχία ενός προγράμματος e-learning είναι άμεσα συνυφασμένες με την ορθή εφαρμογή των στρατηγικών για τη διασφάλιση της ποιότητας. Ο Rajasingham (2009)¹⁸⁵ σημειώνει ότι τα νέα εκπαιδευτικά πρότυπα και μοντέλα που αμφισβητούν τις συμβατικές παραδοχές και οι δείκτες της διασφάλισης της ποιότητας ενδυναμώνονται με τη βοήθεια της αυξανόμενης πολυπλοκότητας της τεχνολογίας των πληροφοριών.

¹⁷⁹ <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>

¹⁸⁰ <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>

¹⁸¹ <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>

¹⁸² Pillay, H. & Kimber, M. (2009), *Quality assurance in higher education: for whom and of what?*, International Journal of Management Education, 3(3/4) και <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969431.pdf>

¹⁸³ Zygouris-Coe, V., Swan, B., & Ireland, J. (2009), *Online learning and quality assurance*, International Journal on E-learning, 8(1), και <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969431.pdf>

¹⁸⁴ Kidney, G., Cummings, L. & Boehm, A. (2007), *Toward a quality assurance approach to e-learning courses*, International Journal on E-learning, 6(1), και <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969431.pdf>

¹⁸⁵ Rajasingham, L. (2009), *Breaking boundaries: Quality e-learning for global knowledge society*, International Journal of Emerging Technologies in Learning, 4(1) και <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ969431.pdf>

Ο Deepwell (2007)¹⁸⁶ προβαίνει σε μια χρήσιμη διάκριση μεταξύ της διασφάλισης της ποιότητας (quality assurance) και της αξιολόγησης (assessment), θεωρώντας την αξιολόγηση ως μέσο βελτίωσης της ποιότητας και όχι διασφάλισης της ποιότητας. Ο Wang (2006)¹⁸⁷ προσδιόρισε την αποτελεσματικότητα της μάθησης, την προσβασιμότητα, την ικανοποίηση των φοιτητών, την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού φορέα, και τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας, ως τους πέντε «πυλώνες της ποιότητας» των online προγραμμάτων. Ωστόσο, ο Martínez-Argüelles (2010)¹⁸⁸ προσδιόρισε ότι οι βασικές διαστάσεις της ποιότητας - από την πλευρά του εκπαιδευόμενου - είναι η διαδικασία της μάθησης, οι διοικητικές διαδικασίες, το εκπαιδευτικό υλικό και οι πηγές.

Από την άλλη πλευρά, η αξιολόγηση ορίζεται από τον Saunders (2003)¹⁸⁹ ως η «σκοπίμη συγκέντρωση, ανάλυση και συζήτηση των στοιχείων από σχετικές πηγές σχετικά με την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα και τον αντίκτυπο της παροχής, της ανάπτυξης ή της πολιτικής». Ενώ η μέτρηση της ανατροφοδότησης (feedback) των εκπαιδευομένων αναγνωρίζεται ως σημαντική συνιστώσα της διασφάλισης της ποιότητας, υπήρξαν ανάμεικτες αναφορές ως προς την αποτελεσματικότητά της. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Gurău και Drillon (2009)¹⁹⁰, η ανάλυση των αντιλήψεων των χρηστών σχετικά με ένα σύστημα e-learning μπορεί να προσφέρει πολύτιμα στοιχεία για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της λειτουργίας και της απόδοσής του. Αντ' αυτού, οι Jara και Mellar (2010)¹⁹¹ αναφερόμενοι στα αποτελέσματα της έρευνας τους σημειώνουν ότι η ανατροφοδότηση των φοιτητών δεν ήταν πάντα απόλυτα επαρκής για να στηρίξει τη βελτίωση της ποιότητας. Έτσι, ένας ερευνητής θα πρέπει να προβεί σε περαιτέρω έρευνα για την επικύρωση των αρχικών διαπιστώσεων.

Τέλος, οι Lapointe και Reisetter (2008)¹⁹² δείχνουν ότι η νέα πραγματικότητα της μάθησης σε απευθείας σύνδεση απαιτεί μια επαναξιολόγηση για το τι κάνει πιο παραγωγική συμμετοχή των φοιτητών.

3.15 E-Learning, online learning, distance learning

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) έχει μια ιστορία δύο αιώνων και η παρούσα χρονική περίοδος αντιπροσωπεύει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο

¹⁸⁶ Deepwell, F. (2007), *Embedding quality in e-learning implementation through evaluation*, Journal of Educational Technology & Society, 10(2)

¹⁸⁷ Wang, Q. (2006), *Quality assurance - Best practices for assessing online programs*, International Journal on E-learning, 5(2)

¹⁸⁸ Martínez-Argüelles, M., Castán, J. & Juan, A. (2010), *How do students measure service quality in e-learning? A case study regarding an internet-based university*, Electronic Journal of e-learning, 8(2)

¹⁸⁹ Saunders, M. (2003), *Maximising learning in evaluation of e-learning environments*. Evaluating e-learning, Galecia Project, Portugal.

¹⁹⁰ Gurău, C. & Drillon, D. (2009), *Evaluating the effectiveness of an international e-learning system: The case of Montpellier Business School*, Proceedings of the International Conference on e-learning, 2009.

¹⁹¹ Jara, M., & Mellar, H. (2010), *Quality enhancement for e-learning courses: The role of student feedback*, Computers and Education, 54(3)

¹⁹² Lapointe, L. & Reisetter, M. (2008), *Belonging online: Students' perceptions of the value and efficacy of an online learning community*, International Journal on E-learning, 7(4)

συντελείται και διαχέεται η μάθηση. Από την αλληλογραφία μέσω ταχυδρομικών υπηρεσιών στην πληθώρα εργαλείων που διατίθενται μέσω του διαδικτύου, η κοινωνία έχει αγκαλιάσει τις νέες μορφές επικοινωνίας στην πάροδο των ετών. Μια τέτοια σύγχρονη μορφή, αυτή της online μάθησης, έχει μια ιστορία που ξεκινά στη δεκαετία του 1980, ενώ ένας άλλος όρος, αναφερόμενος ως e-learning (ηλεκτρονική μάθηση), δεν διαθέτει μια κοινά αποδεκτή χρονική περίοδο εμφάνισης (Harasim, 2000)¹⁹³. Ο σχεδιασμός των διαφόρων τύπων περιβάλλοντος μάθησης εξαρτάται σε ένα βαθμό από το μαθησιακό στόχο, το κοινό (ή αγορά)-στόχο, την πρόσβαση (φυσική, εικονική ή / και τα δύο), και το εκπαιδευτικό αντικείμενο. Είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι ενδιαφερόμενοι τον τρόπο χρησιμοποίησης του μαθησιακού περιβάλλοντος, καθώς και τις επιρροές από τα εργαλεία και τις τεχνικές που διακρίνουν τις διαφορές στα μαθησιακά αποτελέσματα καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται.

3.15.1 Εκπαίδευση από Απόσταση

Η εκπαίδευση από απόσταση είναι σε αρχικό επίπεδο ορισμού μια μεθοδολογία εκπαίδευσης. Ο όρος «μεθοδολογία» αναφέρεται σε ένα οργανικά δομημένο σύνολο μέσων και διαδικασιών που βασίζεται σε ειδικά σχεδιασμένο μαθησιακό υλικό, καθώς και στην επικοινωνία του φοιτητή με τον εκπαιδευτή (Holmberg, 1977)¹⁹⁴. Η εκπαίδευση από απόσταση δίνει τη δυνατότητα στο φοιτητή να επιλέγει ο ίδιος το χώρο, τον χρόνο μελέτης και το ρυθμό με τον οποίο μαθαίνει (Tooth, 2000)¹⁹⁵ και είναι αυτή που χαρακτηρίζει πρωτίστως τα ανοικτά (open) συστήματα εκπαίδευσης διακρίνοντας τα από τα παραδοσιακά.

Κατά τον Fletcher (2001)¹⁹⁶ υφίσταται μια διάκριση μεταξύ των εννοιών της ανοικτής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης από απόσταση. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι η εκπαίδευση από απόσταση αναφέρεται στον παράγοντα «γεωγραφία», ενώ η ανοικτή εκπαίδευση στον παράγοντα «χρόνο» και υιοθετεί έναν συνδυασμό των δύο εννοιών χρησιμοποιώντας τον όρο «εύκαμπτη εκπαίδευση (flexible education)» ως ένα γενικό όρο που αναφέρεται είτε στη γεωγραφία είτε στο χρόνο (Σχήμα 20).

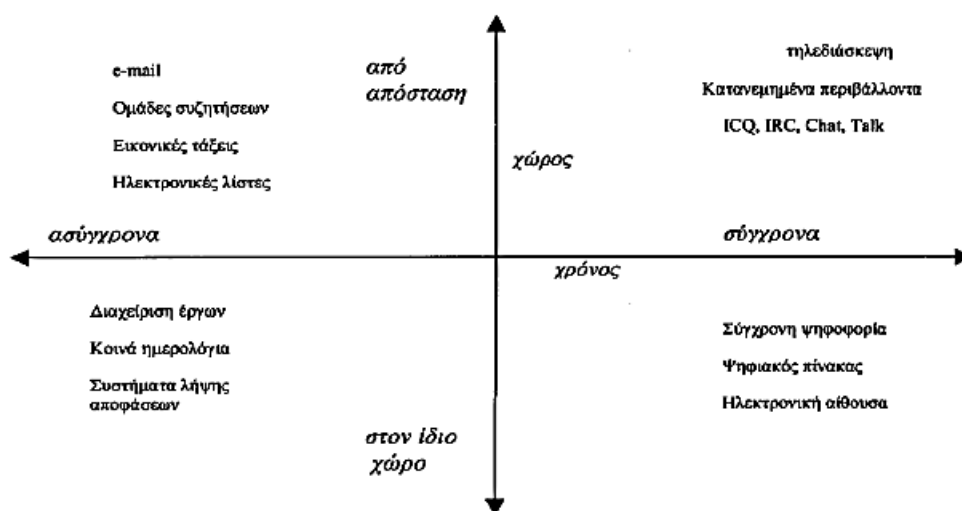
¹⁹³ Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 2(1–2) και Joi L. Moore, Camille Dickson-Deane, Krista Galyen (2010), e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?, *Internet and Higher Education* 14 (2011), διαθέσιμο στο <https://goo.gl/yxByPX>

¹⁹⁴ Holmberg, B. (1977), *Distance education: a survey and bibliography*, London: Kogan Page

¹⁹⁵ Tooth, T. (2000), *The use of multimedia in distance education*, Vancouver Communication of Learning: http://www.col.org/Knowledge/ks_multimedia.htm

¹⁹⁶ Fletcher, J. D., and Dodds, P. (2001), All about ADL. In K. Mantyla and J. A. Woods (Eds.) *The 2001/2002 ASTD distance learning yearbook*, New York: McGraw Hill.

Σχήμα 20. Τα είδη της εκπαίδευσης στο χώρο-χρόνο



Συναφής όρος με την εκπαίδευση από απόσταση είναι η μάθηση από απόσταση (distance learning). Σύμφωνα με τη Steiner (1995)¹⁹⁷, η μορφή αυτή εξαρτάται κυρίως από τις ομαδικές ή ατομικές προσπάθειες των εκπαιδευόμενων. Οι εκπαιδευόμενοι για να φτάσουν στη μάθηση πρέπει να εξερευνήσουν μόνοι τους το εκπαιδευτικό υλικό και τις πηγές πληροφοριών που τους παρέχονται έχοντας κάποια καθοδήγηση από τον εκπαιδευτή τους. Συχνά χρησιμοποιείται και ο όρος «διδασκαλία από απόσταση (distance teaching)», η οποία όμως έχει ως επίκεντρο τον εκπαιδευτή, ενώ στη μάθηση από απόσταση, αλλά και στην εκπαίδευση από απόσταση, το επίκεντρο είναι ο εκπαιδευόμενος (Berge & Collins, 1995)¹⁹⁸.

Τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχει διάκριση μεταξύ των εννοιών «μάθηση» και «διδασκαλία». Ως διδασκαλία θα μπορούσε να ορισθεί η σκόπιμη και σχεδιασμένη μετάδοση γνώσεων (Race, 2001)¹⁹⁹. Πρόκειται ουσιαστικά για μια διαδικασία όπου ο διδάσκων αναλαμβάνει να μεταδώσει, βάσει ενός καθορισμένου σχεδίου, συγκεκριμένες γνώσεις έτσι ώστε να πετύχει τους σκοπούς της διδασκαλίας (Rogers, 2002)²⁰⁰. Αναφορικά με τη μάθηση, από τις αρχές του αιώνα έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες αναφερόμενες σε αυτήν, ανεξάρτητα από την ηλικία. Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι οι καθοριστικοί παράγοντες που συντελούν στη μάθηση βρίσκονται μέσα στο ίδιο το άτομο (διανοητικές ικανότητες, διαθέσεις κ.λ.π.). Αντίθετα, άλλοι διατείνονται ότι είναι καταλυτικός ο ρόλος των εξωτερικών επιδράσεων που δέχεται το άτομο. Άλλοι πρεσβεύουν ότι η μάθηση προέρχεται από την αλληλεπίδραση ατόμου

¹⁹⁷ Steiner, V. (1995), What is Distance Education? Distance Learning Resources Network, <http://www.wested.org/tie/dltn/distance.html>.

¹⁹⁸ Berge, Z. & Collins, M. (eds.) (1995), Computer-mediated communication and the online classroom. Cresskill, NJ: Hampton Press

¹⁹⁹ Race, P. (2002), The Lecturers' Toolkit, Kogan Page, London, Race, P, 'Quality of Assessment', <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/sedapubs/Race.html> και <http://goo.gl/eHthrZ> και Race, P. (2001), 500 Πρακτικές Συμβουλές για την Ανοικτή και Ευέλικτη Εκπαίδευση, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα

²⁰⁰ Rogers A. (1999), Η εκπαίδευση ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα και <https://goo.gl/Y3HgFi>

και περιβάλλοντος (Bigge & Shermis, 2004)²⁰¹. Υπάρχουν αντιλήψεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «κλειστές» ή «παλιές» αντιλήψεις όσον αφορά τη μάθηση, οι οποίες τη θεωρούν ως αύξηση της γνώσης, ως απομνημόνευση, ως απόκτηση πληροφοριών κ.λ.π. Από την άλλη, υπάρχουν οι αντιλήψεις που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως «ανοικτές» ή «νέες» που προσδιορίζουν τη μάθηση ως κατανόηση και εσωτερική διεργασία (Race, 2001)²⁰². Αν έπρεπε να δοθεί ένας «κλασσικός» ορισμός για τη μάθηση είναι ο εξής: «Είναι μια διαρκής αλλαγή στο έμβιο ον η οποία δεν προαναγγέλλεται από τις γενετικές του καταβολές. Μάθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια μεταβολή στη διαίσθηση, στη συμπεριφορά, στην αντίληψη και στα κίνητρα ή ένας συνδυασμός τους. Η μάθηση αναφέρεται πάντοτε σε κάποια συστηματική μεταβολή στη συμπεριφορά ή στη συμπεριφορική διάθεση, η οποία έρχεται ως αποτέλεσμα της εμπειρίας που αποκομίζεται από κάποια συγκεκριμένη κατάσταση» (Bigge & Shermis, 2004)²⁰³. Η κατάσταση αυτή μπορεί να είναι η απόκτηση γνώσεων και εμπειριών μέσα από μια μαθησιακή διεργασία. Φυσικά το περιεχόμενο που δίνεται στις έννοιες θα πρέπει να ιδωθεί, υπό το πρίσμα της μεταβαλλόμενης αντίληψης της σημασίας και του περιεχομένου τους. Όπως συμβαίνουν αλλαγές στην κοινωνική ζωή, έτσι αλλάζουν και οι σημασίες των εννοιών και αυτό γιατί τόσο οι κοινωνικές όσο και οι εννοιολογικές δομές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους. Ο Carr (1987)²⁰⁴ αναφέρει ως παράδειγμα ότι, έννοιες όπως δημοκρατία, πολίτης, δικαιοσύνη που, ενώ στην Ελληνική αρχαιότητα είχαν συγκεκριμένο νόημα, στη σημερινή εποχή έχουν διαφορετικό. Συνεπώς στη σημερινή εποχή, γίνεται γενικότερα η παραδοχή ότι η διδασκαλία και η μάθηση από απόσταση, περιλαμβάνονται στον όρο εκπαίδευση από απόσταση που συχνά χρησιμοποιείται και για τις δύο έννοιες. Επίσης γενικά παραδεκτό είναι ότι η εκπαίδευση από απόσταση δίνει περισσότερη έμφαση στη μάθηση και λιγότερη στη διδασκαλία. Η θεωρία μάθησης που εφαρμόζεται, προκαλεί μεταβολές στη φύση της μάθησης και στις προοπτικές που έχει ο φοιτητής. Η γνώση θεωρείται ότι κατασκευάζεται μέσα από κοινωνική δραστηριοποίηση, επικοινωνία και ενεργή συμμετοχή των μαθητών (Berge & Collins, 1995)²⁰⁵.

Η εκπαίδευση από απόσταση προσφέρει ευκαιρίες σε ομάδες πληθυσμού που δεν θα μπορούσαν να ακολουθήσουν το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης λόγω των περιορισμών που θέτει, τόσο γεωγραφικά όσο και χρονικά. Ενδεικτικά τέτοιες ομάδες είναι εργαζόμενοι ενήλικες, άτομα με ειδικές ανάγκες, μητέρες, πλανόδιες ομάδες πληθυσμού, απόδημοι, μετανάστες κλπ. Όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά της πολλοί ερευνητές (Barron, 1999 και Britain και Liber, 1999 και Collis, 1999 και Fletcher, 2001 και Plogemann και Goebel, 1999 και Whiteman, 2002 και Wolverton,

²⁰¹ Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (2004), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα

²⁰² Race, Phil. (2001), *A Briefing on Self, Peer and Group Assessment*, <http://www.palatine.ac.uk/files/970.pdf> και <http://goo.gl/eHthrZ>

²⁰³ ο.π παραπομπή 189

²⁰⁴ Carr, W. (1987), *What is an educational practice?*, *Journal of Philosophy of Education*, 21(2) και <http://users.sch.gr/manpoul/index.php/plhrofekp/arhra/89-patriarxeas>

²⁰⁵ Berge, Z. L. & Collins, M. P. (1995), *Computer-mediated scholarly discussion groups*, *Computers in Education*, 24(3)

2002 και Yung, 2004)²⁰⁶ υποστηρίζουν ότι η από απόσταση εκπαίδευση είναι εξίσου αποτελεσματική όσο και η παραδοσιακή εκπαίδευση, όταν χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες μέθοδοι και τεχνολογίες.

Η εξ' αποστάσεως μάθηση περιγράφει την προσπάθεια παροχής πρόσβασης στην εκπαίδευση για όσους απέχουν γεωγραφικά. Κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών, η σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι ορισμένοι συγγραφείς και ερευνητές χρησιμοποιούν ασυνεπείς ορισμούς της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (distance education) και της εξ' αποστάσεως μάθησης (distance learning). Καθώς οι υπολογιστές ενεπλάκησαν στην παράδοση των εκπαιδευτικών αντικειμένων, ένας προτεινόμενος ορισμός προσδιόρισε την παροχή εκπαιδευτικού υλικού, με τη χρήση έντυπων και ηλεκτρονικών μέσων (Moore, 1993)²⁰⁷. Η παράδοση του εκπαιδευτικού αντικειμένου περιελάμβανε έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος βρίσκεται σε διαφορετική φυσική θέση από τον εκπαιδευόμενο, καθώς και την παροχή διδασκαλίας σε ανομοιογενείς χρόνους. Ο Dede (1996)²⁰⁸ χαρακτήρισε αυτό το είδος διδασκαλίας ως «αφηγηματική διδασκαλία» (teaching by telling), αναφέροντας επιπλέον ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιεί τα αναδυόμενα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις συναφείς εμπειρίες, διανέμοντας συνεχώς ευκαιρίες μάθησης. Αναγνωρίζονται έτσι οι αλλαγές που ήταν εμφανείς στον τομέα των νέων τεχνολογιών. Ο Keegan (1996)²⁰⁹ προχώρησε ένα βήμα παραπέρα, αναφέροντας ότι ο όρος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης είναι όρος «ομπρέλα», και ως εκ τούτου, συμπεριλαμβάνει όρους όπως η εκπαίδευση δι' αλληλογραφίας ή μελέτη δι' αλληλογραφίας που μπορεί κάποτε να χρησιμοποιηθούν ως συνώνυμοι και να προσδιορίζονται ως πιθανοί απόγονοι της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι King, Young, Drivere-Richmond, και Schrader (King et.al, 2001)²¹⁰ δεν υποστηρίζουν την εναλλαγή των όρων της εξ' αποστάσεως μάθησης και της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, διότι οι δύο όροι διαφέρουν. Η εξ' αποστάσεως μάθηση (distance learning) αναφέρεται περισσότερο ως ικανότητα, ενώ η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση (distance education) είναι μια δραστηριότητα εντός της ικανότητας (της μάθησης από απόσταση), όμως, και οι δύο ορισμοί είναι ακόμη ασαφείς από τις

²⁰⁶ Κυριάκος Πατριαρχέας, διδακτορική διατριβή με τίτλο «Ποιότητα και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έσων ασύγχρονης εκπαίδευσης από απόσταση, βασισμένη σε μοντελοποίηση σε τυπική γλώσσα», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Επιβλέπων καθηγητής: Μιχάλης Ξένος, Plagemann, T. & Goebel, V. (1999), *Analysis of quality of service in a widearea interactive distance learning system*, Telecommunication Systems Modeling, Analysis, Design and Management. 11(12), Fletcher, M. (2001), *Distributed Open and Distance Learning: How Does E&Learning Fit?* Learning and Skills Development Agency και Yung, S.C. (2004), *Work in progress & an interactive teaching&learning world wide Web system for a classroom instruction*. 34th Annual Frontiers Education IEEE Cat. No. 04CH37579, 3

²⁰⁷ Moore, M., (1993), *Theory of transactional distance*, In Keegan, D., (Ed). *Theoretical principles of distance education*, London: Routledge

²⁰⁸ Dede, C., (1996), *The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning*, *The American Journal of Distance Education*, 10, (2)

²⁰⁹ Keegan, D. (1996), *Foundations of Distance Education*, 3rd edition. London: Routledge.

²¹⁰ King, F., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001), *Defining distance learning and distance education..* *AACE journal*, 9(1) και Moore J., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011), *e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?*, *Internet and Higher Education* 14 (2011) διαθέσιμο στο <https://goo.gl/vxByPX>

διαφορές στο χρόνο και τον τόπο (Volery & Lord, 2000)²¹¹. Καθώς οι νέες τεχνολογίες γίνονται εμφανείς, η μάθηση φαίνεται να είναι το επίκεντρο όλων των τύπων διδασκαλίας, και ο όρος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης χρησιμοποιείται για να επικεντρωθεί στους περιορισμούς της «απόστασης», και πιο συγκεκριμένα του χρόνου και του τόπου (Guilar & Loring, 2008 και Newby, Stepich, Lehman, & Russell, 2000)²¹². Ο όρος στη συνέχεια εξελίχθηκε για να περιγράψει άλλες μορφές μάθησης, π.χ. online learning, e-learning, τεχνολογία, online συνεργατική μάθηση, εικονική μάθηση, web-based learning, κλπ (Conrad, 2006)²¹³. Έτσι, οι ομοιότητες που βρέθηκαν σε όλους τους ορισμούς έγκεινται στο ότι κάποια μορφή διδασκαλίας λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο μερών (εκπαιδευόμενος και εκπαιδευτής), πραγματοποιείται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές ή / και τοποθεσίες, και χρησιμοποιεί ποικίλες μορφές εκπαιδευτικού υλικού.

3.15.2 Η Ηλεκτρονική Μάθηση (e-Learning)

Η προέλευση του όρου e-Learning δεν είναι βέβαιη, αν και προτείνεται ότι ο όρος πιθανότατα προήλθε κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980. Ενώ κάποιοι συγγραφείς ορίζουν ρητά το e-Learning, άλλοι υπονοούν ένα συγκεκριμένο ορισμό του, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται αντικρουόμενες απόψεις και διαφωνίες. Ειδικότερα, ο Ellis (2004)²¹⁴ διαφωνεί με συγγραφείς όπως ο Nichols (2003)²¹⁵, οι οποίοι καθορίζουν το e-Learning ως αυστηρά προσβάσιμο με τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων τα οποία έχουν ως βάση το διαδίκτυο. Καθίσταται απολύτως προφανές ότι επικρατεί αβεβαιότητα ως προς το ποιά είναι τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον όρο, αλλά αυτό που είναι σαφές είναι ότι όλες οι μορφές e-Learning, είτε πρόκειται για εφαρμογές, προγράμματα, αντικείμενα, ιστοσελίδες, κλπ, μπορούν να προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης σε όλους, ανεξαρτήτων διακρίσεων.

3.15.3 Online learning (Μάθηση σε απευθείας σύνδεση)

Η online μάθηση μπορεί να είναι το πιο δύσκολο είδος μάθησης σε σύγκριση με τα ανωτέρω προκειμένου στον καθορισμό του. Μερικοί την περιγράφουν ως εξ' ολοκλήρου online μάθηση (Oblinger & Oblinger, 2005)²¹⁶, ενώ άλλοι κάνουν αναφορά στο μέσο της τεχνολογίας ή του πλαισίου που χρησιμοποιείται (Lowenthal, Wilson, και Parrish, 2009). Η online μάθηση περιγράφεται από τους περισσότερους

²¹¹ Volery, T. and Lord, D. (2000), *Critical success factors in online education*, The International Journal of Educational Management, 14 (15)

²¹² Guilar, J., & Loring, A. (2008). *Dialogue and community in online learning: Lessons from Royal Roads University*, Journal of Distance Education, 22(3)

²¹³ Conrad, D. (2006), E-Learning and social change: An apparent contradiction. In In. M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age*, New York: Nova Science Publishers

²¹⁴ Ellis, R. (2004), Down with boring e-learning! Interview with e-learning guru Dr. Michael W. Allen. Learning circuits. Retrieved from http://www.astd.org/LC/2004/0704_allen.htm

²¹⁵ Nichols, M. (2003), *A theory of e-learning*, Educational Technology & Society, 6(2)

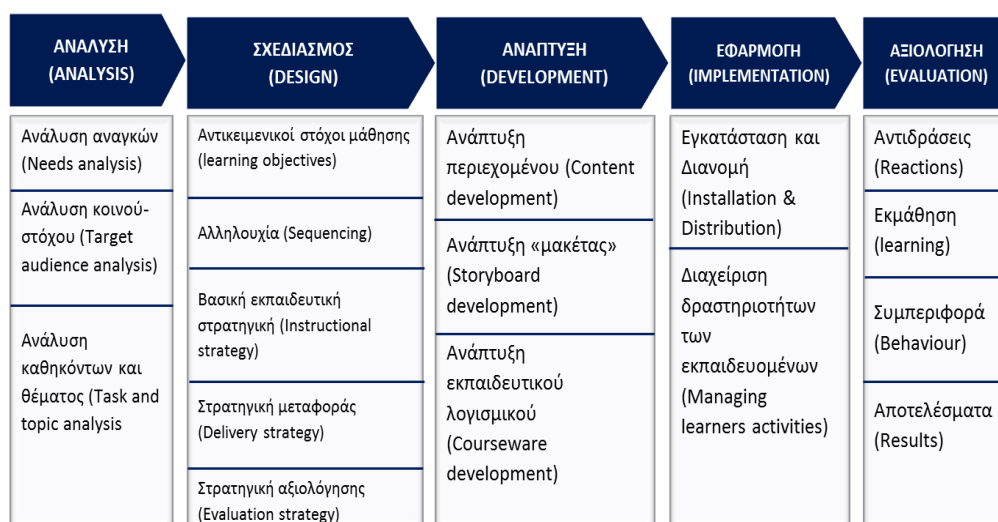
²¹⁶ Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005), Educating the net generation. EDUCAUSE. Retrieved from. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>

συγγραφείς, ως η πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες μέσω της χρήσης ορισμένων τεχνολογιών (Benson, 2002 και Carliner, 2004 και Conrad, 2002)²¹⁷. Ο Conrad (Conrad, 2002) προσδιορίζει την online μάθηση ως μια πιο πρόσφατη έκδοση της εξ' αποστάσεως μάθησης, η οποία βελτιώνει την πρόσβαση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όσους στερούνται των πολιτικών τους δικαιωμάτων. Άλλοι συγγραφείς²¹⁸ συζητούν όχι μόνο την προσβασιμότητα της online μάθησης, αλλά και τη συνδεσιμότητα, την ευελιξία και την ικανότητα να προωθήσει ποικίλες αλληλεπιδράσεις. Άλλοι, όπως Benson (Benson, 2002)²¹⁹, αναφέρουν ότι η online μάθηση είναι μια νεότερη έκδοση ή και βελτιωμένη έκδοση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

3.16 Μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων²²⁰

Υπάρχουν πολλά μοντέλα σχεδιασμού εκπαιδευτικών συστημάτων όπως το μοντέλο ADDIE (ANALYSIS-DESIGN-DEVELOPMENT-IMPLEMENTATION-EVALUATION, το οποίο παρουσιάζεται διαγραμματικά στο Σχήμα 21.

Σχήμα 21. Το μοντέλο ADDIE για το e-learning



²¹⁷ Benson, L., Elliot, D., Grant, M., Holschuh, D., Kim, B., Kim, H., et al. (2002), Usability and instructional design heuristics for e-Learning evaluation. In P., & S. (Eds.), Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2002 (pp. 1615–1621). Presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) Chesapeake, VA: AACE

²¹⁸ Ally, M. (2004), Foundations of educational theory for online learning. In Terry (Ed.), The theory and practice of online learning (2nd ed). Athabasca, AB: Athabasca University. Retrieved from <http://goo.gl/DjZmY6>

²¹⁹ Benson, A. (2002), *Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence*, Quarterly Review of Distance Education, 3(4)

²²⁰ "E-learning methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses", (This guide was prepared in the context of the FAO Trust Fund Project GCP/GLO/279/GER entitled: "Improving the abilities of Regional Organizations to develop, implement and monitor food security training programmes". The project is funded by the Government of Germany and implemented by FAO), Rome 2011, διαθέσιμο στο <http://www.fao.org/docrep/015/i2516e/i2516e.pdf>

Το μοντέλο ADDIE περιλαμβάνει πέντε στάδια: Ανάλυση, Σχεδιασμός, Ανάπτυξη, Εφαρμογή και Αξιολόγηση²²¹.

1 - Ανάλυση

Μια ανάλυση των αναγκών πρέπει να διεξάγεται κατά την έναρξη της κάθε αναπτυξιακής προσπάθειας προκειμένου να προσδιορίσει αν:

- ✓ Η εκπαίδευση είναι απαραίτητη για να καλύψει ένα κενό γνώσεων και δεξιοτήτων
- ✓ Το e-learning είναι η καλύτερη λύση για να παραδώσει αυτή την εκπαίδευση

Η ανάλυση των αναγκών επιτρέπει τον προσδιορισμό των γενικών, υψηλού επιπέδου στόχων του προγράμματος. Η ανάλυση του κοινού στο οποίο θα απευθυνθεί το πρόγραμμα (κοινό-στόχος) είναι ένα ακόμη κρίσιμο βήμα. Ο σχεδιασμός και η παράδοση της ηλεκτρονικής μάθησης θα πρέπει να προσαρμόζεται στα βασικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων (π.χ. προηγούμενες γνώσεις και δεξιότητες, γεωγραφικές επιρροές, και πρόσβασή τους στην τεχνολογία). Η ανάλυση επίσης είναι αναγκαία για τον προσδιορισμό του περιεχομένου των μαθημάτων: Η ανάλυση των καθηκόντων (tasks analysis) (ή εργασιών) εντοπίζει τα (εργασιακά) καθήκοντα που οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν καθώς και τις γνώσεις και τις δεξιότητες που πρέπει να αναπτυχθούν ή να ενισχυθούν. Αυτό το είδος της ανάλυσης χρησιμοποιείται κυρίως σε μαθήματα που έχουν σχεδιαστεί για να χτίσουν συγκεκριμένες δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία των εκπαιδευομένων (perform courses). Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis) διεξάγεται για τον εντοπισμό και την ταξινόμηση του περιεχομένου των μαθημάτων. Αυτή είναι τυπική διαδικασία στα μαθήματα εκείνα που έχουν σχεδιαστεί κυρίως για να παρέχουν πληροφορίες (inform courses). Σε αυτό το σημείο, κατά την ανάλυση του κοινού-στόχου πρέπει να προσδιορισθεί μια ποικιλία από παράγοντες που θα επηρεάσουν το σχεδιασμό των μαθημάτων. Ορισμένοι από αυτούς παρουσιάζονται στον Πίνακα 4 που ακολουθεί.

²²¹ ο.π παραπομπή 263

Πίνακας 4. Παράγοντες διαμόρφωσης σχεδιασμού ενός e-learning προγράμματος

ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	ΓΙΑΤΙ ΕΙΝΑΙ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΣ
Περιφέρεια ή γεωγραφική περιοχή στην οποία κατοικούν οι εκπαιδευόμενοι	Απαραίτητο για να καθοριστούν γλωσσικά και πολιτισμικά ζητήματα της γλώσσας και να ενημερωθούν οι επιλογές μεταξύ σύγχρονων και ασύγχρονων εργαλείων (οι εκπαιδευόμενοι που βρίσκονται σε διαφορετικές ζώνες ώρας θα έχουν δυσκολία στην επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο).
Το είδος του οργανισμού ή ιδρύματος στο οποίο ενδεχομένως εργάζονται οι εκπαιδευόμενοι και τον επαγγελματικό τους ρόλο(ους)	Βοηθά στον εντοπισμό συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων για κάθε ομάδα του κοινού-στόχου.
Προηγούμενες γνώσεις και την εμπειρία των εκπαιδευομένων σχετικά με το αντικείμενο	Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευόμενοι με προηγούμενη γνώση δεν έχουν τις ίδιες ανάγκες και απαιτήσεις κατάρτισης.
Οι δεξιότητες ηλεκτρονικών υπολογιστών και τεχνική εμπειρογνομοσύνη των εκπαιδευομένων	Βοηθά στον καθορισμό του βαθμού πολυπλοκότητας των διαδραστικών δραστηριοτήτων που βασίζονται σε υπολογιστή.
Το ποσό του διαθέσιμου χρόνου για την ηλεκτρονική μάθηση και το μαθησιακό περιβάλλον	Η πληροφορία αυτή επηρεάζει τον όγκο του περιεχομένου που πρέπει να παρέχεται και την ανάγκη για ομαδική κατάτμηση του περιεχομένου σε μικρές ενότητες.
Η τοποθεσία όπου οι εκπαιδευόμενοι θα συμμετάσχουν στο e-learning και από όπου μπορούν να έχουν πρόσβαση στο Internet. Μπορούν να μελετήσουν στο σπίτι ή στον προσωπικό τους χώρο;	Καθορίζει το χρόνο σύνδεσης που απαιτείται για την πορεία του προγράμματος και το κατά πόσον οι συμμετέχοντες μπορούν να κατεβάσουν plug-ins από το Internet.
Εύρος ζώνης του δικτύου	Οι περιορισμοί στο εύρος ζώνης μπορεί να επιβραδύνουν την απόδοση των εφαρμογών και να μειώνουν την παραγωγικότητα των χρηστών. Σε ορισμένες περιπτώσεις, εφαρμογές χαμηλού εύρους ζώνης μπορεί να προτιμώνται, δεδομένου ότι απαιτούν λιγότερο χρόνο για τη μετάδοση.
Οι δυνατότητες και το λογισμικό υπολογιστών, όπως το μέγεθος της οθόνης, ο αριθμός των χρωμάτων, η αναπαραγωγή ήχου, η μνήμη RAM (το μέγεθος της μνήμης), ο τύπος του επεξεργαστή και η ταχύτητα	Οι τεχνικές προδιαγραφές, συμπεριλαμβανομένων των δυνατοτήτων πολυμέσων (multimedia), επηρεάζουν την επιλογή του συνδυασμού μέσων και plug-ins.

Όσον αφορά την ανάλυση περιεχομένου ο ακόλουθος πίνακας (Πίνακας 5) προσδιορίζει έξι βασικούς τύπους περιεχομένου: γεγονότα, διαδικασίες, έννοιες, αρχές, διαπροσωπικές δεξιότητες και στάσεις.

Πίνακας 5. Τύποι περιεχομένου μαθήματος

ΤΥΠΟΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	
Γεγονότα	Μοναδικές, συγκεκριμένες πληροφορίες που απαντούν στις ερωτήσεις: ποιος, πού, πότε; Τα γεγονότα προβάλλονται, εκθέτονται ή αναγράφονται. <u>Παράδειγμα:</u> δεδομένα, λίστες, ιστορικά γεγονότα
Διαδικασίες	Μια διαδικασία είναι μια σειρά από σαφώς καθορισμένα βήματα, με σκοπό να εκτελεστεί μια εργασία. Οι διαδικασίες απαντούν στο ερώτημα: "Πώς να ...;" <u>Παράδειγμα:</u> οδηγίες για τη δημιουργία ενός πίνακα στο Microsoft Word
Έννοιες	Έννοια είναι μια ομάδα αντικειμένων, οντοτήτων ή ιδεών που: ορίζονται από μια ενιαία λέξη ή όρο, έχουν κοινά χαρακτηριστικά και διαφέρουν σε ασήμαντες λεπτομέρειες. Απαντούν στο ερώτημα: "Τι είναι ..." <u>Παράδειγμα:</u> η έννοια της «κλιματικής αλλαγής»
Αρχές	Μια αρχή (ή κανόνας) περιγράφει τη σχέση μεταξύ δύο εννοιών. Για παράδειγμα: "Λόγω αυξήσεων των τιμών, παρατηρούνται αυξήσεις της προσφοράς". Μερικές αρχές μπορούν να μεταφραστούν σε στρατηγικές κατευθυντήριες γραμμές που με τη σειρά τους μπορούν να καθοδηγήσουν αποφάσεις και πολύπλοκες εργασίες. <u>Παράδειγμα:</u> «κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση της αστάθειας των τιμών»
Διαπροσωπικές δεξιότητες	Λεκτικές και μη λεκτικές δεξιότητες για την αλληλεπίδραση με άλλα άτομα. Για παράδειγμα, περιεχόμενο που σχετίζεται με «διαπραγματεύσεις» ή «επίλυση συγκρούσεων»
Στάσεις	Προδιαθέσεις συμπεριφοράς. <u>Παράδειγμα:</u> περιεχόμενο που σχετίζεται με την εκτίμηση της «σημασίας και του επείγοντα χαρακτήρα της υιοθέτησης μέτρων για τον περιορισμό των αρνητικών επιπτώσεων της κλιματικής αλλαγής»

2 - Σχεδιασμός²²²

Το στάδιο του σχεδιασμού περιλαμβάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες:

- Διαμόρφωση ενός συνόλου αντικειμενικών στόχων εκμάθησης που απαιτούνται για την επίτευξη των γενικών, υψηλού επιπέδου στόχων του προγράμματος.
- Καθορισμό της σειράς με την οποία θα επιτευχθούν οι στόχοι (αλληλουχία).
- Επιλογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, μέσων μαζικής ενημέρωσης, στρατηγικών αξιολόγησης και παράδοσης.

Το αποτέλεσμα του σταδίου σχεδιασμού είναι ένα σχεδιάγραμμα που θα χρησιμοποιηθεί ως σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη του προγράμματος. Το σχέδιο απεικονίζει τη δομή του προγράμματος σπουδών (π.χ. οργάνωση του προγράμματος,

²²² ο.π παραπομπή 263

των μαθημάτων, των ενοτήτων, και των δραστηριοτήτων), τους στόχους μάθησης που συνδέονται με κάθε ενότητα, και τις μεθόδους και μορφές παράδοσης (π.χ. διαδραστικές, σύγχρονες ή/και ασύγχρονες δραστηριότητες συνεργασίας).

3 - Ανάπτυξη

Σε αυτό το στάδιο, παράγεται ουσιαστικά το περιεχόμενο του e-learning. Το περιεχόμενο μπορεί να ποικίλλει σημαντικά, ανάλογα με τους διαθέσιμους πόρους. Για παράδειγμα, το περιεχόμενο μπορεί να αποτελείται μόνο από απλούστερα υλικά (δηλαδή εκείνα με ελάχιστη ή καμία διαδραστικότητα ή χρήση πολυμέσων, όπως δομημένα έγγραφα PDF), τα οποία μπορούν να συνδυαστούν με άλλα υλικά (π.χ. αρχεία ήχου ή βίντεο), αναθέσεις και δοκιμές. Στην περίπτωση αυτή, η ανάπτυξη ενός storyboard (εικονογραφημένου σεναρίου)²²³ και των μέσων και των ηλεκτρονικών αλληλεπιδράσεων δεν θα διεξαχθεί. Η ανάπτυξη των πολυμέσων διαδραστικού περιεχομένου αποτελείται από τρία βασικά βήματα:

- I. Ανάπτυξη περιεχομένου:** η συγγραφή ή η συλλογή όλων των απαιτούμενων γνώσεων και πληροφοριών
- II. Ανάπτυξη ενός storyboard:** ενσωμάτωση διδακτικών μεθόδων (όλα τα παιδαγωγικά στοιχεία που απαιτούνται για την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας) και των στοιχείων των μέσων ενημέρωσης. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη του storyboard, ενός εγγράφου που περιγράφει όλα τα συστατικά των τελικών διαδραστικών προϊόντων, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, κειμένων, των αλληλεπιδράσεων, και των test αξιολόγησης
- III. Ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού:** ανάπτυξη μέσων και διαδραστικών στοιχείων που παράγουν το μάθημα σε διαφορετικές μορφές για CD-Rom και παράδοση μέσω ίντερνετ, και ενσωμάτωση των στοιχείων του περιεχομένου σε μια πλατφόρμα μάθησης στην οποία οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να έχουν πρόσβαση.

4 - Εφαρμογή

Σε αυτό το στάδιο το μάθημα παραδίδεται στους εκπαιδευόμενους. Το διδακτικό υλικό είναι εγκατεστημένο σε ένα διακομιστή και οι σπουδαστές έχουν πρόσβαση σε αυτό. Το περιεχόμενο του μαθήματος έχει αποφασιστεί. Πριν από την έναρξη του σταδίου ανάπτυξης, πρέπει να ληφθούν αποφάσεις για τον τρόπο με τον οποίο το πρόγραμμα θα είναι προσιτό στους εκπαιδευόμενους. Αυτό το κεφάλαιο παρέχει οδηγίες για το πώς πρέπει να λαμβάνονται αποφάσεις για το συνολικό σχεδιασμό μαθημάτων και εισαγάγει τα ακόλουθα θέματα:

²²³ Το εικονογραφημένο σενάριο (storyboard) αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στο στάδιο προετοιμασίας ενός οπτικοακουστικού έργου (ταινίες μυθοπλασίας, ντοκυμαντέρ, κινούμενου σκίτσου, διαφήμισης, πολυμέσα, κλπ). Αποτελεί μα/κα/δικοποιημένη τεχνική περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών ενός οπτικοακουστικού έργου με τη χρήση εικόνων και σχολίων.

1. Διδακτικές μέθοδοι για την ηλεκτρονική μάθηση
2. Μορφές παράδοσης και
3. Μέθοδοι αξιολόγησης

Ο σχεδιασμός προγράμματος e-learning περιλαμβάνει τη χρήση συνδυασμού των κατωτέρω εκπαιδευτικών μεθόδων (Πίνακας 8):

- **Αφηγηματικές μέθοδοι (Expositive methods)** - οι οποίες υπογραμμίζουν την «απορρόφηση» των νέων πληροφοριών. Περιλαμβάνουν παρουσιάσεις, μελέτες περιπτώσεων, εφαρμοσμένα παραδείγματα, προβολές.
- **Μέθοδοι εφαρμογής (Application methods)** - που τονίζουν τις ενεργές διαδικασίες που οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν για την εκτέλεση διαδικαστικών και –βασισμένων σε αρχές- καθηκόντων, και για την οικοδόμηση νέων γνώσεων. Περιλαμβάνουν προβολή πρακτικών ζητημάτων, βοηθήματα εργασίας, ασκήσεις ή σενάρια βασισμένα σε περιπτώσεις, παιχνίδια ρόλων, προσομοιώσεις, καθοδηγούμενη έρευνα, εργασίες σε projects.
- **Συνεργατικές μέθοδοι (Collaborative methods)** - οι οποίες υπογραμμίζουν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης και προτρέπουν τους εκπαιδευόμενοι να μοιράζονται τις γνώσεις και την εκτέλεση των καθηκόντων με συνεργατικό τρόπο. Περιλαμβάνουν απευθείας σύνδεσης συζητήσεις, συλλογικές εργασίες και αλληλοδιδασκτική (μάθηση μεταξύ των εκπαιδευομένων).

Πίνακας 6. Εκπαιδευτικές μέθοδοι

Αφηγηματικές μέθοδοι (Expositive methods)	Μέθοδοι εφαρμογής (Application methods)	Συνεργατικές μέθοδοι (Collaborative methods)
<ul style="list-style-type: none"> - Παρουσιάσεις - Μελέτες περιπτώσεων - Εφαρμοσμένα παραδείγματα - Επιδείξεις 	<ul style="list-style-type: none"> - Προβολή πρακτικών μεθόδων - Ενίσχυση εργασίας - Ασκήσεις βασισμένες σε περιπτώσεις - Παιχνίδια ρόλων - Προσομοιώσεις - Καθοδηγούμενη έρευνα - Εργασία σε projects 	<ul style="list-style-type: none"> - Συζητήσεις σε απευθείας σύνδεση - Ομαδική εργασία - Αλληλοδιδασκτική

Κάθε μέθοδος μπορεί να παραδοθεί σε διάφορες μορφές, με τη χρήση διαφορετικών τύπων εργαλείων μέσω μαζικής ενημέρωσης και επικοινωνίας. Για παράδειγμα, μια παρουσίαση μπορεί να κοινοποιηθεί ως αρχείο Power Point ή ως καταγεγραμμένο (ή live) βίντεο. Μια συζήτηση σε απευθείας σύνδεση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε ένα φόρουμ συζήτησης ή μέσω μιας κλήσης Skype. Οι μορφές παράδοσης επιλέγονται με βάση επιπρόσθετους παράγοντες που σχετίζονται με τους εκπαιδευόμενοι, τεχνολογικής και οργανωτικής φύσεως (π.χ. προϋπολογισμός) καθώς και με βάση τον διαθέσιμο χρόνο.

5 - Αξιολόγηση

Ένα πρόγραμμα e-learning μπορεί να αξιολογηθεί για συγκεκριμένους σκοπούς αξιολόγησης. Μπορούν να αξιολογηθούν οι αντιδράσεις των εκπαιδευομένων, η επίτευξη των μαθησιακών στόχων, η μεταφορά των πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αγορά (ή συγκεκριμένες θέσεις) εργασίας καθώς και ο γενικός αντίκτυπος του προγράμματος. Είναι πολύ σημαντικό να καθοριστεί ήδη από το στάδιο του σχεδιασμού. Αρχικά θα πρέπει να καθοριστεί ο σκοπός της αξιολόγησης, ο οποίος θα μπορούσε να είναι:

- Ο έλεγχος της ποιότητας του προγράμματος ώστε να βελτιωθεί πριν εφαρμοστεί (διαμορφωτική αξιολόγηση)
- Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της μάθησης αμέσως μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος (επιβεβαιωτική αξιολόγηση)
- Η αξιολόγηση ενός προγενέστερου προγράμματος προκειμένου να διαπιστωθεί εάν εξακολουθεί να είναι έγκυρο ή πρέπει να τροποποιηθεί (αθροιστική αξιολόγηση)

Στη συνέχεια, πρέπει να καθοριστεί εάν θα αξιολογείται η πρόοδος των εκπαιδευομένων και αν θα τους παρέχεται πιστοποίηση. Αυτό θα επηρεάσει την επιλογή των τεστ αξιολόγησης που θα ενταχθούν στο πρόγραμμα. Στην πραγματικότητα, μπορεί ο σχεδιαστής του προγράμματος να επιθυμεί να αξιολογήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες των εκπαιδευομένων πριν την έναρξη του μαθήματος, κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ. μέση αξιολόγηση) και / ή μετά την ολοκλήρωσή του. Όπως ήδη αναφέρθηκε, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι τα τεστ αξιολόγησης ευθυγραμμίζονται με τους στόχους της μάθησης. Για το λόγο αυτό είναι σκόπιμο να ξεκινήσει η σύνταξη των τεστ αξιολόγησης από τα πρώτα στάδια του έργου, αμέσως μετά τον καθορισμό των μαθησιακών στόχων για κάθε ενότητα του προγράμματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

4.1 Εισαγωγή

Οι οικονομικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δυνάμεις επιφέρουν καθημερινές αλλαγές στην διδασκαλία και τη μάθηση σε οργανισμούς, πανεπιστήμια και σχολεία. Όσον αφορά αυτή την εξέλιξη στη διδασκαλία και τη μάθηση, έχουν χρησιμοποιηθεί διαφορετικές εκφράσεις για τον χαρακτηρισμό της καινοτομίας. Μεταξύ αυτών αναφέρονται οι όροι «e-learning», «distributed learning», «online learning», «web-based learning» και «distance learning» (Wentling et al., 2000)²²⁴. Σύμφωνα με το U.S. Department of Education's National Center for Education Statistics, το 90% των δημόσιων φορέων διетуός φοίτησης και το 89% των δημόσιων φορέων τετραετούς φοίτησης προσέφεραν μαθήματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης για την περίοδο 2000-2001 με εγγραφές που ανέρχονται σε 1.472.000 και 945.000, αντίστοιχα, συνολικά 3.077.000. Από αυτά, το 90% προσέφεραν μαθήματα μέσω Internet χρησιμοποιώντας ασύγχρονη εκπαίδευση βασισμένη σε υπολογιστή, και το 88% ανέφεραν σχέδια για να ξεκινήσουν ή να αυξήσουν τη χρήση του Διαδικτύου ως πρωταρχικό μέσο παράδοσης εκπαιδευτικών αντικειμένων (Waits & Lewis, 2003)²²⁵. Αυτά τα στοιχεία υποστηρίζουν την ιδέα ότι η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση μέσω ίντερνετ είναι η πιο διαδεδομένη και ότι το διαδίκτυο έχει προκαλέσει σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση γενικότερα και στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ειδικότερα. Παρά τις διαφορές στις συνθήκες, η ποιότητα στην ηλεκτρονική μάθηση θεωρείται - περισσότερο ή λιγότερο- εξίσου σημαντική σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και έθνη. Στο παρόν κεφάλαιο αναφέρεται η σπουδαιότητα της αξιολόγησης της ποιότητας ενός e-learning προγράμματος. Ο όρος προέρχεται κατά ένα μέρος από τον κατασκευαστικό κλάδο και τη βιομηχανία παροχής υπηρεσιών, καθώς και από την υγειονομική περίθαλψη. Η έγκριση και η υιοθέτησή του από τον τομέα της εκπαίδευσης υπήρξε ταχεία και διάχυτη. Στις ακόλουθες παραγράφους εξετάζεται πόσο σκόπιμο και χρήσιμο είναι αυτό για την πανεπιστημιακή διδασκαλία.

²²⁴ Wentling T.L, Waight C, Gallagher J, La Fleur J, Wang C, Kanfer A. (2000), E-learning - a review of literature. Knowledge and Learning Systems Group NCSA και Arkorful, V., Abaidoo, N.(2014), *The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education*, International Journal of Education and Research Vol. 2 No. 12 December 2014, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/WkqNYX>

²²⁵ Waits, T., & Lewis, L. (2003), *Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2000-2001*, U.S Department of Education, National Center for Educational Statistics, NCES 2003-017, Project Officer: Bernard Greene. Washington, DC

4.2 Η έννοια της Ποιότητας

Αρχικά, πρέπει να διασαφηνιστεί τι σημαίνει «ποιότητα του e-learning». Η επικρατούσα άποψη αναφέρει ότι η ποιότητα αφορά την πραγματοποίηση των βέλτιστων επιτευγμάτων μάθησης. Αυτή η πρωταρχική παιδαγωγική αντίληψη ήταν πιο διαδεδομένη εν συγκρίσει με εκείνες που αναφέρονταν στην οικονομική χρησιμότητα ή το επιτυχημένο marketing. Εκτός αυτού, πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι «η ποιότητα στην ηλεκτρονική μάθηση» έχει διπλή σημασία στην Ευρώπη. Κατ' αρχάς, η ηλεκτρονική μάθηση συνδέεται σε πολλά έγγραφα και δημοσιεύσεις με την αύξηση της ποιότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, εξασφαλίζοντας μια επιτυχημένη προσαρμογή στην κοινωνία της πληροφορίας. Το πλαίσιο αυτό ονομάζεται «ποιότητα μέσω e-learning (quality through e-learning)». Δεύτερον, υπάρχει μια ξεχωριστή, αλλά σχετική συζήτηση σχετικά με το πώς θα βελτιωθεί η ποιότητα της καθεαυτού ηλεκτρονικής μάθησης, και σε αυτή την περίπτωση, το πλαίσιο ονομάζεται «ποιότητα για την ηλεκτρονική μάθηση (quality for e-learning)» (Ehlers et al., 2005)²²⁶.

Στην ουσία η διασφάλιση της ποιότητας αναφέρεται στο γεγονός ότι έχουν καθοριστεί και εφαρμοστεί με συνέπεια τα προσχεδιασμένα πρότυπα για ένα προϊόν ή μια υπηρεσία. Η ίδια η ποιότητα είναι ένας ασαφής όρος, δεδομένου ότι έχει συνδηλώσεις προτύπων και αριστειών. Έτσι, για να γίνει αναφορά στην «ποιότητα της διδασκαλίας», θα πρέπει να αναφέρονται οι υψηλές ή χαμηλές προδιαγραφές, καθώς η αναφορά στην «ποιότητα της διδασκαλίας» συνεπάγεται την αριστεία. Η ένωση της διασφάλισης της ποιότητας με την αριστεία μπορεί να είναι παραπλανητική. Μπορεί επίσης να είναι βολική όταν παρέχει τη διαβεβαίωση των ελάχιστων προτύπων μόνο μέσα από την εμφάνιση της αριστείας. Πρότυπα κάποιου είδους είναι απαραίτητα για τη διασφάλιση της ποιότητας. Αλλά τα πρότυπα, όπως η ομορφιά, είναι συνήθως στα μάτια ή στις αντιλήψεις των παρατηρητών. Ποιοί είναι οι παρατηρητές οι οποίοι θα προσδιορίσουν την ποιότητα για την πανεπιστημιακή διδασκαλία;

Μια σημαντική ιδέα είναι ότι οι καταναλωτές ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας πρέπει να είναι οι τελικοί ρυθμιστές της ποιότητας. Από αυτό πηγάζει η ιδέα ότι η ποιότητα είναι ό,τι ικανοποιεί τον καταναλωτή ή τον πελάτη. Στην απλούστερη μορφή της ποιότητας στην πανεπιστημιακή διδασκαλία θα είναι αυτή που ικανοποιεί τον πρωταρχικό πελάτη, δηλαδή τον φοιτητή. Αυτή η έννοια εκφράζεται πιο επίσημα από το Βρετανικό Ινστιτούτο Προτύπων (British Standards Institute): «Η ποιότητα είναι το σύνολο των γνωρισμάτων και των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή υπηρεσίας που έχει την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασθείσες ή μη ανάγκες». Έτσι, οι ανάγκες των μαθητών μπορεί να δηλώνονται από αυτά ή θα μπορούσαν να υπονοούνται από τον εκπαιδευτικό.

²²⁶ Ehlers, D., Goertz, L., Hildebrandt, B., Pawlowski, J.M (2005), Quality in e-learning: Use and dissemination of quality approaches in European e-learning. A study by the European Quality Observatory, Cedefop Panorama series; 116 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/PbY0hw>

Οι πολίτες, οι πελάτες ή οι καταναλωτές δεν είναι πάντα εύκολο να προσδιοριστούν. Ή συνηθέστερα, υπάρχουν πάρα πολλοί από αυτούς. Για παράδειγμα, ποιος είναι ο καταναλωτής της πανεπιστημιακής διδασκαλίας; Σε μια προφανή αίσθηση οι φοιτητές καταναλώνουν ή βιώνουν τη διδασκαλία αλλά εκείνοι που πρέπει να ικανοποιούνται περιλαμβάνουν και συμφοιτητές, συναδέλφους, επικεφαλής του τμήματος, φορείς χρηματοδότησης, τους εργοδότες, την κυβέρνηση και την κοινωνία ως σύνολο. Όλα αυτά τα εμπλεκόμενα μέρη μπορεί κατά κάποιο τρόπο να αναγνωριστούν ως πελάτες για την διδασκαλία του πανεπιστημίου.

Μια διαφορετική οπτική γωνία είναι να συλλάβει κανείς την ποιότητα ως την καταλληλότητα για συγκεκριμένο σκοπό. Εξ ου και η ποιότητα μιας συγκεκριμένης μηχανής θα προσδιοριστεί από το βαθμό στον οποίο συναντήθηκε ο δεδηλωμένος σκοπός της. Θεωρητικά αυτό το είδος της ποιότητας θα υπήρχε ακόμη και αν υπήρχαν πολλοί παρατηρητές και μάλιστα πελάτες που τουλάχιστον αρχικά, δεν θα μπορούσαν να την εκτιμήσουν. Είναι επίσης ένας πιο χρήσιμος ορισμός για καταστάσεις όπου εκεί υπάρχουν προφανείς πελάτες ή όπου υπάρχουν πολλαπλοί πελάτες. Έτσι, η ποιότητα της διδασκαλίας θα πρέπει να καθορίζεται από τη δυνατότητά της να επιτύχει τους δεδηλωμένους σκοπούς, προφανώς σε σχέση με τη μάθηση.

Άλλοι ορισμοί περιλαμβάνουν «τη συμμόρφωση με τις απαιτήσεις» (Crosby, 1984)²²⁷ και «τον προβλέψιμο βαθμό ομοιομορφίας και αξιοπιστίας, με χαμηλό κόστος που είναι κατάλληλο για την αγορά» (Deming, 1986)²²⁸. Βασικές έννοιες εδώ περιλαμβάνουν τη συμμόρφωση προς τα πρότυπα που είναι κατάλληλα για το σκοπό και την ικανοποίηση μιας αγοράς. Ο Deming υπογραμμίζει τη σημασία του κόστους-αποτελεσματικότητας, που ικανοποιεί την αγορά σε χαμηλό ή στο χαμηλότερο δυνατό κόστος. Αυτοί οι ορισμοί που περιλαμβάνουν την έννοια της καταλληλότητας για συγκεκριμένο σκοπό είναι ίσως οι πιο ειλικρινείς. Ωστόσο, η ιδέα ενός πελάτη ή περισσότερων πελατών που πρέπει να πληρούνται είναι πάρα πολύ σημαντική για να αγνοηθεί. Έτσι, ένας λειτουργικός ορισμός της ποιότητας θα μπορούσε να είναι ο εξής:

Η Ποιότητα αναφέρεται στις προδιαγραφές που πρέπει να πληρούνται για να επιτευχθούν οι καθορισμένοι σκοποί με την παράλληλη ικανοποίηση των πελατών.

Ο σκοπός της διδασκαλίας είναι η μάθηση. Έτσι, η ποιότητα της διδασκαλίας είναι η καταλληλότητα του σκοπού που αφορά την προώθηση της εκμάθησης. Δυστυχώς δεν υπάρχουν νόμοι και οι πολύτιμες θεωρίες που συνδέουν τη διδασκαλία και τη μάθηση είναι λίγες. Τα πρότυπα για τη διδασκαλία η οποία επιδρά στη μάθηση είναι σε μεγάλο βαθμό υποθετικά. Η ποιότητα μπορεί να κριθεί από τα αποτελέσματα ή τους δείκτες απόδοσης, οι οποίοι είναι αρκετά ασαφείς. Εάν η ποιότητα αναφέρεται σε πρότυπα, τι εννοείται με βεβαιότητα; Πρώτον, είναι σημαντικό να συνειδητοποιήσουμε ότι το ρήμα «διαβεβαιώνω» είναι ένα μεταβατικό ρήμα: η διασφάλιση της γίνεται με κάποιον που επιθυμεί να διαβεβαιώσει κάποιον άλλο. Για παράδειγμα ένα κουτί από σπίρτα φέρει την επιγραφή «διασφάλιση ποιότητας». Αυτό είναι ένα μήνυμα από το κατασκευαστή

²²⁷ Crosby P.B. (1984), *Quality Without Tears*, New York: McGraw-Hill Book Company

²²⁸ Deming, W.E., «*Out of the Crisis*», Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study, 1986

για τον πελάτη. Σκοπός του είναι να διαβεβαιώσει ότι τα πρότυπα που αναμένονται από ένα σπύρτο θα πρέπει να τηρούνται με συνέπεια από κάθε σπύρτο που βρίσκεται στο κουτί. Η διασφάλιση της ποιότητας είναι μια διαδικασία με την οποία ο κατασκευαστής ή ο παραγωγός εγγυάται σε έναν πελάτη ή καταναλωτή ότι τα αγαθά ή η υπηρεσία θα πληρούν τα πρότυπα με συνέπεια.

Στην περίπτωση της πανεπιστημιακής διδασκαλίας μια ερμηνεία είναι ότι το πανεπιστήμιο προσπαθεί να διαβεβαιώσει ότι η διδασκαλία του είναι εντός των προτύπων. Τα πανεπιστήμια, είναι χρηματοδοτούμενα από το δημόσιο, και επομένως προσπαθούν να διαβεβαιώσουν την κοινωνία, ότι οι εκπρόσωποί της, παρέχουν τουλάχιστον την υπηρεσία για την οποία χρηματοδοτούνται. Σε ένα πιο βασικό εμπορικό επίπεδο τα πανεπιστήμια προσπαθούν να διασφαλίσουν στους πελάτες τους, είτε μαθητές, είτε εργοδότες είτε τους φορείς χορήγησης υποτροφιών, ότι η υπηρεσία τους είναι αναβαθμισμένη.

Πρότυπα και ποιοτικές προσεγγίσεις χρησιμοποιούνται ευρέως ιδιαίτερα στις αγγλοσαξονικές χώρες και στις χώρες Benelux (82%), ενώ η χρήση τους στα νέα κράτη μέλη της ΕΕ είναι αισθητά χαμηλότερη (58%). Τα τελευταία κάνουν σημαντικά μικρότερη χρήση των εξωτερικών προσεγγίσεων ποιότητας (19%), ενώ οι Γερμανόφωνες χώρες και οι Αγγλοσάξονες προβαίνουν σε μεγαλύτερη χρήση αυτών των (28% και 27% αντίστοιχα). Επιπλέον, έρευνα κατέδειξε ότι τα νέα κράτη μέλη αισθάνονται ιδιαίτερα κακή πληροφόρηση σχετικά με το θέμα. Σε γενικές γραμμές, οι απόψεις δίστανται σχετικά με την ποιότητα των παρεχόμενων προγραμμάτων, προϊόντων και υπηρεσιών στην Ευρώπη. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος σωστός τρόπος παροχής της ποιότητας σε όλους τους τομείς και επομένως πρέπει να ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες και οι παραδόσεις της κάθε χώρας.

Καθώς η καθιέρωση της εμπιστοσύνης είναι η ουσία της διασφάλισης της ποιότητας, ο όρος έχει έρθει να αναφέρεται σε ολόκληρη τη διαδικασία με την οποία τα πρότυπα διατηρούνται. Έτσι υποτάσσει τον ποιοτικό έλεγχο και τη διαχείριση της ποιότητας, αμφότερα των οποίων θα εξεταστούν στη συνέχεια.

4.3 Ο έλεγχος ποιότητας

Ο έλεγχος ποιότητας είναι η διαδικασία με την οποία το προϊόν ή η υπηρεσία, ή οποιοδήποτε μέρος της διαδικασίας που σχετίζεται με την παραγωγή ή την παράδοσή του, ελέγχεται κατά ένα προκαθορισμένο πρότυπο και απορρίπτονται ή ανακυκλώνονται, αν τα επίπεδά τους είναι υπό του προτύπου. Αυτό είναι ένα γνωστό χαρακτηριστικό στο τέλος μιας γραμμής παραγωγής, αλλά είναι εξίσου σημαντικό σε όλα τα στάδια από την αρχική αποδοχή των πρώτων υλών. Αυτό είναι πιο δύσκολο να εφαρμοστεί σε μια υπηρεσία από την στιγμή που μια υπηρεσία έχει παραδοθεί και δεν μπορεί να ανακτηθεί και να ανακυκλωθεί. Αλλά τουλάχιστον μία υπηρεσία μπορεί να ταυτοποιηθεί ως ελλιπής και να ληφθούν μέτρα για να εξασφαλιστεί η καλύτερη

απόδοση την επόμενη φορά. Αυτή είναι μια πιο περίπλοκη έννοια του ποιοτικού ελέγχου.

Η συνολική διαδικασία με την οποία η διαχείριση ενός συγκεκριμένου οργανισμού έχει σχεδιαστεί για να επιτευχθεί και ως εκ τούτου είναι σε θέση να διασφαλίσει την ποιότητα είναι η ποιοτική διαχείριση, ή, λιγότερο διφορούμενα, η διαχείριση της ποιότητας. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ποιότητα ενός κατασκευαστή θα πρέπει να διαχειριστεί την παραγωγή για την επίτευξη της ποιότητας με συνέπεια.

Αυτό συνεπάγεται, σε βασικά στάδια, τον έλεγχο της ποιότητας. Η διαχειριστική διαδικασία θα είναι πολύπλοκη και περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τον καθορισμό προτύπων και διαδικασιών, καθώς και τη τεκμηρίωσή τους, τον τακτικό έλεγχο, τον έλεγχο της πραγματικότητας έναντι αυτών των προτύπων και την αντιμετώπιση τυχόν ελλείψεων, τον εντοπισμό των ευθυνών, την επένδυση στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του προσωπικού και μια σειρά άλλων βημάτων. Κεντρικό ρόλο σε όλη τη διαδικασία θα διαδραματίσει ο προσδιορισμός των αναγκών του πελάτη και η παροχή ενός προϊόντος ή υπηρεσίας που θα τον ικανοποιήσει. Η ανατροφοδότηση από τους πελάτες, είτε λεπτομερώς ή, ευρύτερα, μέσα από την αγορά ή την απόρριψη, θα είναι ζωτικής σημασίας. Εάν αυτή η διαχείριση της ποιότητας είναι αποτελεσματική, μπορεί να υποστηριχθεί ότι όλες οι πτυχές του οργανισμού πρέπει να καλύπτονται και όλο το προσωπικό συμμετέχει: μια αλυσίδα δεν είναι ισχυρότερη από ό, τι ο πιο αδύναμος κρίκος της. Αυτή είναι, ίσως αυτονόητο, μια πρόταση που οδήγησε στην έκφραση «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (TQM)», εξολοκλήρου αναφερόμενη στη συμμετοχή όλων (και όχι όπως μερικές φορές επικρατεί η εντύπωση ότι ποιότητα είναι η επίτευξη της τελικής και συνολικής τελειότητας).

Είναι αμφίβολο εάν οποιοδήποτε πανεπιστήμιο μπορεί να ισχυριστεί ότι έχει το μόνο ρητό συνολικό σύστημα διαχείρισης αφιερωμένο στην εξασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία του. Ακόμη και αν υπήρχε συμφωνία σχετικά με τα πρότυπα για τη διδασκαλία και αν όλοι οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε αυτή, το σύστημα θα πρέπει επίσης να καλύπτει όλες τις υπηρεσίες υποστήριξης καθώς κάθε μία από αυτές θα μπορούσε να αποδειχθεί ότι έχει κάποια επίδραση στη διδασκαλία και τη μάθηση, ωστόσο, έμμεσα.

Εάν μια εταιρεία ισχυρίζεται ότι έχει ένα σύστημα για τη διαχείριση της ποιότητας, τότε μπορεί να ελεγχθεί για να διαπιστωθεί αν το σύστημα στην πραγματικότητα υπάρχει και λειτουργεί όπως ισχυρίστηκε. Έτσι μπορεί να υπάρξει έλεγχος της ποιότητας. Αυτή είναι η δραστηριότητα που μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη Διεύθυνση της Ποιότητας Ελέγχου (Division of Quality Audit - DQA). Η Διεύθυνση ισχυρίζεται ότι ελέγχει τους μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας των πανεπιστημίων για τη διδασκαλία, με τη βοήθεια προτύπων που έχουν διατυπωθεί από φοιτητές που περάτωσαν επιτυχώς τις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Σχετικοί με την ποιότητα είναι οι κάτωθι όροι:

- Διασφάλιση ποιότητας

- Διαχείριση ποιότητας
- Έλεγχος ποιότητας
- Αξιολόγηση της ποιότητας.

4.4 Η διασφάλιση ποιότητας

Η ποιότητα της διδασκαλίας είναι τα πρότυπα που πρέπει να πληροί. Η διασφάλιση της ποιότητας είναι η διαδικασία με την οποία οι πελάτες, οι παραγωγοί ή οποιαδήποτε άλλα ενδιαφερόμενα μέρη είναι πεπεισμένα ότι τα πρότυπα θα πρέπει να τηρούνται με συνέπεια. Για την παροχή τέτοιων διαβεβαιώσεων ένα σύστημα διαχείρισης της ποιότητας είναι απαραίτητο. Μέρος αυτού του συστήματος θα είναι ο ποιοτικός έλεγχος, σύμφωνα με τον οποίο, και με βάση τα πρότυπα θα ελέγχονται τα μέτρα που έχουν ληφθεί. Το σύστημα διαχείρισης της ποιότητας μπορεί να ελεγχθεί για να διαπιστωθεί αν υπάρχει στην πραγματικότητα και αν δουλεύει. Αυτό ονομάζεται ποιοτικός έλεγχος. Τα προϊόντα ή οι υπηρεσίες μπορούν να ελεγχθούν εξωτερικά για να εξακριβωθεί η τήρηση των προτύπων. Αυτή είναι η αξιολόγηση της ποιότητας. Θα μπορούσε να υπάρχει μια δέσμευση για βελτίωση και ανάπτυξη. Αυτό συνεπάγεται βελτίωση της ποιότητας ή ενίσχυση.

Οι ορισμοί αυτοί προέρχονται από τη βιβλιογραφία σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας στη βιομηχανία και τις υπηρεσίες, συμπεριλαμβανομένης της υγείας. Οι όροι είναι ακόμα σχετικά νέοι στην εκπαίδευση γενικά και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα. Ωστόσο, η διασφάλιση της ποιότητας έχει αγκαλιαστεί σχεδόν με υπέρμετρο ενθουσιασμό από την κυβέρνηση. Αυτός ο ενθουσιασμός δεν έχει συνοδευτεί από ακρίβεια της χρήσης. Για παράδειγμα, τόσο η Λευκή Βίβλος (1991) όσο και οι πρώιμες διακηρύξεις του DQA χρησιμοποιούν τη διασφάλιση της ποιότητας και τον ποιοτικό έλεγχο, σαν να ήταν εναλλάξιμα. Είναι, ως εκ τούτου, ιδιαίτερα σημαντικό να είναι σαφείς οι έννοιες σε αυτό το πρώιμο στάδιο και οι όροι περί διασφάλισης της ποιότητας και των συναφών δραστηριοτήτων και των διαδικασιών να είναι κατανοητοί σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Ένα βασικό ερώτημα είναι κατά πόσον τα πανεπιστήμια έχουν ήδη διαδικασίες που θα μπορούσαν να περιγραφούν ως διασφάλιση της ποιότητας ή αν ο όρος προϋποθέτει μια ριζική νέα προσέγγιση και πρακτικές.

Σε γενικές γραμμές, οι απαντήσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κατατάσσονται σε μία ή περισσότερες από τις τρεις κάτωθι κατηγορίες.

- Πρώτον, υπάρχει η άποψη ότι η διασφάλιση της ποιότητας είναι απλά μια νέα ετικέτα για ένα σύνολο από διαδικασίες που έχουν καθιερωθεί στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η εξωτερική εξέταση, η επικύρωση, η επαγγελματική δέσμευση, η αξιολόγηση από ομοτίμους και ακόμη τα αποτελέσματα των εξετάσεων όλα έχουν προταθεί ως πτυχές διασφάλισης της ποιότητας για την πανεπιστημιακή διδασκαλία. Μερικές από αυτές τις πρακτικές έχουν συσταθεί

ορθολογικά και χαρακτηρίζονται από καθολικότητα. Άλλες, ενώ είναι καθολικές, θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Η διασφάλιση της ποιότητας εκλαμβάνεται ως λιγότερο ή περισσότερο λανθάνουσα στο πανεπιστημιακό σύστημα και απλά απαιτεί ρητή αναγνώριση ώστε να είναι πρόδηλη.

- Μια αντίθετη άποψη αναφέρει ότι η διασφάλιση της ποιότητας, όπως εφαρμόζεται αλλού, αντιπροσωπεύει μια νέα προσέγγιση για τη δημιουργία και τη συντήρηση των προτύπων στα πανεπιστήμια, τα οποία εισάγονται από τη βιομηχανία ή τις υπηρεσίες, και αυτές οι προσεγγίσεις θα δώσουν στα πανεπιστήμια την απαραίτητη αναδιοργάνωση και τις διαδικασίες που θα χαρακτηρίζονται από υπευθυνότητα, προσανατολισμό στους φοιτητές και οικονομική αποδοτικότητα. Ως εκ τούτου η διασφάλιση της ποιότητας θα περιλαμβάνει ένα ριζικό αναπροσανατολισμό των πανεπιστημίων και της προσέγγισης για την εργασία τους. Από αυτό έρχεται το μεγάλο ενδιαφέρον των προσεγγίσεων που προέρχονται από τη βιομηχανία, όπως η η συνολική διαχείριση της ποιότητας και η BS 5750²²⁹.
- Μία ενδιάμεση άποψη είναι ότι τα πανεπιστήμια έχουν πράγματι μεγάλη πρόοδο να κάνουν σχετικά με τη διασφάλιση της ποιότητας για τη διδασκαλία και τα μαθήματα τους, και ότι θα πρέπει να καθιερώσουν συστήματα και προσεγγίσεις που είναι διακριτές και ταιριάζουν με τα ειδικά χαρακτηριστικά της ακαδημαϊκής προσπάθειας. Η βάση για πολλές από αυτές τις διαδικασίες υπάρχει ήδη στις πανεπιστημιακές πρακτικές, αλλά ορισμένες εισαγωγές θα είναι επιθυμητές για την ανάπτυξη του όλου συστήματος. Ένα σύστημα που θα αναπτυχθεί πρέπει να είναι προσαρμοσμένο για τα πανεπιστήμια.

Αυτές οι τρεις θέσεις δεν αλληλοαποκλείονται. Αν είναι να υπάρξει μια εισαγωγή για τη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας, είναι σημαντικό να διαχωριστεί η ουσία από ατυχήματα. Μεγάλο μέρος της δυσμενούς κριτικής του BS 5750 βασίζεται σε μια ανησυχία σχετικά με τα χαρακτηριστικά της επιφάνειας του και της γλώσσας, αντί της βασικής προσέγγισης. Τα ακόλουθα, είναι χαρακτηριστικά της διασφάλισης ποιότητας όπου και αν αυτή εμφανίζεται.

1. Οι προδιαγραφές των προτύπων για οτιδήποτε έχει σχεδιαστεί ως το προϊόν ή η υπηρεσία.
2. Ο προσδιορισμός των κρίσιμων λειτουργιών και διαδικασιών που θα είναι αναγκαίες για την επίτευξη αυτών των προτύπων.
3. Ο συνεχής προσανατολισμός στον καταναλωτή και η ρύθμιση και παρακολούθηση της υλοποίησης των προτύπων.
4. Η τεκμηριωμένη σαφήνεια όσον αφορά τα πρότυπα που πρέπει να επιτευχθούν αλλά και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν για την επίτευξη αυτών των προτύπων.

²²⁹ British standard (BS) 5750--quality assurance: BS5750 is the British Standard on "Quality Systems". Its equivalent in European Standards is EN29000 and in the International Standards Organisation ISO9000

5. Μια κυβερνητική προσέγγιση στο πρότυπο και τη διαδικασία ρύθμισης, η οποία περιλαμβάνει την παρακολούθηση των προτύπων που τηρούνται και των διαδικασιών που ακολουθούνται, και η ανάληψη δράσης για την αντιμετώπιση ή διόρθωση ελλειμμάτων σε συνδυασμό με μια τακτική επανεξέταση της καταλληλότητας των προτύπων και των διαδικασιών.
6. Η συνολική συμμετοχή του συνόλου του προσωπικού και η δέσμευση για την ανάπτυξη και την κατάρτιση.

Όλη αυτή η προκαταρκτική σκέψη για τη διασφάλιση της ποιότητας πρέπει τώρα να εφαρμοστεί στη διδασκαλία. Υπάρχουν σαφή πρότυπα όσον αφορά τη διδασκαλία ως ένα προϊόν ή μια υπηρεσία. Υπάρχει συνεχής προσανατολισμός στο μαθητή ως καταναλωτή για να επικυρώσει τα πρότυπα της διδασκαλίας. Είναι υπαρκτά πρότυπα για τη διδασκαλία και τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθηθούν για την επίτευξη ποιότητας. Τα πρότυπα αυτά όμως καθορίζονται με σαφήνεια; Ακολουθούμε μια κυβερνητική προσέγγιση για την καθορισμό στόχων, την παρακολούθηση της απόδοσης; Ενεργείται ανατροφοδότηση; Δεσμεύεται όλο το προσωπικό του πανεπιστημίου για την ποιότητα στη διδασκαλία; Υπάρχει βιώσιμο πρόγραμμα εκπαίδευσης και ανάπτυξης του προσωπικού για την υποστήριξη αυτή; Αλλά το βασικό ερώτημα είναι: τι εννοούμε με την έννοια «διδασκαλία»;

Με απλά λόγια η διδασκαλία είναι αυτό που κάνουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό περιλαμβάνει την παρατηρήσιμη συμπεριφορά και το υλικό που παράγουν. Αλλά πώς μπορεί να παρατηρηθεί συμπεριφορά των πανεπιστημιακών; Η πλειοψηφία της εργασίας τους ασκείται κατ'ιδίαν με περισσότερο ή λιγότερο συναινούντων ενηλίκων. Πόσο συχνή είναι η παρατήρηση από τους συναδέλφους, συμπεριλαμβανομένων των επικεφαλής του τμήματος, ή πόσο συχνή είναι στην πραγματικότητα η παρακολούθηση διαλέξεων, σεμιναρίων ή οποιασδήποτε άλλης μορφής της διδασκαλίας; Ακόμη και αν η παρατήρηση συμβεί, είναι γενική. Αν οι εκπαιδευτικοί παράγουν υλικά, είτε πρόκειται για οπτικά βοηθήματα, φυλλάδια ή περισσότερα ολοκληρωμένα πακέτα μάθησης, τότε αυτά είναι πιο δεκτικά σε παρατήρηση και έλεγχο, αλλά σε ποιο βαθμό γίνεται αυτό; Πάλι ποια είναι τα πρότυπα που διακρίνουν το καλό από το αδιάφορο;

Φυσικά δεν έχουν νόημα στη διδασκαλία, εκτός αν κάποιος, εκτός από τον εκπαιδευτικό, μαθαίνει από αυτά. Έτσι, ό, τι πρότυπα έχουν οριστεί για τη διδασκαλία πρέπει να αφορούν με κάποιο συστηματικό τρόπο την έννοια επίδρασης της εν λόγω διδασκαλίας στην επιθυμητή μάθηση από τους εκπαιδευόμενους. Υπάρχουν δύο κρίσιμοι παράγοντες που περιπλέκονται εδώ. Πρώτον, και περισσότερο σημαντικό, δεν υπάρχει καμία γενικά αποδεκτή επιστήμη ή την τεχνολογία που αντιμετωπίζει τη σχέση μεταξύ της διδασκαλίας και της μάθησης. Αλλά δεν υπάρχει κανένα νόημα στην διδασκαλία, αν κάποιος δε μαθαίνει από αυτή. Οι γνώσεις αυτές προέρχονται από την αποτελεσματικότητα των διαφόρων στυλ διδασκαλίας. Ένα δεύτερο πρόβλημα είναι το αμφίσημο επαγγελματικό καθεστώς των πανεπιστημιακών. Ενώ ξοδεύουν ένα μεγάλο, συχνά το μεγαλύτερο, ποσοστό τους στο διδακτικό χρόνο, η επαγγελματική τους ιδιότητα και αξιοπιστία δεν προέρχεται από αυτή την κεντρική δραστηριότητα,

αλλά από τη γνώση τους στο αντικείμενό τους και την ικανότητά τους να επεκτείνουν αυτή τη γνώση. Μοναδικά μεταξύ των επαγγελματιών, δεν υπάρχει καμία επίσημη απαίτηση κατάρτισης για να γίνει κανείς δάσκαλος. Οι εκπαιδευμένοι δάσκαλοι είναι μια μειονότητα στα πανεπιστήμια. Υποτίθεται, ως εκ τούτου, ότι η γνώση του αντικείμενου και η έρευνα σε συνδυασμό με την on-the-job πρακτική και εμπειρία είναι επαρκή για να εξασφαλίσουν επαγγελματικά πρότυπα διδασκαλίας.

Αυτά τα παράδοξα καθιστούν εξαιρετικά δύσκολο να φανταστεί κανείς μια ριζική προσέγγιση διασφάλισης ποιότητας της διδασκαλίας, τουλάχιστον σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα. Είναι σαφές ότι δεν υπάρχουν γενικώς αποδεκτά πρότυπα για τη διδασκαλία. Στην απουσία κανόνων δεν μπορεί να υπάρχουν διαδικασίες για την εξασφάλιση τους. Οι μαθητές, ενώ σαφώς οι αποδέκτες της διδασκαλίας, και μάλιστα ο λόγος ύπαρξής της, σπανίως εκλαμβάνονται ως καταναλωτές (ή πελάτες).

Η συμβολή τους στην τυπική ρύθμιση είναι αποσπασματική και τυχαία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί και υπάρχει διάχυτη η κουλτούρα που πιστεύει ότι η εκπαίδευση είναι, στην καλύτερη περίπτωση, μια εκτροπή από τις πιο σημαντικές δραστηριότητες. Ωστόσο, τα πανεπιστήμια θέλουν να αποδείξουν ότι η διδασκαλία τους είναι υψηλής ποιότητας. Πώς μπορεί αυτό αποδειχθεί; Η απάντηση είναι με δύο βασικούς τρόπους. Πρώτον, υπάρχουν τα αποτελέσματα ότι οι μαθητές επιτυγχάνουν στις εξετάσεις τους και στη μετέπειτα τους. Δεύτερον, υπάρχει το σύστημα εξωτερικής εξέτασης. Αλλά, φυσικά, οι δύο αυτοί μηχανισμοί είναι στα χέρια των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί διενεργούν εξετάσεις και είναι υπεύθυνοι για την αξιολόγηση των επιτευγμάτων των φοιτητών τους. Επιπλέον, ακόμη και αν οι εξωτερικοί εξεταστές είναι αντικειμενικοί και πραγματικά εξωτερικοί, ανησυχούν κυρίως με την εκτίμηση, δηλαδή με τα αποτελέσματα. Οι παρατηρήσεις τους σχετικά με τη διδασκαλία, στην καλύτερη περίπτωση γίνονται με βάση το συμπέρασμα.

Πρόσφατα πανεπιστημιακά ιδρύματα έχουν αρχίσει να ανακαλύπτουν τις τυπικές διαδικασίες για την επικύρωση του σχεδιασμού και την αναθεώρηση που είναι τόσο καλά εδραιωμένη στα ιδρύματα του δημοσίου τομέα. Τυπικά έγγραφα περιλαμβάνουν δηλώσεις των σκοπών και στόχων κατά τη μάθηση, τους κανονισμούς και τις διαδικασίες των μαθητών για την εισαγωγή και την αξιολόγησή τους και τους καταλόγους με το περιεχόμενο που θα πρέπει να καλυφθεί. Είναι σχεδόν σπάνια η ύπαρξη ενός εγγράφου στο οποίο θα περιέχονται λεπτομερείς κανόνες για τις διδακτικές δραστηριότητες του ακαδημαϊκού προσωπικού. Υπάρχουν πολλά προβλήματα που σχετίζονται με τη διασφάλιση της ποιότητας της πανεπιστημιακής διδασκαλίας. Δεν γνωρίζουμε πολλά για τη διδασκαλία. Είναι ένας μη στατικός όρος και δεν υπάρχει γενική συμφωνία σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνει για την τριτοβάθμια εκπαίδευση και ακόμη ποιες είναι οι κατάλληλες τεχνικές που θα μπορούσαν να εισαχθούν. Αυτές οι ιδέες και προσεγγίσεις, οι οποίες είναι γενικά αποδεκτές όπως υπονοούνται από τη διασφάλιση της ποιότητας, φαίνονται δύσκολες και η εφαρμογή τους στη διδασκαλία σχεδόν αδύνατη. Ωστόσο, τα πανεπιστήμια έχουν κάποια δέσμευση για μια προσέγγιση της διασφάλισης της ποιότητας στη διδασκαλία τους. Υφίσταται ο Τομέας Ελέγχου Ποιότητας του οποίου αντικείμενο είναι ο έλεγχος

των πανεπιστημίων με ειδικούς μηχανισμούς διασφάλισης της ποιότητας για τη διδασκαλία. Είναι απαραίτητο, λοιπόν, όλα τα πανεπιστήμια να σκεφτούν τι σημαίνει γι' αυτά η διασφάλιση της ποιότητας. Θα πρέπει να υπάρχει τουλάχιστον ένας ορισμός της διδασκαλίας και να είναι σε θέση να αποδείξουν ότι έχουν πρότυπα και τις μεθόδους για να εξασφαλιστεί ότι τα πρότυπα τηρούνται. Πρέπει να έχουν διαδικασίες για την παρακολούθηση των προτύπων και να βάλει κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες όταν υπάρχουν ελλείψεις ή αδυναμίες. Σε αυτό το στάδιο πρέπει να είναι ανοικτά σε νέες ιδέες και πειραματικές μεθόδους.

Ένα κοινό θέμα σε όλες τις προσεγγίσεις για τη διασφάλιση της ποιότητας είναι η κεντρική σημασία του προσωπικού. Ακόμα και όταν ένας οργανισμός ασχολείται με βιομηχανικά προϊόντα, η ποιότητα των αγαθών αυτών εξαρτάται τελικά από τις δραστηριότητες των ανθρώπων που εμπλέκονται. Αυτή η κοινοτοπία είναι ακόμα πιο προφανής όταν ο οργανισμός προσφέρει μια υπηρεσία η φύση της οποίας είναι διαπροσωπική. Η πανεπιστημιακή διδασκαλία περιλαμβάνει τις δραστηριότητες των πανεπιστημιακών δασκάλων που έχουν ως στόχο να επιφέρουν την επιθυμητή μάθηση στους μαθητές. Η υποστήριξη αυτού του οργανισμού διδασκαλίας είναι μια πολύπλοκη δομή διοικητικών και μη υπηρεσιών. Ως εκ τούτου, η ποιότητα της διδασκαλίας περιλαμβάνει, άμεσα ή έμμεσα, το σύνολο του προσωπικού του πανεπιστημίου. Εάν πρόκειται να υπάρξει πρόοδος όσον αφορά τη διασφάλιση της ποιότητας για την διδασκαλία τότε βρισκόμαστε αντιμέτωποι με μια τεράστια άσκηση στην εξέλιξη του προσωπικού και των οργανωτικών αλλαγών.

Σαν αρχή θα ήταν σημαντικό να προσδιοριστούν οι δραστηριότητες οι οποίες ήδη υπάρχουν στα πανεπιστήμια και οι οποίες θα μπορούσαν να αποτελούν μέρος ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας. Συνοψίζουν εσωτερικούς και εξωτερικούς μηχανισμούς για τη διασφάλιση ποιότητας. Τα παραδείγματα περιλαμβάνουν:

- ✓ Υφιστάμενες διαδικασίες για το σχεδιασμό, την έγκριση και αναθεώρηση των μαθημάτων
- ✓ Δείκτες απόδοσης για τα μαθήματα, καθώς και τα χαρακτηριστικά εισαγωγής των μαθητών, τα ποσοστά των δαπανών και των τελικών αποτελεσμάτων, καθώς και την παρακολούθηση αυτών μέσω της στατιστικής
- ✓ Ανατροφοδότηση από τους φοιτητές
- ✓ Ανατροφοδότηση από τους εργοδότες και τους χορηγούς
- ✓ Εξωτερική επιθεώρηση από ειδικούς φορείς
- ✓ Αξιολογήσεις από πανεπιστημιακές επιτροπές
- ✓ Αξιολόγηση του προσωπικού και ανάπτυξη, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης της διδασκαλίας.

Το πανεπιστήμιο πρέπει να αναλάβει το ίδιο τον έλεγχο διασφάλισης της ποιότητας, αφού πρώτα προσδιορίσει εκείνες τις υφιστάμενες διαδικασίες που θα μπορούσαν να συμβάλουν στην διασφάλιση ποιότητας και στη συνέχεια να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητά τους και τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βελτιωθούν. Υπό το πρίσμα της συνολικής έννοιας της διασφάλισης της ποιότητας το πανεπιστήμιο θα μπορούσε να εξετάσει πιο καινοτόμες προσεγγίσεις, που μπορεί να

κυμαίνονται από την εισαγωγή ενός πλήρως ολοκληρωμένου συνολικού συστήματος διαχείρισης της ποιότητας μέσω της εισαγωγής διαδικασιών, όπως οι κύκλοι ποιότητας ή οι τοπικοί έλεγχοι για την αναζήτηση των βέλτιστων πρακτικών από άλλα πανεπιστήμια (benchmarking) σε τοπικό ή διεθνές επίπεδο. Ένα κεντρικό ερώτημα θα πρέπει να είναι ο βαθμός στον οποίο οι διαδικασίες αυτές πραγματικά έχουν αντίκτυπο στη διδασκαλία, που είναι η συμπεριφορά του διδακτικού προσωπικού. Πρέπει να αναγνωρισθεί ότι τα πανεπιστήμια σε γενικές γραμμές αποστασιοποιούν διαδικασίες τους από αυτή τη συμπεριφορά. Η πιο σημαντική εξέλιξη στη διασφάλιση της ποιότητας της διδασκαλίας θα είναι η τοποθέτηση της ίδιας της διδασκαλίας και των εναλλακτικών μεθόδων της στο κέντρο της σκηνής, η σταδιακή ανατροφοδότηση από τους φοιτητές, η συμμετοχή όλων στην ανάπτυξη και την προώθηση της ποιότητας, η παραγωγή από τους εκπαιδευτικούς υλικών που θα διευκολύνουν τη μάθηση, και η επιστημονική εκπαίδευση του προσωπικού σχετικά με τη διδασκαλία.

4.4.1 Τι σημαίνει διασφάλιση της ποιότητας

Η ποιότητα είναι ένα από τους πλέον ενδιαφέροντες όρους που έχει μια ουδέτερη αλλά και μια θετική ερμηνεία. Σε μια ουδέτερη έννοια η ποιότητα αναφέρεται στην τυπική επίτευξη. Από την άλλη πλευρά, η ετικέτα «ποιότητα» συνδέεται συνήθως με υψηλές προδιαγραφές και τα λεγόμενα προϊόντα ποιότητας ή τα ποιοτικά προϊόντα. Είτε χρησιμοποιείται ουδέτερα ή θετικά, η ποιότητα φέρει μαζί της την έννοια των κανόνων που πρέπει να τηρούνται. Η διασφάλιση στη συνέχεια προσθέτει την έννοια ότι τα πρότυπα αυτά μπορεί να εξασφαλιστούν ή να είναι εγγυημένα. Η διασφάλιση της ποιότητας είναι η διαδικασία κατά την οποία καθορίζονται τα πρότυπα για ένα προϊόν ή υπηρεσία και λαμβάνονται τα απαραίτητα βήματα για να εξασφαλιστεί ότι τα πρότυπα αυτά έχουν συναντηθεί με συνέπεια. Στη βιομηχανία, ποιότητα σημαίνει ουσιαστικά η ικανοποίηση του πελάτη. Αυτό απαιτεί μια εταιρική σχέση μεταξύ των πελατών και του προμηθευτή για να εξασφαλιστεί ότι οι ανάγκες του πελάτη είναι επαρκώς καθορισμένες και ότι ο προμηθευτής σχεδιάζει και παράγει ένα προϊόν ή μια υπηρεσία που μπορούν να καλύψουν αυτές τις ανάγκες. Η τελική δοκιμή της ποιότητας ενός προϊόντος καθορίζει το αν κάποιος θέλει να το αγοράσει. Η αγορά χρησιμεύει για την επικύρωση της καταλληλότητας για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Το αντικείμενο της διασφάλισης της ποιότητας είναι επομένως να εξασφαλίσει ότι το προϊόν επιτυγχάνει σταθερά την ικανοποίηση των πελατών. Το Βρετανικό Ινστιτούτο Προτύπων ορίζει την ποιότητα ως «Το σύνολο των χαρακτηριστικών ή χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που έχει την ικανότητα να ικανοποιήσει μια δεδομένη ανάγκη».

Αυτή η έμφαση στην ικανοποίηση των καταναλωτών είναι ζωτικής σημασίας και είναι ένα χρήσιμος λίθος όταν η διασφάλιση της ποιότητας είναι πολύπλοκη και επισκιάζεται από την εφαρμογή σε μια αόριστη υπηρεσία όπως αυτή της εκπαίδευσης. Στον τομέα της εκπαίδευσης, όπου μια απλή αγορά είναι λιγότερο πιθανή, τα πρότυπα ποιότητας μπορούν να παραμένουν στην αρμοδιότητα του παραγωγού: οι εκπαιδευτικοί, όπως για

παράδειγμα οι γιατροί, γνωρίζουν καλύτερα. Από την άλλη, η κατανάλωση είναι πιο περίπλοκη από μια απλή επιμέρους αγορά ενός καταναλωτή και την ικανοποίησή του.

4.4.2 Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία

Η εκπαίδευση έχει σίγουρα έναν αριθμό καταναλωτών πέρα από τους φοιτητές. Υπάρχει ένας πιθανός μέλλον εργοδότης του φοιτητή, και η κοινωνία που μπορούν να επωφεληθούν από τις ικανότητές του. Υπάρχουν οι βραχυπρόθεσμοι αξιολογητές του εκπαιδευτικού, συμπεριλαμβανομένων του επικεφαλής του τμήματος, του εξωτερικού αξιολογητή και των συναδέλφων. Υπάρχει ο κρίσιμος αυτοέλεγχος που χαρακτηρίζει την επαγγελματική δράση. Έτσι, ο εκπαιδευόμενος μπορεί να σχεδιαστεί ως μια πολλαπλότητα των καταναλωτών που εκτείνεται στο μέλλον: το προϊόν (μάθηση) ενδέχεται να μην προσφύγει σε αυτόν σήμερα, αλλά τελικά θα το κάνει μελλοντικά. Παρ'όλα αυτά δεν υπάρχει αξία στην αναγνώριση του μαθητή ως καταναλωτή εδώ και τώρα, και ως έναν που είναι απίθανο να λειτουργήσει σε μια αγορά με την αγοραστική δύναμη και για τον οποίο πρέπει, ως εκ τούτου, να λαμβάνονται ειδικά μέτρα. Δεν είναι τόσο ότι ο μαθητής ως καταναλωτής που καθορίζει τις μεθόδους διδασκαλίας. Ενώ η διασφάλιση της ποιότητας δεν είναι μόνο η ικανοποίηση των καταναλωτών, η συνάντηση των αναγκών των καταναλωτών είναι κεντρική και ζωτικής σημασίας. Επομένως, αξίζει να εξετάσουμε επτά βήματα που ακολουθήθηκαν στη μεταποιητική βιομηχανία για την εξασφάλιση της ποιότητας. Αυτά περιλαμβάνουν:

1. Τη γνώση των αναγκών των πελατών.
2. Τον σχεδιασμό ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας για την κάλυψη των αναγκών.
3. Τη διασφάλιση της απόδοσης του προϊόντος.
2. Την παροχή σαφών οδηγιών για τη χρήση του προϊόντος.
3. Την παράδοση του προϊόντος στην ώρα που πρέπει.
4. Την παροχή υπηρεσιών back-up για το προϊόν.
5. Τη χρήση της ανατροφοδότησης των πελατών για τη βελτίωση του προϊόντος.

Σε ένα τυπικό πανεπιστημιακό πρόγραμμα αναφέρεται ότι η παιδαγωγική είναι προϊόν. Τι γνωρίζουμε τις ανάγκες των σπουδαστών μας; Πώς μπορούμε να μάθουμε; Σε ποιο βαθμό το μάθημα και οι συνεδρίες διδασκαλίας έχουν σχεδιαστεί για να καλύψουν αυτές τις ανάγκες; Παρέχονται σαφείς οδηγίες για να βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν την καλύτερη δυνατή χρήση του μαθήματος; Έχουμε παραδώσει το προϊόν, συμπεριλαμβανομένων, για παράδειγμα, όχι μόνο της άμεσης διδασκαλίας, αλλά και της ανατροφοδότησης σχετικά με αναθέσεις, Παρέχεται μια back-up υπηρεσία για να διαπιστωθεί εάν οι προγραμματισμένες λειτουργίες επιτυγχάνουν τους αναμενόμενους στόχους; Γίνεται χρήση της ανάδρασης μαθητή για τη βελτίωση του μαθήματος;

Η ποιότητα αφορά ικανοποίηση του καταναλωτή. Αλλά η διασφάλισή της συνεπάγεται ότι η ποιότητα μπορεί να διατηρηθεί σταθερά. Τα πρότυπα πρέπει να ανταποκρίνονται όχι μόνο στο πρωτότυπο, αλλά και στην καθημερινή περίοδο παραγωγής. Σε αυτό το

σημείο αξίζει να γίνει μια διάκριση μεταξύ ποιοτικού ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας. Ο έλεγχος ποιότητας συνεπάγεται τον έλεγχο ενός συγκεκριμένου προϊόντος σύμφωνα με τα καθορισμένα πρότυπα και την απόρριψη των προϊόντων που δεν συναντούν τα πρότυπα αυτά. Αυτό είναι ένα αναγκαίο βήμα, αλλά θα μπορούσε αποδειχθεί ακριβό, αν τα περισσότερα από τα προϊόντα πρέπει να απορριφθούν. Η διασφάλιση της ποιότητας συναντάται σε όλες τις λειτουργίες της παραγωγής με τέτοιο τρόπο, ώστε να ελαχιστοποιηθεί ο αριθμός των απορρίψεων που είναι απαραίτητο στο τελικό στάδιο του ελέγχου ποιότητας. Έτσι, ο ποιοτικός έλεγχος σχετίζεται με το προϊόν, ενώ η διασφάλιση ποιότητας ασχολείται με την όλη διαδικασία παραγωγής. Η διασφάλιση ποιότητας είναι σχετική με τη διαχείριση της όλης διαδικασίας σχεδιασμού και παραγωγής για την ελαχιστοποίηση των απορρίψεων από τον έλεγχο της ποιότητας.

Εμφανίζονται οι εξής βασικοί όροι: προϊόν, καταναλωτές και ικανοποίηση. Στη συνέχεια οι εξής: ποιότητα, πρότυπα, έλεγχος, διασφάλιση. Η προσαρμογή και εφαρμογή αυτών στην εκπαίδευση είναι σημαντική. Πρώτον, το προϊόν: είναι οι ενέργειες του εκπαιδευτικού, οι ενέργειες των φοιτητών σε απάντηση του εκπαιδευτικού, η μάθηση που επιτυγχάνεται από τους μαθητές, οι σπουδαστές που βρίσκονται στο τέλος των σπουδών τους, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή το υλικό που διανέμεται κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Όλα αυτά μπορούν κανονικά να θεωρηθούν ως προϊόντα με καταναλωτές. Αν θεωρήσουμε προϊόν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, αυτό θα περιλαμβάνει: τα σχέδια των εκπαιδευτικών, συμπεριλαμβανομένων των εγγράφων, των προγραμμάτων σπουδών, και των σημειώσεων των διαλέξεων, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας, τη διοργάνωση σεμιναρίων, την επίβλεψη, το tutoring, τα προϊόντα που παράγονται από το δάσκαλο για κατανάλωση από τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των διαφανειών, των φυλλαδίων, των βιβλίων, και τα υλικά που παράγονται από τους εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση, συμπεριλαμβανομένης των ασκήσεων, των εξετάσεων, των γραπτών και προφορικών δοκιμασιών, και της αντίστοιχης ανατροφοδότησης σχετικά με τις επιδόσεις. Αυτή η συλλογή των ενεργειών και αντικειμένων συνιστά το προϊόν του οποίου οι φοιτητές είναι οι καταναλωτές. Η κατανάλωση αυτών των προϊόντων έχει ως στόχο να παράγει ένα αποτέλεσμα επιθυμητό από το φοιτητή, και ως καταναλωτής θα είναι περισσότερο ή λιγότερο ικανοποιημένος με αυτά τα προϊόντα.

Στην ιδανική περίπτωση τα πρότυπα πρέπει να είναι μετρήσιμα, ή τουλάχιστον να υπόκεινται σε αξιόπιστη ταυτοποίηση με ενημερωμένες κρίσεις (judges). Ο ποιοτικός έλεγχος θα είναι επομένως μια διαδικασία σύμφωνα με την οποία τα προϊόντα θα έχουν δοκιμαστεί και απορριφθεί εάν δεν πληρούν αυτά τα πρότυπα. Η διασφάλιση της ποιότητας, από την άλλη πλευρά, πρέπει να ασχολείται με τον έλεγχο της όλης διαδικασίας που οδήγησε στα προϊόντα. Θα πρέπει να εγγυηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο ότι τα προϊόντα δεν απορρίφθηκαν κατά το στάδιο ελέγχου της ποιότητας.

Προκειμένου να επιτευχθεί η επιτυχής διαχείριση της συνεχούς ικανοποίησης των πελατών που είναι η διασφάλιση της ποιότητας, κρίνονται αναγκαία ορισμένα μέτρα που καλύπτουν δεκαοκτώ στοιχεία που ορίζονται για το BS5750, προσαρμοσμένα στα

δεδομένα ενός πανεπιστημίου που σχεδιάστηκε ως μια επιχείρηση που επιθυμεί να διασφαλίσει την ποιότητα για την διδασκαλία που προσφέρει ως υπηρεσία.

1. Το πανεπιστήμιο να διακηρύξει την πολιτική του για την ποιότητα στην διδασκαλία και τη μάθηση και να εξασφαλίσει ότι είναι κατανοητή από όλους τους εργαζόμενους του Πανεπιστημίου, συμπεριλαμβανομένου, αλλά όχι μόνο, του ακαδημαϊκού προσωπικού.
2. Το πανεπιστήμιο να εντοπίσει τους υπεύθυνους για τα βασικά στοιχεία της διασφάλισης της ποιότητας στη διδασκαλία, το εύρος της εξουσίας τους και τις μεταξύ τους σχέσεις.
3. Το πανεπιστήμιο να αποφασίσει πώς θα περιγραφούν τα πρότυπα ποιότητας του και πώς θα ελεγχθεί το επίτευγμά τους και από ποιον, έχοντας κατά νου ότι πρέπει να υπάρχει συμμετοχή των ατόμων.
4. Το πανεπιστήμιο να εντοπίσει ένα συγκεκριμένο άτομο με υψηλό ιεραρχικό επίπεδο και μια ειδική επιτροπή υπεύθυνη για τις λειτουργίες της διασφάλισης της ποιότητας.
5. Το πανεπιστήμιο να επανεξετάζει τακτικά τη διαχείριση της ποιότητας στην διδασκαλία και τη μάθηση.
6. Το πανεπιστήμιο να καθορίζει λεπτομερώς το σύστημα για τη διασφάλιση της ποιότητας στην διδασκαλία και τη μάθηση, συμπεριλαμβανομένων της οργάνωσης και του σχεδιασμού για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Η πολιτική, η οργάνωση, το σύστημα και ο σχεδιασμός πρέπει να ορίζονται στο εγχειρίδιο ή στα εγχειρίδια ποιότητας.
7. Το πανεπιστήμιο να προσδιορίζει τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί για τον σχεδιασμό των μαθημάτων και να επικυρώνει αυτά τα σχέδια κατά τα συμφωνηθέντα πρότυπα. Μεταξύ άλλων, πρέπει να δοθεί προσοχή στους καταναλωτές» και στη συνεισφορά τους για το σχεδιασμό, στις ακριβείς αρμοδιότητες των ατόμων και των ομάδων στο σχεδιασμό και στην διασφάλιση, στη σχέση μεταξύ του σχεδιασμού και της υλοποίησης και στην κατάσταση των σχεδίων σε κάθε στάδιο της διαδικασίας του σχεδιασμού και της επικύρωσης.
8. Το πανεπιστήμιο να καθορίζει τα δικαιολογητικά που απαιτούνται για την διασφάλιση της ποιότητας, με σκοπό την άμεση συνάφεια.
9. Το πανεπιστήμιο να διασφαλίζει ότι τα βασικά στοιχεία για τη διδασκαλία και οι πρωταρχικές αιτίες προσδιορίζονται κατά τέτοιον τρόπο ώστε τα προβλήματα μπορεί να επιλύονται άμεσα και να λαμβάνονται τα κατάλληλα μέτρα.
10. Το πανεπιστήμιο να εξετάσει σε βάθος τη διαδικασία που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση και τη διαδικασία που υποστηρίζει τη διδασκαλία, προκειμένου αυτά τα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την ποιότητα να μπορούν να ελεγχθούν, τα πρότυπα να καθορίζονται και να παρακολουθούνται και τα προβλήματα να μπορούν να εντοπιστούν και να επιλυθούν.
11. Το πανεπιστήμιο να επινοήσει αξιόπιστα και έγκυρα μέτρα για να εξετάσει και να ελέγξει τα βασικά στοιχεία στη διδασκαλία, στον σχεδιασμό για τη διδασκαλία, και την ανταπόκριση των φοιτητών στη διδασκαλία.

12. Το πανεπιστήμιο να προσδιορίσει τις εξωτερικές εισροές που θα είναι αναγκαίες για να ελέγχει την εγκυρότητα της εσωτερικής διασφάλισης της ποιότητας.
13. Το πανεπιστήμιο θα πρέπει να επινοήσει διαδικασίες για την διασφάλιση ελέγχου ποιότητας.
14. Το πανεπιστήμιο να καθιερώσει διαδικασίες με προκαθορισμένες ευθύνες για τα βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα διορθωτικά μέτρα απάντηση στις καταγγελίες από τους φοιτητές.
15. Το πανεπιστήμιο να τηρεί τα αρχεία (records) που θα επιτρέπουν την αντικειμενική αξιολόγηση του συστήματος διασφάλισης ποιότητας.
16. Το πανεπιστήμιο να επινοήσει ένα προγραμματισμένο και τεκμηριωμένο σύστημα εσωτερικών ελέγχων των βασικών χαρακτηριστικών του συστήματος ποιότητας, συμπεριλαμβανομένης της διασφάλισης ποιότητας, της εκπαίδευσης του προσωπικού και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών για την υποστήριξη της διδασκαλίας.
17. Το πανεπιστήμιο να προσδιορίσει τις δεξιότητες που απαιτούνται από τους εκπαιδευτικούς ώστε να παραδίδουν διδασκαλία με συμφωνηθέντα πρότυπα ποιότητας και να διασφαλίσει ότι όλο το προσωπικό λαμβάνει την κατάλληλη εκπαίδευση.
18. Το πανεπιστήμιο να προσδιορίσει τη συμβολή του μη ακαδημαϊκού προσωπικού και των σχετικών πόρων στη συμμόρφωση με τα πρότυπα διδασκαλίας, να προσδιορίσει τις απαραίτητες προδιαγραφές για τις υπηρεσίες και για το προσωπικό, και τις δεξιότητες οι οποίες διασφαλίζονται από την κατάλληλη εκπαίδευση.
19. Το πανεπιστήμιο να προσφέρει εκπαίδευση σε όλο το προσωπικό για την ενθάρρυνση της θετικής στάσης προς ένα κατανοητό σύστημα ποιότητας.
20. Το πανεπιστήμιο να διασφαλίσει τη συνεχή ανατροφοδότηση σε όλη τη διαδικασία της διδασκαλίας προκειμένου να αξιολογήσει την αποδοχή και την αποτελεσματικότητά της στους φοιτητές, και τη λήψη τμέτρων ελέγχου, όταν η διδασκαλία δεν επιτυγχάνει τους στόχους της.
21. Το πανεπιστήμιο να συγκεντρώνει συστηματικά, στοιχεία σχετικά με τους στόχους περί ποιότητας και να τα θέτει υπό στατιστική ανάλυση, τα αποτελέσματα της οποίας στη συνέχεια θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην αναθεώρηση και τον προγραμματισμό του.

4.4.3 Η διασφάλιση της ποιότητας μέσω της αξιολόγησης των φοιτητών

Τι μπορούν να αξιολογήσουν οι φοιτητές; Έρευνα σχετικά με τις αξιολογήσεις των φοιτητών στα εκπαιδευτικά αντικείμενα που διδάσκονται εντόπισε αρκετά κοινά στοιχεία ή ομάδες αντικειμένων που μπορούν να αξιολογηθούν. Για την εκτίμηση του προγράμματος, οι δύο πιο κοινές διαστάσεις για την αξιολόγηση που εμφανίζονται στην πλειοψηφία είναι η οργάνωση μαθημάτων και η δομή, ο φόρτος εργασίας και το επίπεδο δυσκολίας. Άλλες κατηγορίες περιλαμβάνουν τις δοκιμασίες (κυρίως γραπτές) και τις αναθέσεις, την αξία της μάθησης μιας σειράς μαθημάτων, το εύρος του

αντικειμένου, τη γενική επίδραση του μαθήματος στους μαθητές και την παγκόσμια ή την συνολική αποτελεσματικότητα του μαθήματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται συνοπτικά οι κατηγορίες και τα στοιχεία που προέκυψαν μέσα από την έρευνα των Adelman και Alexander (1982)²³⁰ πάνω στο τι θεωρούν οι φοιτητές ως ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία.

1. Οργάνωση του μαθήματος και δομή:

- Καλά οργανωμένο
- Υλικό που παρουσιάζεται με μεθοδευμένο τρόπο
- Καθορισμένοι στόχοι
- Ποιοτικός χρόνος εντός της τάξης
- Ξεκάθαρες προσδοκίες της μάθησης των μαθητών
- Συμμετοχή των φοιτητών στη διαδικασία

2. Φόρτος εργασίας - δυσκολία μαθήματος:

- Ρυθμός του μαθήματος πάρα πολύ γρήγορος / αργός
- Σύγκριση του φόρτου εργασίας και του επιπέδου δυσκολία με τα αντίστοιχα άλλων μαθημάτων
- Το υλικό που καλύφθηκε (πολύ/λίγο)
- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με προκάλεσε διανοητικά
- Το επίπεδο των αναθέσεων (reading assignments) ήταν υψηλό/χαμηλό
- Η εργασία που ανατίθεται εκτός τάξης.

3. Εξετάσεις:

- Ευκολία στην κατανόηση αναθέσεων
- Οι εξετάσεις αντανakλούν σημαντικές πτυχές του μαθήματος
- Η βαθμολογία ήταν δίκαιη και αμερόληπτη
- Δόθηκαν χρήσιμες παρατηρήσεις σχετικά με τις εξετάσεις
- Τα γενικά σχόλια / ανατροφοδότηση είναι πολύτιμα.

4. Η επίδραση του μαθήματος στους φοιτητές:

- Απόκτηση γνώσεων
- Πρόκληση ενδιαφέροντος
- Το πρόγραμμα ήταν πολύτιμο (δεν χάθηκε άσκοπα χρόνος)
- Το πρόγραμμα εκπλήρωσε τις προσδοκίες μου
- Το πρόγραμμα ενίσχυσε το ενδιαφέρον μου στον τομέα που επέλεξα.

5. Εύρος κάλυψης:

²³⁰ Adelman, Clem and Alexander, Robin J. (1982), *The Self-Evaluating Institution: practice and principles in the management of educational change*, Methuen, London

- Το πρόγραμμα εξέτασε εφαρμογές των αποτελεσμάτων της έρευνας
- Παρουσιάστηκε μια ποικιλία ιδεών και εννοιών
- Παρουσιάστηκαν διαφορετικές απόψεις
- Συζητήθηκαν οι τρέχουσες εξελίξεις.

4.5 Η ποιότητα στην ακαδημαϊκή διδασκαλία

Η λέξη «ποιότητα» χρησιμοποιείται σε δύο πολύ διαφορετικές προσεγγίσεις. Η πρώτη παραπέμπει σε συνειρμούς αριστείας (Pirsig, 1974)²³¹. Σύμφωνα με το British Standards Institution (BS 5750, 1987 και 1990)²³², ποιότητα ορίζεται «το σύνολο των χαρακτηριστικών ή τα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που έχουν την ικανότητα της να ικανοποιήσουν μια εκφρασμένη ανάγκη. Ο Ellis (1988)²³³, ορίζει την ποιότητα ως κάτι «το οποίο προσφέρει απόλυτη ικανοποίηση στον πελάτη». Δεν υπάρχει καμία πραγματική διαφορά μεταξύ των δύο ορισμών. Όμως ποιος είναι ο «πελάτης» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση; Ερχόμαστε να αντιμετωπίσουμε μια δυσκολία. Κατά τη συζήτηση της διασφάλισης της ποιότητας για την πανεπιστημιακή διδασκαλία θα υποτεθεί ότι, σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η διασφάλιση ποιότητας έπρεπε να προκύψει από τον επαγγελματισμό των παρόχων, αλλά ο Wathe διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί στο πανεπιστήμιο δεν συνιστούν ένα επάγγελμα. Έχει διαπιστωθεί ότι η εντονότερη πίεση για μεγαλύτερο επαγγελματισμό προκύπτει από την δημόσια ζήτηση για τη διασφάλιση της ποιότητας. Αυτή είναι μια διαλεκτική κατάσταση, στην οποία, απαιτείται η καλύτερη διασφάλιση της ποιότητας που οδηγεί σε μεγαλύτερο επαγγελματισμό, ο οποίος με τη σειρά του οδηγεί σε καλύτερη διασφάλιση της ποιότητας. Το προτεινόμενο μοντέλο που ακολουθεί περιλαμβάνει μια διαδικασία ανάδρασης που επιτρέπει αυτή την αλληλουχία. Τα στάδια του μοντέλου έχουν ως εξής:

1. Το πανεπιστήμιο, μέσω του αυξανόμενου επαγγελματισμού του, ορίζει τους στόχους και τα πρότυπα σε συνεννόηση με τους «πελάτες» του (πχ σε συνεργασία με τους εκπροσώπους των φοιτητών, τους δυνητικούς εργοδότες και της κοινότητας).
2. Αυτοί οι στόχοι και πρότυπα ερμηνεύονται από την άποψη του συνόλου του περιβάλλοντος μάθησης. (Αυτό είναι το καθήκον των ομάδων του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι οποίες, εκτός από ακαδημαϊκούς, θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τους φοιτητές, τους εργοδότες και τα μέλη της κοινότητας, καθώς και εκείνων που προέρχονται από τις κεντρικές υπηρεσίες του πανεπιστημίου.)
3. Το μαθησιακό περιβάλλον παρακολουθείται και αξιολογείται μέσω τυπικών διαδικασιών, της αυτο-αξιολόγησης στα επίπεδα του εκάστοτε εκπαιδευτικού και του ιδρύματος. (Αυτές οι διαδικασίες είναι προπαρασκευαστικές)

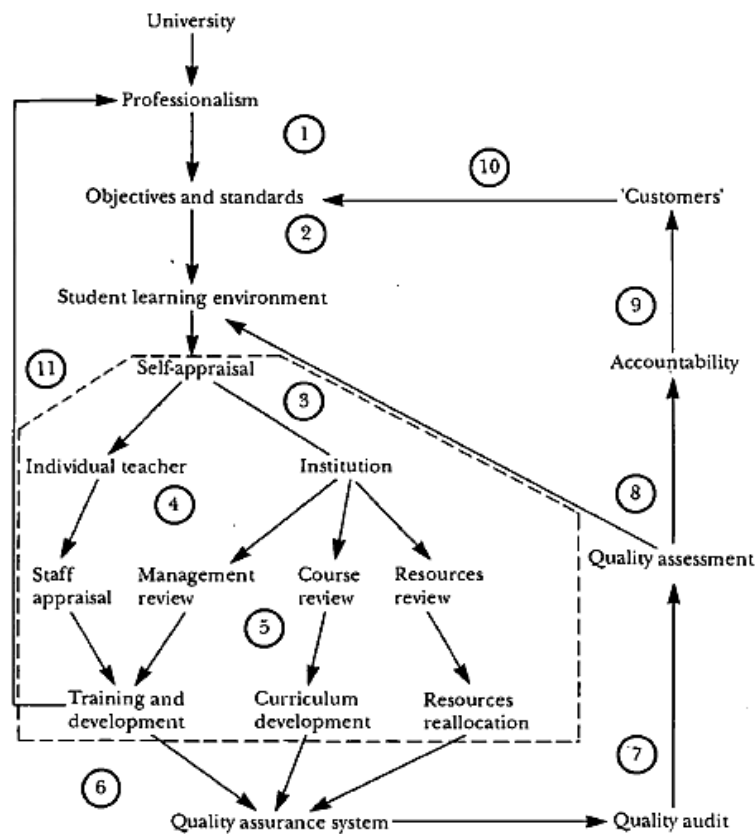
²³¹ Pirsig, R. (1974), *Zen and the Art of Motorcycle Maintenance*, (New York: Bantam Books) και <http://goo.gl/AEi1Pa>

²³² http://www.oandplibrary.org/poi/pdf/1995_01_031.pdf

²³³ Ellis, D. V. (1988), *Quality control of biological surveys*, Marine Pollution Bulletin, 19

4. Η αυτο-αξιολόγηση του εκπαιδευτικού ακολουθείται από την αξιολόγηση του προσωπικού. Η αυτο-αξιολόγηση του φορέα ακολουθείται από την αξιολόγηση των μαθημάτων, της διοίκησης / διαχείρισης και των πόρων.
5. Ανάλογα με την περίπτωση, τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων να οδηγήσουν στην κατάρτιση του προσωπικού και στην ανάπτυξη του προγράμματος και των πόρων (ανακατανομή αυτών).
6. Οι διαδικασίες 3-5 αποτελούν το σύστημα διασφάλισης της ποιότητας.
7. Η διασφάλιση της ποιότητας, σε πρώτη φάση παρέχεται μέσω ελέγχου από έναν εξωτερικό έλεγχο της ποιότητας.
8. Μια άμεση αξιολόγηση της ποιότητας του περιβάλλοντος μάθησης παρέχεται από τακτική επανεξέταση και το έργο εξωτερικών εξεταστών, οι οποίοι παρακολουθούνται από την ελεγκτική διαδικασία.
9. Λογοδοσία στους «πελάτες» που παρέχεται μέσω του ελέγχου και της αξιολόγησης, και τα δύο διαθέσιμα στο κοινό.
10. Υπό το πρίσμα των αποδεικτικών στοιχείων που προκύπτουν από τη διαδικασία διασφάλισης της ποιότητας, το πανεπιστήμιο επαναπροσδιορίζει τους στόχους και τα πρότυπα του στην διαβούλευση με τους πελάτες του.
11. Ως αποτέλεσμα της κατάρτισης και της ανάπτυξης, το προσωπικό του πανεπιστημίου αυξάνει τον επαγγελματισμό τους σε σχέση με το αντικείμενο που εξειδικεύονται και σύμφωνα με τις ανάγκες του προγράμματος σπουδών.

Σχήμα 21. Αλληλουχία ποιοτικής διαδικασίας σε ένα πανεπιστήμιο



Το μοντέλο που προηγήθηκε (Σχήμα 21) ακολουθεί την εξής γενική προσέγγιση για τη διασφάλιση της ποιότητας:

1. τον καθορισμό προτύπων για μια καλή υπηρεσία (1, 2, 10).
2. την απόδοση σε σχέση με τα πρότυπα (3, 4).
3. την αποκατάσταση των ελλείψεων (5, 11)
4. την παρακολούθηση.
5. τη συμμετοχή των πελατών στον καθορισμό και την παρακολούθηση των προτύπων (1, 9, 10). (ε)
6. τη διαχείριση και την αξιολόγηση του συστήματος για τα παραπάνω (6, 7, 8).

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του μοντέλου είναι ότι πρόκειται περί αναπτυξιακού μοντέλου. Θα αποτύχει αν η αξιολόγηση της ποιότητας είναι είτε πολύ αδύναμη αρχικά, και το πανεπιστήμιο θα αισθάνεται υπό πίεση για να γίνει πιο επαγγελματικό, ή θα παραμένει στάσιμο πάρα πολύ καιρό, χωρίς να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις.

4.6 Η ποιότητα στην ηλεκτρονική μάθηση²³⁴

Σύμφωνα με τον Pawlowski (2003)²³⁵, η ποιότητα στον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης δεν σχετίζεται με ένα καλά καθορισμένο μέτρο. Είναι μεταβλητή σε σχέση με το πεδίο εφαρμογής, την προοπτική, και την διάσταση. Η αξιολόγηση της ποιότητας αποδεικνύεται ένα θέμα αυξανόμενης σημασίας, όπως έδειξε το ενδιαφέρον του ISO / IEC19796-1: 2005 και το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Ποιότητας (EQO). Το ISO / IEC 19796-1:2005 είναι ένα πλαίσιο για να περιγραφούν, να συγκριθούν, να αναλυθούν και να εφαρμοστούν η διαχείριση της ποιότητας και οι προσεγγίσεις διασφάλισης της ποιότητας. Χρησιμεύει στη σύγκριση διαφορετικών προσεγγίσεων και στην εναρμόνιση των τελευταίων, έτσι ώστε να συγκλίνουν προς ένα κοινό μοντέλο ποιότητας. Κύριο συστατικό του είναι το πλαίσιο αναφοράς για την περιγραφή των ποιοτικών προσεγγίσεων (Reference Framework for the Description of Quality Approaches -RFDQ).

Το εν λόγω πλαίσιο αποτελείται από τα ακόλουθα στοιχεία: ένα σύστημα περιγραφής για τη διαχείριση της ποιότητας, ένα μοντέλο διαδικασίας για τον καθορισμό των βασικών διαδικασιών που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά τη διαχείριση της ποιότητας στον τομέα των ΤΠΕ που υποστηρίζεται μάθηση, την εκπαίδευση και την κατάρτιση, καθώς και μια δήλωση συμμόρφωσης για τη μορφή περιγραφής. Το ISO / IEC19796-1²³⁶ περιγράφει τις διαδικασίες ως τον κύκλο ζωής του e-learning. Είναι ένα μοντέλο αναφοράς με υψηλό επίπεδο ανάλυσης που πρέπει να υιοθετηθεί από έναν δεδομένο οργανισμό. Το μοντέλο θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως πλαίσιο για την

²³⁴ <http://83.212.168.57/jspui/bitstream/123456789/189/1/022013074.pdf>,
<http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe59.pdf> και <http://goo.gl/eOxp52>

²³⁵ Pawlowski, J. (2002), Reusable Models of Pedagogical Concepts - a Framework for Pedagogical and Content Design, In Proc. of 14th World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-MEDIA 2002), Denver USA, 2002

²³⁶ ο.π παραπομπή 219

περιγραφή, τη σύγκριση, και ανάλυση της διαδικασίας με γνώμονα την ποιότητα (Hirata, 2006). Αποτελείται ουσιαστικά από δύο μέρη:

1. Ένα σύστημα περιγραφής για ποιοτικές προσεγγίσεις.
2. Ένα μοντέλο διαδικασίας ως ταξινόμηση αναφοράς.

Το Περιγραφικό Μοντέλο (Description Model) είναι ένα σύστημα για να περιγράψει διαλειτουργικά ποιοτικές προσεγγίσεις (όπως οι κατευθυντήριες γραμμές, οι οδηγοί του σχεδιασμού, οι απαιτήσεις). Καταγράφει όλες τις έννοιες της ποιότητας με διαφανή τρόπο. Το Μοντέλο Διαδικασίας (Process Model) είναι ένας οδηγός μέσα από τις διάφορες διεργασίες κατά την ανάπτυξη σεναρίων μάθησης. Περιλαμβάνει τις σχετικές διαδικασίες κατά τον κύκλο ζωής των συστημάτων πληροφόρησης και επικοινωνίας για τη μάθηση, την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το Μοντέλο Διαδικασίας χωρίζεται σε επτά μέρη. Συμπεριλαμβάνονται επιμέρους διαδικασίες κάνοντας αναφορά σε κάποια ταξινόμηση των διαδικασιών. Όσον αφορά την ομάδα εργασίας σχετικά με την ποιότητα, αυτή βασίζεται σήμερα σε τρεις περαιτέρω δευτερεύουσες εργασίες, αναπτύσσοντας περισσότερα εργαλεία και υποστήριξη:

- «Μοντέλο Ποιότητας (Quality Model)» το οποίο θα εναρμονίσει τις πτυχές των συστημάτων ποιότητας και τις σχέσεις τους και θα παρέχει καθοδήγηση για όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, χωρίς να επιβάλει οποιαδήποτε συγκεκριμένη εφαρμογή, αλλά θα, αντ' αυτού, θα επικεντρώνεται στα αποτελέσματά τους. Το μοντέλο θα είναι επεκτάσιμο για τις απαιτήσεις συγκεκριμένων κοινοτήτων.
- «Μέθοδοι αναφοράς και Μετρήσεις (Reference Methods and Metrics)» που θα εναρμονίσουν τις μορφές (formats) για την περιγραφή των μεθόδων και μετρήσεων για τη διαχείριση και διασφάλιση της ποιότητας, θα παρέχουν μια συλλογή από τις μεθόδους αναφοράς που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για τη διαχείριση και διασφάλιση της ποιότητας σε διαφορετικά περιβάλλοντα. Επιπλέον, αυτό το μέρος θα παρέχει μια συλλογή των μετρήσεων αναφοράς και τους δείκτες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση της ποιότητας στην παραγωγική διαδικασία, τα προϊόντα, τα εξαρτήματα και τις υπηρεσίες.
- «Οδηγός Βέλτιστων Πρακτικών και Εφαρμογής (Best Practice and Implementation Guide)» ο οποίος θα παρέχει εναρμονισμένα κριτήρια για τον προσδιορισμό των βέλτιστων πρακτικών, κατευθυντήριες γραμμές για την προσαρμογή, την υλοποίηση και τη χρήση αυτού του σύνθετου προτύπου, και θα περιλαμβάνει ένα πλούσιο σύνολο από παραδείγματα βέλτιστων πρακτικών

Όσον αφορά το EQO, πρέπει να καθοριστεί και να εφαρμοστεί ένα συγκρίσιμο και προσαρμόσιμο πλαίσιο προκειμένου να δομηθούν προσεγγίσεις της ποιότητας για μια κοινή ευρωπαϊκή και παγκόσμια αγορά για τα εκπαιδευτικά προϊόντα και υπηρεσίες. Το EQO βασίζεται σε αυτή την προσέγγιση και αντίληψη. Ο κύριος στόχος είναι να παρέχει μια ολοκληρωμένη πλατφόρμα για τους προγραμματιστές, τους διαχειριστές, τους φορείς λήψης αποφάσεων και τους εκπαιδευόμενους ώστε να βρουν μια κατάλληλης ποιότητας προσέγγιση που θα ταιριάζει στις ανάγκες τους. Το EQO

παρέχει ένα εννοιολογικό πλαίσιο για την περιγραφή και την εναρμόνιση των προσεγγίσεων ποιότητας. Υποδηλώνει ένα πλαίσιο αναφοράς ως ευρωπαϊκό πρότυπο ποιότητας. Το έργο συνδέεται άμεσα με τις ομάδες τυποποίησης CEN / ISSS (Workshop Learning Technologies) και ISO / IEC JTC1 SC36 για να μεταφέρει τα αποτελέσματα από τις συνήθειες επιτροπές στους χρήστες και το αντίστροφο. Ως εκ τούτου, παρέχει μια διαδικτυακή βάση δεδομένων για προσεγγίσεις διαχείρισης της ποιότητας, διασφάλισης της ποιότητας και αξιολόγησης της ποιότητας για τον τομέα της ηλεκτρονικής μάθησης. Επιπλέον, παρέχει συστάσεις για τη χρήση της διαχείρισης ποιότητας, της διασφάλισης ποιότητας και προσεγγίσεις αξιολόγησης της ποιότητας για διάφορες ομάδες-στόχους (π.χ. οι τελικοί χρήστες, διαχειριστές, προγραμματιστές) και για συγκεκριμένους σκοπούς (π.χ. βελτίωση της διαδικασίας, διαφάνεια των προϊόντων, σκοπούς σε συγκεκριμένους τομείς). Το έργο του EQO ελπίζει ότι οι ακόλουθες κατευθυντήριες γραμμές θα πρέπει να διαμορφώσουν την ποιότητα της ηλεκτρονικής μάθησης:

- Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της ποιότητας των υπηρεσιών ηλεκτρονικής μάθησης.
- Η Ευρώπη πρέπει να αναπτύξει μια κουλτούρα ποιότητας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση.
- Η ποιότητα πρέπει να διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στην πολιτική εκπαίδευσης και κατάρτισης.
- Η ποιότητα δεν πρέπει να περιορίζεται στη διατήρηση των μεγάλων οργανισμών.
- Πρέπει να εγκαθιδρυθούν υποστηρικτικές δομές που θα παρέχουν σχετική, προσανατολισμένη στις υπηρεσίες βοήθεια για την ανάπτυξη της ποιότητας των οργανισμών.
- Τα ανοικτά πρότυπα ποιότητας θα πρέπει να αναπτυχθούν περαιτέρω και να εφαρμοστούν ευρύτερα.
- Η διεπιστημονική έρευνα ποιότητας πρέπει να καθιερωθεί στο μέλλον ως ανεξάρτητη ακαδημαϊκή πειθαρχία.
- Η έρευνα και η πρακτική πρέπει να αναπτύξουν νέες μεθόδους ανταλλαγής.
- Η ανάπτυξη της ποιότητας θα πρέπει να σχεδιαστεί από κοινού από όλους τους εμπλεκόμενους.
- Πρέπει να αναπτυχθούν τα κατάλληλα επιχειρηματικά μοντέλα για την παροχή υπηρεσιών στον τομέα της ποιότητας.

Το πρόβλημα με αυτά τα πλαίσια, ωστόσο, πηγάζει από τη γενικότητά τους. Δηλαδή προϋποθέτουν την ύπαρξη διαδικασιών για τις οποίες όμως εκλείπουν συγκεκριμένες ενδείξεις. Από την άλλη πλευρά, το καθένα από αυτά θα απαιτούσε, να έχουν σχεδιαστεί ή να ελέγχονται, ένα μεγάλο ποσό των θεωρητικών και πειραματικών γνώσεων σε τομείς όπως η ψυχολογία, η επιστήμη των πληροφοριών, η ανάπτυξη λογισμικού, η κοινωνιολογία.

4.7 Παράγοντες ποιότητας

Άλλες προσεγγίσεις προσπαθούν να αναπτύξουν τα δικά τους κριτήρια, αλλά τα χρησιμοποιούν σε εθνικό, περιφερειακό, τοπικό επίπεδο (Wirth, 2005)²³⁷ ή ακόμη συνίστανται μόνο σε μοντέλα όπως αυτά που περιγράφονται στη συνέχεια.

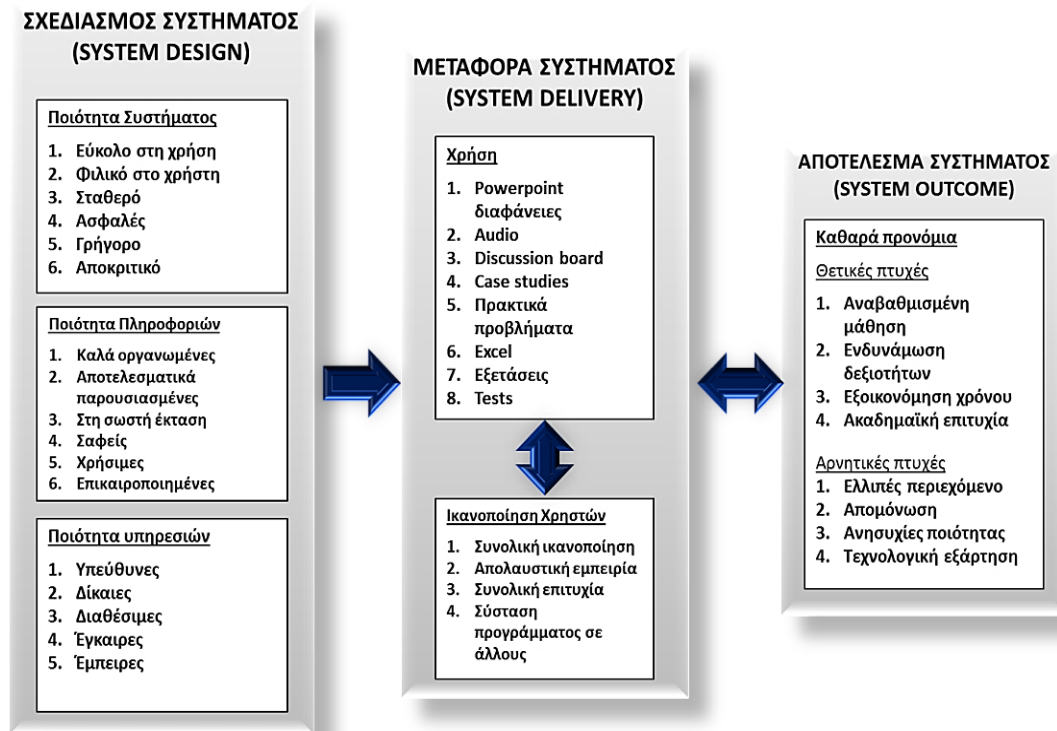
Το Μοντέλο Επιτυχίας E-Learning (E-Learning Success Model)²³⁸ είναι η περιγραφή μιας διαδικασίας που αφιερώνεται για τη μέτρηση και αξιολόγηση της επιτυχίας. Η επιτυχία του e-learning ορίζεται ως μια πολύπλευρη δομή που πρέπει να αξιολογηθεί σε τρία διαδοχικά στάδια: το σχεδιασμό του προγράμματος, την παράδοση του προγράμματος και τα αποτελέσματα του προγράμματος. Όπως φαίνεται στο Σχήμα 22, σε πρώτο στάδιο, ο στόχος είναι η επιτυχία του σχεδιασμού, μεγιστοποιώντας τις τρεις διαστάσεις της ποιότητας: η ποιότητα του συστήματος, την ποιότητα των πληροφοριών και την ποιότητα των υπηρεσιών. Το δεύτερο στάδιο αποσκοπεί στην επιτυχία παράδοσης του συστήματος μεγιστοποιώντας τη χρήση και τις διαστάσεις ικανοποίησης του χρήστη. Το τελικό στάδιο είναι η επιτυχής έκβαση του συστήματος, μεγιστοποιώντας τα καθαρά οφέλη. Η επιτυχία κάθε διάστασης ποσοτικοποιείται ως ένα ενιαίο αριθμητικό μέτρο αθροίζοντας τις αξιολογήσεις του συνόλου των παραγόντων που λαμβάνονται μέσω μηχανισμών έρευνας. Η συνολική επιτυχία του e-learning μπορεί να αξιολογηθεί για κάθε διάσταση. Μια χαμηλή βαθμολογία της επιτυχίας κάθε διάστασης δείχνει μια ανεπάρκεια στον τομέα αυτό και οι προσπάθειες μπορούν να δαπανηθούν αναλόγως για την αντιμετώπιση αυτής.

²³⁷ Wirth, M. A. (2005), *Quality Management in E-Learning: Different Paths, Similar Pursuits*, Paper to the 2nd International SCIL Congress.

<http://www.scil.ch/congress-2005/programme-10-11/docs/workshop-1-wirth-text.pdf>

²³⁸ Yengin, I., Karahoca, A., Karahoca, D. (2011), *E-learning success model for instructors' satisfactions in perspective of interaction and usability outcomes*, *Procedia Computer Science*, 3, World Conference on Information Technology, διαθέσιμο στο <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050911000226>

Σχήμα 22. Το Μοντέλο Επιτυχίας του E-learning (The E-learning Success Model)

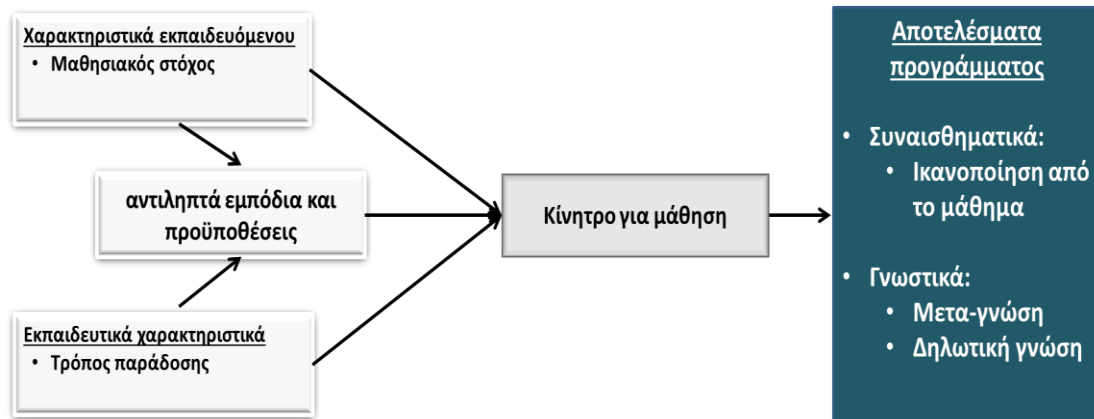


Από το μοντέλο που περιγράφηκε προκύπτει ότι ένας κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας του e-learning είναι η ηλεκτρονική ετοιμότητα των εκπαιδευομένων. Η εξέταση των εκπαιδευομένων στα online μαθήματα βασίζεται στην αξιολόγηση των απαντήσεών τους σε σχέση με τέσσερα μέτρα ετοιμότητας: ακαδημαϊκή ετοιμότητα, τεχνική ικανότητα, ικανότητα του τρόπου ζωής, και προτίμηση εκμάθησης. Ένας online-ready μαθητής χαρακτηρίζεται από υψηλή βαθμολογία και στα τέσσερα μέτρα ετοιμότητας. Η σε απευθείας σύνδεση ετοιμότητα έχει σαφή αντίκτυπο στην επιτυχημένη απόδοση, την πορεία και την ικανοποίησή από το e-learning.

Αντίθετα το μοντέλο που παρουσιάζεται στο Σχήμα 23 υποθέτει ότι τα αποτελέσματα του προγράμματος είναι άμεσα αποτελέσματα των κινήτρων για μάθηση (Klein et al., 2006)²³⁹. Το κίνητρο για μάθηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα των επιλογών των ατόμων για να συμμετάσχουν, να παρακολουθήσουν, και να επιμένουν στις μαθησιακές δραστηριότητες. Επηρεάζεται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, τα εκπαιδευτικά του χαρακτηριστικά, τα εμπόδια που αντιλαμβάνεται και τις προϋποθέσεις (αντιλαμβανόμενα εμπόδια και προϋποθέσεις είναι περιβαλλοντικά γεγονότα ή συνθήκες που πιστεύεται ότι υπάρχουν ή συναντώνται για να διευκολύνουν ή να δυσκολεύουν την πρόοδο). Οι αντιλήψεις των εμποδίων και των προϋποθέσεων επηρεάζονται από την προσωπικότητα του εκπαιδευόμενου και τα εκπαιδευτικά του χαρακτηριστικά.

²³⁹ Klein, H.J., Noe, R.A. & Wang, C. (2006), Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers, Personnel Psychology

Σχήμα 23. Το εννοιολογικό μοντέλο του Klein et al. (2006)



Αυτό το μοντέλο τονίζει τον κεντρικό ρόλο των κινήτρων μάθησης και τις αντιλήψεις των εκπαιδευομένων για την αντιμετώπιση των χαρακτηριστικών του προγράμματος ως εμπόδια ή προϋποθέσεις: η ενίσχυση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων περί προϋποθέσεων και η αντιμετώπιση των ανησυχιών τους σχετικά με τα πιθανά εμπόδια, είναι σημαντικές στρατηγικές για την περεταίρω ενίσχυση των κινήτρων τους για να μάθουν, τα οποία με τη σειρά τους διευκολύνουν την έκβαση θετικών αποτελεσμάτων του προγράμματος. Σύμφωνα με τους Klein et al. (2006)²⁴⁰ η καλύτερη κατανόηση του πώς η χρήση της τεχνολογίας ευνοεί την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, απαιτεί την εξέταση των μηχανισμών που μπορούν να ληφθούν υπόψη όπως οι διαφορές στη μάθηση, τα κίνητρα μάθησης, καθώς και οι άμεσες επιδράσεις της τεχνολογίας στη μάθηση.

Μια διαφορετική προοπτική έχει υιοθετηθεί από τους Lim et. al. (2007)²⁴¹, ο οποίος προσδιορίζει τις πέντε διαστάσεις που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της μάθησης σε απευθείας σύνδεση: τα κίνητρα και αυτο-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευόμενου, το εκπαιδευτικό περιεχόμενο, το επίπεδο επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, το οργανωτικό περιβάλλον και η ευκολία χρήσης της ιστοσελίδας και των πόρων του διαδικτύου. Όσον αφορά την τελευταία διάσταση, η συγκεκριμένη στρατηγική μπορεί να εγγυηθεί την ευκολία στη χρήση: ο Μαθητο-Κεντρικός Σχεδιασμός (Learner Centered Design -LCD).

Η προσέγγιση LCD βασίζεται στη γνώση των χρηστών και των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους²⁴²: πώς οι εκπαιδευόμενοι προτιμούν να μαθαίνουν, πώς μαθαίνουν τις πληροφορίες, υπό ποιες πιέσεις οι εκπαιδευόμενοι λειτουργούν στην

²⁴⁰ ο.π παραπομπή 224

²⁴¹ Lim, H., Lee, S. G. and Nam, K. (2007), *Validating E-learning factors affecting training effectiveness*, International Journal of Information Management, 27

²⁴² <http://goo.gl/HMQ5wQ> και Pietronilla Penna, M., Stara, V., Approaches to e-learning quality assessment, διαθέσιμο στο http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd.m32/isd.m_pietronilla.pdf

καθημερινή τους ζωή, ποια είναι τα κίνητρα ή η παρακίνησή τους να συμμετάσχουν σε ένα e-learning πρόγραμμα, τι περιορισμούς αντιμετωπίζουν, ποια είναι η εμπειρία τους στο e-learning (Miller, 2005)²⁴³. Η κατανόηση του προφίλ των εκπαιδευομένων είναι ο καλύτερος τρόπος για να δημιουργηθούν ποιοτικά προγράμματα. Ωστόσο, κατά την διαδικασία κατάρτισης μέσω του e-learning, προκύπτουν ιδιαίτερες ανησυχίες που ξεκινούν από έναν ενιαίο σχεδιασμό της διεπαφής (interface) του προγράμματος (Jones, 1994)²⁴⁴, σημείο ιδιαίτερα σημαντικό καθώς αυτό μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο στην απόδοση του χρήστη (Tselios et al., 2001)²⁴⁵.

Στη συνέχεια θα πρέπει να εξασφαλίζεται η χρήση φιλικών γραμματοσειρών και χρωμάτων, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα συνεπές πρότυπο εμφάνισης και να δοθεί η δυνατότητα γρήγορης λήψης και εκτύπωσης του υλικού. Σύμφωνα με τον Norman (1998)²⁴⁶, η διεπαφή θα πρέπει να είναι επίσης διαδραστική και να παρέχει ανατροφοδότηση, να έχει συγκεκριμένους στόχους, κίνητρα, επικοινωνία μια συνεχή αίσθηση της πρόκλησης, να παρέχει τα κατάλληλα εργαλεία, να αποτρέπει κάθε παράγοντα ενόχλησης που διακόπτει τη ροή της μάθησης. Η LCD πρέπει να λάβει υπόψη το γεγονός ότι οι σπουδαστές είναι ευαίσθητοι στην αναγνωσιμότητα του κειμένου στην οθόνη. Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση και η απόσταση του κειμένου, καθώς και τα χρώματα είναι σημαντικά. Επιπλέον, μια κοινή εμφάνιση βοηθά τους χρήστες να διακρίνουν σελίδες των μαθημάτων από το εξωτερικές υπερ-συνδέσεις. Στους ανθρώπους δεν αρέσει να μελετούν κείμενα από την οθόνη και δεν θέλουν να προχωρήσουν περισσότερο από τρία «κλικ» μακριά από την κεντρική σελίδα, επομένως χρειάζονται ένα πλαίσιο πλοήγησης πάντα στη διάθεσή τους. Οι εκπαιδευόμενοι είναι πάντα σε αναζήτηση του καινούργιου μέσα στο διαδίκτυο. Είναι σημαντικό να ενημερώνεται το περιεχόμενο του προγράμματος συχνά και επίσης να δίνεται μια άμεση ένδειξη του τι είναι νέο, το συντομότερο δυνατό (Van Rennes et al., 1998)²⁴⁷.

Το e-learning προχωρά από τη βασική χρήση των ΤΠΕ για τη μάθηση, σε νέες μορφές εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίες τονίζουν τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία και τις νέες απαιτήσεις δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης. Αυτό, με τη σειρά του, απαιτεί μια σημαντική απομάκρυνση από την εστίαση στην τεχνολογία, στη συνδεσιμότητα και στο Διαδίκτυο, και τη μετατόπιση προς μια μεγαλύτερη προσοχή στα πλαίσια της εκπαίδευσης, καθώς και στη συνεργασία, την επικοινωνία και την καινοτομία. Αυτή η αλλαγή απαιτεί ένα πλήθος γνώσεων που μέχρι στιγμής

²⁴³ Miller M.J. (2005), Usability in E-Learning, διαθέσιμο στο <http://www.learningcircuits.org/2005/jan2005/miller.htm>.

²⁴⁴ Jones M.G. (1994), Visuals information access: a new philosophy for screen and interface design. In Imagery and visual literacy: selected readings from annual conference of the international visual literacy association, Tempe, October 12-16

²⁴⁵ Tselios N. K., Avouris N. M., Dimitracopoulou A., Daskalaki S. (2001), *Evaluation of Distance-Learning Environments: Impact of Usability on Student Performance*, International Journal of Educational Telecommunications, 7(4)

²⁴⁶ Norman D. (1998), *The invisible computer*. Cambridge MA, MIT Press.

²⁴⁷ Van Rennes L., Collis B. (1998), *User interface design for WWW-based courses: Building upon student evaluations*. ED428731

δεν είναι πλήρως διαθέσιμες και αυτή είναι η αιτία για τις δυσκολίες που ανέκυψαν κατά την αξιολόγηση της ποιότητας των e-learning.

Από τη μία πλευρά, έχουν προταθεί πολύ ενδιαφέροντα πλαίσια, όπως αυτά του ISO / IEC19796-1:2005, καθώς και του EQO, αλλά αυτά βρίσκονται στον κατάλογο των προτάσεων και των «συνταγών», χωρίς ενδείξεις για την πρακτική τους εφαρμογή. Από την άλλη, έχουν σχεδιαστεί μοντέλα όπως αυτά σκιαγραφούνται στην προηγούμενη ενότητα, το καθένα από τα οποία συνδέεται με συγκεκριμένες ενδείξεις, αλλά διαφέρουν το ένα από το άλλο όσον αφορά τις βασικές παραδοχές και τα πλαίσια εφαρμογής τους. Σε μια τέτοια κατάσταση, η ποιότητα της ηλεκτρονικής μάθησης παραμένει ένα ανοιχτό ερώτημα, και η κοινότητα του e-learning βρίσκεται ακόμη στην ανάγκη της εξεύρεσης βέλτιστων πρακτικών που να δικαιολογούν ότι ένα μάθημα είναι αποτελεσματικό για τον εκπαιδευόμενο αλλά και για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Χρειάζεται, εν προκειμένω, περαιτέρω επιστημονική αναζήτηση και ad hoc έρευνες συμπεριλαμβάνοντας στη διαδικασία εκπαιδευτικούς εμπειρογνώμονες, ομάδες e-learning και σχεδιαστές.

4.8 Αξιολόγηση ποιότητας των online μαθημάτων

Μέχρι πριν από λίγα χρόνια η «ποιότητα» στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μετρήθηκε με βάση το περιεχόμενο, την παιδαγωγική και τα μαθησιακά αποτελέσματα ενός προγράμματος (Bremer, 2012)²⁴⁸. Αυτή η προσέγγιση έχει αλλάξει σε ένα σύστημα με προσανατολισμό στη διαδικασία, όπου θεωρείται ένας συνδυασμός των δραστηριοτήτων που συμβάλλουν στην εμπειρία της εκπαίδευσης. Δραστηριότητες που περιλαμβάνουν: τις ανάγκες των φοιτητών, τη χρήση των στοιχείων και των πληροφοριών για τη λήψη αποφάσεων, τις εισφορές, καθώς και την βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Thair, Garnett, & King, 2006)²⁴⁹. Η ολιστική προσέγγιση της αξιολόγησης της εκπαίδευσης εφαρμόζεται συχνά για την ανάπτυξη και την αξιολόγηση της μάθησης σε απευθείας σύνδεση.

Ωστόσο, υπάρχουν προκλήσεις που συνδέονται με τα διεθνή πρότυπα ποιότητας για την online εκπαίδευση. Οι βασικές προκλήσεις για την εκτίμηση της ποιότητας μέσα από τον καθορισμό προτύπων περιλαμβάνουν: 1) την έλλειψη επίσημου σώματος (ικανού και πρόθυμου) για την αντιμετώπιση του ελάχιστου επίπεδου των προτύπων σε όλα τα κράτη με διαπίστευση των φορέων τους, 2) η πρόκληση της δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου, αξιολογικού εργαλείου για την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας των online μαθημάτων, και 3) η ίδια η διαδικασία της εφαρμογής, δεδομένων των σημαντικών πόρων που θα απαιτούνταν για την εφαρμογή μιας

²⁴⁸ Bremer, C. (2012), *Enhancing e-learning quality through the application of the AKUE procedure model*, Journal of Computer Assisted Learning, 28 (1) (2012), <http://dx.doi.org/10.1111/j.1365-2729.2011.00444.x>

²⁴⁹ Thair, A., Garnett, P., & King, S. (2006), Quality assurance and change in higher education. In L. Hunt, A. Bromage & B. Tomkinson (Eds.), *The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching*, London: Routledge.

διαδικασίας αξιολόγησης. Υπάρχουν και άλλοι περιορισμοί. Ορισμένες εκτιμήσεις είναι εγγενώς περιορισμένες σε ένα κανονιστικό σύνολο προτύπων που μπορεί να μην ταιριάζουν σε όλα τα περιβάλλοντα. Ένας άλλος λόγος είναι η τάση να καθοριστεί ένα ελάχιστο επίπεδο ποιότητας, «βασικά πρότυπα», το οποίο περιορίζει την καινοτομία και τη δημιουργικότητα (Misut & Pribilova, 2015)²⁵⁰. Οι περισσότερες εκτιμήσεις δεν είναι σε θέση να συλλάβουν τις διαστάσεις κατά τη διάρκεια ζωής ενός μαθήματος. Οι διαστάσεις περιλαμβάνουν τις αντιλήψεις των φοιτητών που συλλέγονται ως διαμορφωτική ανάδραση (στα μέσα) και στο τέλος του μαθήματος και την ανατροφοδότηση. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις ποιότητας επικεντρώνονται συχνά στην στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και αδυνατούν να περιλάβουν τις μαθησιακές εμπειρίες του εκπαιδευτή και των σπουδαστών.

Μια ολιστική αξιολόγηση πηγαίνει πέρα από το σχεδιασμό του προγράμματος. Αναγνωρίζει τις αποχρώσεις που κάνουν ένα πρόγραμμα μοναδικό, συμπεριλαμβανομένης της εισόδου και της συμβολής των φοιτητών, τις εξελίξεις στον τομέα της μελέτης, καθώς και τα τρέχοντα γεγονότα. Το πιο πολύτιμο είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για τη μάθησή τους και την συνολική τους εμπειρία. Μια καλή εκτίμηση φυσικά θεωρεί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτή και φοιτητών, των φοιτητών με τους συμμαθητές τους, και άλλα ζητήματα που αφορούν τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή τις δημοσιεύσεις των ερωτήσεων των φοιτητών, το διάλογο στο πλαίσιο φόρουμ, τα σχόλια από την αλληλεπίδραση της ομάδας, τις έρευνες του φοιτητή στο τέλος του μαθήματος, τις εκθέσεις LMS σε πρότυπα αλληλεπίδρασης των φοιτητών, τα αποτελέσματα της εξέτασης των φοιτητών, και πολλά άλλα. Αντικείμενα που μπορούν να προσδώσουν πολύτιμες ενδείξεις για την ποιότητα ενός μαθήματος, πολύ περισσότερο όταν συλλέγονται από δύο ή περισσότερες φορές κατά τη διάρκεια του προγράμματος και αναλύονται συλλογικά.

Άλλα στοιχεία που χρήζουν εξέτασης είναι:

- Οι συμπεριφορές σπουδαστών συμπεριλαμβανομένων των ερωτήσεων που τέθηκαν στο φόρουμ, τα μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, τα διαδραστικά μοτίβα μέσα LMS, την αλληλεπίδραση με τους πόρους, τα πρότυπα συμμετοχής στο φόρουμ συζητήσεων, τις κοινωνικές πλατφόρμες που ορίζονται στο πρόγραμμα, κλπ .
- Οι αντιλήψεις των φοιτητών που αξιολογήθηκαν μέσω ερωτηματολογίων, σχολίων κλπ.
- Δημιουργία και μετάδοση γνώσης στους φοιτητές που αξιολογούνται μέσω εξετάσεων, εργαλείων αξιολόγησης και έρευνας μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.
- Η χρήση της τρέχουσας τεχνολογίας, τα εργαλεία και οι πλατφόρμες.
- Η ποσότητα και ο τύπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτών.

²⁵⁰ Misut, M., Pribilova, K., Orolinova, M., Kotulakova, K. (2013), Quality of Education Improvement through Adapted Kirkpatrick Evaluation Model Advances in Education Research, 44

Σημαντικό επίσης είναι να καθοριστεί το τι είναι αποτελεσματικότητα όσον αφορά τη διδασκαλία, καθώς και η σχέση της αποτελεσματικότητας με τις αξίες και τη διασφάλιση της ποιότητας. Οι έννοιες της αποτελεσματικότητας εξαρτώνται από τις αξίες, την κατάσταση, τους σκοπούς και το πλαίσιο του παρατηρητή. Προς αυτό, τα βασικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν είναι:

- Τι θέλετε οι μαθητές σας να μάθουν;
- Τι μαθαίνουν;
- Πώς διδάσκετε;
- Πώς το ξέρετε;

Αυτή η ρεαλιστική άποψη μπορεί να φανεί ουδέτερη, αλλά δεν είναι. Για τους φοιτητές, η αποτελεσματικότητα είναι πιθανό να σχετίζεται με τη συστηματική, δυναμική διδασκαλία που οδηγεί στην επιτυχία. Οι παράγοντες ποικίλουν ανάλογα με τους μαθητές για αυτό το λόγο πρέπει να ενθαρρύνονται να βλέπουν τους εαυτούς τους ως καταναλωτές και αυτό μπορεί τελικά να επηρεάσει τις απόψεις τους περί αποτελεσματικότητας.

Κατά την έναρξη ενός προγράμματος, παρέχονται αρχικά στους εκπαιδευόμενους γενικές πληροφορίες που θα τους βοηθήσουν στην επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας αλλά και στην κατανόηση των στόχων της. Οι πληροφορίες αυτές περιλαμβάνουν:

- Πληροφορίες για το εάν οι εισηγήσεις απευθύνονται σε ένα διεθνές κοινό, αν είναι απαραίτητη η άριστη γνώση μιας ξένης γλώσσας για την επιτυχή ολοκλήρωση του επιλεγμένου προγράμματος στη γλώσσα στην οποία έχει συνταχθεί.
- Μια σύντομη περιγραφή του μαθήματος με τους επιθυμητούς μαθησιακούς στόχους ή / και τα αποτελέσματα.
- Έναν χάρτη ή/και το σκεπτικό του προγράμματος, το οποίο δείχνει πώς το κάθε μάθημα σχετίζεται με άλλα μαθήματα του προγράμματος καθώς και την αξία του κάθε μαθήματος (credits).
- Προϋποθέσεις συμμετοχής.
- Κατάλογο των απαιτούμενων πόρων και προτάσεις για περαιτέρω εγχειρίδια, διδακτικό υλικό.
- Πληροφορίες σχετικά με το εάν οι συμμετέχοντες πρέπει να έχουν ηλεκτρονική πρόσβαση σε βάσεις δεδομένων και οδηγίες για τον εντοπισμό και την πρόσβαση σε αυτούς τους πόρους συμπεριλαμβανομένων των πληροφοριών κωδικών πρόσβασης.
- Πληροφορίες για το εάν το υλικό που χρησιμοποιείται μπορεί να βρεθεί σε μια βιβλιοθήκη, και περαιτέρω πληροφορίες για τη διαθεσιμότητά του.
- Ειδικές απαιτήσεις όπως ταχύτητα μόντεμ ή το εύρος ζώνης το Internet, το software (υπολογιστική ταχύτητα και χωρητικότητα αποθήκευσης), hardware

- (συμπεριλαμβανομένου ενός προγράμματος ηλεκτρονικού ταχυδρομείου κατάλληλου για το χειρισμό αναθέσεων και άλλων συνημμένων), και plug-ins.
- Τις online πηγές για τα στοιχεία που παρέχονται.
 - Τον εκτιμώμενο χρόνο που απαιτείται για την ολοκλήρωση του προγράμματος. Εάν είναι εφικτό, χορηγείται ένα χρονοδιάγραμμα το οποίο περιγράφει ημερομηνίες κατά τις οποίες πρέπει να ολοκληρωθούν συγκεκριμένες δραστηριότητες.
 - Κατευθυντήριες γραμμές για τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε διαδικτυακές συζητήσεις, που αναφέρεται επίσης ως «netiquette», καθώς και προτάσεις για τη διαχείριση των εισερχόμενων e-mail, των συνημμένων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, των ιών και των φίλτρων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.
 - Ενημερώσεις για τις δραστηριότητες της ομάδας εργασίας, τις κατευθυντήριες γραμμές για τη διαμόρφωση ομάδων, τα κριτήρια ταξινόμησης και τις αναθέσεις και τις ευθύνες του κάθε συμμετέχοντα ως μέλους της ομάδας.
 - Πληροφορίες για το εάν το πρόγραμμα λαμβάνει υπόψη το υπόβαθρο των φοιτητών, τις δεξιότητες και τις προσδοκίες τους, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών τους μαθησιακών στόχων.
 - Καθορισμό των απαιτούμενων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων για την παρακολούθηση του προγράμματος.
 - Αναφορά στη διαθεσιμότητα της τεχνικής υποστήριξης, δηλαδή στις ώρες κατά τις οποίες η τεχνική υποστήριξη είναι διαθέσιμη να προσφέρει τις υπηρεσίες της, συμπεριλαμβανομένης της ζώνης ώρας.
 - Καθορισμό της διαθεσιμότητας του εκπαιδευτή, π.χ. το χρόνο που αυτός θα αφιερώνει για να απαντά στις ερωτήσεις των εκπαιδευομένων.
 - Οι συμμετέχοντες κατευθύνονται προς μια πηγή για απαντήσεις σε "συχνές ερωτήσεις" σχετικά με την ηλεκτρονική μάθηση. Αυτή η πηγή μπορεί να παρέχει πληροφορίες που καλύπτουν πολλά από τα στοιχεία που αναφέρονται παραπάνω, καθώς και τα στοιχεία που σχετίζονται με την λογοκλοπή, την προστασία από ιούς και τα τείχη προστασίας.
 - Οι εκπαιδευόμενοι κατευθύνονται σε μια τοποθεσία Web που τους βοηθά να προσδιορίσουν αν η – σε απευθείας σύνδεση- παρεχόμενη εκπαίδευση είναι κατάλληλη για αυτούς.
 - Αναφορά στα ονόματα και τη σύντομη βιογραφία των προγραμματιστών και των εκπαιδευτών που απαρτίζουν το πρόγραμμα, καθώς και μια δήλωση πνευματικών δικαιωμάτων η οποία προσδιορίζει με σαφήνεια τον υπεύθυνο του μαθήματος και την πηγή (ή τις πηγές) του υλικού, το οποίο οι εκπαιδευόμενοι πρόκειται να χρησιμοποιήσουν.

4.8.1 Προσβασιμότητα

Η προσβασιμότητα ενός προγράμματος σχετίζεται με το βαθμό διαθεσιμότητας του προσφερόμενου υλικού αλλά και με την ταχύτητα κατά την οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να βρουν τις πληροφορίες που χρειάζονται.

- Η λειτουργία του κάθε εικονιδίου ή κουμπιού πρέπει να εξηγείται και / ή είναι φυσικά προφανής για τους συμμετέχοντες
- Ένας λεπτομερής πίνακας περιεχομένων που περιλαμβάνει τους στόχους, τα μαθησιακά αποτελέσματα, ή τα αντικείμενα που θα συζητηθούν.
- Κάθε ενότητα του μαθήματος ξεκινά με μια προεπισκόπηση.
- Κάθε σελίδα συνδέεται με την προηγούμενη σελίδα, την αρχή της ενότητας, την αρχή του μαθήματος, και το e-mail των φοιτητών, έτσι ώστε αυτοί να μπορούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτές και τους άλλους εκπαιδευόμενους για τυχόν διευκρινήσεις και συζήτηση. Ορισμένα συστήματα διαχείρισης μαθημάτων δεν επιτρέπουν στους σχεδιαστές να τοποθετήσουν ένα σύνδεσμο σε κάθε σελίδα, αλλά οι σύνδεσμοι μπορεί να τοποθετηθούν επί του πλαισίου της οθόνης.
- Χρήσιμοι σύνδεσμοι εντός του μαθήματος.
- Ένα γλωσσάριο που επεξηγεί ασυνήθιστους ή τεχνικούς όρους που χρησιμοποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος, αλλά και συνδέσμους σε πηγές συμπληρωματικών πληροφοριών.

4.8.2 Οργάνωση

Αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης του προσφερόμενου υλικού ώστε οι συμμετέχοντες να μπορούν να διακρίνουν τις σχέσεις μεταξύ των μερών του μαθήματος.

- Ο πίνακας περιεχομένων δίνει μια ακριβή ένδειξη για τον τρόπο που είναι τοποθετημένο το υλικό.
- Η οργάνωση ή η ιεράρχηση του περιεχομένου είναι κατάλληλη για το θέμα και το κοινό στο οποίο απευθύνεται.
- Κάθε ενότητα διαιρείται σε υποενότητες ή υποκατηγορίες. Οι υποκατηγορίες σχετίζονται με βασικά θέματα. Κάθε ενότητα για παράδειγμα μπορεί να έχει τις ακόλουθες υποενότητες:
 - ✓ Εισαγωγή
 - ✓ Στόχοι
 - ✓ Δοκιμές
 - ✓ Κατευθύνσεις
 - ✓ Επεξηγηματικό κείμενο
 - ✓ Μελέτες περιπτώσεων
 - ✓ Προτεινόμενες απαντήσεις για τις δραστηριότητες και συνδέσεις με πρόσθετες πληροφορίες
 - ✓ Περίληψη της ενότητας
 - ✓ Αυτοαξιολόγηση, απαντήσεις αυτο-δοκιμασιών
 - ✓ Αναφορές, επιπλέον αναγνώσεις, κλπ.

4.8.3 Γλώσσα

Αναφέρεται στον τρόπο γραφής και στις χρησιμοποιούμενες λέξεις, καθώς και στην κατάλληλη διατύπωση ως προς το κοινό στο οποίο απευθύνεται.

- Το στυλ γραφής είναι σαφές και άμεσο.
- Οι προσφερόμενες οδηγίες είναι διατυπωμένες με σαφήνεια.
- Χρησιμοποιούνται κοινές λέξεις.
- Προσωπικός τόνος, απευθυνόμενος στον συμμετέχοντα και αποφυγή χρήσης τρίτου προσώπου (πχ ο φοιτητής καλείται...).
- Τα ρήματα να είναι στην ενεργητική και όχι στην παθητική φωνή (πχ «ο Maslow ανέπτυξε τη θεωρία...» και όχι «η θεωρία αναπτύχθηκε από τον Maslow»).
- Χρήση σύντομων προτάσεων και παραγράφων.
- Οι αριθμοί χρησιμοποιούνται για την δήλωση διαδοχικών βημάτων από μια διεργασία στην επόμενη ή την προηγούμενη.
- Τα bullets χρησιμοποιούνται για να απαριθμήσουν τα στοιχεία που δεν έχουν προτεραιότητα ή είναι διαδοχικά.
- Ο τόνος της γραφής είναι υποστηρικτικός και ενθαρρυντικός.
- Οι όροι χρησιμοποιούνται με συνέπεια.
- Επεξηγούνται τυχόν σύμβολα
- Οι οδηγίες είναι εύκολες στην κατανόησή τους.
- Ορθογραφία και γραμματική είναι συνεπείς και ακριβείς.
- Η γραφή δεν υπονοεί καμία ρητή ή σιωπηρή μεροληψία ως προς την ηλικία, τον πολιτισμό ή την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο ή τις σεξουαλικές προτιμήσεις.

Ωστόσο, οι προκαταλήψεις μπορούν να συμπεριληφθούν ως παραδείγματα, εφόσον είναι σχετικές με το περιεχόμενο του μαθήματος.

4.8.4 Σχεδιασμός (Layout)

Αναφέρεται στην διάταξη του προγράμματος και στο κατά πόσο αυτή διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον σχετίζεται με την ελκυστικότητα του υλικού και την καταλληλότητα του περιεχομένου του μαθήματος καθώς και με το κοινό στο οποίο απευθύνεται. Αξίζει να σημειωθεί ότι μπορεί να είναι αδύνατο να σχεδιαστεί μια σελίδα που εμφανίζεται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε οθόνη του υπολογιστή. Επομένως, αν ο εξοπλισμός και το λογισμικό που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι είναι άγνωστο, απαιτείται μια απλή συνολική διάταξη.

- Η διάταξη είναι κατάλληλη για το περιεχόμενο και κοινό στο οποίο απευθύνεται.
- Χρησιμοποιούνται εικονίδια πλοήγησης.
- Η γραμματοσειρά είναι κατάλληλη για το περιεχόμενο και είναι κοινή σε όλα τα προγράμματα και τους υπολογιστές, (όπως η Times Roman).
- Έντονοι μαύροι χαρακτήρες (bold) χρησιμοποιούνται με φειδώ, για να τονίσουν μόνο σημαντικούς όρους.

- Κεφαλαία γράμματα και υπογράμμιση δεν χρησιμοποιούνται για έμφαση. Η υπογράμμιση χρησιμοποιείται μόνο για τους υπερσυνδέσμους.
- Η αντίθεση μεταξύ του κειμένου και του υλικού καθιστά το κείμενο ευανάγνωστο.
- Τα χρώματα χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά.
- Γραφικά στοιχεία, όπως διαγράμματα, πίνακες και φωτογραφίες απεικονίζουν ή διευκρινίζουν πληροφορίες που εμφανίζονται στο κείμενο.

4.8.5 Στόχοι και σκοποί του προγράμματος

Οι σκοποί και οι στόχοι που προβλέπονται για να περιγράψουν τις προσδοκίες της μάθησης κατά την έναρξη των μαθημάτων και, ανάλογα με την περίπτωση, κατά την έναρξη της κάθε ενότητας. Μια εναλλακτική δημιουργική προσέγγιση είναι να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες να επιλέξουν τους δικούς του στόχους, τους σκοπούς στόχους, το περιεχόμενο, τις στρατηγικές μάθησης, τους πόρους, και το σύστημα αξιολόγησης.

- Οι σκοποί και στόχοι καλύπτουν περιεχόμενο των μαθημάτων και σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών.
- Έχουν σχέση με το αντικείμενο και με τον «πραγματικό κόσμο», στον οποίο μπορεί να εφαρμοστεί το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.
- Οι στόχοι προσδιορίζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα που σχετίζονται με τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις συμπεριφορές.
- Οι στόχοι πρέπει να είναι μετρήσιμοι και ρεαλιστικοί.
- Οι στόχοι πρέπει να περιγράφουν συνοπτικά και με σαφήνεια τα επιθυμητά αποτελέσματα.
- Σκοποί και στόχοι παρέχουν μια διακριτή ακολουθία των προσδοκιών.

4.8.6 Περιεχόμενο του μαθήματος

Η εν λόγω ενότητα αναφέρεται στην καταλληλότητα του περιεχομένου, λαμβάνοντας υπόψη το αντικείμενο, το υπόβαθρο και τις δεξιότητες των σπουδαστών. Εάν χρησιμοποιείται μια δημιουργική προσέγγιση για το online πρόγραμμα, μπορεί να αντικατασταθεί ο όρος «μαθησιακές εμπειρίες (learning experiences)» με τον όρο «περιεχόμενο (content)». Το περιεχόμενο είναι:

- Άμεσα συσχετισμένο με τους στόχους της μάθησης.
- Ολοκληρωμένο, παρέχοντας όλο το περιεχόμενο ή τις μαθησιακές εμπειρίες που απαιτούνται για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.
- Κατάλληλο για τα χαρακτηριστικά και τις εμπειρίες των εκπαιδευομένων (η ικανότητα και το επίπεδο ωριμότητας).
- Ακριβές.
- Σύγχρονο- επικαιροποιημένο.
- Διαιρούμενο σε σταδιακά βήματα μάθησης.

- Παρουσιασμένο σε μια λογική αλληλουχία.
- Σχετικό με άλλα αντικείμενα ή εμπειρίες των εκπαιδευομένων.
- Με παραδείγματα ή / και περιπτωσιολογικές μελέτες.
- Συνδεδεμένο με άλλες πηγές.
- Οι διαδικασίες και τα κριτήρια για την ταξινόμηση σε ομάδες των σπουδαστών να προσδιορίζονται με σαφήνεια.
- Οι προθεσμίες να ορίζονται με σαφήνεια, καθώς και οι συνέπειες μη τήρησης αυτών.
- Ποικιλία από διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της διαδραστικότητας. Αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν online συζητήσεις, τηλεδιασκέψεις, συνεργατικές αναθέσεις, κ.ά.
- Χρήση εικονογραφήσεων, φωτογραφιών, κινούμενων σχεδίων και άλλων μορφών πολυμέσων για την παρουσίαση και περιγραφή γεγονότων αλλά και για την ενίσχυση εννοιών. Σημειώνεται ότι αν το υλικό πολυμέσων είναι χτισμένο σε ένα μάθημα, οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να χρειαστούν προηγμένες δυνατότητες software και hardware, καθώς και σύνδεση Internet υψηλής ταχύτητας. Αν η λήψη πολυμέσων σε CD-ROM ή DVD συνιστά μια επιλογή, αυτό πρέπει να αναφέρεται, καθώς και τυχόν πρόσθετα έξοδα που εμπλέκονται.
- Οι συμμετέχοντες μπορούν να επιλέξουν τις δραστηριότητες που είναι σημαντικές για αυτούς, όπως οι δραστηριότητες που έχουν σχεδιαστεί με βάση την ηλικία τους και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο.
- Οι συμμετέχοντες μπορούν να προχωρήσουν με ένα ρυθμό που είναι κατάλληλος για αυτούς και να επαναλάβουν το μάθημα όσο συχνά χρειάζεται.
- Οι δραστηριότητες παρακινούν τους εκπαιδευόμενους να απαντήσουν σε ερωτήσεις, να παρέχουν πληροφορίες ή να επικοινωνούν με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.
- Οι δραστηριότητες αναπτύσσουν τις κατάλληλες δεξιότητες γνωστικές, συναισθηματικές, και ψυχοκινητικές.
- Οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, και την επίλυση προβλημάτων.
- Οι δραστηριότητες και το υλικό παρουσιάζονται διαδοχικά κατά σειρά δυσκολίας.
- Οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να αλληλεπιδράσουν με τους άλλους και να επωφεληθούν από τις γνώσεις και την επαγγελματική τους εμπειρία.
- Οι εκπαιδευόμενοι συνδέονται με πόρους πέρα από το υλικό των μαθημάτων.
- Ο αριθμός των δραστηριοτήτων είναι επαρκής για να υποστηρίξουν τη μάθηση.
- Οι δραστηριότητες είναι ρεαλιστικές και κατάλληλες και μπορούν να πραγματοποιηθούν με βάση τους πόρους και το χρόνο που διαθέτουν οι εκπαιδευόμενοι.
- Παρέχονται συχνές ευκαιρίες για την πρακτική εφαρμογή των όσων συζητήθηκαν καθώς και ευκαιρίες για τη μεταφορά γνώσης.
- Η εποικοδομητική, σχετική, και συχνή ανατροφοδότηση παρέχεται για την προώθηση διευκρινήσεων.

- Παρέχονται περιλήψεις για όλο το υλικό αλλά και για κάθε μάθημα ή ενότητα μαθήματος.
- Οι πηγές και οι πόροι μάθησης διακρίνονται σε "απαιτούμενους" και "προαιρετικούς".
- Κλιπ πολυμέσων, όπως τα audio και video clips, περιλαμβάνονται μόνο αν οι σπουδαστές έχουν πρόσβαση στο κατάλληλο υλικό και λογισμικό και τα στοιχεία αυτά καθορίζονται κατά την έναρξη του μαθήματος.
- Λίστα βιβλιογραφίας ή αναφορών και συνδέσμων στο Διαδίκτυο για το υλικό του εκάστοτε μαθήματος.

4.8.7 Αξιολόγηση

Οι αξιολογικές δραστηριότητες πρέπει να είναι εφικτές, συναφείς, ακριβείς, και σύμφωνες με τους στόχους, το περιεχόμενο, και τις πρακτικές εφαρμογές του προγράμματος.

- Δίνονται σαφείς οδηγίες στους συμμετέχοντες για τις προσδοκίες και τα κριτήρια της αξιολόγησης.
- Ο αριθμός των αναθέσεων των αξιολογήσεων και οι ημερομηνίες λήξης τους είναι λογικές.
- Οι διαδικασίες αξιολόγησης και ταξινόμησης είναι σαφείς και ρητές.
- Οι σχέσεις μεταξύ των αποτελεσμάτων της πορεία μάθησης, των στρατηγικών αξιολόγησης και των αναθέσεων μαθημάτων είναι εμφανείς για τους συμμετέχοντες.
- Οι λεπτομερείς βήμα-προς-βήμα οδηγίες παρέχονται για κάθε αξιολογική διαδικασία, όπως και οι αντίστοιχες κατευθυντήριες γραμμές για την υποβολή της αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται για τα κριτήρια αξιολόγησης της συμμετοχής τους σε online δραστηριότητες, όπως ομάδες συζήτησης.
- Οι αξιολογικές ασκήσεις είναι σχετικές με τους εκπαιδευόμενους και τη σταδιοδρομία ή το επάγγελμα που ασκούν.
- Οι εκπαιδευόμενοι είναι σε θέση να παρακολουθούν και να αξιολογούν την πρόοδό τους. Η διαδικασία αυτό-ελέγχου είναι παρόμοια με τις τελικές διαδικασίες αξιολόγησης.
- Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται σχετικά με τις συνέπειες της λογοκλοπής του υλικού.
- Οι εκπαιδευόμενοι ενημερώνονται για το πότε μπορούν να αναμένουν να λάβουν ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτή.
- Οι διαδικασίες αξιολόγησης είναι σύμφωνες με τους στόχους και τις αντανακλούν τυχόν προτεραιότητες που έχουν καθοριστεί.

4.8.8 Συνολικά

- Υπάρχουν ενδείξεις ότι το πρόγραμμα έχει εφαρμοστεί δοκιμαστικά και ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επιτύχουν τους στόχους του μαθήματος;
- Έχει ελεγχθεί το πρόγραμμα από τους ειδικούς ως προς το περιεχόμενο και το σχεδιασμό;
- Είναι ενημερωμένο το πρόγραμμα ως προς το περιεχόμενο και τις τεχνικές πτυχές; Έχει αναθεωρηθεί, και σε τι διάστημα;
- Μπορεί το πρόγραμμα να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτές που δεν συμμετέχουν στην ανάπτυξή του; Μπορεί αυτό να τροποποιηθεί; Αν ναι, ποια άδεια είναι απαραίτητη;

Το Online learning είναι η τελευταία τάση στην εκπαίδευση. Η επιτυχία του εξαρτάται από την ποιότητα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και την ακαδημαϊκή και την τεχνική υποστήριξη που παρέχεται στους εκπαιδευόμενους και τους εκπαιδευτές. Το θέμα της ποιότητας στην ηλεκτρονική μάθηση είναι επίκαιρο και συζητείται ευρέως. Αυτό που είναι σημαντικό είναι να καθοριστεί το ποιο είναι στην πραγματικότητα το σωστό είδος ποιότητας. Δεν μπορεί να υπάρξει μια μόν οκοινή για όλους απάντηση. Το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο Ποιότητας (European Quality Observatory) είναι μια τέτοια πλατφόρμα παρατήρησης για την ανάπτυξη της ποιότητας στα ευρωπαϊκά προγράμματα e-learning. Στόχος είναι να βρεθεί μια ιδέα της ποιότητας για τις έννοιες της ποιότητας. Η λήψη αποφάσεων και οι στρατηγικές εφαρμογής πρέπει επίσης να σχεδιαστούν. Σήμερα είναι κοινός τόπος ότι το κύριο το πρόβλημα δεν είναι να βρει κανείς μια ποιοτική προσέγγιση per se, αλλά η επιλογή της σωστής μέσα από τον τεράστιο αριθμό των διαθέσιμων στρατηγικών ποιότητας.

4.9 Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας²⁵¹

Όλοι οι εμπλεκόμενοι σε ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης προσεγγίζουν ο καθένας ξεχωριστά από μια διαφορετική οπτική το πρόγραμμα. Ζητάνε διαφορετική πληροφόρηση σε ποικίλες μορφές, έχουν ιδιαίτερες ανάγκες και απαιτήσεις, λαβαίνουν διαφορετικά οφέλη, συναντάνε ενδεχομένως διαφορετικές δυσκολίες και δέχονται διαφορετικές επιπτώσεις και επιδράσεις από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες μέσω της αλληλεπίδρασης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να εγείρονται για τον κάθε συμμετέχων στο πρόγραμμα ερωτήματα και ανάγκες οι οποίες οφείλουν να καλυφθούν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό. Για παράδειγμα οι διαχειριστές ενός τέτοιου προγράμματος θα εξέφραζαν σίγουρο ενδιαφέρον για την επιτυχία ή όχι της επένδυσής τους, σε ποιο βαθμό το πρόγραμμα εκπληρώνει τους αρχικούς του στόχους ή πετυχαίνει τον πληθυσμό – στόχο που απευθύνεται; Παρόμοια, οι υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων ή υπεύθυνοι προγραμμάτων σπουδών θα ήθελαν να γνωρίζουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών προσεγγίσεων, την επίτευξη των διδακτικών σκοπών και στόχων, την

²⁵¹ Θανάσης Κ. Καραλής, ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, διαθέσιμο στο <https://goo.gl/KqLclW>

αξία συνέχισης ή/και επέκτασης του προγράμματος, δυσλειτουργίες στην οργανωτική δομή, κ.τ.λ. Τέλος, οι εκπαιδευόμενοι θα θέλουν να γνωρίζουν τι επιλογές έχουν για να εκπαιδευτούν / επιμορφωθούν / καταρτιστούν, την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών, τα οφέλη που θα αποκομίσουν σε επίπεδα γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων και στάσεων, αν θα λάβουν κάποιου είδους πιστοποίηση, κ.α. Το σύνολο των παραπάνω ενδεικτικών ερωτημάτων αντικατοπτρίζει δύο μεγάλες κατηγορίες πολύ σημαντικών θεμάτων: (α) ποιοι είναι οι παράγοντες επιτυχίας για ένα πρόγραμμα δια βίου εκπαίδευσης από απόσταση και (β) πώς μετριέται η επιτυχία (ή αποτυχία) του προγράμματος. Η αξιολόγηση προγραμμάτων καθίσταται λοιπόν αναγκαία για να απαντήσει σε αυτά τα ερωτήματα.

4.9.1 Τύποι αξιολόγησης

Μια πρώτη διάκριση ανάμεσα σε διαφορετικούς τύπους αξιολόγησης μπορεί να γίνει με κριτήριο το σκοπό της αξιολόγησης. Η άποψη πως η αξιολόγηση στην εκπαίδευση δεν έχει ως σκοπό την εκ των υστέρων αποτίμηση της αποτελεσματικότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά ότι μπορεί να λειτουργήσει κυρίως ως στοιχείο συνδιαμόρφωσης της πορείας και της εξέλιξής του, είχε αρχίσει να εμφανίζεται από τις αρχές της δεκαετίας του 1960. Παρόλα αυτά πρώτος ο M. Scriven το 1967 πρότεινε την κλασική -σήμερα- κατάταξη των αξιολογήσεων με βάση το σκοπό που αυτές εξυπηρετούν, εισάγοντας ταυτόχρονα τους όρους διαμορφωτική (formative) και απολογιστική (summative) αξιολόγηση.

Με τον όρο διαμορφωτική αξιολόγηση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό τη βελτίωση της εσωτερικής λειτουργίας και των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Κατά τη διαμορφωτική αξιολόγηση επιδιώκεται η ανατροφοδότηση των συντελεστών του προγράμματος με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την υιοθέτηση των κατάλληλων διορθωτικών παρεμβάσεων προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα υλοποίησης ενός προγράμματος. Έτσι η διαμορφωτική αξιολόγηση κυρίως χαρακτηρίζεται από:

- τον εντοπισμό των αποκλίσεων σε σχέση με τον αρχικό σχεδιασμό του προγράμματος και τη διατύπωση προτάσεων για την επίτευξη των αρχικών στόχων
- την ανάδειξη των πιθανών εναλλακτικών λύσεων σε σχέση με αυτές που έχουν ακολουθηθεί και οι οποίες αξιολογήθηκαν ως ανεπαρκείς
- ένα συνεχή “διάλογο”, ανάμεσα στον αξιολογητή και τους συντελεστές του προγράμματος.

Με τον όρο απολογιστική αξιολόγηση αναφερόμαστε στην αξιολόγηση που διενεργείται με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων και την τεκμηριωμένη διατύπωση κρίσεων σχετικά με την αξία ενός προγράμματος και η οποία συνήθως συνδυάζεται με

τη συνέχιση ή την επέκταση του προγράμματος. Έτσι η απολογιστική αξιολόγηση κυρίως χαρακτηρίζεται από:

- τη διατύπωση τελικών συμπερασμάτων και κρίσεων σε σχέση με την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και την αποτύπωση των παραγόντων που συνεισέφεραν στη διαμόρφωση του τελικού αποτελέσματος,
- τη επεξεργασία τεκμηριωμένων προτάσεων, ώστε ο φορέας χρηματοδότησης ή/και υλοποίησης να είναι σε θέση να αποφασίσει σχετικά με τη συνέχιση, τη διακοπή ή και την επέκταση του αξιολογούμενου προγράμματος,
- τη σύγκριση της ποιότητας υλοποίησης και των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος σε σχέση με κάποιο “πρότυπο” αντίστοιχο πρόγραμμα.

Η επιλογή ενός τύπου αξιολόγησης, ανάμεσα στη διαμορφωτική και την απολογιστική, προσδιορίζει αντίστοιχα και ορισμένα από τα βασικά επιμέρους χαρακτηριστικά της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης. Επίσης, η επιλογή του τύπου αξιολόγησης διαμορφώνει σε σημαντικό βαθμό και τα ερωτήματα με τα οποία θα ασχοληθεί ο αξιολογητής κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης.

Στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης τα ερωτήματα αυτά κυρίως αφορούν στην ανίχνευση των ισχυρών και ασθενών σημείων του προγράμματος με στόχο τη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας υλοποίησης, ενώ στην περίπτωση της απολογιστικής τα ερωτήματα αφορούν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης πρότασης για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος σε σχέση με τους αρχικούς του στόχους. Κατά την διευκρίνιση των διαφορών και ομοιοτήτων ανάμεσα στους δύο τύπους αξιολόγησης μπορούν να επισημανθούν τα εξής:

- Ανάλογα με το σχεδιασμό της αξιολόγησης, τόσο η διαμορφωτική όσο και η απολογιστική αξιολόγηση, μπορεί να αφορούν στην αξιολόγηση της διαδικασίας, αλλά και στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ενός προγράμματος. Αν και με βάση την αρχική τους διάκριση η διαμορφωτική επικεντρώνεται περισσότερο στην πορεία υλοποίησης, ενώ η απολογιστική στην αποτελεσματικότητα και την αξία του προγράμματος, εντούτοις μια σωστά σχεδιασμένη διαμορφωτική αξιολόγηση περιλαμβάνει και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, ενώ μια σωστά σχεδιασμένη απολογιστική αξιολόγηση αναφέρεται αναλυτικά στα προβλήματα που προέκυψαν και τις λύσεις που δόθηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης. Τόσο η διαμορφωτική όσο και η απολογιστική αξιολόγηση μπορούν να συνεισφέρουν στον εντοπισμό των προβλημάτων που προκύπτουν κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος: η διαφορά είναι πως στην πρώτη περίπτωση οι διαπιστώσεις χρησιμοποιούνται για τον αναπροσανατολισμό και τη βελτίωση του ίδιου του προγράμματος, ενώ στη δεύτερη περίπτωση κυρίως οδηγούν στη διατύπωση κρίσεων και υποβοηθούν τη λήψη αποφάσεων.

- Στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης η συλλογή δεδομένων είναι συνεχής και διατρέχει όλες τις φάσεις εφαρμογής, ενώ στην περίπτωση της απολογιστικής η συλλογή δεδομένων είναι προσδιορισμένη εξαρχής και εντοπισμένη σε συγκεκριμένες φάσεις. Θα πρέπει ωστόσο να επισημάνουμε πως και στην περίπτωση της απολογιστικής αξιολόγησης η συλλογή δεδομένων μπορεί να γίνεται στην αρχή, σε ενδιάμεσες φάσεις και στο τέλος του προγράμματος, ιδιαίτερα μάλιστα αν ο φορέας χρηματοδότησης ή υλοποίησης έχει αναθέσει την αξιολόγηση πριν από την έναρξη του προγράμματος. Στην τελευταία περίπτωση είναι αναμενόμενο να επιδιώκεται από τον αξιολογητή η συλλογή δεδομένων σε ολόκληρη τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος, καθώς με τον τρόπο αυτό θα έχει στη διάθεσή του περισσότερα στοιχεία και πληροφορίες: όπως αναφέραμε όμως και στην αρχή της ενότητας, το κριτήριο με βάση το οποίο χαρακτηρίζουμε μια αξιολόγηση ως διαμορφωτική ή απολογιστική είναι ο σκοπός της αξιολόγησης και όχι η χρονική στιγμή ή η συχνότητα συλλογής των δεδομένων.

Η επιλογή ενός τύπου αξιολόγησης δεν αποκλείει την ταυτόχρονη επιλογή και του άλλου τύπου. Είναι δηλαδή δυνατόν να έχουμε και διαμορφωτική και απολογιστική αξιολόγηση ενός προγράμματος. Μόνο που στην περίπτωση αυτή πρόκειται ουσιαστικά για δύο διαφορετικές διαδικασίες αξιολόγησης, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί αυτόνομα και - για λόγους εγκυρότητας των αποτελεσμάτων - θα πρέπει να διεξάγονται από διαφορετικό αξιολογητή.

Η επιλογή του τύπου αξιολόγησης δεν εξαρτάται πάντοτε και αποκλειστικά από τον αξιολογητή. Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του προγράμματος, οι απαιτήσεις του οργανισμού υλοποίησης, αλλά και οι απαιτήσεις των φορέων που χρηματοδοτούν τα προγράμματα προδιαγράφουν σε σημαντικό βαθμό τον τύπο ή τους τύπους αξιολόγησης που πρόκειται να εφαρμοστούν. Πάντως, στις περισσότερες περιπτώσεις η διαμορφωτική αξιολόγηση επιλέγεται όταν σκοπός είναι η ενημέρωση και η ενεργοποίηση των συμμετεχόντων και των αποδεκτών του προγράμματος, ενώ η απολογιστική όταν σκοπός είναι η πληροφόρηση των υπευθύνων του προγράμματος ή/και διαμορφωτών πολιτικής προκειμένου να λάβουν τις κατάλληλες αποφάσεις. Ειδικά στην περίπτωση της διαμορφωτικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής θα πρέπει να εξετάζει εάν το θεσμικό πλαίσιο και ο σχεδιασμός του προγράμματος επιτρέπουν την ανατροφοδότηση των συντελεστών και τον αναπροσανατολισμό των επιμέρους λειτουργιών.

Μια δεύτερη διάκριση των τύπων αξιολόγησης μπορεί να γίνει με βάση την προέλευση του αξιολογητή. Όταν ο αξιολογητής προέρχεται από τον οργανισμό που υλοποιεί το πρόγραμμα η αξιολόγηση χαρακτηρίζεται ως εσωτερική, ενώ όταν αξιολογητής δεν ανήκει στο προσωπικό του οργανισμού (ή τουλάχιστον στο προσωπικό που συμμετέχει στο πρόγραμμα), πρόκειται για εξωτερική αξιολόγηση. Παρόλο που η συνήθης πρακτική συνηγορεί στη σύνδεση της διαμορφωτικής με την εσωτερική αξιολόγηση

και της απολογιστικής με την εξωτερική αξιολόγηση, αυτό δεν είναι αναγκαίο να συμβαίνει πάντοτε. Πράγματι, ένας εξωτερικός αξιολογητής μπορεί να διεξάγει διαμορφωτική αξιολόγηση, ανατροφοδοτώντας τους συντελεστές του προγράμματος με τις πληροφορίες που είναι απαραίτητες για την ανάληψη δράσεων και την υιοθέτηση διορθωτικών παρεμβάσεων, ενώ ένας εσωτερικός αξιολογητής μπορεί να διεξάγει για τον ίδιο τον οργανισμό του μια απολογιστικού τύπου αξιολόγηση, διατυπώνοντας τελικές κρίσεις και προτάσεις πολιτικής μετά τη λήξη του προγράμματος.

Στην περίπτωση της εσωτερικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής:

- Γνωρίζει τον οργανισμό, τους στόχους, αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν,
- Μπορεί ευκολότερα να αντλήσει πληροφορίες, καθώς το προσωπικό του οργανισμού τον εμπιστεύεται σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με έναν εξωτερικό αξιολογητή,
- Ενδιαφέρεται περισσότερο για την πορεία του οργανισμού και επομένως και για την εξέλιξη του προγράμματος,
- Είναι σε θέση μετά τη λήξη του προγράμματος να εφαρμόσει τα συμπεράσματα της αξιολόγησης στην κατεύθυνση της βελτίωσης των λειτουργιών του οργανισμού.

Στην περίπτωση της εξωτερικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής:

- Δεν έχει εξάρτηση από τον οργανισμό, ούτε ιεραρχική σχέση με κανέναν από τους συντελεστές του προγράμματος,
- Δεν δεσμεύεται από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, ούτε και από την εξέλιξη του προγράμματος,
- έχοντας διεξάγει αξιολογήσεις για άλλους οργανισμούς είναι σε θέση να διαμορφώσει μια σφαιρικότερη αντίληψη για το υπό αξιολόγηση πρόγραμμα.

Μια ειδική περίπτωση εσωτερικής αξιολόγησης είναι η αυτοαξιολόγηση. Στη περίπτωση αυτή, η αξιολόγηση στηρίζεται σε διαδικασίες που οργανώνονται και παρακολουθούνται από τους συντελεστές του ίδιου του προγράμματος και όχι από στελέχη του οργανισμού υλοποίησης που είναι επιφορτισμένα με το έργο της αξιολόγησης. Έχει ως βάση συλλογισμού ότι η αξιολόγηση πρέπει να κρίνεται από την χρησιμότητα της και την αξιοποίηση της στην πράξη, δηλαδή πως οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα θα εφαρμόσουν τα αποτελέσματα της αξιολόγησης.

Για αυτόν τον λόγο η επικέντρωση γίνεται στις προτιθέμενες χρήσεις από τους αναμενόμενους χρήστες της.

Δευτερεύουσες κατηγοριοποιήσεις για τους τύπους αξιολόγησης μπορεί να γίνουν και με βάση άλλα κριτήρια. Ενδεικτικά, παρατίθενται στη συνέχεια ορισμένες κατηγοριοποιήσεις, που συχνά αναφέρονται στις αξιολογήσεις προγραμμάτων.

– **Με κριτήριο τις μεθόδους και τις τεχνικές αξιολόγησης**

Στην περίπτωση αυτή συνήθως οι αξιολογήσεις διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές (Mark, Henry, & Julnes, 2000)²⁵².

– **Ανάλογα με την επικέντρωση σε συγκεκριμένες φάσεις ή παραμέτρους του προγράμματος:**

Οι αξιολογήσεις αυτής της κατηγορίας διακρίνονται σε αξιολογήσεις εισόδου, διαδικασίας και αποτελέσματος (Schalock, 2001)²⁵³, με κριτήριο την έμφαση που δίνεται από τον αξιολογητή στις παραπάνω παραμέτρους. Οι αξιολογήσεις εισόδου εστιάζουν στις αρχικές συνθήκες του προγράμματος, ενώ οι αξιολογήσεις αποτελέσματος στο είδος, την ποιότητα και την επάρκεια των αποτελεσμάτων του ή/και των προϊόντων του. Οι αξιολογήσεις που δίνουν έμφαση στη σχέση μεταξύ εισόδου και αποτελέσματος, εντοπίζοντας τους κρίσιμους παράγοντες που διαμόρφωσαν τα τελικά αποτελέσματα, χαρακτηρίζονται ως αξιολογήσεις διαδικασίας.

– **Με γνώμονα το βαθμό συμμετοχής των συντελεστών του προγράμματος:**

Στην περίπτωση αυτή έχουμε συμμετοχικές και μη-συμμετοχικές αξιολογήσεις.

– **Ανάλογα με τη χρονική στιγμή που διεξάγεται η αξιολόγηση:**

Τέτοιου τύπου αξιολογήσεις είναι η αρχική, η εκ των προτέρων (ex-ante), η ενδιάμεση, η τελική και η εκ των υστέρων (ex-post).

– **Με βάση την επικέντρωση στο σκοπό και τους στόχους του προγράμματος:**

Πρόκειται για την αξιολόγηση με βάση τους στόχους (goal based evaluation) και την ανεξάρτητη των στόχων αξιολόγηση (goal free evaluation). Στην πρώτη περίπτωση οι στόχοι του προγράμματος θεωρούνται κατάλληλοι και επαρκείς και επομένως δεν τίθεται ζήτημα αξιολόγησής τους – η διαδικασία της αξιολόγησης επικεντρώνεται στο κατά πόσον αυτοί οι στόχοι επιτεύχθηκαν. Στη δεύτερη περίπτωση οι στόχοι θεωρούνται «διαπραγματεύσιμοι» και επομένως αποτελούν και αυτοί αντικείμενο αξιολόγησης.

Τέλος, σημειώνεται ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι διαδικασίες αξιολόγησης περιλαμβάνουν συνδυασμό διαφορετικών τύπων. Για παράδειγμα μια αξιολόγηση μπορεί να είναι διαμορφωτική, συμμετοχική και ανεξάρτητη των στόχων. Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις ασύμβατων μεταξύ τους τύπων (όπως για παράδειγμα, διαμορφωτική αξιολόγηση και αξιολόγηση εισόδου).

²⁵² Mark, M., Henry, G., & Julnes, G., (2000), Evaluation: An Integrated Framework For Understanding, Guiding, And Improving Public And Nonprofit Policies And Programs. Publisher: Jossey-bass.

²⁵³ Schalock, R. L., (2001), Outcomes-based evaluation (2nd ed.). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers

4.9.2 Μοντέλα αξιολόγησης²⁵⁴

Ο όρος μοντέλο αξιολόγησης προσδιορίζει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για την αξιολόγηση ενός προγράμματος, η οποία εκτός από το θεωρητικό πλαίσιο περιλαμβάνει προτάσεις για τους σκοπούς και τους επιμέρους στόχους της αξιολόγησης, την εμβέλεια εφαρμογής της, την αξία και τη χρήση των αποτελεσμάτων, τους ρόλους του αξιολογητή και των συντελεστών του προγράμματος, τις ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές και, τέλος, τα αντικείμενα και τους άξονες αξιολόγησης. Μοντέλα αξιολόγησης έχουν κατά καιρούς προταθεί για όλα τα πεδία αξιολόγησης, στο πλαίσιο όμως της συγκεκριμένης εργασίας θα γίνει αναφορά στα μοντέλα εκείνα που συνήθως χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Αν και ορισμένα μοντέλα αξιολόγησης είναι περισσότερο συμβατά με συγκεκριμένους τύπους αξιολόγησης, ή ακόμη και με συγκεκριμένες ερευνητικές μεθόδους και τεχνικές, εντούτοις η επιλογή μοντέλου αξιολόγησης εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από:

- Το σκοπό και τους στόχους της ίδιας της διαδικασίας αξιολόγησης,
- Τα χαρακτηριστικά του αξιολογούμενου προγράμματος (σκοπός και στόχοι, τύπος προγράμματος, εκπαιδευόμενοι),
- Το θεσμικό και νομοθετικό πλαίσιο και τις προδιαγραφές που αυτά θέτουν ή υπαγορεύουν για τη διαδικασία αξιολόγησης.

Θα γίνει λοιπόν αναφορά στα βασικά σημεία ορισμένων μοντέλων αξιολόγησης (ανταποδοτική αξιολόγηση, μοντέλο τεσσάρων επιπέδων, CIPP και ενδυναμωτική αξιολόγηση), προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορετικές προσεγγίσεις και επιλογές που μπορεί να ακολουθήσει ο αξιολογητής κατά την αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων. Πρόκειται για μοντέλα αξιολόγησης που έχουν προταθεί από διακεκριμένους θεωρητικούς της αξιολόγησης και τα οποία, κατά τη διάρκεια των τελευταίων σαράντα ετών, έχουν χρησιμοποιηθεί από μεγάλο αριθμό φορέων και οργανισμών διεθνώς για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων. Δύο από τα τέσσερα αυτά μοντέλα (και συγκεκριμένα της ανταποδοτικής και της ενδυναμωτικής αξιολόγησης) εντάσσονται σε εκείνες τις προσεγγίσεις αξιολόγησης που χαρακτηρίζονται ως συμμετοχικές. Γενικά, η αξιολόγηση ενός προγράμματος μπορεί να χαρακτηριστεί συμμετοχική όταν:

- Αφορά τους χρήστες και τους επωφελούμενους του προγράμματος,
- Χρησιμοποιεί και αντανάκλα τη γνώση και την εμπειρία τους,
- Προωθεί τη συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της αξιολόγησης, αλλά και στη διατύπωση των τελικών κρίσεων για την αξία του προγράμματος.

²⁵⁴ Γαρουφαλίδου, Ε. (2009), Μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο «Η σημασία της αξιολόγησης στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων», Επιβλέπων: Καψάλης Αχιλλέας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Προτείνοντας το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης (responsive evaluation) ο Robert Stake στόχευε στη διεύρυνση της συμμετοχής των συντελεστών ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στις διαδικασίες αξιολόγησης και λήψης αποφάσεων. Ασκώντας κριτική στην κανονιστική προσέγγιση ο Stake (1973)²⁵⁵, παρατήρησε πως:

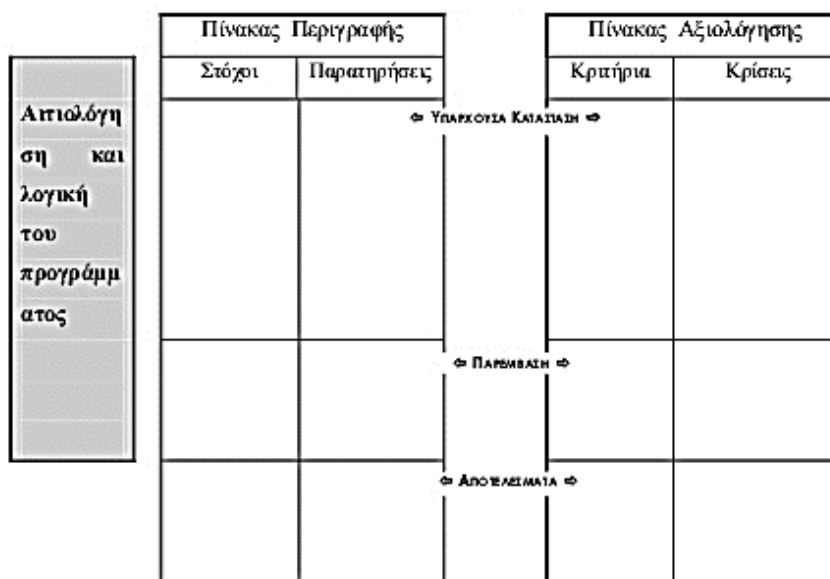
- Η προσέγγιση αυτή δεν προωθεί το “διάλογο” μεταξύ του αξιολογητή και των συμμετεχόντων (στελεχών, εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων), ο οποίος αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.
- Αν και το κόστος των αξιολογήσεων που βασίζονται στην κανονιστική προσέγγιση είναι μεγάλο, εντούτοις αυτές δεν δίνουν απαντήσεις στα ουσιαστικά ερωτήματα που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης ενός προγράμματος.
- Στις περισσότερες περιπτώσεις ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του προγράμματος βασίζονται στη λογική της αξιολόγησης, ενώ θα έπρεπε να συμβαίνει το αντίθετο.
- Οι εκθέσεις αξιολόγησης δεν συνεισφέρουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης άποψης για το πρόγραμμα και κυρίως για τις ιδιαιτερότητες και τις καινοτομικές του προτάσεις.

Η αξιολόγηση που βασίζεται στην ανταποδοτικότητα πληροί, κατά τον Stake, τις παρακάτω προϋποθέσεις:

- Προωθεί την επαναδιαπραγμάτευση του προγράμματος, καθώς αυτό αναπτύσσεται και με βάση τα προβλήματα που αναδεικνύονται.
- Επικεντρώνεται περισσότερο στις ενέργειες του προγράμματος και όχι στον αρχικό σχεδιασμό.
- Ανταποκρίνεται στα αιτήματα των συμμετεχόντων για ενημέρωση και πληροφόρηση σχετικά με την πορεία του προγράμματος.
- Θεωρεί την “επιτυχία” ή την “αποτυχία” ενός προγράμματος ως σχετικές έννοιες που ορίζονται με βάση συστήματα αξιών, τα οποία και πρέπει να αναφέρονται κατά τη διατύπωση των τελικών κρίσεων.

²⁵⁵ Stake, R. E. (1973), The countenance of educational evaluation. In B. R. Worthen & J.R

Σχήμα 24. Μοντέλο Ανταποδοτικής Αξιολόγησης (R. Stake)²⁵⁶



Σε πρώτη φάση έχουμε την αιτιολόγηση και την ανάλυση των λόγων για τους οποίους θεωρείται αναγκαία η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση. Στη συνέχεια ο αξιολογητής εργάζεται με βάση τον περιγραφικό πίνακα του Σχήματος 24. Η συμπλήρωση του περιγραφικού πίνακα γίνεται, σε τρία επίπεδα:

1. Υπάρχουσα κατάσταση
2. Παρέμβαση
3. Αποτελέσματα

Υπάρχουσα κατάσταση: Στο επίπεδο αυτό αναφερόμαστε στην κατάσταση που επικρατεί κατά την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Για τον προσδιορισμό αυτής της κατάστασης, αναλύουμε τα χαρακτηριστικά του φορέα υλοποίησης του προγράμματος, των εκπαιδευομένων (γνώσεις, δεξιότητες, προσδοκίες, κοινωνικοοικονομική κατάσταση, κ.α.), των εκπαιδευτών, των στελεχών και των άμεσα ή έμμεσα επωφελούμενων.

Παρέμβαση: Σε αυτό το επίπεδο περιγράφουμε αναλυτικά την εκπαιδευτική παρέμβαση, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων συντελεστών του προγράμματος.

Αποτελέσματα: Στο επίπεδο αυτό περιγράφουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του προγράμματος και κυρίως τα αποτελέσματα που αφορούν στους εκπαιδευόμενους (γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, στάσεις που διαμόρφωσαν). Σημειώνεται πως κατά τη συμπλήρωση του περιγραφικού πίνακα, στόχος δεν είναι η αξιολόγηση των παραγόντων που αναφέρθηκαν, αλλά η περιγραφή τους.

²⁵⁶ ο.π παραπομπή 236

Σχεδιάζοντας και διεξάγοντας την αξιολόγηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με βάση το μοντέλο της ανταποδοτικής αξιολόγησης, ο αξιολογητής:

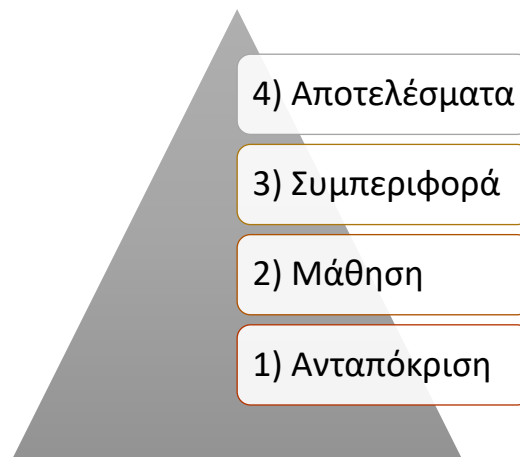
- Επιδιώκει τη μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή όλων των συντελεστών του προγράμματος, παρέχοντάς τους ταυτόχρονα ενημέρωση κατά τη διάρκεια της υλοποίησης.
- Ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες στη διατύπωση κρίσεων, ιδιαίτερα μάλιστα εκείνους που δεν τοποθετούνται θετικά απέναντι στο πρόγραμμα
- Χρησιμοποιεί κυρίως τη συνέντευξη και την παρατήρηση ως ερευνητικές τεχνικές, προκειμένου να αναδυθούν οι απόψεις και να διερευνηθούν οι στάσεις των συμμετεχόντων.
- Αναλύει τις σχέσεις: υπάρχουσα κατάσταση – παρέμβαση, παρέμβαση - αποτελέσματα επιδιώκοντας να προσδιορίσει τα κρίσιμα για την εξέλιξη του προγράμματος σημεία.
- Αναλύει τα δεδομένα του περιγραφικού πίνακα και για τα τρία επίπεδα του σχήματος 24, προκειμένου να διαπιστώσει κατά πόσο ανταποκρίνονται οι στόχοι του προγράμματος στις παρατηρήσεις που έχουν καταγραφεί κατά την υλοποίηση.
- Διατυπώνει τις τελικές κρίσεις, λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά κριτήρια που θέτουν οι συντελεστές του προγράμματος.

Το Μοντέλο των Τεσσάρων Επιπέδων

Το μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων (four level model) προτάθηκε το 1959 από τον Donald L. Kirkpatrick και αφορούσε στην αξιολόγηση των προγραμμάτων ενδοεπιχειρησιακής εκπαίδευσης. Στο χώρο αυτό είναι το ευρύτερα χρησιμοποιούμενο μοντέλο αξιολόγησης (γνωστό και με τον όρο Kirkpatrick model)²⁵⁷, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μέτρηση της αποτελεσματικότητας των ενεργειών κατάρτισης. Η άποψη πως τα προγράμματα κατάρτισης εξυπηρετούν τη στρατηγική ανάπτυξης της επιχείρησης που τα χρηματοδοτεί και τα οργανώνει, είναι η βασική αντίληψη στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων. Ενδεικτικό είναι πως ο ίδιος ο Kirkpatrick, αναλύοντας κατά καιρούς το μοντέλο που έχει αναπτύξει, δεν διατύπωσε ποτέ την άποψη πως προσφέρεται για την αξιολόγηση κοινωνικών ή εκπαιδευτικών παρεμβάσεων άλλου τύπου.

²⁵⁷ Kirkpatrick, D. L. (1994), *Evaluating training programs: the four levels*, California: Berrett-Koehler Publishers.

Σχήμα 25. Μοντέλο αξιολόγησης τεσσάρων επιπέδων (Kirkpatrick)²⁵⁸



Τα τέσσερα επίπεδα που προτείνει ο Kirkpatrick για την αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης είναι:

1. **Ανταπόκριση (reaction):** Το επίπεδο αυτό αφορά στην ανταπόκριση των συμμετεχόντων του προγράμματος και την τοποθέτησή τους απέναντι στις επιμέρους λειτουργίες του. Η θετική στάση των συμμετεχόντων δεν σημαίνει κατ' ανάγκην πως οι στόχοι του προγράμματος έχουν επιτευχθεί, το αντίθετο όμως καθιστά εξαιρετικά δύσκολη την επίτευξή τους.
2. **Μάθηση (learning):** Η μάθηση εδώ ορίζεται ως «... ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευόμενοι αλλάζουν στάσεις, αυξάνουν τις γνώσεις τους και βελτιώνουν τις δεξιότητές τους λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα» (Kirkpatrick, 1994). Για την αξιολόγηση της μάθησης είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός επιμέρους στόχων για κάθε αξιολογούμενο πρόγραμμα κατάρτισης.
3. **Συμπεριφορά (behavior):** Το επίπεδο αυτό αφορά στην αλλαγή της εργασιακής συμπεριφοράς των εκπαιδευομένων, λόγω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα κατάρτισης. Οι αλλαγές στην εργασιακή συμπεριφορά των εκπαιδευομένων αποκτούν ακόμη μεγαλύτερη σημασία αν στα δύο προηγούμενα επίπεδα τα αποτελέσματα της αξιολόγησης ήταν αρνητικά για το πρόγραμμα. Εφόσον η συμπεριφορά αναδεικνύεται σε ένα από τα κριτήρια που καθορίζουν την έκταση της επιτυχίας του προγράμματος, η περιγραφή του υπάρχοντος και του επιθυμητού οργανωτικού κλίματος της επιχείρησης αποτελούν βασικά στοιχεία, που τίθενται στη διάθεση των οργανωτών και των εκπαιδευτών του προγράμματος κατά τη φάση του σχεδιασμού και της προετοιμασίας.
4. **Αποτελέσματα (results):** Τα αποτελέσματα στο μοντέλο των τεσσάρων επιπέδων αποτιμώνται με βάση δείκτες που αναφέρονται στη συνεισφορά των εκπαιδευομένων στους στόχους της επιχείρησης και αφορούν στην αύξηση της παραγωγικότητας, τη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των υπηρεσιών, τη μείωση του κόστους, την αύξηση των πωλήσεων, κ.ά. Είναι σαφές πως η εκτίμηση των αποτελεσμάτων γίνεται πάντοτε μετά το τέλος του προγράμματος και

²⁵⁸ The Kirkpatrick Four Levels: A Fresh Look After 50 Years 1959 – 2009, By Jim Kirkpatrick, PhD and Wendy Kayser Kirkpatrick διαθέσιμο στο <http://goo.gl/l3GSX8>

μάλιστα με όρους που αναφέρονται στην εσωτερική λειτουργία της επιχείρησης και όχι με όρους που αφορούν άμεσα στην ίδια τη διαδικασία της επιμορφωτικής παρέμβασης.

Το Μοντέλο CIPP

Το μοντέλο CIPP προτάθηκε για πρώτη φορά το 1966 από τον Daniel L. Stufflebeam²⁵⁹ και αποτέλεσε την πρώτη ολοκληρωμένη πρόταση για την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Με τις διάφορες επιμέρους βελτιώσεις και αναθεωρήσεις, το μοντέλο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί τα τελευταία τριάντα χρόνια από πολλούς οργανισμούς και έχει αποτελέσει αντικείμενο διαλόγου και προβληματισμού στο χώρο της αξιολόγησης προγραμμάτων. Το ακρωνύμιο CIPP προκύπτει από τις λέξεις Context (πλαίσιο), Input (εισροές), Process (διαδικασία) και Product (αποτέλεσμα) και αναφέρεται στις τέσσερις διακριτές φάσεις του μοντέλου, οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια. Ένα μοντέλο που αναπτύχθηκε το 1960 από τον Daniel Stufflebeam και το οποίο είχε τέσσερις πτυχές: το πλαίσιο, τις εισροές, τη διαδικασία και το προϊόν. Ο Stufflebeam συνιστά την αξιολόγηση σε όλες τις προαναφερθείσες τέσσερις πτυχές, προκειμένου να κριθεί η αξία του προγράμματος και να διευκολυνθούν οι πολιτικοί ιθύνοντες στην απάντηση ερωτημάτων που αφορούν το τι θα πρέπει να γίνει και πώς πρέπει να γίνει. Εκτελούνται οι διαδικασίες όπως είχε προβλεφθεί; (Stufflebeam, 2003)²⁶⁰.

Ο Levy²⁶¹ προτείνει τον συνδυασμό της αξίας των επιλεγμένων χαρακτηριστικών της ηλεκτρονικής μάθησης και της ικανοποίησης που εξέφρασαν οι εκπαιδευόμενοι σχετικά με την αποτελεσματικότητά της. Στο πλαίσιο αυτό ζητήθηκε από ένα δείγμα εκπαιδευόμενων να αξιολογήσουν τη συλλογή σαράντα οκτώ σημαντικών χαρακτηριστικών. Παραδείγματα αυτών των χαρακτηριστικών ήταν η ποιότητα της τεχνικής υποστήριξης, η μάθηση σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας, η πρόσβαση σε όλα τα μαθήματα από μια περιοχή, η διαθεσιμότητα του περιεχομένου των μαθημάτων, ο βαθμός της αλληλεπίδρασης μαθητή-καθηγητή, το ποσό της αλληλεπίδρασης με τους συμεκπαιδευόμενους, και ούτω καθεξής, όλα ταξινομημένα σε τέσσερις διαστάσεις: την τεχνολογία και την υποστήριξη, το εκπαιδευτικό αντικείμενο, τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο. Σημειώνει ότι το e-learning θεωρείται αποτελεσματικό όταν οι εκπαιδευόμενοι αντιλαμβάνονται τα χαρακτηριστικά του ως ιδιαίτερα σημαντικά και αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από αυτά (Levy, 2006)²⁶². Παρ' όλα αυτά, η μελέτη του βασίζεται στην προηγούμενη παραδοχή, ότι η ηλεκτρονική μάθηση συνιστά μια βέλτιστη παιδαγωγική και ότι η γενική αποτελεσματικότητά της έχει ήδη αποδειχθεί. Η παρούσα μελέτη δεν λαμβάνει την αποτελεσματικότητά της

²⁵⁹ ο.π παραπομπή 216

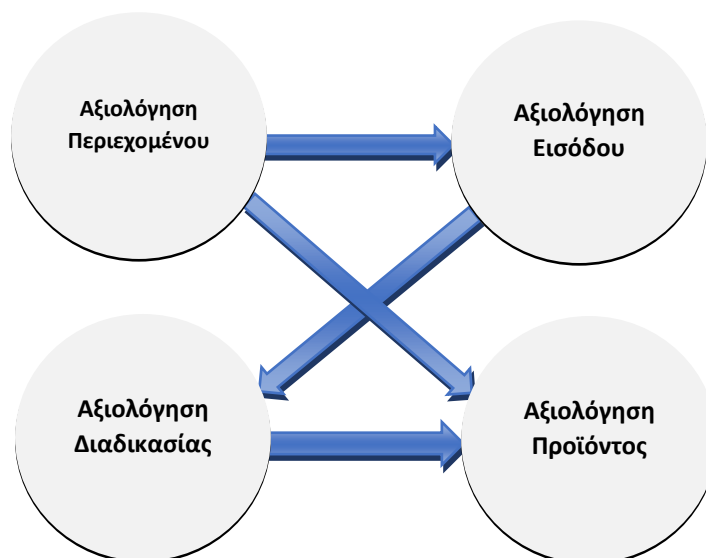
²⁶⁰ Stufflebeam, D. L. (2003), The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), The international handbook of educational evaluation (Chapter 2). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers

²⁶¹ ο.π παραπομπή 216

²⁶² Levy, Y. (2006), *Assessing the Value of E-Learning Systems*, Issue *British Journal of Educational Technology*, British Journal of Educational Technology, 38(2)

ηλεκτρονικής μάθησης ως δεδομένο. Αντιθέτως, θέτει ερωτήματα για την επικύρωση της τεχνολογίας και της παιδαγωγικής χρήσης της, ενώ ταυτόχρονα αξιολογεί την αποτελεσματικότητά της.

Σχήμα 26. Γραφική αναπαράσταση μοντέλου αξιολόγησης CIPP



Η φάση της αξιολόγησης πλαισίου αφορά στην καταγραφή των ισχυρών και ασθενών σημείων ενός προγράμματος ή ενός οργανισμού και στον προσδιορισμό των ενεργειών που πρέπει να γίνουν στην κατεύθυνση της βελτίωσης. Η διερεύνηση των αναγκών του πληθυσμού – στόχου, ο εντοπισμός των πιθανών αλληλεπιδράσεων του προγράμματος με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, αλλά και η διάγνωση δυσκολιών και προβλημάτων που πιθανόν να προκύψουν, αποτελούν βασικούς στόχους της αξιολόγησης πλαισίου. Σημαντικό σημείο στην αξιολόγηση πλαισίου είναι η διερεύνηση της ανταπόκρισης των στόχων και των προτεραιοτήτων της σχεδιαζόμενης παρέμβασης στις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελομένων.

Η αξιολόγηση εισροών στοχεύει κυρίως στη διαμόρφωση της στρατηγικής που θα ακολουθηθεί στη συνέχεια κατά την υλοποίηση του προγράμματος. Οι επιμέρους ενέργειες της φάσης αυτής περιλαμβάνουν αξιολόγηση των διαφορετικών εναλλακτικών στρατηγικών, επισκόπηση παρόμοιων επιτυχημένων προγραμμάτων και πρακτικών, διάγνωση των περιορισμών που τίθενται με βάση τα αποτελέσματα της προηγούμενης φάσης, εκτίμηση της διαθεσιμότητας του ανθρώπινου δυναμικού και, τέλος, ανάλυση του προϋπολογισμού και του χρονοδιαγράμματος. Στόχος της φάσης αυτής είναι η επιλογή της βέλτιστης στρατηγικής σε σχέση αφενός με τις ανάγκες των συμμετεχόντων και των επωφελομένων και αφετέρου με τους περιορισμούς που θέτει το οργανωτικό και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Η αξιολόγηση διαδικασίας αφορά στην παρακολούθηση, την αποτίμηση και τη συνεχή εποπτεία της υλοποίησης των στόχων και της στρατηγικής του προγράμματος. Στόχος της αξιολόγησης διαδικασίας είναι η ανατροφοδότηση των συντελεστών του

προγράμματος για το βαθμό υλοποίησης των στόχων που έχουν τεθεί κατά την προηγούμενη φάση, καθώς επίσης και για την αποτελεσματική χρήση των διαθέσιμων πόρων. Η καταγραφή και η διάγνωση προβλημάτων που δεν είχαν προβλεφθεί κατά την προηγούμενη φάση, η ανάδειξη των αδυναμιών και των δυσκολιών που έχουν ως συνέπεια την ανεπαρκή ολοκλήρωση επιμέρους ενεργειών και η υποστήριξη για την ανάληψη διορθωτικών παρεμβάσεων αποτελούν βασικά στοιχεία της αξιολόγησης διαδικασίας.

Η αξιολόγηση αποτελέσματος στοχεύει στην εκτίμηση και ερμηνεία της αξίας των αποτελεσμάτων και προϊόντων του προγράμματος και περιλαμβάνει την καταγραφή και ανάλυση των επιπτώσεων (θετικών και αρνητικών) που παρατηρήθηκαν κατά την εφαρμογή του προγράμματος, αλλά και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων και των προϊόντων με αντίστοιχα άλλων σχετικών προγραμμάτων. Οι αποφάσεις που σχετίζονται με τη συνέχιση, την επανάληψη, την επέκταση, τη βελτίωση, τη γενίκευση ή τη διακοπή ενός προγράμματος αποτελούν την κατάληξη της αξιολόγησης αποτελέσματος. Μέρος, επίσης, της αξιολόγησης αποτελέσματος αποτελεί και η διατύπωση προτάσεων βελτίωσης παρόμοιων προγραμμάτων που σχεδιάζεται να υλοποιηθούν στο μέλλον.

To μοντέλο Phillips (Return on Investment- ROI)²⁶³

Ο Phillips επέκτεινε το μοντέλο του Kirkpatrick σχηματίζοντας ένα πλαίσιο των οικονομικών αποδόσεων για την ανάλυση των επενδύσεων και του κέρδους σε ένα πέμπτο επίπεδο. Το επίπεδο αυτό επέτρεψε στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να συγκρίνουν το κόστος με τα οφέλη ως απάντηση στο ερώτημα της οικονομικής αξίας (Phillips, 2003)²⁶⁴. Επιπλέον, στο μοντέλο αυτό λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των παραγωγών και των επενδυτών. Οι εταιρείες μπορούν να χρησιμοποιήσουν αυτά τα πρότυπα για τον υπολογισμό του ROI των πρωτοβουλιών μάθησης. Τα δύο πιο πρόσφατα μοντέλα περιγράφονται στη συνέχεια.

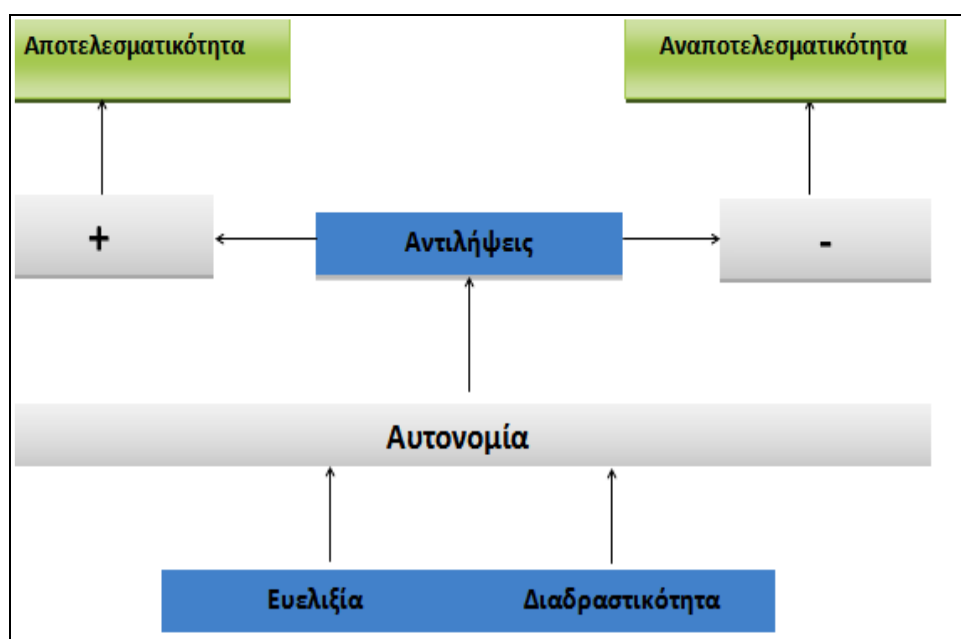
Εν κατακλείδι, αν και τα εργαλεία και τα μοντέλα αξιολόγησης είναι πολλά, μπορεί να αναπτυχθεί ένα κατάλληλο μοντέλο με την διατήρηση των ανωτέρω στοιχείων αλλά και με την προσθήκη κρίσιμων νέων. Τα προηγούμενα που εξετάστηκαν σχετικά με το μείζον θέμα της αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας του e-learning αναδεικνύουν την ανάγκη επανασχεδιασμού του μοντέλου προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες και ακολούθως να μπορεί η αξιολόγηση να εφαρμοστεί με πρότυπες μεθόδους σε μια εξελισσόμενη πραγματικότητα και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Για να επιτευχθεί αυτό, η έννοια της αυτονομίας προτείνεται ως το επιθυμητό αποτέλεσμα της ικανότητας ηλεκτρονικής μάθησης ώστε να προσφέρει

²⁶³ Bailey, A., The Kirkpatrick/Phillips Model for Evaluating Human Resource Development and Training, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/o7PZq3>

²⁶⁴ Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs, 2nd Edition, Jack J. Phillips, Butterworth-Heinemann, Burlington, MA, 2003.

ευελιξία και διαδραστική μάθηση. Η αξιολόγηση πρέπει να αναφέρει αν το e-learning έχει επιτύχει τους στόχους του και αν το λογισμικό και το υλικό, το αντικείμενο, ο προϋπολογισμός και όλοι οι υπόλοιποι παράγοντες μπορούν να το διατηρήσουν. Αν ο εκπαιδευόμενος έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει αυτόνομα μέσω του e-learning, οποιαδήποτε στιγμή, οπουδήποτε, σε οποιοδήποτε ρυθμό, και να αλληλεπιδρά θετικά με το περιεχόμενο, τους εκπαιδευτές και τους άλλους εκπαιδευόμενους, το e-learning μπορεί να θεωρηθεί επιτυχές και αποτελεσματικό ως προς την επίτευξη των στόχων του (Σχήμα 27).

Σχήμα 27. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του e-learning



Η αντίληψη όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, συνιστά μια σημαντική διάσταση στις συμπεριφορικές μελέτες όπου καθορίζει τη θέση του ατόμου προς ένα συγκεκριμένο θέμα. Μέτρα αντίληψης μπορούν να εφαρμοστούν σε στατιστικές ή προφορικές μορφές για να αποκαλύψουν τις απαντήσεις που δεν μπορούν εύκολα να συγκεκριμενοποιηθούν.

4.10 Διαφορές αξιολόγησης προγραμμάτων Δια Βίου Εκπαίδευσης από παραδοσιακά εκπαιδευτικά προγράμματα²⁶⁵

Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση προφανώς θέτει μεγαλύτερες προδιαγραφές από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, άρα και η αξιολόγηση της πρέπει να θεμελιωθεί

²⁶⁵ Μήλλας, Σπ. (2008), Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση», Επιβλέπων: Σπ. Ρετάλης, ΠΜΣ Ηλεκτρονική Μάθηση, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

αναλυτικότερα. Στις περισσότερες μελέτες αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης από απόσταση γίνεται προσπάθεια αποτίμησης της αποτελεσματικότητας τους σε σύγκριση με τα παραδοσιακά – συμβατικά εκπαιδευτικά συστήματα. Αν και πολλοί ερευνητές (Brown & Wack²⁶⁶, 1999, White, 1999²⁶⁷) διαφωνούν με αυτή την προσέγγιση συγκριτικής αποτίμησης, φαίνεται να συμφωνούν στο ότι κανένα τεχνολογικό ή επικοινωνιακό μέσο δεν μπορεί να βελτιώσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, αν δεν συνοδεύεται και δεν εντάσσεται σε μια παιδαγωγική λογική και δεν υπηρετεί μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία.

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις, οι θεωρητικές αρχές της αξιολόγησης φαίνονται να μετατοπίζονται από τις τεχνολογικές παραμέτρους προς τη διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν το παιδαγωγικό πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται η διδακτική διαδικασία (Ehrman, 1997)²⁶⁸.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται συνήθως για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι παρόμοια ή έχουν τη βάση τους σε αυτά που χρησιμοποιούνται στη για την αξιολόγηση παραδοσιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Όμως οι Phipps (Phipps et al., 1999)²⁶⁹ αναφέρουν οκτώ σημαντικά στοιχεία που διαφοροποιούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση από την παραδοσιακή προσέγγιση και άρα επιδρούν άμεσα και στις μεθοδολογίες αξιολόγησης. Τα στοιχεία αυτά είναι άμεση απόρροια των θεμελίων και των βασικών της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης:

- 1) Η ανάδυση της ανάγκης για δια βίου εκπαίδευση, με άμεσο αποτέλεσμα τη μεγάλη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών και την επακόλουθη διατάραξη του έως τώρα μονοπωλίου της σχολικής εκπαίδευσης.
- 2) Προσπάθεια για μια πιο μαθητοκεντρική εκπαίδευση, που αναλύεται σε τρία χαρακτηριστικά: η μάθηση είναι πλέον αυτό-διαχειριζόμενη, πιο εστιασμένη και σε σχέση με τα προσωπικά ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου και απαιτεί προσαρμοζόμενη προσέγγιση από τον εκπαιδευτή.
- 3) Ανεξαρτησία τόπου, που υπονοεί και τη διαφοροποίηση των αξιολογητικών μεθόδων.
- 4) Η εξέλιξη της μάθησης βάσει γνωσιακού υλικού, δηλαδή εξειδικευμένου και εμπλουτισμένου εκπαιδευτικού υλικού.
- 5) Η ανάγκη εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και η επιμόρφωση τους στις νέες διδακτικές προσεγγίσεις.

²⁶⁶ Brown, G., and Wack, M. (1999). The Difference Frenzy and Matching Buckshot with Buckshot. The Technology Source. (<http://horizon.unc.edu/ts/reading/1999-05.asp>)

²⁶⁷ White, D. (1999), A Studied Approach to 'Virtual' Learning, Telegraph Appointments, 12 December, p. i.

²⁶⁸ Ehrman, S.C. (1997), Asking the Right Question: What Does Research Tell Us about Technology and Higher Learning? (<http://www.learner.org/edtech/rscheval/rightquestion.html>).

²⁶⁹ Phipps, R., and Merisotis, J. (1999), What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy. (<http://www.ihep.com/PUB.htm#diff>).

- 6) Η διαφοροποιημένη χρονική διαχείριση , τόσο στη παροχή του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και στη διαχείριση των δραστηριοτήτων των εκπαιδευομένων, αλλά και του χρονοπρογραμματισμού του προγράμματος.
- 7) Υποστήριξη εκπαιδευομένων.
- 8) Μαθησιακά αποτελέσματα. Αν και τα μαθησιακά αποτελέσματα πρέπει να είναι τα ίδια με το παραδοσιακό μοντέλο, οι μεθοδολογίες επίτευξης διαφέρουν, συνεπώς και οι μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης πρέπει να προσαρμοστούν.

Στον τομέα της Δια Βίου Μάθησης, όπως και σε άλλους τομείς της εκπαίδευσης, όλοι οι πιθανοί εμπλεκόμενοι, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές, εργαζόμενοι, υπεύθυνοι λήψης αποφάσεων και επενδυτές, χρειάζονται ξεκάθαρες και έγκυρες πληροφορίες για την ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των προγραμμάτων σπουδών και των προσόντων που αποκτούνται. Επίσης, οι οργανισμοί και τα ιδρύματα παροχής δια βίου εκπαίδευσης και επιμόρφωσης πρέπει να έχουν μια ξεκάθαρη πολιτική διασφάλισης ποιότητας θεμελιωμένη σε καλά ορισμένα θεωρητικά πλαίσια.

Ο ορισμός για τη διασφάλιση της ποιότητας που δίνει ο Διεθνής Οργανισμός Προτύπων (International Standards Organisation ISO), είναι²⁷⁰: «Η Διασφάλιση Ποιότητας δηλώνει όλες τις σχεδιασμένες και συστηματικές δραστηριότητες που υλοποιούνται μέσα στο πλαίσιο της συστήματος ποιότητας και που περιγράφονται δεόντως, με σκοπό να παρέχουν επαρκή στοιχεία ότι μια οντότητα θα εκπληρώνει τις απαιτήσεις για ποιότητα» (ISO 8402: 1994, ISO/IEC, 2003).

Ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας αποτελείται από πολιτικές, στρατηγικές, ενέργειες και διαδικασίες απαραίτητες για την εξασφάλιση ότι η ποιότητα διατηρείται και ενισχύεται. Σύστημα διασφάλισης ποιότητας εφαρμόζεται σε:

- Στα μαθήματα και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο
- Στο προσωπικό
- Στη τεχνολογία
- Στις εκπαιδευτικές μεθόδους
- Στις υπηρεσίες
- Στις οργανωτικές και διοικητικές δομές

Στην Ευρώπη ορισμένες χώρες έχουν θεσπίσει θεσμούς οι οποίοι εκδίδουν οδηγίες για την διασφάλιση ποιότητας για τους φορείς που παρέχουν εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Στην Αγγλία υπάρχουν δύο τέτοια θεσμοί, η Υπηρεσία Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση (Quality Assurance Agency for Higher Education-QAA) και το Συμβούλιο για την Ποιότητα στην Ανοικτή και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Open and Distance Learning Quality Council-ODLQC). Οι οδηγίες που δίνει η QAA (QAA, 1999)²⁷¹ είναι έξι και σκοπός τους είναι «συμβουλευσουν πάνω στη διασφάλιση ποιότητας και των ακαδημαϊκών προτύπων των προγραμμάτων ανώτατης εκπαίδευσης

²⁷⁰ ο.π παραπομπή 250

²⁷¹ ο.π παραπομπή 250

που παρέχονται με τις μεθόδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης». Δηλαδή οι συγκεκριμένες οδηγίες αφορούν προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο αυτά προσφέρονται. Επιγραμματικά, οι οδηγίες αυτές είναι οι εξής²⁷²:

1) Σχεδίαση συστήματος (System design): Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να ακολουθεί τις γενικότερες αρχές της Εκπαίδευσης και να υπηρετεί τους σκοπούς της λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη και τις ιδιαιτερότητες της εξ' αποστάσεως διδασκαλίας.

2) Σχεδιασμός προγράμματος (Programme design, approval and review): Κατά το σχεδιασμό των διδακτικών μοντέλων θα πρέπει να διασφαλίζεται η συνάφεια ανάμεσα στους σκοπούς και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, τις μεθόδους και τεχνικές της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά και τους σκοπούς του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και των μορφών και των κριτηρίων της αξιολόγησης.

3) Διαχείριση και εφαρμογή του προγράμματος (The management of programme delivery): Το πρόγραμμα σπουδών θα πρέπει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις, το επίπεδο, τους στόχους και τα ενδιαφέροντα των σπουδαστών. Επίσης θα πρέπει να προσδιορίζονται με σαφήνεια οι ρόλοι και οι υποχρεώσεις των σπουδαστών καθώς και τα χαρακτηριστικά του συστήματος και ο τρόπος με τον οποίο θα αλληλεπιδρούν με αυτό.

4) Υποστήριξη και εξέλιξη των εκπαιδευομένων (Student development and support): Σε όλες τις φάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην αυτόνομη μάθηση και την ενίσχυση και ενθάρρυνση των σπουδαστών ώστε να αναλάβουν τον έλεγχο της μάθησης τους και την ευθύνη της περαιτέρω εξέλιξής τους.

5) Επικοινωνία και εκπροσώπηση εκπαιδευομένων (Student communication and representation): Κατά την εφαρμογή του προγράμματος θα πρέπει αφενός να εξασφαλίζονται οι προϋποθέσεις ώστε οι σπουδαστές να επιτύχουν τους μαθησιακούς στόχους τους μέσα από την παρακολούθηση και την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία και αφετέρου να διευκολύνεται η συνεχής επικοινωνία και ανατροφοδότηση μεταξύ των διδασκόντων, των σπουδαστών και των σχεδιαστών του προγράμματος.

6) Αξιολόγηση εκπαιδευομένων (Student assessment): Οι διαδικασίες αξιολόγησης, τόσο της διαμορφωτικής όσο και της συνολικής θα πρέπει να παρακολουθούνται συστηματικά από το ίδρυμα που έχει την ευθύνη του προγράμματος.

Το ODLQC κατηγοριοποιεί τα κριτήρια της διασφάλισης ποιότητας ως εξής:

- 1) Στόχοι και αποτελέσματα προγράμματος (Course Objectives and Outcomes),

²⁷² ο.π παραπομπή 250

- 2) Περιεχόμενο προγράμματος σπουδών (Course Contents),
- 3) Δημοσιότητα και στελέχωση (Publicity and Recruitment),
- 4) Διαδικασίες εισαγωγής (Admission Procedures),
- 5) Υποστήριξη της μάθησης (Learning Support),
- 6) Κέντρα στήριξης εκπαίδευσης (Open Learning Centers),
- 7) Ευημερία των εκπαιδευομένων (Learner Welfare),
- 8) Οργάνωση του εκπαιδευτικού φορέα (Provider Organisation),
- 9) Ομαδική μέριμνα (Joint Provision), 10) Πιστοποίηση γνώσεων (Accreditation).

Στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη υπάρχουν εθνικοί φορείς υπεύθυνοι για την διασφάλιση ποιότητας στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση με συγκεκριμένες πολιτικές και προσεγγίσεις που προβλέπουν και για τον εξωτερικό έλεγχο ποιότητας και την εσωτερική διασφάλιση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Για παράδειγμα στη Νορβηγία υπάρχει το NADE (Norwegian Association for Distance Education), το οποίο είναι εγκεκριμένο από το νορβηγικό Υπουργείο Παιδείας, είναι υπεύθυνο για την πιστοποίηση και έχει υπό την εποπτεία του όλους τους φορείς, οργανισμούς και ιδρύματα που παρέχουν εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ιδιωτικούς ή δημόσιους (NADE, 2008). Για την διασφάλιση της ποιότητας έχουν αναπτύξει πρότυπα ποιότητας σύμφωνα με τα οποία οι δραστηριότητες ενός οργανισμού χωρίζονται σε τέσσερις κύριες κατηγορίες: (α) Πληροφόρηση και καθοδήγηση (β) Ανάπτυξη μαθημάτων (γ) Διδασκαλία (δ) Οργάνωση. Με τη σειρά της κάθε μια κατηγορία χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: (1) Συνθήκες και περιορισμοί (2) Υλοποίηση (3) Αποτελέσματα (4) Ανατροφοδότηση. Τα πρότυπα ποιότητας περιοδικά υπόκεινται σε επανεξέταση και αναθεώρηση για να διατηρούνται επίκαιρα και έγκυρα.

Στην Αμερική η κατάσταση είναι παρόμοια με αυτήν της Ευρώπης, αν και η διάσταση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει ήδη ενσωματωθεί σε μερικούς θεσμούς που εξάγουν οδηγίες για τη διασφάλιση ποιότητας. Για παράδειγμα το CHEA (Council for Higher Education Accreditation) το οποίο είναι ένας εθνικός, ιδιωτικός, μη κερδοσκοπικός οργανισμός υπεύθυνος για την πιστοποίηση διασφάλισης ποιότητας περισσότερων από 3.000 πανεπιστημίων. Το Institute for Higher Educational Policy (IHEP, 2000) παραθέτει την ακόλουθη λίστα κριτηρίων:

- Θεσμική υποστήριξη
- Ανάπτυξη μαθημάτων
- Εκπαίδευση / μάθηση
- Δομή μαθήματος
- Υποστήριξη εκπαιδευομένων
- Υποστήριξη διδακτικού προσωπικού
- Αξιολόγηση και αποτίμηση

Στην Αυστραλία έχει θεσπιστεί εθνικό πλαίσιο διασφάλισης ποιότητας (Australian Qualifications Framework - AQF) από το αυστραλιανό Υπουργείο Παιδείας (MCEETYA - Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth

Affairs) και καλύπτει όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, από τα σχολεία μέχρι την ανώτατη εκπαίδευση, δια βίου και εξ' αποστάσεως και την επαγγελματική.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΟΣΤΟΥΣ- ΟΦΕΛΟΥΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ

5.1 Εισαγωγή

Τα τελευταία πέντε χρόνια, η ευρωπαϊκή δημόσια διοίκηση, ιδίως στα πανεπιστήμια, έχει παρουσιάσει έντονο ενδιαφέρον για εφαρμογές που προσανατολίζονται στην κατάρτιση μέσω της τεχνολογίας των πληροφοριών. Το Συμβούλιο της Ένωσης Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, κατά τη διάρκεια της συνάντησης στη Λισσαβόνα το 2000, συνέστησε στις εθνικές κυβερνήσεις να οργανώσουν μια γρήγορη επιτάχυνση στον τομέα της πληροφορικής κατάρτισης για να λάβουν τα αναγκαία μέτρα για την ευρωπαϊκή κοινωνία της τρίτης χιλιετίας. Μετά τη σύσταση αυτή, η Ευρωπαϊκή Κοινότητα ενέκρινε πρωτοβουλία με τίτλο "E-Learning - λαμβάνοντας υπόψη την κατάρτιση του αύριο". Όλα τα κράτη μέλη κλήθηκαν να «επιμείνουν στο πλαίσιο των προσπάθειών για την ενσωμάτωση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας στην εκπαίδευση και την κατάρτιση» και να «επωφεληθούν από τις δυνατότητες του διαδικτύου, των πολυμέσων και των συστημάτων εικονικής μάθησης για μια βελτιωμένη και διαρκή εκπαίδευση». Σκοπός του παρόντος κεφαλαίου είναι να μετατρέψει την ανάγκη για «ολοκληρωμένη κατάρτιση στις ΤΠΕ» εντός των Πανεπιστημίων σε ένα δυνατό πρόγραμμα δράσης το οποίο δείχνει τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης IT στις στρατηγικές, τις υπηρεσίες και τα προϊόντα που πρέπει να χρησιμοποιούνται από τη νοσηρική του κόστους. Αυτή η αξιολόγηση πραγματοποιείται με τη βοήθεια του δείκτη απόδοσης «Return On Investment (ROI)» χρησιμοποιώντας τη νέα έννοια του δείκτη απόδοσης «e-IYI» (e-learning Yield Index), που εισήχθη σε αυτή τη μελέτη. Ο Δείκτης Απόδοσης "e-IYI" υποδηλώνει έναν πρωτότυπο τρόπο για να αξιολογηθεί η εφαρμογή των μεθόδων ηλεκτρονικής μάθησης στο Πανεπιστημιακό περιβάλλον, και ένα ακόμη δείκτη που θα διευκολύνει τη λήψη της σχετικής απόφασης από τους επαγγελματίες που εμπλέκονται στη σύσταση και διαχείριση ενός e-learning προγράμματος. Εκτιμάται αρχικά το κόστος και συνακολούθως η απόδοση της επένδυσης με τη βοήθεια και τη σύγκριση των δύο δεικτών, του ROI ως μια πιο κλασική προσέγγιση σε παραλληλία με τον δείκτη e-IYI. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να εξετασθεί ο δείκτης e-IYI από ένα πανεπιστήμιο του οποίου η διοίκηση αποφάσισε να υιοθετήσει Συστήματα Διαχείρισης Ανοιχτής Μάθησης.

5.2 Ερωτήματα που πρέπει να τεθούν

Για την καλύτερη κατανόηση της σημασίας των κρίσιμων παραγόντων επιτυχίας (ΚΠΕ) στην πορεία της ηλεκτρονικής μάθησης, πριν από την οριστικοποίηση της

στρατηγικής για την κατάρτιση, ο οργανισμός πρέπει να διατυπώσει τις απαντήσεις σε αυτά κρίσιμα ερωτήματα²⁷³:

- Τι είδους κατάρτιση των τρόπων παροχής θα χρησιμοποιήσει ο φορέας; Σε ποιο κοινό θα απευθυνθεί;
- Πώς προτίθεται ο φορέας να χαρτογραφήσει το συνολικό πρόγραμμα κατάρτισης για την υλοποίηση του προγράμματος;
- Ποιο εργαλείο θα χρησιμοποιήσει ο οργανισμός για να ξεκινήσει το περιεχόμενο e-learning;
- Ποιος θα εκπονήσει το αρχικό υλικό κατάρτισης συμπεριλαμβανομένων των εγχειριδίων και των e-learning μαθημάτων;
- Ποιος θα το διατηρήσει;
- Πώς θα καθορίσει ο οργανισμός την επιτυχία της κατάρτισης;
- Θα περιλαμβάνει το πρόγραμμα προκαθορισμένες συναντήσεις δια ζώσης (face to face-F2F) πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωσή του, καθώς και πριν από τις συνεδρίες εξετάσεις;
- Οι έχοντες το δικαίωμα συμμετοχής σε ένα τέτοιο πρόγραμμα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει τουλάχιστον το δεύτερο έτος των σπουδών τους προκειμένου να διαθέτουν την κατάλληλη ωριμότητα και ικανότητα αυτο-διαχείρισης;
- Οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους κατοικούν σε περιοχές μακριά από το κύριο κτήριο της Σχολής τους? Η πλειοψηφία ζει κοντά στις αποκεντρωμένες εγκαταστάσεις όπου διεξάγονται τα μαθήματα δια ζώσης;
- Ο οργανισμός θα υιοθετήσει ένα σύστημα ηλεκτρονικής μάθησης που βασίζεται σε μια πλατφόρμα Διαχείρισης Μάθησης (learning management platform), η οποία θα διαχειριστεί το περιεχόμενο με βάση τα διεθνή πρότυπα (SCORM) και θα υλοποιηθεί με την προσήκουσα υποστήριξη HW και SW;
- Η διαχείριση της πλατφόρμας και το περιεχόμενό της θα είναι η ευθύνη ενός ατόμου ή μιας ομάδας εμπειρογνομόνων με διαφορετικές αρμοδιότητες, που έχουν εκπαιδευθεί ειδικά για το έργο αυτό;

Η αξιολόγηση της ποιότητας της διδασκαλίας θα καθοριστεί από τις παραδοσιακές μεθόδους της συνέντευξης και εξέτασης, ενώ η αξιολόγηση της απόδοσης της επένδυσης (ROI) θα συζητηθεί περαιτέρω στη συνέχεια. Υπάρχουν πολλά κρίσιμα βήματα στην ανάπτυξη και εκτέλεση ενός επιτυχούς προγράμματος εκμάθησης. Ακολουθούν ορισμένοι παράγοντες μείζονος σημασίας που πρέπει να ληφθούν υπόψη για να εξασφαλιστεί η επιτυχία του προγράμματος:

- Η διεξαγωγή ενδεδειγμένης ανάλυσης για την ανάπτυξη ενός σχεδίου κατάρτισης οδηγεί στις πλέον αποδοτικές και αποτελεσματικές λύσεις μάθησης;
- Η χρήση μιας μικτής προσέγγισης στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της κατάρτισης στην τάξη, της συγχρονισμένης και ασύγχρονης ηλεκτρονικής

²⁷³ Marengo, A., Marengo, V. (2005), *Measuring the Economic Benefits of E-Learning: A Proposal for a New Index for Academic Environments*, Journal of Information Technology Education, 4

εκπαίδευσης, καθώς και τη χρήση έντυπου υλικού, στηρίζει την κατάρτιση ενός διαφοροποιημένου κοινού;

- Η ανάπτυξη περιεχομένου ηλεκτρονικής μάθησης που είναι διαδραστικό, σχετικό με το κοινό, θα διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων;
- Το Marketing του e-learning μέσα από μια ποικιλία μέσων προετοιμάζει και ενθουσιάζει τους χρήστες για την νέες μεθόδους παροχής της κατάρτισης;
- Παρέχεται επαρκής χρόνος για την ηλεκτρονική μάθηση στην εργασία;
- Εφαρμόζεται παρακολούθηση των αποτελεσμάτων και η δέσμευση για αξιολόγηση των επιδόσεων;
- Είναι επαρκής η παροχή τεχνικής και επιχειρησιακής υποστήριξης κατά τη διάρκεια της κατάρτισης.

Για την αξιολόγηση της απόδοσης της επένδυσης ενός προγράμματος κατάρτισης πρέπει να ληφθούν υπόψη τα εξής:

- **Πληθυσμός εκπαιδευομένων:** Όσο μεγαλύτερο είναι το ακροατήριο, τόσο πιο εκτεταμένο πρέπει να είναι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ένα εξαιρετικά ευρύ εκπαιδευτικό πρόγραμμα μπορεί να αποτελείται από ένα συνδυασμό της ηλεκτρονικής μάθησης και της υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτή κατάρτισης, όπου το βασικό περιεχόμενο καλύπτεται από το e-learning, και η υπό την καθοδήγηση εκπαιδευτή κατάρτιση χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση των συνεργατικών, υψηλής επίδρασης παραγόντων όπως η ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών.
- **Τεχνικό επίπεδο του περιεχομένου:** Καθώς το περιεχόμενο γίνεται περισσότερο τεχνικού χαρακτήρα – για παράδειγμα, κατά την κατάρτιση των διαχειριστών help desk - χρειάζεται να ενσωματωθούν πιο λεπτομερείς προσομοιώσεις. Ενώ αυτά μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης, το κόστος ενδέχεται να είναι απαγορευτικό.
- **Γεωγραφική κατανομή:** Το κόστος μετακίνησης που συνδέεται με την παροχή εκπαίδευσης στην τάξη σε έναν ευρύτατο πληθυσμό εκπαιδευομένων είναι σχετικά υψηλό, και ένα τέτοιο ακροατήριο μπορεί να ωφεληθεί σε μεγάλο βαθμό από την κεντρική και σταθερή εκπαίδευση είτε αυτό γίνεται μέσω e-learning είτε σε μια εικονική τάξη.

5.3 Παράγοντες Κόστους

Η οικονομική μελέτη ενός έργου e-learning είναι μια σύνθετη δραστηριότητα, που συμπεριλαμβάνει επιχειρησιακούς, οικονομικούς και επιπλέον οικονομικούς παράγοντες. Δεδομένης αυτής της πολυπλοκότητας, είναι πιο σημαντικό να κατανοήσουμε όλους τους οικονομικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία της κατάρτισης και επομένως τα χαρακτηριστικά, την αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά, το πλαίσιο και τις προϋποθέσεις τις οποίες αυτοί οι παράγοντες καθορίζουν. Η γνώση αυτή επιτρέπει να προσδιοριστεί ο καταλληλότερος συνδυασμός

των παραγόντων για την ικανοποίηση των συγκεκριμένων αναγκών κατάρτισης. Παρέχεται ανάλυση των στοιχείων κόστους (Horton, 2002). Κάθε στοιχείο ομαδοποιείται σε τυπολογίες και εξετάζεται για να καθορισθούν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά με σκοπό τον προσδιορισμό της δομής του κόστους:

Βαθμός μεταβλητότητας. Για κάθε στοιχείο, ο βαθμός ανεξαρτησίας ή της εξάρτησης από τις τρεις περιοχές που παραδοσιακά χαρακτηρίζουν μια διαδικασία κατάρτισης

1. Ο αριθμός των σπουδαστών που επωφελούνται από την εκπαίδευση
2. Οι αποστάσεις
3. Η διάρκεια της διαδικασίας κατάρτισης

Κατανομή του κόστους. Δείχνει το κόστος το οποίο αξιολογείται ως αναγκαίο για τη διαδικασία της επιμόρφωσης. Στο πρώτο σενάριο το συνολικό κόστος υπολογίζεται στην ανάλυση κόστους-ωφελειών. Στο δεύτερο σενάριο, μόνο ένα μέρος του κόστους.

5.4 Οι δαπάνες εξαιτίας τεχνολογικών παραγόντων: HW και SW

Η πρώτη ομάδα των δαπανών που πρέπει να μελετηθούν προσεκτικά (Allan, 2002 και Bracchi, Francalanci, Motta, 2003 και Radiant Systems, 2002)²⁷⁴ είναι ό,τι σχετίζεται με την τεχνολογία που χρησιμοποιείται σε δραστηριότητες e-learning (Πίνακας 7). Τα κύρια χαρακτηριστικά τους μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

Κόστος ψηφιακού περιεχομένου: Το ψηφιακό περιεχόμενο του μαθήματος μπορεί να αναπτυχθεί είτε στο εσωτερικό ενός οργανισμού ή να αγορασθεί από εξωτερικούς οργανισμούς. Και στις δύο περιπτώσεις, αυτός είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας για την αύξηση του συνολικού κόστους για ολόκληρη τη διαδικασία κατάρτισης. Προκειμένου να ληφθούν ψηφιακά προϊόντα, διδακτικά χρήσιμα, είναι συχνά απαραίτητο να χρησιμοποιούνται επαγγελματικοί δείκτες που δεν απαιτούνται σε παραδοσιακά προγράμματα κατάρτισης. Στο σενάριο της εξωτερικής αγοράς, πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι το κόστος μπορεί να χωριστεί σε ετήσιες δόσεις. Σε αυτή την περίπτωση, το κόστος πρέπει να θεωρείται μεταβλητό, με βάση τη διάρκεια του προγράμματος διδασκαλίας και το πόσο συχνά αυτό μπορεί να επαναληφθεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος κατάρτισης. Ο βαθμός μεταβλητότητας αυτού του στοιχείου κόστους είναι ουσιαστικά μηδενικός σε σχέση με τον αριθμό των σπουδαστών και τον αριθμό των προγραμμάτων κατάρτισης καθώς και τη διάρκειά τους.

Οι δαπάνες συντήρησης του ψηφιακού περιεχομένου: Λόγω του μεταβαλλόμενου χαρακτήρα του ψηφιακού περιεχομένου οποιαδήποτε εκτίμηση του κόστους θα πρέπει

²⁷⁴ Allan, B. (2002), E-learning and teaching in library and information services. London: Facet., Bracchi, G., Francalanci, C., & Motta, G. (2003), Sistemi informativi e aziende in rete. McGrawHill., Radiant Systems. (2002), Training: A critical success factor in implementing a technology solution (διαθέσιμο στο http://www.e-learningguru.com/wpapers/blended_radiant.pdf.)

να περιλαμβάνει δαπάνες που προκύπτουν από την ενημέρωση κατά τα προσεχή έτη. Αυτό το στοιχείο έχει τα ίδια χαρακτηριστικά όπως η μεταβλητότητα στην προηγούμενη ενότητα.

Περιεχόμενο του κόστους διατήρησης: Η συνέχιση της χρηστικότητας του ψηφιακού περιεχομένου είναι δυνατή λόγω της αποθήκευσης σε αρχεία διακομιστή. Μπορεί να φιλοξενηθεί από έναν εξωτερικό προμηθευτή δικτυακού χώρου ή στον διακομιστή του οργανισμού. Το ετήσιο κόστος της διατήρησης θα πρέπει να επανεξετάζεται σε κάθε νέο ακαδημαϊκό έτος. Αυτό το στοιχείο κόστους είναι επίσης ανεξάρτητο του αριθμού των σπουδαστών και των αποστάσεων. Ωστόσο, έχει παρουσιάσει κάποιον βαθμό μεταβλητότητας σε σχέση με τον αριθμό των μαθημάτων που θα πραγματοποιηθούν: πράγματι, όσο μεγαλύτερη είναι η ικανότητα υποδοχής, τόσο υψηλότερο είναι το κόστος της ενοικίασης χώρου του εξυπηρετητή (external hosting) ή τα έξοδα που προκύπτουν από τη χρήση αυτού χώρου (internal hosting).

Το κόστος διανομής: Στις περιπτώσεις στις οποίες το περιεχόμενο των μαθημάτων φιλοξενείται εξωτερικά, μια σύνδεση με το διακομιστή θα είναι αναγκαία. Το κόστος αντιστοιχεί είτε σε αυτό της σύνδεσης της τηλεφωνικής γραμμής (μέσος σύνδεση ώρα ανά σπουδαστή πολλαπλασιάζεται με εκτιμώμενο αριθμό των φοιτητών), είτε το σταθερό κόστος της διαδικτυακής σύνδεσης.

Κόστος Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης (LMS): Χωρίς αμφιβολία, η μεγαλύτερη δαπάνη που προκύπτει είναι αυτή της αγοράς ενός LMS. Σε κάθε αξιολόγηση του e-learning, το στοιχείο αυτό θα πρέπει να εξεταστεί λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της διοίκησης του Πανεπιστημίου που ενδιαφέρεται να υιοθετήσει αυτή τη μορφή διδασκαλίας για μεγάλο χρονικό διάστημα. Το στοιχείο (Jain, 2002)²⁷⁵ αυτό αποτελεί μια επένδυση σε μια περίοδο του χρόνου και η συνεχής του χρησιμοποίηση στην πάροδο των ετών δικαιολογεί το διαχωρισμό των δαπανών σε ετήσιες δόσεις. Όσον αφορά τα έξοδα της εξατομίκευσης και συντήρησης (Horton, 2002)²⁷⁶ του LMS (αλλά όχι εκείνη της άδειας), αυτά είναι συνήθως ετήσια και πολλαπλασιάζονται με το χρόνο διάρκειας του έργου e-learning. Ο βαθμός μεταβλητότητας για αυτό το προϊόν δεν εφαρμόζεται και πάλι, όταν συγκρίνεται με παράγοντες όπως ο αριθμός των σπουδαστών καθώς και με τον αριθμό των μαθημάτων τους, αυτό το συγκεκριμένο σημείο παρουσιάζει μια ελάχιστη μεταβλητότητα.

Κόστος υλικού και λογισμικού (HW, SW): Σε περιπτώσεις όπου το υλικό και το λογισμικό που παρέχεται από το Πανεπιστήμιο για τη διοχέτευση του περιεχομένου δεν είναι επαρκή, η αξιολόγηση του e-learning θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την στοιχεία κόστους, όπως η αγορά ενός server και σχετικού λογισμικού και το κόστος της πρόσβασης στο διαδίκτυο. Αναφορικά με την κατανομή του, μπορεί να εξαπλωθεί σε πολυάριθμα προγράμματα διδασκαλίας (αυτή η λύση είναι η πιο συχνά

²⁷⁵ Jain, L. C., Howlett, R. J., Ichalkaranje, N. S., & Tonfoni, G. (Eds.). (2002), Virtual environments for teaching & learning. River Edge, N.J.: World Scientific

²⁷⁶ Horton, W. (2002), Designing Web Based Training, Wiley

χρησιμοποιούμενη) ή να συγκεντρωθεί σε ένα μόνο πρόγραμμα. Το κόστος εδώ είναι ανεξάρτητο από τον αριθμό των φοιτητών που συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Πίνακας 7. Παράγοντες Κόστους- Τεχνολογική παράμετρος²⁷⁷

Cost	Number of students	Distance	Course duration	Value compared to traditional training
Content development.	Fixed	Fixed	Fixed	EXCLUSIVE (High)
Hosting content.	Fixed	Fixed	VARIABLE	EXCLUSIVE (Low)
Maintenance content.	Fixed	Fixed	VARIABLE	EXCLUSIVE (High)
Distribution content.	VARIABLE	Fixed	Fixed	EXCLUSIVE (Low)
LMS				
•Licence	Fixed	Fixed	Fixed /VAR	
•Installation	Fixed	Fixed	Fixed	EXCLUSIVE (High)
•Pers/Man	Fixed /VAR	Fixed	Fixed /VAR	
•Hosting	Fixed	Fixed	VARIABLE	
Technological Infrastructure.	Fixed/VAR	VARIABLE	Fixed	EXCLUSIVE (High)

5.5 Δαπάνες προσωπικού e-learning

Διδακτικό κόστος: Στο περισσότερο μέρος του μαθήματος ενδεχομένως να απαιτείται η παρουσία ενός μέλους του διδακτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια της κατάρτισης, του σχεδιασμού και υλοποίησης, για να γεφυρώσει το χάσμα επάρκειας για κάθε εκπαιδευτική διαδικασία (Πίνακας 8). Ο βαθμός μεταβλητότητας για αυτό το στοιχείο κόστους συνδέεται στενά με τον αριθμό των μαθητών είναι, όμως, εντελώς ανεξάρτητος της απόστασης πάνω από την οποία παρέχεται η συνδρομή.

Κόστος Εμπειρογνομόνων στην Τεχνολογία Πολυμέσων (Expert in Multimedia Technology): Ο ρόλος του εκπαιδευτή συνεχώς εξελίσσεται, καθώς αυξάνεται ο αριθμός των πληροφοριών που γίνονται διαθέσιμες μέσω των εξελίξεων της δικτύωσης. Στο νέο αυτό πλαίσιο, ο εκπαιδευτής χρειάζεται αυξανόμενη υποστήριξη από κάποιον που μπορεί να καθορίσει τις διδακτικές μεθόδους και τις στρατηγικές που προσδιορίζουν τον καλύτερο τρόπο για να παρουσιάσει τις διαθέσιμες πληροφορίες. Συνεπώς, είναι απαραίτητο να δημιουργηθούν δυνατότητες στήριξης από ένα τεχνικό προσωπικό που να εργάζεται μαζί με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιωθεί η μαθησιακή διαδικασία. Ο ρόλος καινοτόμου προσωπικού που προτείνεται είναι αυτός του σχεδιαστή των πολυμέσων, του διαδραστικού και εικονικού περιβάλλοντος, ο εμπειρογνώμονας στην Τεχνολογία Πολυμέσων ή ETM. Ο ETM είναι υπεύθυνος για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, της οργάνωσης και διαχείρισης και, σε κάποιο βαθμό, της ανάπτυξης των online μαθημάτων στο πλαίσιο της δομής του Πανεπιστημίου.

²⁷⁷ ο.π παραπομπή 271

Κόστος διοίκησης και διαχείρισης: Όπως συμβαίνει με τα παραδοσιακά προγράμματα κατάρτισης (Holton & Baldwin, 2003)²⁷⁸, η on-line εκπαίδευση απαιτεί έναν ορισμένο βαθμό διοίκησης. Αυτό το στοιχείο κόστους έχει ένα ελάχιστο βαθμό μεταβλητότητας όσον αφορά τον αριθμό των φοιτητών και τις αποστάσεις, καθώς η διαχείριση του πληροφορικού συστήματος επηρεάζεται ελάχιστα από τις διακυμάνσεις στον αριθμό των χρηστών. Ο βαθμός μεταβλητότητας είναι, ωστόσο, υψηλότερος σε σχέση με τη διάρκεια του έργου, καθώς η διαχείριση του συστήματος αμοιβών του προσωπικού θα πολλαπλασιαστεί με τον χρόνο. Λόγω της έμμεσης φύσης του, αυτό το στοιχείο του κόστους θα πρέπει να διαιρεθεί ανάμεσα σε μια ποικιλία μαθημάτων.

Δαπάνες παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών: το e-learning ένας νέος τομέας με τα κύρια χαρακτηριστικά του σχετικά άγνωστα σε πολλούς οργανισμούς. Στην αρχική φάση της εφαρμογής ενός συστήματος κατάρτισης αυτού του τύπου, να είναι χρήσιμη η χρησιμοποίηση εξωτερικών ειδικών συμβούλων που θα ορίσουν αυτή την καινοτόμο στρατηγική και θα τη θέσουν σε εφαρμογή. Το κόστος των συμβούλων είναι ξεχωριστό από όλα τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται μέχρι στιγμής για τα άλλα στοιχεία του κόστους.

Δαπάνες για συγχρονισμένη διδασκαλία: Σε καταστάσεις της συγχρονισμένης εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτής- συντονιστής πρέπει να είναι παρών. Ένα στοιχείο κόστους για τις αποδοχές αυτού του προσωπικού θα πρέπει να συμπεριληφθούν. Θα πρέπει επίσης να λαμβάνεται υπόψη ο αριθμός των συμμετεχόντων στις σύγχρονες δραστηριότητες και η διάρκειά τους. Ο συντελεστής της απόστασης των χρηστών δεν έχει καμία συνέπεια όσον αφορά τη συγχρονισμένη δραστηριότητα.

Πίνακας 8. Παράγοντες κόστους - Παράμετρος ανθρώπινου δυναμικού²⁷⁹

Cost	Number of students	Distance	Course duration	Value compared to traditional training
Technical tutoring	VARIABLE	Fixed	VARIABLE	Higher
ETM training costs	Fixed	Fixed	Fixed	EXCLUSIVE
Administration e management	VARIABLE	Fixed	Fixed/VAR	NOT EXCLUSIVE
External consultancy	Fixed	Fixed	Fixed	Higher
Synchronous teaching	VARIABLE	Fixed	VARIABLE	Inferior

For a deeper treatment of the costs of e-learning staff, see Miller & Kulik (2000).

²⁷⁸ Holton, E., & Baldwin, T. T. (2003), *Improving learning transfer in organizations* (1st ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass

²⁷⁹ ο.π παραπομπή 271

5.6 Γενικά έξοδα

Διαφημιστικό κόστος: Όταν η ανάλυση κόστους πραγματοποιείται στο πλαίσιο μιας πλήρους μακρο-αλλαγής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και όχι μόνο για ένα ή δύο μαθήματα, μπορεί ο οργανισμός ενδεχομένως να πρέπει να υποστεί ένα κόστος ευαισθητοποίησης των εμπλεκόμενων μερών (Hall & LeCavalier, 2001). Η κατανομή του κόστους αυτού (Πίνακας 9) είναι πολλαπλή και είναι σχεδόν εντελώς ανεξάρτητη από τον αριθμό του προσωπικού και τις αντίστοιχες αποστάσεις, καθώς και τη διάρκεια της κατάρτισης.

Το κόστος της υποστήριξης e-learning: Για άλλη μια φορά, σε κάθε μακρο-αλλαγή, είναι απαραίτητες δαπάνες για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας της δράσης του e-learning. Παραδείγματος χάριν, το πιθανό κόστος παροχής μιας βασικής πληροφορικής κατάρτισης των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα.

Πίνακας 9. Παράγοντες κόστους- Γενικοί παράμετροι²⁸⁰

Cost	Number of students	Distance	Course duration	Value compared to traditional training
Promotion	Fixed	Fixed	Fixed	Higher
e-l support	VARIABLE	VARIABLE	VARIABLE	Higher

5.7 Παράγοντες οφέλους

Η αξιολόγηση των οφελών από την υλοποίηση ενός προγράμματος e-learning είναι σημαντικά πιο περίπλοκη από εκείνη της αξιολόγησης κόστους, δεδομένου ότι τα οφέλη αυτά είναι δύσκολο να μετρηθούν σε νομισματικούς όρους, η σύγκριση με την οικονομική ανάλυση θα ήταν περίπλοκη, διότι και το κόστος και τα οφέλη, θα μπορούσαν να ελαχιστοποιηθούν ή να μεγιστοποιηθούν σε σχέση με το πλαίσιο στο οποίο θα αναλυθεί στη συνέχεια. Τα άλλα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης για τον οργανισμό μπορούν να χωριστούν σε δύο τύπους:

- Εξοικονόμηση πόρων σε σύγκριση με τα παραδοσιακά πλεονεκτήματα της κατάρτισης και
- Εξοικονόμηση υλικού σε σύγκριση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας.

Ακολουθεί ανάλυση της πρώτης και περισσότερο προφανούς κατηγορίας.

²⁸⁰ ο.π παραπομπή 271

5.7.1 Εξοικονομήσεις συγκριτικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, γνωστό για το ακαδημαϊκό του περιβάλλον, έχει δηλώσει ότι το κόστος των on-line μαθημάτων μπορεί να είναι περίπου 45% εκείνου των παραδοσιακών. Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο έχει κόστος λειτουργίας το μισό περίπου από εκείνο των παραδοσιακών πανεπιστημίων. Το μέσο μέγεθος της τάξης είναι περίπου 200 άτομα. Μια προσπάθεια μπορεί να γίνει για να συγκεντρωθούν οι διάφοροι τύποι "εξοικονόμησης" και αφορά στα εξής:

Μείωση των εξόδων μετακίνησης. Αυτό είναι το πιο άμεσα αναγνωρίσιμο πλεονέκτημα. Σε ένα πανεπιστήμιο αυτό ισχύει καθώς για το κόστος μετακίνησης των εκπαιδευτών σε απομακρυσμένες περιοχές καθώς και του προσωπικού υποστήριξης.

Μείωση των αποδοχών στη διδασκαλία. Ένα πανεπιστήμιο μπορεί να χρειαστεί να επαναλάβει το ίδιο πρόγραμμα για διαφορετικούς σπουδαστές. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι εν λόγω δαπάνες διεξάγονται για κάθε εκπαιδευτική περίοδο. Ως εκ τούτου, η αξιολόγηση της εξοικονόμησης θα πρέπει να πολλαπλασιάζεται με τον αριθμό των συνεδριών που είναι απαραίτητες για να ολοκληρωθεί η διαδικασία κατάρτισης.

Μείωση στις δαπάνες υλικών. Το στοιχείο αυτό αναφέρεται στο κόστος της δημιουργίας (εκτύπωση, CD-ROM, κλπ) και της διανομής, της αποθήκευσης και της διαχείρισης του εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, φυλλάδια, CD-ROM, κ.λπ.), στα έξοδα που εμφανίζονται με κάθε ενημέρωση του περιεχομένου. Φυσικά, η δημιουργία και η αλλαγή του περιεχομένου των μαθημάτων e-learning θα επιβαρυνθούν με κόστος, αλλά τείνουν να ακολουθούν πτωτική τάση του κόστους που περιγράφηκε προηγουμένως για την τεχνολογία πληροφοριών. Η διανομή του περιεχομένου το κόστους είναι σχεδόν ανύπαρκτη.

5.7.2 Υλικά οφέλη συγκριτικά με άλλες μεθόδους διδασκαλίας

Το υλικό αντίκτυπο στην εργασία (Henderson, 2003) συνιστά επίσης ένα στοιχείο οφέλους που είναι αναγνωρίσιμο και μετατρέψιμο. Οι ακόλουθοι παράγοντες πρέπει να εξεταστούν στην περίπτωση του e-learning:

Κακή ποιότητα απόκτησης ικανότητας λόγω της ανεπαρκούς, καθυστερημένης ή ελλιπούς κατάρτισης: Σε ορισμένες καταστάσεις, δημιουργούνται προβλήματα κατά τη διαδικασία κατάρτισης λόγω εμποδίων του φυσικού χώρου ή χρόνου. Συχνά προκύπτουν προβλήματα στο να βρεθεί ο απαραίτητος χώρος στην τάξη ή να ολοκληρωθεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα εντός του καθορισμένου χρόνου. Η εξάλειψη αυτών των δύο προβλημάτων (πλήρως στην περίπτωση της ασύγχρονης κατάρτισης, εν μέρει σε εκείνη των μικτών προγραμμάτων), επιτρέπει την ικανότητα να μειώνουν ή να ξεπεραστούν τα εμπόδια που αναφέρονται ανωτέρω με μια επακόλουθη επίδραση στην ποιότητα του προγράμματος κατάρτισης.

Αύξηση ατομικού χρόνου σπουδών. Η χρήση των e-learning μεθοδολογιών και τεχνολογιών μειώνει την δυσκολία μετακίνησης των φοιτητών από απομακρυσμένες περιοχές με αποτέλεσμα να μπορούν να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο στην ανάπτυξη των δραστηριοτήτων τους και στη μελέτη των οριζόμενων μαθημάτων.

Μείωση του χρόνου εκπαίδευσης. Μελέτες έχουν δείξει ότι με το e-learning, ο χρόνος που απαιτείται για να φτάσει ο σπουδαστής στους ίδιους στόχους μάθησης είναι λιγότερος από εκείνο των παραδοσιακών τύπων διδασκαλίας. Έρευνες διάρκειας μιας περιόδου είκοσι ετών έχουν αποκαλύψει μια μέση μείωση του χρόνου σε ποσοστό 40. Έτσι, ο επιπλέον χρόνος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για μεμονωμένη μελέτη. Ορισμένοι εξακολουθούν να προβάλλουν τις αμφιβολίες τους ως προς το αν η μείωση του χρόνου είναι πραγματικά ένα αποτέλεσμα της μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας στην ηλεκτρονική μάθηση.

Η τελευταία ομάδα των ωφελειών που πρέπει να προσδιοριστεί είναι ότι τα *οφέλη στον οργανισμό*. Αυτή η κατηγορία οφέλους είναι ιδιαίτερα δύσκολο να μετρηθεί, συνεπώς ορίζεται ως το κέρδος στην οργανωτική δομή του οργανισμού από τη χρήση μεθοδολογιών e-learning (όχι άλλα είδη εκπαίδευσης) λόγω της υποκατάστασης των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συστημάτων τεχνολογίας πληροφοριών που παρέχουν την ταυτότητα των χρησιμοποιούμενων τεχνολογικών μέσων.

Η διαχείριση της γνώσης των πόρων και η δυνατότητα δημιουργίας εικονικών κοινοτήτων μάθησης είναι δυναμικά πλεονεκτήματα που προσφέρει το e-learning. Ακόμα και αν αυτά τα πλεονεκτήματα δεν είναι ρητά οικονομικά, οι έμμεσες οικονομικές επιπτώσεις τους είναι εξαιρετικά σημαντικές.

5.8 Ο δείκτης e-IYI²⁸¹

Παρά το γεγονός ότι ένας υπολογισμός του δείκτη ROI (Kossmann, 2004)²⁸² μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό τη μέτρηση ή πρόβλεψη των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας / μάθησης, δεν είναι η τελευταία λέξη.

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι υπεύθυνοι εκπαίδευσης επιλέγουν να ακολουθήσουν αποκλειστικά το δρόμο της συμβατικής εκπαίδευσης διότι η αποδόσεις είναι πιο προβλέψιμες και ασφαλείς. Σε άλλες περιπτώσεις, υλοποιούνται περαιτέρω επενδύσεις σε e-learning προγράμματα επειδή η ηλεκτρονική μάθηση απαιτεί από τον οργανισμό να αναπτύξει νέες δεξιότητες, να συλλάβει τη γνώση σε μια πιο απτή και επαναχρησιμοποιήσιμη μορφή, και να προσλαμβάνει και να διατηρεί τα νέα talenta. Όλες αυτές οι δράσεις αυξάνουν το διανοητικό κεφάλαιο της Σχολής, αν και είναι δύσκολο να υπολογιστεί με τον δείκτη ROI. Επειδή αυτός χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση της επιχειρηματικής επιτυχίας των μεγάλων, πολύπλοκων έργων όπως το

²⁸¹ ο.π παραπομπή 271

²⁸² Kossmann, D. (2004), Investing in learning: Consider value, not just ROI (διαθέσιμο στο <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=464>.)

e-learning, είναι σημαντικό να περιγραφεί μια χρήσιμη τεχνική για τον υπολογισμό της απόδοσης της επένδυσης σε ακαδημαϊκό περιβάλλον, χρησιμοποιώντας συστήματα ανοικτού κώδικα και τη σύγκριση των κατηγοριών κόστους e-learning με το κόστος της παραδοσιακής διαδικασίας μάθησης.

Ο βασικός τύπος για τον υπολογισμό ROI, όπως φαίνεται στην Εξίσωση 1, είναι αρκετά απλός, και ο αναλυτής εξόδων έχει μόνο να αφαιρέσει το κόστος από τα οφέλη, να διαιρέσει τη διαφορά από το κόστος, και στη συνέχεια να πολλαπλασιάσει τα αποτελέσματα με τον αριθμό 100:

Εξίσωση 1. Υπολογισμός Απόδοσης της Επένδυσης (ROI)

$$ROI = \frac{Benefits - Costs}{Costs} \times 100$$

Ο όρος «οφέλη μείον κόστος» στον αριθμητή αντιπροσωπεύει την απόδοση του έργου. Η επένδυση είναι το κόστος του έργου ή τουλάχιστον οι αρχικές του δαπάνες. Για να ολοκληρωθεί αυτή η μελέτη και για την καλύτερη κατανόηση της έννοιας του ROI, παρέχεται ένας δείκτης ο οποίος καθιστά ενδιαφέρουσα τη σύγκριση ανάμεσα στην παραδοσιακή διδακτική και το e-learning. Σε πολλές περιπτώσεις, υπάρχει ανάγκη για ένα μέσο το οποίο μπορεί να υποδεικνύει αμέσως την σκοπιμότητα και αναγκαιότητα της ηλεκτρονικής μάθησης. Ο δείκτης απόδοσης e-learning (e-learning Yield Index ή e-IYI), όπως φαίνεται στην Εξίσωση 2, αντιπροσωπεύει τη σύγκριση μεταξύ των ROI των κλασικών προγραμμάτων διδασκαλίας (ROI cl) και των ίδιων προγράμματα σε λειτουργία e-learning (ROI e-l):

Εξίσωση 2. Ο δείκτης απόδοσης e-learning (e-learning Yield Index- e-IYI)

$$eIYI = \frac{ROI_{e-l}}{ROI_{CL}}$$

Ο e-IYI μπορεί να διευκολύνει τη διαπίστωση ανάγκης για e-learning, ως στοιχείου ενός παραδοσιακού προγράμματος υπό την προϋπόθεση ότι αυτή είναι μια ολοκληρωμένη αλλαγή, δηλαδή μετατροπή του παραδοσιακού τρόπου της δια ζώσης διδασκαλίας σε μια μεθοδολογία που αναπτύχθηκε μέσω e-learning. Στο πιλοτικό πρόγραμμα, η αλλαγή από το παραδοσιακό στυλ στο e-learning είναι επιθυμητό, όπου:

- Η αλλαγή πραγματοποιείται από μια ομάδα εμπειρογνομόνων ως προς το περιεχόμενο και τις επικοινωνίες (εκτός, προφανώς από το διδακτικό προσωπικό).
- Η ανάπτυξη, εφαρμογή και χρήση αξιολόγηση του κλασικού μοντέλου του Deming για τα συστήματα πληροφορικής προκειμένου να αποκτηθούν αξιόπιστα μέσα για την αξιολόγηση και τη βελτίωση της κατάρτισης

- Το e-IYI είναι μεγαλύτερο από 1, επομένως η απόδοση της επένδυσης της παραδοσιακής διδασκαλίας είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη του e-learning. Με αυτό τρόπο μπορούν να ληφθούν αξιόπιστα δεδομένα σχετικά με τα αποτελέσματα από οικονομική άποψη.

Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να καταστεί βέβαιο ότι η το e-IYI είναι μεγαλύτερο από το 1 στις φάσεις της σκοπιμότητας και της εκκίνησης, καθώς και στην εγκατάσταση του προγράμματος κατάρτισης. Το πλεονέκτημα του δείκτη αυτού γίνεται σαφές κατά τη φάση της αξιολόγησης του έργου. Αναφερόμενοι στον δείκτη e-IYI, θα είναι δυνατόν να αξιολογηθεί σε κάθε δεδομένη στιγμή:

- Η ακρίβεια της μελέτης εφικτότητας (feasibility study)
- Η ανάγκη για αλλαγή των παραμέτρων των δαπανών
- Η δυνατότητα αύξησης του προσφερόμενου προγράμματος κατάρτισης με την προσθήκη νέων μέσων on-line διδασκαλίας

Εάν χρησιμοποιείται ως μέσο παρακολούθησης μέσα σε μια Σχολή, ο δείκτης e-IYI βοηθά στην αξιολόγηση της δυνατότητας του «μετασχηματισμού» και άλλων προγραμμάτων σπουδών σε e-learning προκειμένου να αυξηθούν τα οφέλη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που προσφέρονται και κατά συνέπεια να οδηγήσει σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην Απόδοση της Επένδυσης (ROI).

5.9 Αξιολόγηση του κόστους και του οφέλους²⁸³

A. Παράγοντες οφέλους

Τα συγκεκριμένα οφέλη που αναφέρονται παρακάτω αφορούν τη χρήση του e-learning που υλοποιείται στο πιλοτικό μάθημα. Για κάθε στοιχείο δίνεται ένα αρκτικόλεξο για να βοηθήσει στον καθορισμό της προσθήκης παροχών σαφέστερα στον τύπο ROI:

- Μείωση των δαπανών ταξιδιού: B_{trsv}
- Μείωση των αποδοχών διδασκαλίας: B_{rcd}
- Μείωση του κόστους των υλικών: B_{spm}
- Μείωση του κόστους υποστήριξης πελατών: B_{csc}

Τα μη υλικά πλεονεκτήματα που αναφέρονται κατωτέρω θεωρούνται ως παράγοντες στη συνολική αξιολόγηση. Αυτοί θα πρέπει να προστεθούν στο τμήμα των ωφελειών του τύπου ROI ως ποσοστό και θα αξιολογηθούν μέσα από συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες που εμπλέκονται στο πρόγραμμα κατάρτισης:

- Ποιότητα των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν από το φοιτητή: B_{qas}
- Αύξηση του παραγωγικού χρόνου ανά άτομο: B_{tpi}

²⁸³ ο.π παραπομπή 271

- Μείωση του χρόνου διδασκαλίας: B_{rtf}
- Γενικά οφέλη για τον οργανισμό: B_{org}

Ο προσδιορισμός του στοιχείου «Οφέλη» παρουσιάζεται στην Εξίσωση 3:

Εξίσωση 3. Τα οφέλη

$$B_{tot} = \frac{(B_{rsv} + B_{rcd} + B_{spm} + BCSC)}{B_{tpi} * B_{rtf} * B_{org}} \times B_{qas}$$

Τα μη υλικά πλεονεκτήματα, δηλωμένα ως ποσοστό, πολλαπλασιάζονται ή διαιρούνται ανάλογα με τη συνεισφορά τους ως αρνητικά ή θετικά. Για παράδειγμα, η τιμή B_{qas} εμφανίζεται στον αριθμητή ως η μέγιστη τιμή της ποιότητας στην παραδοσιακή διδασκαλία και είναι ίση με 1. Ως αποτέλεσμα το B_{qas} θα είναι μόνο ένα ποσοστό του μέγιστου, ένα ποσοστό που γίνεται εμφανές μέσα από συνεντεύξεις ή εξετάσεις που υλοποιούνται. Σε ένα σενάριο όπου η μέση ποιότητα των δεξιοτήτων που αποκτούν οι μαθητές είναι 70% σε σύγκριση με εκείνο που είχε επιτευχθεί σε ένα μάθημα F2F, η αξία των B_{qas} θα είναι 0,7. Η αξία του συνολικού οφέλους μειώνεται έτσι κατά 30%. Η ίδια μέθοδος χρησιμοποιείται για τις άλλες τρεις αξίες που συνθέτουν τα μη υλικά οφέλη.

B. Είδη κόστους εκκίνησης

Οι παράγοντες κόστους περιγράφηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Σε αυτό το τμήμα, οι πιο σημαντικοί εξ' αυτών επιλέχθηκαν από μια ακαδημαϊκή / πανεπιστημιακή προοπτική και περιγράφεται η σημασία τους για την απόδοση της επένδυσής, όπως φαίνεται στην Εξίσωση 4. Αυτοί οι παράγοντες κόστους είναι οι εξής:

- Το κόστος της δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου: C_{red}
- Κόστος συντήρησης του ψηφιακού περιεχομένου: C_{med}
- Το κόστος της φιλοξενίας περιεχομένου: C_{hed}
- Κόστος διανομής περιεχομένου: $CDCD$: Αυτό το στοιχείο δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε πανεπιστήμια τα οποία θα πρέπει διαθέτουν τάξεις πολυμέσων στις οποίες οι φοιτητές μπορούν να χρησιμοποιούν το Διαδίκτυο και τους υπολογιστές. Το στοιχείο περιλαμβάνεται εδώ για να συμπληρωθεί ο κατάλογος των παραγόντων με ολοκληρωμένο τρόπο.
- Κόστος Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης: $Clms$
- Κόστος των HW (Hardware) και SW (Software) υποδομών: $Chsw$
- Κόστος διδασκαλίας: C_{tut}
- Κόστος της κατάρτισης ETM: $CETM$
- Κόστος διοίκησης και διαχείρισης: $Camge$
- Έξοδα συμβούλων: C_{cons}

- Κόστος συγχρονισμένης διδασκαλίας: Cdocs
- Κόστος προώθησης: Cprom
- Κόστος υποστήριξης e-learning: Cwbt

Εξίσωση 4. Προσδιορισμός των εξόδων εκκίνησης

$$C_{rcd} + C_{mcd} + C_{hcd} + C_{DCD} + C_{lms} + C_{hsw} + C_{tut} + C_{ETM} + C_{amge} + C_{cons} + C_{docs} + C_{prom} + C_{wbt}$$

5.10 Λειτουργικό Κόστος

Κατά τον υπολογισμό του λειτουργικού κόστους, εκείνα που προκύπτουν κατά την έναρξη του έργου θα πρέπει να αφαιρεθούν από το σύνολο ως εξής:

- C_{rcd}, καθώς διατηρούνται μόνο τα περιεχόμενα
- C_{lms} καθώς το κόστος για τα LMS εξοφλείται κατά τη διάρκεια της περιόδου της χρήσης και ως εκ τούτου μόνο το κόστος της διατήρησης και συντήρησης πρέπει να πληρούνται.
- C_{hsw}, καθώς το υλικό και το λογισμικό είναι το κόστος σε σχέση με την έναρξη των on-line δραστηριοτήτων διδασκαλίας
- C_{ETM}, διότι οι ETM θα έχουν ήδη εκπαιδευτεί και θα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εκπαιδευτές για νέους ETM
- C_{cons}, καθώς οι σύμβουλοι είναι απαραίτητοι κατά την έναρξη του έργου, αλλά όχι τόσο κατά τη διάρκειά του.

Το Συνολικό Λειτουργικό Κόστος, όπως φαίνεται στην Εξίσωση 5, μπορεί να δοθεί από το σύνολο:

Εξίσωση 5. Το Συνολικό Λειτουργικό Κόστος

$$C_{totREG} = C_{mcd} + C_{hcd} + C_{dcd} + C_{tut} + C_{amge} + C_{docs} + C_{prom} + C_{wbt}$$

5.11 Κόστος «N» πόρων

Έχοντας κατά νου ότι το λειτουργικό κόστος δεν περιλαμβάνει το κόστος της πλατφόρμας LMS και το HW και SW, μπορεί να φανεί ότι το κόστος εκκίνησης θα είναι πολύ χαμηλότερο χωρίς να περιλαμβάνονται τα άλλα στοιχεία που έχουν κυρίως κατώτερη τιμή. Υποθέτοντας ότι η Σχολή ή το Πανεπιστήμιο αποφασίζει να ενεργοποιήσει έναν «N» αριθμό μαθημάτων e-learning τι συμβαίνει με τα έξοδα; Μερικοί, αλλά όχι όλοι οι παράγοντες κόστους πολλαπλασιάζονται με τα μαθήματα που διοργανώνονται. Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερα μαθήματα διοργανώνονται

σε μια Σχολή, τόσο λιγότερες θα είναι οι σχετικές δαπάνες (εκφραζόμενες ως ποσοστό). Μια λεπτομερής ανάλυση έχει ως εξής:

- Κόστος της δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου: C_{cd} - πολλαπλασιάζεται με τον αριθμό των μαθημάτων N καθώς αυτά δεν αποτελούν μέρος των άλλων μαθημάτων βαθμού, αλλά διατηρούν (όπως συμβαίνει συχνά) την ίδια περιεχόμενο και ιδανικά τους ίδιους εκπαιδευτές: $C_{cd}N < N \times C_{cd}$
- Κόστος συντήρησης του ψηφιακού περιεχομένου: C_{mcd} - οι ίδιες συνθήκες όπως οι προαναφερθείσες: $C_{mcd}N < N \times C_{mcd}$
- Κόστος της φιλοξενίας περιεχομένου: C_{hcd} - αυτό δεν πολλαπλασιάζεται με N εφόσον η σύμβαση φιλοξενίας έχει αρκετό χώρο για μια μεγάλη ποσότητα πληροφοριών και εγγράφων: $C_{hcd}N < N \times C_{hcd}$
- Κόστος του Συστήματος Διαχείρισης Μάθησης: C_{lms} - δεν πολλαπλασιάζονται με N εφόσον η απόδοση του LMS είναι αρκετά υψηλή. Εάν το LMS είναι ένα είδος ανοιχτού κώδικα, το θέμα αυτό δεν αυξάνεται: $C_{lms}N < N \times C_{lms}$
- Δαπάνες για την HW και SW υποδομή: C_{hsw} - δεν πολλαπλασιάζεται με N , αλλά κατά έναν παράγοντα με πολύ χαμηλότερη τιμή, η οποία αξιολογείται κατά τη διάρκεια της μελέτης σκοπιμότητας: $C_{hsw}N < N \times C_{hsw}$
- Κόστος διδασκαλίας: C_{tut} – ένας τεχνικός εκπαιδευτής είναι σε θέση να εκτελέσει την ίδια λειτουργία για περισσότερα από ένα μαθήματα. Ως αποτέλεσμα θα μπορούσε να προταθεί για κάθε 8 με 10 μαθήματα που οργανώνονται. Οι αλλαγές στο ζήτημα αν ο εκπαιδευτής είναι υπεύθυνος για το περιεχόμενο, εξαρτώνται από το είδος του προγράμματος και τη συμβατότητά τους: $C_{tut}N < N \times C_{tut}$
- Κόστος της κατάρτισης ETM: C_{ETM} – αυτό δε μεταβάλλεται όπου ο αριθμός των N μαθημάτων ποικίλει: $C_{ETM}N < N \times C_{ETM}$
- Κόστος διοίκησης και διαχείρισης: C_{amge} - αυτό ποικίλλει σημαντικά όταν υπάρχει αύξηση του αριθμού N μαθημάτων, ανάλογα με τον αριθμό του προσωπικού που απασχολείται και με τον αριθμό των μαθημάτων που οργανώνονται. Σε περίπτωση που ο αριθμός των μαθημάτων είναι μεγάλος, είναι σκόπιμο να δημιουργηθεί ένα Τμήμα Διοίκησης και Διαχείρισης στη Σχολή ή το Πανεπιστήμιο: $C_{amge}N < N \times C_{amge}$
- Έξοδα συμβούλων: C_{cons} – οι συμβουλευτικές υπηρεσίες που απαιτούνται για την τεχνολογία και την επικοινωνία και σίγουρα μπορούν να υλοποιηθούν με τη χρήση της φιλοσοφίας της ανταλλαγής γνώσεων. Όπου είναι εφικτό, το προσωπικό θα μπορούσε να εκπαιδευτεί σε ειδικές δεξιότητες για να μειωθεί η ανάγκη εξωτερικής ενίσχυσης: $C_{cons}N < N \times C_{cons}$
- Κόστος συγχρονισμένης διδασκαλίας: C_{docs} - εξαρτάται από τον αριθμό των μαθημάτων N που οργανώνονται: $C_{docs}N = N \times C_{docs}$
- Κόστος προώθησης: C_{prom} - εξαρτάται από τον αριθμό των μαθημάτων N που οργανώνονται: $C_{prom}N = N \times C_{prom}$
- Κόστος υποστήριξης του e-learning: C_{wbt} - εξαρτάται από τον αριθμό των μαθημάτων N που οργανώνονται: $C_{wbt}N = N \times C_{wbt}$

Από αυτές τις αξιολογήσεις, μπορεί να φανεί ότι:

- Αξίζει η διοργάνωση περισσότερων προγραμμάτων e-learning, καθώς το σχετικό κόστος είναι πολύ χαμηλότερο
- Οι δεξιότητες που αποκτώνται σε ένα πρόγραμμα ανακυκλώνονται εύκολα για άλλα μαθήματα, εκπαιδευτές, και ιδίως για και τους εμπειρογνώμονες (ETM) που συμμετέχουν στο έργο
- Αν μια σχολή ή πανεπιστήμιο αποφασίσει να υλοποιήσει ένα πρόγραμμα e-learning, συνιστάται ότι οι ομάδες με ειδικές δεξιότητες (ETM) οργανώνονται για να ενισχύσουν τους εκπαιδευτές, για να διαχειρίζονται τα μαθήματα και τους εκπαιδευόμενους και για να βοηθήσουν το διδακτικό προσωπικό σε θέματα διαχείρισης περιεχομένου (επικοινωνία, κ.λπ.).

5.11.1 Ο δείκτης ROI συμπεριλαμβανομένης της εκκίνησης

Ο κλασικός τύπος του ROI που αναφέρθηκε προηγουμένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί και πάλι με τροποποιήσεις όσον αφορά την αξίες που περιγράφησαν και χρησιμοποιώντας τις τιμές κόστους που ορίζονται κατά τη φάση εκκίνησης, όπως φαίνεται στην Εξίσωση 6:

Εξίσωση 6. ROI- εκκίνηση

$$ROI = \frac{Benefits - Costs}{Costs} \times 100 = \frac{B_{tot} - C_{tot} SU}{C_{tot} SU} \times 100$$

5.11.2 Ο δείκτης ROI συμπεριλαμβανομένης της εκκίνησης με μια πηγή Open LMS

Όπως φαίνεται στην εξίσωση 7, ο δείκτης της εκκίνησης ROI θα επιβαρύνεται με χαμηλότερο κόστος όταν μια πλατφόρμας ανοικτού κώδικα χρησιμοποιείται καθώς ο παράγοντας Clms εξαλείφεται, έτσι:

Εξίσωση 7. ROI εκκίνησης στην περίπτωση ενός LMS

$$ROI = \frac{Benefits - Costs}{Costs} \times 100 = \frac{B_{tot} - (C_{tot} SU - Clms)}{(C_{tot} SU - Clms)} \times 100$$

5.11.3 Καθορισμός του Δείκτη Απόδοσης "e-IYI"

Η τελική φάση της αξιολόγησης περιλαμβάνει τον δείκτη απόδοσης "e-IYI". Χρησιμοποιούμε τον τύπο ROI_{ICL} για την αξιολόγηση της απόδοσης της παραδοσιακής διδασκαλίας, και τον τύπο ROI_{e-I} για την απόδοση της επένδυσης ενός

e-learning προγράμματος, ανάλογα με τον τύπο LMS που χρησιμοποιείται. Θεωρούμε, ως εκ τούτου:

$$eIYI = \frac{ROI_{e-l}}{ROI_{CL}}$$

Όπως αναφέρθηκε πριν το $e - IIR \neq 1$ ορίζει ένα θετικό αποτέλεσμα στην αλλαγή μεθοδολογίας προς το e-Learning σε ένα πιλοτικό μάθημα. Η χρησιμότητα του δείκτη αυτού είναι ακόμη μεγαλύτερη όταν πραγματική αξία του θεωρείται (από πλευράς κόστους και ποιότητας) στη χρήση μιας πηγής Open LMS η οποία μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά χαμηλότερο κόστος εκκίνησης χωρίς να διακυβεύεται η ποιότητα του περιεχομένου, πάνω από όλα, αν η LMS χρησιμοποιείται και συμμορφώνεται με τα αναγνωρισμένα πρότυπα όπως το SCORM.

Το κεφάλαιο αυτό αποσκοπεί στην καλύτερη κατανόηση της πιθανότητας αλλαγών στις διδακτικές μεθοδολογίες στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια, Το υψηλό κόστος για την παραγωγή του εκπαιδευτικού υλικού με στόχο «την υψηλή ποιότητα e-learning» και η ανάγκη για να ενός κατάλληλου LMS, η εφαρμογή και η διάδοση τους, προϋποθέτουν σωστή συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών δομών (πανεπιστήμια και σχολές). Η συνεργασία αυτή προβλέπει τη συμμόρφωση του παραγόμενου υλικού με τα διεθνή πρότυπα, όπως το SCORM, που εγγυώνται τη φορητότητα για τα διάφορα επιχειρησιακά περιβάλλοντα. Ο ενεργός ρόλος των ομάδων της διοίκησης και του σχεδιασμού δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο στη φάση εκκίνησης του έργου. Η αξιολόγηση είναι απαραίτητη κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της διαδικασίας. Στο πλαίσιο της φάσης του σχεδιασμού και, στη συνέχεια, τη φάση της παροχής υπηρεσιών, πρέπει να γίνεται σχολαστικός έλεγχος των στόχων.

Ο Δείκτης Απόδοση "e-IYI" αντιπροσωπεύει ένα έγκυρο εργαλείο ελέγχου και αξιολόγησης από οικονομική και ποιοτική άποψη ενός έργου e-learning, διότι βασίζεται στη μελέτη της ROI. Αυτός χρησιμοποιείται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα για τους σκοπούς αυτούς, αλλά δεν έχει καταφέρει να είναι "απόλυτος" λήπτης αποφάσεων για τη «διαδικασία μεταμόρφωση». Στην πραγματικότητα ο ROI δεν παράγει μια ποσοτική σύγκριση μεταξύ των διαφόρων μεθοδολογιών (στην περίπτωσή μας F2F και e-learning) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να οικοδομηθεί ένα πρόγραμμα εκμάθησης. Ο Δείκτης Απόδοσης "e-IYI" έχει μελετηθεί για να κάνει αυτή την ποσοτική σύγκριση.

Ο σκοπός της περιβαλλοντικής ανάλυσης / πρόβλεψης στον ακαδημαϊκό σχεδιασμό είναι η παροχή στους διαχειριστές του Πανεπιστήμιο πληροφορίες που μπορεί να διευκολύνουν την καλύτερη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα αποφάσεων που επηρεάζουν το μέλλον μεγάλου βεληνεκούς των τμημάτων του. Δεδομένης της εποχής του "Future Shock", όταν συμβαίνουν αλλαγές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με ολοένα αυξανόμενη ταχύτητα, οι εκπαιδευτικοί ηγέτες έρχονται αντιμέτωποι με ένα μέλλον

που είναι σίγουρο, ότι θα είναι διαφορετικό από το σημερινό. Στο εν λόγω κεφάλαιο περιγράφηκε μια βασική προσέγγιση που χρησιμοποιείται για τη διαχείριση αυτής της αβεβαιότητας και για την παραγωγή εναλλακτικών μορφών και τεχνικών που διεγείρουν την ανάπτυξη βιώσιμων και ισχυρών στρατηγικών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

6.1 Εισαγωγή

Δεδομένων των συνεχών αλλαγών στις εργασιακές συνθήκες, οι απόφοιτοι των ελληνικών ΑΕΙ-ΤΕΙ καλούνται να σταδιοδρομήσουν σε ένα εντελώς νέο εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από έντονη αβεβαιότητα και περιορισμένες προοπτικές απασχόλησης στον ευρύτερο δημόσιο τομέα. Με αυτό το δεδομένο, η ανάπτυξη των δυνατοτήτων αυτοαπασχόλησης μέσω της ανάληψης καινοτόμων επιχειρηματικών δράσεων αποκτά καίρια σημασία για τους αποφοίτους των ΑΕΙ-ΤΕΙ και την ελληνική οικονομία ευρύτερα. Τονίζεται ότι η επιχειρηματικότητα δε σχετίζεται κατ' ανάγκη με ειδικότητες άμεσα συνδεδεμένες με την οικονομική επιστήμη, αλλά με τις σπουδές εκείνες που αναδεικνύουν και ξεδιπλώνουν όλες τις πλευρές της δημιουργικότητας των φοιτητών. Η επιχειρηματικότητα και η καινοτομία σε επίπεδο σπουδών δεν πρέπει να συνδέονται μονοσήμαντα με την έννοια του επιχειρηματικού- οικονομικού κέρδους, αλλά και με τη βαθύτερη ανθρώπινη ανάγκη της ανάδειξης της ατομικότητας και της προσωπικής ολοκλήρωσης των ατόμων.

6.2 Σύγχρονες τάσεις της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα

Οι Solomon, Duffy και Tarabishy (Solomon et.al., 2002)²⁸⁴ διεξήγαν μια από τις περιεκτικότερες εμπειρικές αναλύσεις στην εκπαίδευση που αφορά την επιχειρηματικότητα. Στην έρευνά τους σχετικά με την παιδαγωγική για την καλλιέργεια επιχειρηματικού πνεύματος, αναφέρουν ότι «ο στόχος της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα διαφοροποιείται από την εκπαίδευση για τη διοίκηση επιχειρήσεων». Η διαδικασία δημιουργίας μιας επιχείρησης συνιστά διαφορετική δραστηριότητα από τη διαδικασία διοίκησης της επιχείρησης (Gartner & Vesper, 1994)²⁸⁵. Η εκπαίδευση που αφορά την επιχειρηματικότητα πρέπει να εστιάζει στη φύση του ζητήματος της δημιουργίας μιας επιχείρησης. Για αυτόν τον λόγο, πρέπει να περιλαμβάνει σειρές μαθημάτων οικοδόμησης ή/ και ενίσχυσης ικανοτήτων, διαπραγμάτευσης, ηγεσίας, ανάπτυξης νέων προϊόντων, δημιουργικής σκέψης και έκθεσης στην τεχνολογική καινοτομία (McMullen και Long, 1987, Vesper και McMullen, 1988)²⁸⁶.

²⁸⁴ Solomon, G.T., Duffy S. & Tarabishy A. (2002), *The State of Entrepreneurial Education in the United States: a National Wide Survey and Analysis*, International Journal of Entrepreneurial Education, 1(1)

²⁸⁵ Gartner, W.B. Vesper, K.H. (1994), *Executive Forum: Experiments in Entrepreneurship Education: Successes and Failures*, Journal of Business Venturing, 9

²⁸⁶ McMullen, W. Long, W.A. Wilson, A. (1985), *MBA Concentration on Entrepreneurship*, Journal of Small Business and Entrepreneurship, 3(1), Vesper, K.H. McMullen, W.E. (1988), *Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees?*, Entrepreneurship Theory and Practice, 13(1)

Άλλες σημαντικές πτυχές για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα περιλαμβάνουν τη συνειδητοποίηση των επιλογών σταδιοδρομίας (Hill, 1988)²⁸⁷, τις πηγές κεφαλαίου επιχειρηματικού κινδύνου (Vesper και McMullen, 1988, Zeithaml και Rice, 1987)²⁸⁸, την προστασία της ιδέας (και πατέντας) (Vesper και McMullen, 1988)²⁸⁹, την ανοχή στην ασάφεια και στη λήψη επιχειρηματικού κινδύνου (Ronstadt, 1987)²⁹⁰, τα χαρακτηριστικά της επιχειρηματικής προσωπικότητας (Hills, 1988, Scott και Twomey, 1988)²⁹¹ και τις προκλήσεις που συνδέονται με κάθε στάδιο ανάπτυξης της επιχείρησης (McMullen και Long, 1987)²⁹². Πιο συγκεκριμένα, στη διεθνή αρθρογραφία είναι διαδεδομένη η έννοια της «εμπειρικής εκμάθησης». Οι αναφερόμενοι τύποι εργαλείων εκμάθησης συμπεριλαμβάνουν: επιχειρηματικά σχέδια (Hills, 1988, Vesper και McMullen, 1988 Gormal et al., 1997)²⁹³, έναρξη επιχειρήσεων από φοιτητές (Hills, 1988)²⁹⁴, διαβουλεύσεις/ συζητήσεις με ενεργούς επιχειρηματίες (Klatt, 1988)²⁹⁵, προσομοιώσεις επιχειρήσεων, συνεντεύξεις με επιχειρηματίες, περιβαλλοντικές ανιχνεύσεις (Solomon, et al., 1994)²⁹⁶, πραγματικές μελέτες περιπτώσεων (Gartner και Vesper, 1994)²⁹⁷, εκπαιδευτικά ταξίδια, και χρήση βίντεο και ταινιών (Klatt, 1988)²⁹⁸.

Η παιδαγωγική για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα διαφοροποιείται με βάση τις απαιτήσεις και τις συνθήκες της αγοράς. Τα νέα διεπιστημονικά προγράμματα χρησιμοποιούν τα μέλη της σχολής τους για να αναπτύξουν προγράμματα για φοιτητές που δεν είναι οικονομολόγοι, ή δεν προέρχονται από τμήματα διοίκησης επιχειρήσεων, δημιουργώντας μια αυξανόμενη τάση για σειρές μαθημάτων που σχεδιάζονται συγκεκριμένα για φοιτητές άλλων κλάδων, όπως των καλών τεχνών, μηχανικών, και κοινωνικών και θετικών επιστημών. Εκτός από τις σειρές μαθημάτων που στρέφονται στην προετοιμασία του μελλοντικού επιχειρηματία, οι εκπαιδευτικές μεθοδολογίες αναπτύσσονται για εκείνους που θα εργαστούν σε επιχειρήσεις, για τα παραγωγικά στελέχη (λογιστές, δικηγόροι, σύμβουλοι) που χρησιμοποιούνται από τους

²⁸⁷ Hills, G.E. (1988), *Variations in University Entrepreneurship Education: An Empirical Study of an Evolving Field*, Journal of Business Venturing, 3

²⁸⁸ Vesper, K.H. McMullen, W.E. (1988), *Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees?*, Entrepreneurship Theory and Practice, 13(1)

²⁸⁹ ο.π παραπομπή 285

²⁹⁰ Ronstadt, R. (1987), *The Educated Entrepreneurs: A New Era of Entrepreneurial Education is Beginning*, American Journal of Small Business, 11(4)

²⁹¹ ο.π παραπομπή 285 και Scott, M.G. and Twomey, D.F. (1998), *The Long Term Supply of Entrepreneurs: Student's Career Aspirations in Relation to Entrepreneurship*, Journal of Small Business Management, 26(4)

²⁹² McMullen, W.E. and Long, W.A. (1987), *Entrepreneurship Education in the Nineties*, Journal of Business Venturing, 2

²⁹³ ο.π παραπομπές 285, 286 και Gorman, G., Hanlon, D., and King, W. (1997), *Some Research Perspectives on Entrepreneurship Education, Enterprise Education, and Education for Small Business Management: A Ten Year Literature Review*, International Small Business Journal, April/June

²⁹⁴ ο.π παραπομπή 285

²⁹⁵ Klatt, L.A. (1988), *A Study of Small Business/Entrepreneurial Education in Colleges and Universities*, The Journal of Private Enterprise, 4(Fall)

²⁹⁶ Solomon, G.T. Weaver K.M. & Fernald Jr. L.W. (1994), *Pedagogical Methods of Teaching Entrepreneurship: An Historical Perspective*, Gaming and Simulation, 25(3)

²⁹⁷ ο.π παραπομπή 283

²⁹⁸ ο.π παραπομπή 293

επιχειρηματίες και για κορυφαίους διευθυντές ώστε να παρέχουν το όραμα και την ηγεσία της επιχείρησης (Block και Stumpf, 1992)²⁹⁹. Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται μπροστά στην πρόκληση σχεδιασμού αποτελεσματικών ευκαιριών εκμάθησης της επιχειρηματικότητας. Οι Sexton και Upton (1984)³⁰⁰ πρότειναν ότι τα προγράμματα για τους φοιτητές της επιχειρηματικότητας θα πρέπει να ενδυναμώνουν τις ατομικές δραστηριότητές τους, πέρα από τις δραστηριότητες ομάδας, να είναι σχετικά μη δομημένα, και να παρουσιάζουν προβλήματα που να έχουν “λύση υπό τους όρους της ασάφειας και του κινδύνου”. Οι φοιτητές πρέπει να προετοιμαστούν να αναπτύξουν τις ιδέες τους σε μια «μη δομημένη και αβέβαιη φύση επιχειρηματικού περιβάλλοντος» (Ronstadt, 1990)³⁰¹.

6.3 Εκπαίδευση και επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη³⁰²

6.3.1 Σε Εθνικό Επίπεδο

Σύμφωνα με μελέτες της Ε.Ε. (‘Assessment of compliance with the entrepreneurship education objective in the context of the 2006 Spring Council conclusions’ November 2007 και “Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies”, EC, March 2008)³⁰³ σχετικά με τις πολιτικές εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα των κρατών-μελών, αποδεικνύεται ότι δεν υπάρχουν, στις περισσότερες χώρες, μηχανισμοί και πολιτικές εκπαίδευσης συγκρίσιμοι με τις αντίστοιχες των ΗΠΑ, που θεωρούνται η γενέτειρα της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα. Επιπλέον, η διαχρονική ανάλυση των εν λόγω πολιτικών καταδεικνύει τις διαφορετικές προσεγγίσεις μεταξύ των κρατών- μελών της Ε.Ε. σχετικά με την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα που τις περισσότερες φορές βρίσκονται σε πρωταρχικό στάδιο και εξελίσσονται με αργούς ρυθμούς.

Ξεκινώντας από έναν βασικό ορισμό για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα μπορεί να γίνει αντιληπτό το πλαίσιο των πολιτικών για αυτή την κατηγορία εκπαίδευσης στην Ε.Ε. *«Το επιχειρηματικό πνεύμα αναφέρεται στη δυνατότητα ενός ατόμου να μετατρέψει τις ιδέες του σε επιχειρηματική δραστηριότητα. Περιλαμβάνει τη δημιουργικότητα, την καινοτομία, καθώς επίσης και τη δυνατότητα να προγραμματιστούν*

²⁹⁹ Block, Z. and Stumpf, S.A. (1992), *Entrepreneurship Education Research: Experience and Challenge*. In D. L. Sexton και J.D. Kasarda, (Eds.) *The State of the Art of Entrepreneurship*, Boston, MA: PWS-Kent Publishing.

³⁰⁰ Sexton, D.L. Upton, N.E. (1987), *Evaluation of an Innovative Approach to Teaching Entrepreneurship*, *Journal of Small Business Management*, 25(1)

³⁰¹ Ronstadt, R. (1990), *The Educated Entrepreneurs: A New Era of Entrepreneurial Education is Beginning*. In C.A. Kent (Ed.) *Entrepreneurship Education*, New York: Quorum Books.

³⁰² «Μελέτη σύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας μέσω της προώθησης της επιχειρηματικότητας» Τελική έκθεση – επιχειρησιακό πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ του Κ.Π.Σ. 2000 – 2006», Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, διαθέσιμη στο <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/356/95.pdf>

³⁰³ Education and Training for Entrepreneurship (2008) ‘Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies’. http://ec.europa.eu/enterprise/entrepreneurship/support_measures/training_education/

και να κατορθωθούν όλες εκείνες οι ενέργειες ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του. Το επιχειρηματικό πνεύμα πρέπει να υποστηρίζει τον καθένα στην καθημερινή του ζωή, στο σπίτι του, αλλά και στην κοινωνία. Έτσι, μπορεί και καθιστά τους υπαλλήλους ενήμερους για το πλαίσιο της εργασίας τους και ικανότερους να επωφεληθούν των ευκαιριών, και παρέχει τα θεμέλια για την κοινωνική ή εμπορική δραστηριότητα των επιχειρηματιών»³⁰⁴.

Η ανάπτυξη των ευρύτερων ιδιοτήτων και των δεξιοτήτων που είναι τα θεμέλια της επιχειρηματικής ικανότητας συμπληρώνεται με τη μετάδοση συγκεκριμένης γνώσης για το επιχειρείν, σύμφωνα με τα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης. Πρέπει να τονιστεί ότι η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα δεν πρέπει να συγχέεται με τη διοικητική επιστήμη και τους οικονομικούς κλάδους, δεδομένου ότι ο στόχος της είναι να προωθήσει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία, ανεξαρτήτου επιστημονικού πεδίου. Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα δεν αποτελούσε διαχρονικά κύριο θέμα στην ατζέντα ανάπτυξης της Ε.Ε., παρατηρούνται κάποιες μεμονωμένες δράσεις από τις χώρες μέλη της Ε.Ε. Διαπιστώνεται ότι η επιχειρηματικότητα στα κράτη- μέλη της Ε.Ε. δεν εντάσσεται στα προγράμματα σπουδών με μεθοδικό και συστηματικό τρόπο, αλλά πτυχές της εκπαίδευσης της επιχειρηματικότητας συμπεριλαμβάνονται σε διαφορετικές σχολές και σε διάφορα Πανεπιστημιακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Υπάρχουν, επίσης, ημέρες ή και εβδομάδες επιχειρηματικότητας που οργανώνονται σε ετήσια βάση. Η παράθεση πρωτόλειων στοιχείων (Πίνακας 10) βασίζεται στις δύο κυριότερες μελέτες της Ε.Ε. (‘Assessment of compliance with the entrepreneurship education objective in the context of the 2006 Spring Council conclusions’ November 2007 και “Entrepreneurship in higher education, especially in non-business studies”, EC, March 2008)³⁰⁵. Σημειωτέον ότι η μελέτη του 2006 επικεντρώνεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι στην τριτοβάθμια. Κρίνεται όμως σκόπιμο να εισαχθεί, διότι τα δύο επίπεδα εκπαίδευσης τείνουν να αποτελέσουν εν όλον. Με την εισαγωγή έστω και σποραδικών στοιχείων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, φαίνεται ότι πολλές χώρες κατανοούν ότι η καλλιέργεια του επιχειρηματικού πνεύματος είναι σκόπιμο να ξεκινά από τη βαθμίδα αυτή και να ολοκληρώνεται στην επόμενη, καθώς οι μελλοντικοί επιχειρηματίες δεν είναι απαραίτητο να είναι πτυχιούχοι πανεπιστημίου, και επομένως όλα τα επίπεδα και οι βαθμοί δυσκολίας ως προς την εκπαίδευση μπορούν να αποδειχθούν χρήσιμα.

³⁰⁴ Commission Communication “Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning”. COM(2006) 33 final.

³⁰⁵ ο.π παραπομπή 301

Πίνακας 10. Η Επιχειρηματικότητα στην Εκπαίδευση στα κράτη-μέλη της Ε.Ε.³⁰⁶

	Επιχ/τητα ως πεδίο εκπαίδευσης	Άλλα συναφή πεδία εκπαίδευσης	Πρακτικά μαθήματα	Ειδικά τμήματα ή «έδρες»	Εκπαίδευση καθηγητών	Επαφή με επιχειρηματίες & βοήθεια για επιχειρήσεις	Διαγωνισμοί - βραβεία	Κέντρα στα ΑΕΙ- θερμοκοιτίδες, κλπ	Κέντρα- Ακαδημίες – δομές Κεντρικής Διοίκησης	Δραστηριότητα στη β'βάθμια
Τσεχία		•								•
Δανία	•				•				•	•
Γερμανία	•			•						•
Εσθονία										
Ιρλανδία	•	•								•
Ελλάδα	•	•				•	•			
Ισπανία	•	•								•
Γαλλία	•	•						•	•	•
Ιταλία		•								
Κύπρος	•		•				•			•
Λετονία		•								•
Λιχτενστάιν	•							•		
Λιθουανία		•								•
Λουξεμβούργο	•			•				•		
Ουγγαρία	•			•						
Μάλτα	•									
Νορβηγία	•									
Αυστρία	•		•							
Πολωνία	•									•
Πορτογαλία	•									•
Ρουμανία	•						•	•		
Σλοβακία	•			•						
Φιλανδία	•									•
Σουηδία	•									•
Ηνωμένο Βασίλειο	•									•

³⁰⁶ ο.π παραπομπή 300

Η επιχειρηματικότητα δεν έχει ενταχθεί οργανικά στα προγράμματα σπουδών των ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων εν γένει. Ιδιαίτερος στα νέα κράτη-μέλη της Ανατολικής Ευρώπης, η κατάσταση εμφανίζεται ως η πλέον αδύναμη. Επομένως, η κάθε θετική ή αρνητική απάντηση στον Πίνακα 10 μπορεί να έχει και διαφορετικό βάρος για την κάθε χώρα. Για παράδειγμα, η Πολωνία φαίνεται να έχει θερμά υιοθετήσει την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ενώ μια άλλη χώρα που καταχωρείται ως θετική μπορεί να έχει μεν μια δράση αλλά αδύναμη και σποραδική. Επίσης, η μέθοδος διδασκαλίας διαφέρει από χώρα σε χώρα. Στις περισσότερες χώρες, η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας γίνεται κυρίως σε φοιτητές Οικονομικών και Διοίκησης Επιχειρήσεων και πρόσφατα αρχίζει να επεκτείνεται σε φοιτητές άλλων ειδικοτήτων, κυρίως Μηχανικούς.

Από τον Πίνακα 10 καθίσταται προφανές, ότι η κύρια δραστηριότητα για την «εκμάθηση» της επιχειρηματικότητας είναι η διδασκαλία μαθημάτων που σταδιακά εισάγεται στα Πανεπιστήμια των χωρών, καθώς και η διδασκαλία συναφών αντικειμένων. Ορισμένες χώρες, επίσης, ιδρύουν σχετικά κέντρα, είτε στα Πανεπιστήμια, είτε κεντρικά, και σχετικές «έδρες» και Τμήματα. Αυτό όμως δεν εμφανίζεται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων γεννώντας ισχυρά ερωτηματικά για το επίπεδο της χρηματοδότησης του τομέα της επιχειρηματικότητας. Σχετιζόμενο είναι και το γεγονός ότι λιγότερες ακόμη χώρες αναφέρουν εκπαίδευση καθηγητών, διοργάνωση διαγωνισμών και βραβεύσεων (που αναδεικνύει ένα κενό στην παροχή κινήτρων), ή και συστηματική επαφή και υποστήριξη από επιχειρηματίες προς φοιτητές. Επιπλέον, ενώ είναι γνωστό ότι στις Ευρωπαϊκές χώρες υπάρχει μεγάλος αριθμός θερμοκοιτίδων επιχειρήσεων και τεχνολογικών πάρκων, οι χώρες που δηλώνουν άμεση σχέση των Πανεπιστημίων με τις δομές αυτές μέσα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα είναι ελάχιστες.

6.3.2 Εκπαίδευση και επιχειρηματικότητα στην Ανώτατη Εκπαίδευση³⁰⁷

Σε ότι αφορά στα Πανεπιστήμια, στην Ευρώπη παρατηρείται μια ετερογενής εικόνα στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης της επιχειρηματικότητας, η οποία, εν πολλοίς, οφείλεται στο διαφορετικό πολιτικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, καθώς και στην ιστορικότητα των σχετικών εξελίξεων.

Στη Γερμανία, η πρώτη Πανεπιστημιακή έδρα για την επιχειρηματικότητα δημιουργήθηκε το 1998, αλλά, από τότε, ο αριθμός των γνωστικών αντικειμένων που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα και ο αριθμός των αντίστοιχων Πανεπιστημιακών εδρών στην επιχειρηματικότητα έχει αναπτυχθεί δυναμικά. Αυτή τη στιγμή, υπάρχουν πενήντα μια (51) Πανεπιστημιακές έδρες και καθηγεσίες για την επιχειρηματικότητα στη Γερμανία, εκ των οποίων οι 43 λειτουργούν ενεργά. Αυτοί οι αριθμοί δείχνουν (τουλάχιστον όσον αφορά στον αριθμό των εδρών) ότι οι

³⁰⁷ ο.π παραπομπή 300

προσπάθειες να αναπτυχθεί η ακαδημαϊκή εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα στη Γερμανία είναι μέχρι σήμερα επιτυχείς. Το ίδιο εμφανίζεται να ισχύει για την Ελβετία, την Αυστρία και τη Γαλλία. Για να μετρηθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα στα γερμανικά Πανεπιστήμια, δημιουργήθηκε, το 2001, μια ταξινόμηση (ιεράρχηση). Μια δεύτερη ταξινόμηση δημοσιεύθηκε το 2003 με στόχο να αναλύσει και να συνάγει τα συμπεράσματα ως προς την καλύτερη προσφορά προγραμμάτων/διαδικασιών των Πανεπιστημίων για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Η συνολική ταξινόμηση βασίστηκε σε οκτώ συστατικά που δίνουν έμφαση σε διαφορετικά ζητήματα αναφορικά με την εκπαίδευση αυτή. Η ταξινόμηση αναφέρεται σε εβδομήντα πέντε κλασσικά Πανεπιστήμια της Γερμανίας. Τα Γερμανικά 'Fachhochschulen', δηλαδή οι σχολές των εφαρμοσμένων επιστημών, δεν συμπεριλαμβάνονται στην ταξινόμηση. Όσον αφορά σε αυτή τη μελέτη, η ταξινόμηση των επτά κυριότερων Πανεπιστημίων είναι η εξής:

1. Bergische Universität GH Wuppertal
2. Technische Universität Dresden
3. RWTH Aachen
4. Universität Stuttgart
5. Universität Kaiserslautern
6. Universität Karlsruhe (TH)
7. Universität GH Siegen

Παρά το ότι τέτοιες ταξινομήσεις πρέπει να εξετάζονται αυστηρά, ιδιαίτερα όσον αφορά την επιλογή των σχετικών κριτηρίων όπως και το συγκεκριμένο περιεχόμενο των πληροφοριών τους, στο βαθμό που τις δέχεται κανείς, αποκαλύπτουν τα πραγματικά στοιχεία για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Η ταξινόμηση τοποθετεί στην κορυφή τα Πανεπιστήμια που έχουν διαμορφώσει μια δομημένη μεθοδολογία για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας, προσφέροντας μια σειρά μαθημάτων και τα οποία έχουν εφαρμόσει επιτυχώς τις διαδικασίες εκμάθησης.

Σε Πανεπιστήμια, τα οποία κατατάσσονται υψηλά σε σχετικές αξιολογήσεις, συνυπάρχουν πολυάριθμες δομές με αντικείμενο την επιχειρηματικότητα, οι οποίες συμπληρώνουν την παροχή αντικειμένων και ερευνητικών δραστηριοτήτων των Πανεπιστημιακών εδρών της επιχειρηματικότητας. Αυτή τη στιγμή, υπάρχουν περίπου 200 Κέντρα Επιχειρηματικότητας στις Ηνωμένες Πολιτείες, από το οποία ορισμένα έχουν κερδίσει διεθνή φήμη, όπως το κέντρο επιχειρηματικότητας του MIT και το κέντρο επιχειρηματικότητας του Arthur M. Blank του κολλεγίου του Babson.

Όσον αφορά την Ευρώπη, σημαντικό είναι το κέντρο επιχειρηματικότητας Hunter του Πανεπιστημίου του Strathclyde στη Σκωτία. Είναι εντυπωσιακό ότι ο Σκώτος επιχειρηματίας, Tom Hunter, έχει χρηματοδοτήσει με πέντε εκατομμύρια λίρες το Πανεπιστήμιο του Strathclyde για να ιδρύσει το κέντρο επιχειρηματικότητας. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, στον 21^ο αιώνα, η χρηματοδότηση φαίνεται να δημιουργεί μια σημαντική πρόκληση για τα Πανεπιστήμια που επιθυμούν να αναπτύξουν υψηλή ποιότητα σε προγράμματα επιχειρηματικότητας.

Από τα δέκα κορυφαία ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια Τεχνολογίας (σύμφωνα με την κατάταξη των Times Higher Education Supplement 2006 ranking), πέντε έχουν δημιουργήσει κέντρα επιχειρηματικότητας, και από τα υπόλοιπα πέντε, τέσσερα έχουν σχετικές Πανεπιστημιακές έδρες στην επιχειρηματικότητα ή στη διαχείριση τεχνολογίας και καινοτομίας. Μόνο το Ecole Polytechnique de France δεν έχει τίποτα από τα δύο (ωστόσο διαθέτει επιμορφωτικά προγράμματα). Ομοίως, ουσιαστικά όλα τα κορυφαία 10 ευρωπαϊκά Πανεπιστήμια Τεχνολογίας έχουν ιδρύσει είτε ένα επιστημονικό πάρκο είτε έχουν την υποδομή επιχειρηματικών θερμοκοιτίδων. Μια κωδικοποίηση των δραστηριοτήτων επιχειρηματικότητας των 10 κορυφαίων ευρωπαϊκών τεχνολογικών Πανεπιστημίων παρουσιάζεται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11. Κωδικοποίηση της δραστηριότητας στην επιχειρηματικότητα των 10 κορυφαίων ευρωπαϊκών Πανεπιστημίων³⁰⁸

Κατάταξη	Πανεπιστήμιο	Χώρα	Ε-Κέντρο	Όνομα κέντρου	Σχόλια
1	Imperial College	Μ.Βρετανία	Ναι	Imperial College Entrepreneurship Centre and Innovation and Entrepreneurship Group	Το Imperial Entrepreneurship Centre είναι μέρος της σχολής διοίκησης του Imperial Tanaka Innovation και Entrepreneurship Group. Η δραστηριότητα της ομάδας είναι ουσιαστική, και το κέντρο έχει σημαντική προσφορά προγραμμάτων και σειράς μαθημάτων επιχειρηματικότητας. Η διδασκαλία είναι σταθερά περιχαρακωμένη μέσα στην κουλτούρα του Πανεπιστημίου.
2	Cambridge University	Μ.Βρετανία	Ναι	Cambridge Enterprise	Το Πανεπιστήμιο του Cambridge έχει ένα σημαντικό κέντρο επιχειρηματικότητας, με ισχυρή έμφαση στην εφαρμογή. Το κέντρο έχει εκτενή συνεργασία με το κέντρο επιχειρηματικότητας του MIT.
3	Oxford University	Μ.Βρετανία	Ναι	Oxford Science Enterprise Centre	Η επιχειρηματικότητα είναι μια ουσιαστική δραστηριότητα μέσα στο Oxford University's Said Business School, και η σχολή έχει ισχυρή παράδοση στην υποστήριξη της μεταφοράς τεχνολογίας.
4	ETH Zurich	Ελβετία	Όχι	Chair in Technology Management and Entrepreneurship, ETH Transfer	Το ETH έχει μια Πανεπιστημιακή έδρα στη διαχείριση τεχνολογίας και της επιχειρηματικότητας πνεύματος, αλλά έχει μικρή εστίαση σε δραστηριότητες του επιχειρηματικού πνεύματος και σε συναφή έρευνα.
5	Delft University of Technology	Ολλανδία	Ναι	DTU Centre for Entrepreneurship	Το DTU έχει ένα "κέντρο επιχειρηματικότητας", αλλά η δραστηριότητα φαίνεται περιορισμένη και συνήθως βασισμένη σε εξωγενείς δράσεις.

³⁰⁸ ο.π παραπομπή 300

6	Ecole Polytechnique	Γαλλία	Όχι		Το Ecole Poly technique έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την επιχειρηματικότητα.
7	Technical University Munich	Γερμανία	Όχι	Πανεπιστημιακή έδρα στην Τεχνολογία και τη Διαχείριση καινοτομίας	Το TUM δεν έχει ένα ειδικό κέντρο επιχειρηματικότητας, αλλά έχει πολυάριθμη δραστηριότητα σε έρευνα και στην διδασκαλία της επιχειρηματικότητας.
8	Aachen RWTH	Γερμανία	Όχι	Πανεπιστημιακή έδρα στην Τεχνολογία και τη Διαχείριση καινοτομίας	RTWU Aachen δεν φαίνεται να αναπτύσσει σημαντική δραστηριότητα έρευνας ή διδασκαλίας στο πεδίο της επιχειρηματικότητας.
9	Manchester University and UMIST	Μ. Βρετανία	Ναι	Manchester Business School Incubator	MBS - UMISTs οι δραστηριότητες επιχειρηματικότητας περιστρέφονται γύρω από τις θερμοκοιτίδες Το Manchester Business School επίσης έχει σχολή επιχειρηματικότητας, και προσφέρουν μαζί, μεταξύ άλλων, ένα πλήρες πρόγραμμα MBA στην επιχειρηματικότητα.
10	EPFL	Ελβετία	Όχι	Πανεπιστημιακή έδρα στην επιχειρηματικότητα	Το EPFL διοργανώνει μία μακροπρόθεσμη εκτελεστική σειρά μαθημάτων βασισμένη στην τεχνολογία της επιχειρηματικότητας.

Με εξαίρεση το Delft Technical University, τα υπόλοιπα Πανεπιστήμια μαζί με τα ειδικά κέντρα επιχειρηματικότητας συνδέονται επίσης με επιχειρηματίες και Τμήματα διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας. Από τα Πανεπιστήμια που απαριθμούνται, εκείνα του Ηνωμένου Βασιλείου (HB) (Imperial, Cambridge, Oxford, και Manchester) παρουσιάζονται ως σημαντικές πλήμνες επιχειρηματικής δραστηριότητας. Σε αυτά τα Πανεπιστήμια, υπάρχει μια οργανωμένη διαδικασία υποστήριξης τεχνοβλαστών (spin-offs), συνδυασμένη με εκτενείς εγκαταστάσεις θερμοκοιτίδων, καθώς και μια ισχυρή ικανότητα στην έρευνα και διδασκαλία της επιχειρηματικότητας. Το επιχειρηματικό ήθος είναι ιδιαίτερα ορατό και ενσωματωμένο στο Imperial College και στο Cambridge, τα οποία έχουν εκτενή δραστηριότητα επιχειρηματικότητας και εκπαίδευσης τις τελευταίες δεκαετίες. Το γραφείο μεταφοράς τεχνολογίας του Imperial, (το 'Imperial Innovations'), εισήχθη στο χρηματιστήριο του Λονδίνου τον Ιούλιο του 2006 και διαθέτει περισσότερες από 65 εγγεγραμμένες επιχειρηματικές πρωτοβουλίες στο χαρτοφυλάκιό του. Το Πανεπιστήμιο του Cambridge έχει διαδραματίσει κεντρικό ρόλο στο "Φαινόμενο του Cambridge", και συνεχίζει να παρέχει ουσιαστική υποστήριξη στη διαφοροποίηση και ανατροφοδότηση της επιχειρηματικής δραστηριότητας.

Το Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης έχει αυξήσει τις δραστηριότητες των λειτουργιών που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα, και αναπτύσσει ιδιαίτερα δραστηριότητες μεταφοράς, κατοχύρωσης και ανάπτυξης ευρεσιτεχνιών. Το Πανεπιστήμιο του Manchester χρησιμοποιεί τη δυνατότητα των θερμοκοιτίδων του ως σημείο εστίασης για την έρευνα στην επιχειρηματικότητα, τη διδασκαλία του αλλά και για την διευκόλυνση της ανατροφοδότησης των επιχειρηματικών δραστηριοτήτων του. Εκτός από τη Μ. Βρετανία, η Πανεπιστημιακή δραστηριότητα και η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα εμφανίζεται σε λιγότερο συστηματική και καθιερωμένη βάση.

Τα δύο ελβετικά Πανεπιστήμια, ETH και EPFL, παρέχουν διδασκαλία αλλά δεν έχουν ειδικά κέντρα επιχειρηματικότητας. Στο ETH, υπάρχει Πανεπιστημιακή έδρα στην διαχείριση επιχειρηματικότητας και τεχνολογίας, η οποία καταλαμβάνεται από έναν επαγγελματία προερχόμενο από την βιομηχανία. Στο EPFL, υπάρχει ένα πρόγραμμα βασισμένο στην τεχνολογία και στην επιχειρηματικότητα, αλλά η διδασκαλία και η έρευνα σε θέματα επιχειρηματικότητας είναι μεταβλητής ποιότητας. Το EPFL έχει ένα πρόγραμμα για την προώθηση δημιουργίας επιστημονικών/ επιχειρηματικών πάρκων κατά τη διάρκεια των επόμενων ετών, έτσι αναμένεται ότι η δραστηριότητά του γύρω από την επιχειρηματικότητα θα γίνει πιο συστηματική.

Στη Γερμανία (München και Aachen), οι σχετικές δραστηριότητες δεν είναι πολύ προβλεπόμενες και συχνά συνδέονται με Πανεπιστημιακές έδρες στη διαχείριση της καινοτομίας και της τεχνολογίας. Στα δύο Πανεπιστήμια, η έμφαση φαίνεται να δίνεται περισσότερο στην έρευνα απ'ότι στη διδασκαλία και στην εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Στο Delft Technical University, υπάρχει μια Πανεπιστημιακή έδρα στην επιχειρηματικότητα και τη διαχείριση της τεχνολογίας, όπου, όπως και στο ETH, αυτή η έδρα υπηρετείται από έναν επαγγελματία προερχόμενο από την βιομηχανία. Από τα 10 Πανεπιστήμια, το Ecole Polytechnique της Γαλλίας εμφανίζεται

να είναι το μοναδικό που δεν έχει αναπτύξει καμία δραστηριότητα έρευνας ή διδασκαλίας στην περιοχή της επιχειρηματικότητας (πέραν των προγραμμάτων επιμόρφωσης).

Επομένως, η έρευνα και η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας, τουλάχιστον στα δέκα καλύτερα τεχνικά Πανεπιστήμια της Ευρώπης, εμφανίζεται να είναι καλύτερα ενσωματωμένη στη Βρετανία, ακολουθούμενη από τη Γερμανία. Τα Πανεπιστήμια της Ελβετίας και της Ολλανδίας επίσης αναπτύσσουν δραστηριότητες στην περιοχή αυτή. Τέλος η Γαλλία εμφανίζεται να υστερεί συγκριτικά.

6.4 Εκπαίδευση και Επιχειρηματικότητα στις ΗΠΑ³⁰⁹

Μέχρι σήμερα, παρατηρείται ακόμα μια έλλειψη σε ερευνητικό επίπεδο σχετικά με τις διαφορετικές έννοιες και προσεγγίσεις στην εκπαίδευση επιχειρηματικού πνεύματος στα Πανεπιστήμια, ακόμη και στις ΗΠΑ, που έχουν χρονολογικά προηγηθεί. Σχεδόν καμία πρόσφατη δημοσίευση δε συστηματοποιεί τέτοια παραδείγματα σε ένα συγκριτικό πλαίσιο διαφορετικών εθνικών ή ακόμα και διεθνών Πανεπιστημίων. Το πρόβλημα δε λύνεται με την καθιέρωση των ταξινομήσεων των Πανεπιστημίων σύμφωνα με «αντικειμενικά» κριτήρια. Η λύση πρέπει να εστιάζει σε μια συγκριτική ανάλυση των εννοιών και των προτύπων που διακρίνουν τα ιδιαίτερα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης της επιχειρηματικότητας σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Είναι σημαντικό να προσδιοριστούν τα οφέλη των διαφορετικών προγραμμάτων και η εστίασή τους. Εν τέλει, είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι συνολικές δαπάνες τέτοιων προγραμμάτων για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα στα Πανεπιστήμια.

6.4.1 Το εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα στις ΗΠΑ

Στις ΗΠΑ, ο φορέας «Consortium Champions Entrepreneurship Education» που αποτελείται από πανεπιστημιακούς, επιχειρηματίες, κρατικούς και ιδιώτες, προσδιορίζει εκείνα τα μαθήματα που παρέχονται στα Πανεπιστήμια της Αμερικής σχετικά με την επιχειρηματικότητα. Το επίκεντρο όμως δε βρίσκεται στην ύλη των μαθημάτων τα οποία και διαφέρουν μεταξύ των Πανεπιστημίων αλλά στον τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας και στη διασύνδεση των δραστηριοτήτων με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Σε αυτό το πλαίσιο, αναφέρεται μια μελέτη η οποία έγινε το 2002 από το Πανεπιστήμιο του Cornell (United States) (Streeter et al., 2002)³¹⁰. Βάσει ενός νοητικού πλαισίου, συγκρίθηκαν συστηματικά και ταξινομήθηκαν 38 προγράμματα εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα σε διάφορα Πανεπιστήμια στις Ηνωμένες Πολιτείες. Η μελέτη διαφοροποιεί δύο βασικές κατηγορίες προγραμμάτων: «εστίασης»

³⁰⁹ ο.π παραπομπή 300

³¹⁰ Streeter, D.H., Jaquette, J.P.Jr., and Hovis, K. (2002), *University-Wide Entrepreneurship Education: Alternative Models and Current Trends*, Working Paper, Ithaca: Cornell University Press.

και «ευρείας κάλυψης». Ένα πρόγραμμα είναι επικεντρωμένο εάν η σχολή, οι σπουδαστές, και το προσωπικό της βρίσκονται αποκλειστικά στον ακαδημαϊκό τομέα της διοίκησης επιχειρήσεων ή στους συνδυασμένους τομείς της διοίκησης επιχειρήσεων και μηχανικών. Παραδείγματα των προγραμμάτων αυτών είναι το Columbia, Harvard, και το Πανεπιστήμιο του Maryland. Μεταξύ των προγραμμάτων εστίασης, μπορούμε περαιτέρω να υποδιαιρέσουμε τα προγράμματα αυτά σύμφωνα με τη θέση της εστίασης” (Streeter et al., 2002)³¹¹.

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων «ευρείας κάλυψης», που στοχεύουν σε σπουδαστές που δε φοιτούν σε σχολές διοίκησης επιχειρήσεων ή/και μηχανικών, υπάρχουν δύο κατηγορίες: τα «προγράμματα τύπου μαγνήτης» και «τα ακτινωτά προγράμματα». Στα «προγράμματα μαγνήτης», τα μαθήματα επιχειρηματικότητας παρέχονται από τις σχολές/τμήματα διοίκησης επιχειρήσεων ή/και μηχανικών και διδάσκονται από το διδακτικό προσωπικό των σχολών/τμημάτων αυτών, ενώ, στα «ακτινωτά προγράμματα», τα μαθήματα επιχειρηματικότητας παρέχονται από Τμήματα/ Σχολές με διάφορα γνωστικά αντικείμενα (όχι μόνο διοίκησης επιχειρήσεων και μηχανικών). Παραδείγματα τέτοιων προγραμμάτων συναντώνται στα ακόλουθα Πανεπιστήμια: Babson College, Cornell University, MIT, και Stanford University. Είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι, στις ΗΠΑ, το 75% των 38 προγραμμάτων που προαναφέρονται, είναι ευρείας κάλυψης, με την πλειοψηφία να ακολουθούν το μοντέλο «μαγνήτης». Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της έρευνας αυτής για τα προγράμματα «ευρείας κάλυψης» συνοψίζονται ως εξής:

1. Τα «ακτινωτά προγράμματα» στηρίζονται:

- Στην αξιοποίηση ακαδημαϊκών και αποφοίτων εκτός της διοίκησης και οικονομίας.
- Στην ενθάρρυνση – κινητοποίηση των φοιτητών να παρακολουθήσουν τα σχετικά προγράμματα.
- Στην ίδρυση κεντρικού φορέα διοίκησης και εποπτείας των προγραμμάτων αυτών και των υποστηρικτικών δράσεων.
- Στη διασφάλιση επαρκούς χρηματοδότησης για την ανάπτυξη και διαχείρισή τους.
- Στον σαφή προσδιορισμό των προσόντων και δεξιοτήτων των διδασκόντων / εκπαιδευτών.

2. Τα «ακτινωτά» προγράμματα απαιτούν μεγαλύτερο συντονισμό μεταξύ των Τμημάτων που συμμετέχουν σε αυτά, είναι δύσκολο να διατηρήσουν μόνιμες θέσεις διδασκόντων στα διάφορα Τμήματα εκτός Διοίκησης και Οικονομίας, αντιμετωπίζουν τις «αγκυλώσεις» και την «αδράνεια» των συνεργαζόμενων Τμημάτων και είναι δυσκολότερο να αξιολογηθούν και να μετρηθούν οι ωφέλειες που απορρέουν από αυτά. Παρόλα αυτά είναι ελκυστικότερα και με ευκολότερη πρόσβαση στους φοιτητές και προσφέρουν κατάρτιση προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες των φοιτητών στα διάφορα Τμήματα.

³¹¹ ο.π παραπομπή 308

- 3. Τα προγράμματα «μαγνήτης»** απαιτούν δράσεις προώθησης και επικοινωνίας στα υπόλοιπα πανεπιστημιακά Τμήματα, αλλά, γενικότερα, είναι ευκολότερο να υλοποιηθούν και επιτρέπουν τη σύσταση τάξεων με φοιτητές διαφορετικών ειδικοτήτων.

6.4.2 Η «εκμάθηση» της επιχειρηματικότητας των Πανεπιστημίων των ΗΠΑ

Η παρούσα ενότητα αναλύει τους τρόπους εκπαίδευσης της επιχειρηματικότητας 20 Αμερικανικών Πανεπιστημίων, γνωστών για τις βέλτιστες πρακτικές τους στην διδασκαλία και στην καινοτόμο προσέγγιση της επιχειρηματικότητας. Τα Πανεπιστήμια αυτά επιλέχθηκαν γιατί βρίσκονται στο αναγνωρισμένο διεθνώς δίκτυο USASBE (United States Association for Small Business and Entrepreneurship) το οποίο καινοτομεί και δίνει τις γενικότερες κατευθύνσεις σχετικά με το πώς πρέπει να συμβαδίζει η επιχειρηματικότητα με την Πανεπιστημιακή εκπαίδευση στις ΗΠΑ. Στη συνέχεια, αναλύονται περισσότερο κάποια από αυτά τα 20 Πανεπιστήμια διότι, σύμφωνα με τη διεθνή αρθρογραφία, αποτελούν πρότυπα για τις πρακτικές τους στην εκπαίδευση για το επιχειρηματικό πνεύμα.

Αυτή τη στιγμή, υπάρχουν περίπου 200 κέντρα επιχειρηματικότητας στις Ηνωμένες Πολιτείες, από τα οποία μερικά είναι διεθνούς φήμης, όπως το κέντρο επιχειρηματικότητας του MIT και το κέντρο επιχειρηματικότητας του Arthur M. Blank του κολλεγίου του Babson.

Πίνακας 12. Χαρακτηριστικά των δραστηριοτήτων 20 Πανεπιστημίων των Η.Π.Α.³¹²

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑ	Μαθήματα επιχ/τητας	Άλλα συναφή	Πρακτικά μαθήματα	Ειδικά τμήματα ή «έδρες»	Εκπαίδευση καθηγητών	Επαφή με επιχειρηματίες, βοήθεια για επιχειρήσεις	Διαγωνισμοί - βραβεία	Κέντρα στα ΑΕΙ-θερμοκοιτίδες	Κέντρα-Ακαδημίες – δομές κεντρικής Διοίκησης
Ball State	•		•	•		•	•	•	•
Baylor	•		•		•	•	•		•
Kennesaw State	•	•		•					
Miami	•	•	•			•			
St. Thomas	•	•				•	•	•	
Αριζόνα	•	•	•	•		•	•	•	•
Illinois στο Σικάγο (UIC)	•	•							
DePaul	•	•							
St. Louis	•	•				•	•	•	•
George Washington	•		•	•		•	•	•	•
San Diego State	•	•	•						
Louisville	•	•	•					•	•
Babson College	•	•	•	•		•	•	•	•
Massachusetts Institute of Technology (MIT)	•	•	•	•		•	•	•	•
Cornell University	•	•	•	•		•	•	•	•
Stanford	•	•	•	•		•	•	•	•
University of Texas at Austin	•	•	•	•		•	•	•	•
University of California, Berkeley	•	•	•	•		•	•	•	•
Harvard University	•	•	•	•		•	•	•	•
University of California, Los Angeles (UCLA)	•	•	•	•		•	•	•	•

³¹² ο.π παραπομπή 300

Ο πίνακας 12 περιγράφει τις κυριότερες λειτουργίες / δραστηριότητες 20 Πανεπιστημίων των Η.Π.Α. φανερώνοντας την διαφορετική προσέγγιση των Αμερικανικών Πανεπιστημίων έναντι των Ευρωπαϊκών σε ζητήματα εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα. Σε αντίθεση με τις ευρωπαϊκές χώρες και τα ευρωπαϊκά ΑΕΙ που δεν έχουν μεγάλο όγκο κοινής φύσεως δραστηριοτήτων, τα Πανεπιστήμια των Η.Π.Α. δείχνουν να έχουν κοινή προσέγγιση στην εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα βασισμένα στους παρακάτω παράγοντες:

1. Την ενθάρρυνση της ευρεσιτεχνίας μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα με «γενναία» χρηματοδότηση των εμπλεκόμενων μερών, σε συστηματική βάση και όχι στηριζόμενη μόνο στο προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτών. Δημιουργία πλαισίου ανάπτυξης start up ή spin off επιχειρήσεων για περαιτέρω ανάπτυξη της ιδέας της επιχειρηματικότητας και της δυνατότητας απόκτησης εμπειρίας από τους επίδοξους επιχειρηματίες.
2. Τη δημιουργία μεταπτυχιακών τμημάτων για σπουδές πάνω στην ευρεσιτεχνία (ανάπτυξη, εφαρμογή, εμπορευματοποίηση) με στόχο τη δημιουργία στελεχών για την πλαισίωση των μηχανισμών υποστήριξης των εφευρετών.
3. Τη διάγνωση των δυνατοτήτων εμπορευματοποίησης της ευρεσιτεχνίας και υποστήριξης των ευρεσιτεχνών με την αναγκαία τεχνογνωσία.
4. Την αξιοποίηση της εμπειρίας, της τεχνογνωσίας, των σχέσεων της εργασίας με τα Πανεπιστήμια με καθιέρωση υποτροφιών μεταπτυχιακών σπουδών.
5. Τέλος, αυτό που είναι σημαντικό, είναι ότι στις Η.Π.Α. υπάρχει και το ανάλογο θεσμικό πλαίσιο που ενισχύει αυτές τις δραστηριότητες. Το πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει:
 - δημιουργία μικτών φορέων (ιδιωτικών και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, όπως τα Πανεπιστήμια, κολέγια, κ.λπ.) κεφαλαίων επιχειρηματικών συμμετοχών (venture capital) σε επιχειρήσεις των ευρεσιτεχνών.
 - ενθάρρυνση των δυνητικών αγγέλων επιχειρήσεων (business angels) με φορολογική ελάφρυνση των κερδών που προέρχονται από τη συμμετοχή τους σε νεοϊδρυόμενες από ευρεσιτέχνες επιχειρήσεις.
 - επιδότηση και χρηματοδότηση ανάπτυξης ευρεσιτεχνιών με τους ευνοϊκότερους δυνατούς όρους, ανάλογα με την κατεύθυνση (καταναλωτικά ή ενδιάμεσα προϊόντα).
 - διάθεση μέρους των κονδυλίων της έρευνας των δημόσιων οργανισμών σε ιδιώτες ευρεσιτέχνες μέσω ενός μητρώου ευρεσιτεχνών (Small Business Innovation Research - SBIR).

6.5 Η εκπαίδευση στην Ελλάδα³¹³

Η Ελλάδα εμφανίζει ικανοποιητικούς δείκτες συμμετοχής στην εκπαίδευση, αλλά παρουσιάζει το παράδοξο της υψηλής ανεργίας. Συγκεκριμένα η ανεργία πλήττει κυρίως άτομα με δευτεροβάθμια εκπαίδευση (9,3%), ενώ ιδιαίτερα υψηλό είναι και το ποσοστό ανεργίας των ατόμων με ανώτατη εκπαίδευση (7%), με το αντίστοιχο ποσοστό στην Ε.Ε. να φτάνει το 4,6%». Είναι χαρακτηριστικό ότι σε έκθεση για τη στρατηγική της Λισαβόνας που δημοσιεύτηκε το 2007 (Ε.Ε., 2007), επισημαίνεται ότι «ένας στους τρεις αποφοίτους ΑΕΙ στην Ελλάδα είναι άνεργος, ότι η ανεργία στους πτυχιούχους Ανώτατης Εκπαίδευσης στη χώρα μας ανήλθε το 2006 σε 30%, ποσοστό υπερδιπλάσιο από τον μέσο όρο του 14% στην Ευρωπαϊκή Ένωση και ότι η Ελλάδα είναι η μόνη χώρα όπου οι δείκτες της ανεργίας επιδεινώνονται όσο βελτιώνεται το επίπεδο της εκπαίδευσης». Από την ανωτέρω διαπίστωση προκύπτει ότι η διαρθρωτική - εκπαιδευτική ανεργία ευθύνεται κυρίως για το μισό (σχεδόν) του συνολικού ποσοστού του 8%-10% της ανεργίας στην Ελλάδα, και για το μεγάλο μέρος της εκτόξευσης της ανεργίας των νέων και ειδικότερα των πτυχιούχων. Όσο κι αν οι ρίζες της ανεργίας εντοπίζονται στα διαρθρωτικά προβλήματα της οικονομίας, είναι εμφανές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας πέραν των μεταρρυθμίσεων στις οποίες προέβη, χρειάζεται να προσεγγίσει περισσότερο τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Τα παραπάνω αποτυπώνονται και σε έκθεση της Διεθνούς Τράπεζας με τίτλο «Doing Business 2008». Σύμφωνα με αυτή, η χώρα μας κατατάσσεται στην 166^η μεταξύ 177 χωρών με κριτήριο το πόσο εύκολη είναι η ανεύρεση εργασίας.

Η Επιχειρηματικότητα ως αντικείμενο σπουδών εντοπίζεται κυρίως σε προγράμματα σπουδών των οικονομικών σχολών. Η πρόσφατη εμπειρία των ευρωπαϊκών χωρών δείχνει ότι τα Πανεπιστήμια δεν προσφέρουν επαρκές εκπαιδευτικό περιβάλλον που να προάγει τις επιχειρηματικές δεξιότητες και να προωθεί την επιχειρηματικότητα ως βιώσιμη επαγγελματική προοπτική (Braun 2005, Stevenson, 2005)³¹⁴. Τα πρόσφατα συμπεράσματα της Επιτροπής Ειδικών της Ευρωπαϊκής Επιτροπής συνηγορούν για την ανεπαρκή συμμετοχή των σπουδών επιχειρηματικότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (European Commission 2008)³¹⁵. Σε σχέση με την ανάπτυξη σε επίπεδο γεωγραφικής περιφέρειας, τα ΑΕΙ-ΑΤΕΙ έχουν γενικά δύο σημαντικές λειτουργίες οι οποίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την επιχειρηματικότητα (Koschatzky, 2001)³¹⁶:

³¹³ ο.π παραπομπή 300

³¹⁴ Braun, G. (2005), *The University as an engine of entrepreneurship*, Working Paper, Stevenson, L. (2005), *Entrepreneurship education: the practice in OECD countries*, OECD Conference on Fostering Entrepreneurship: The role of Higher Education, June 23-24 Trento, Italy

³¹⁵ European Commission (2008), *Enterprise and Industry, Project "Entrepreneurship in Higher Education, especially within non-business studies"*, Final Report of the Expert Group, COM (2006) 33

³¹⁶ Koschatzky, K. (2001), *The role of higher education institutions for entrepreneurship stimulation in regional innovation systems. Evidence from the network-oriented 'EXIST: Promotion of university based start-ups' programme in Germany*, Fraunhofer Institute Systems and Innovation Research Working Paper No R3/2001.

1. Διαχειρίζονται τη γνώση σε μια περιφέρεια, παράγουν και διαδίδουν τη γνώση μέσω της διδασκαλίας, διανέμουν επιστημονικές και τεχνολογικές πληροφορίες και προσφέρουν τεχνολογικές-επιστημονικές λύσεις.
2. Παρέχουν εξειδικευμένη γνώση εκπαιδύοντας, συμβουλευόντας, προωθώντας την E&A, με βάση τις συγκεκριμένες ανάγκες κάθε φορέα της περιφέρειας.

Ένα σημαντικό ζήτημα όσον αφορά τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας είναι οι απαιτούμενες ικανότητες και γνώσεις των εκπαιδευτικών και η προθυμία τους να μεταβούν από τις συμβατικές στις καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας. Σε μεγάλο βαθμό η επιχειρηματική συμπεριφορά αποτελεί μέρος της λεγόμενης «άρρητης γνώσης» και απαιτεί μη-παραδοσιακές τεχνικές μετάδοσης από τους «γνωρίζοντες» προς τους ενδιαφερόμενους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που θα ασχοληθούν με το συγκεκριμένο αντικείμενο πρέπει να διαθέτουν άμεση γνώση της λειτουργίας της αγοράς ή/και μεγάλη επαγγελματική εμπειρία. Μελέτη του ΟΟΣΑ (Stevenson, 2005)³¹⁷ έδειξε ότι τα αποτελέσματα της επιχειρηματικής ενθάρρυνσης είναι καλύτερα όταν αυτή ξεκινά νωρίς (πριν το Πανεπιστήμιο) και διαχέεται σε πολλά διαφορετικά εκπαιδευτικά αντικείμενα ως μέρος της διδακτέας ύλης, αντί της εισαγωγής ειδικών μαθημάτων που απευθύνονται σε λίγους. Αυτό τονίζει την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου και της διαδικασίας εκμάθησης της επιχειρηματικότητας.

6.6 Επαναπροσδιορισμός του περιεχομένου της «εκμάθησης» της επιχειρηματικότητας

Στα τμήματα Οικονομικών, Διοίκησης και Μηχανικών, η Επιχειρηματικότητα στηρίζεται στην ανάπτυξη συγκεκριμένων, εξειδικευμένων γνώσεων που «μαθαίνονται» εντός της ακαδημαϊκής αίθουσας ως συμβατική γνώση. Εσφαλμένα θεωρείται ότι όσα περισσότερα μάθει ο φοιτητής, τόσο καλύτερο θα είναι το αποτέλεσμα, νοοτροπία που θυμίζει την βασική παραγωγική αρχή ότι όσο περισσότερες και καλύτερες είναι οι εισροές, τόσο ποιοτικότερο θα είναι το τελικό προϊόν (Braun, 2005)³¹⁸. Όπως αναφέρθηκε, μεγάλο μέρος των γνώσεων περί επιχειρηματικότητας είναι «άρρητη γνώση» (tacit knowledge): όπως δεν μπορείς να μάθεις μέσα σε μια αίθουσα σε έναν ποδοσφαιριστή πώς να «σκοράρει», έτσι δεν μπορείς να διδάξεις σε έναν μελλοντικό επιχειρηματία πώς να επιτύχει. Οι περισσότερες πρακτικές γνώσεις δεν είναι ρητώς καταγραμμένες και δε διδάσκονται, αλλά μεταδίδονται, δηλαδή κοινωνούνται με διάφορους τρόπους, άμεσους και έμμεσους. Εν κατακλείδι απαιτείται ένας επαναπροσδιορισμός της διαδικασίας «εκμάθησης» της Επιχειρηματικότητας. Ο Baumol (1990)³¹⁹ θεωρούσε ότι η επιχειρηματικότητα είναι

³¹⁷ Stevenson, L. (2005), *Entrepreneurship education: the practice in OECD countries*, OECD Conference on Fostering Entrepreneurship: The role of Higher Education, June 23-24 Trento, Italy.

³¹⁸ Braun, G. (2005), *The University as an engine of entrepreneurship*, Working Paper.

³¹⁹ Baumol, W. (1990), *Entrepreneurship: Productive, Unproductive and Destructive*, *Journal of Political Economy*, 98 (5)

κυρίως ένα «σύνολο ικανοτήτων» (a set of talents) και ότι η ανάπτυξη του επιχειρηματικού ταλέντου περιλαμβάνει κυρίως ικανότητες/ δεξιότητες όπως:

- Αυτοεκτίμηση
- Δημιουργικότητα
- Πρωτοβουλία
- Ικανότητα πειθούς
- Αγάπη του κινδύνου
- Οργανωτικότητα
- Διαίσθηση
- Ικανότητα σχεδιασμού
- Ικανότητα προσαρμογής
- Ικανότητα πρόβλεψης των συνεπειών κάθε ενέργειας

Η ανάπτυξη των ανωτέρω ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την ανάδειξη του επιχειρηματικού ταλέντου πρέπει να στηρίζεται στην ανάπτυξη των αντίστοιχων στοιχείων της προσωπικότητας. Το κρίσιμο ζήτημα, όπως απέδειξε και η βρετανική εμπειρία, είναι να προαχθούν οι διδακτικές προσεγγίσεις που θα διατηρούν την αυστηρότητα της πανεπιστημιακής διδασκαλίας, χωρίς όμως να χάνουν το πρακτικό τους ενδιαφέρον (Mitra, 2005)³²⁰. Απαιτείται συνδυασμός θεωρίας, εφαρμοσμένης γνώσης και μετάδοσης «καλών πρακτικών». Η διαδικασία εκμάθησης πρέπει να διαφοροποιηθεί ανάλογα με το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα. Οι επιχειρηματίες είναι προσανατολισμένοι στη λήψη αποφάσεων για άμεση δράση σε συγκεκριμένες συνθήκες. Αντίθετα, οι φοιτητές είναι δέκτες θεωρητικών γνώσεων που θα τεθούν αργότερα σε πράξη, σε άγνωστες κατά το χρόνο εκμάθησης μελλοντικές συνθήκες. Αυτόματα, οι δύο ομάδες βρίσκονται σε ένα περιβάλλον εκμάθησης με διαφορετικούς προσανατολισμούς και ψυχολογικές συνθήκες, μέσα στις οποίες καλούνται να λάβουν αποφάσεις.

Οι μέθοδοι «διδασκαλίας», επομένως, πρέπει να επαναπροσδιοριστούν με³²¹:

- Νέες τεχνικές διδασκαλίας όχι από καθέδρας αλλά μέσω παραδειγμάτων, όχι μόνο επιτυχών, αλλά και λανθασμένων επιχειρηματικών πρακτικών
- Έμφαση στη διεπιστημονική προσέγγιση
- Εστίαση στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας των «διδασκομένων»
- Επιλογή εισηγητών με επιχειρηματική κουλτούρα και εμπειρία, όχι μόνον ακαδημαϊκών, αλλά και επιχειρηματιών (business practitioners)
- Συγκεντρωμένη και χρονικά εστιασμένη εκπαίδευση
- Νέες τεχνικές ελέγχου των γνώσεων διαφορετικές από τις παραδοσιακές εξετάσεις οι οποίες στηρίζονται σε ερωτήσεις που απαιτούν σωστές απαντήσεις.

³²⁰ Mitra, J. (2005), Fostering a culture for entrepreneurship and innovation: the University as innovative stakeholder, OECD Conference on Fostering Entrepreneurship: The role of Higher Education, June 23-24 Trento, Italy.

³²¹ ο.π παραπομπή 300

Μια πιλοτική πανευρωπαϊκή έρευνα του European Foundation for Entrepreneurship Research (Amsterdam) το 2004, σε 25 χώρες και 164 ιδρύματα Ανώτατης Εκπαίδευσης, έδειξε αφενός τη μεγάλη ζήτηση σπουδών για την επιχειρηματικότητα και αφετέρου τις μεγάλες διαφοροποιήσεις σε επίπεδο τρόπου και περιεχομένου «διδασκαλίας» (Wilson, 2005). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, η διδασκαλία στηρίζονταν σε ένα συνδυασμό τεσσάρων μεθόδων:

- Διαλέξεων
- Μελέτης περιπτώσεων επιχειρήσεων
- Από κοινού συγγραφής προτάσεων (Projects)
- Ασκήσεων

Λιγότερο συχνές μέθοδοι ήταν αυτές που στηρίζονταν σε προσομοιώσεις σε Η/Υ και σε επιτόπιες επισκέψεις επιχειρήσεων. Κοινός τόπος όλων των διδακτικών μεθόδων ήταν η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σύνδεση με την καθημερινή επιχειρηματική πραγματικότητα. Πέρα λοιπόν από την κλασσική διδασκαλία, η «διδασκαλία» της επιχειρηματικότητας μπορεί να περιλαμβάνει τα εξής:

- Ημερίδες και στρογγυλά τραπέζια για μετάδοση εξειδικευμένων γνώσεων και εις βάθος συζητήσεις με ανθρώπους έμπειρους στο επιχειρείν
- Σεμινάρια
- Μελέτες περίπτωσης
- Εικονικές ασκήσεις για άμεση κατανόηση και αντιμετώπιση επί μέρους προβλημάτων
- Εικονικές επιχειρήσεις για την προσομοιωτική κατανόηση της συνολικής λειτουργίας επιχειρήσεων
- Επισκέψεις σε επιχειρήσεις (και αν είναι δυνατό πρακτική άσκηση) για τη βιωματική κατανόηση της λειτουργίας των επιχειρήσεων
- Επεξεργασία επιχειρηματικών ιδεών (ει δυνατόν καινοτομικών) για την άσκηση στη σύλληψη ευκαιριών για νέα προϊόντα και υπηρεσίες
- Εκπόνηση επιχειρηματικών σχεδίων από τους εκπαιδευόμενους με προσέγγιση πραγματικών συνθηκών
- Σχήματα συμβουλευτικής καθοδήγησης (mentoring) για τη μεταφορά εμπειρίας από επιχειρηματίες
- Συμβουλευτική καθοδήγηση για την καλύτερη κατανόηση του σχεδιασμού της επιχειρηματικής δράσης
- Συμμετοχή σε επιχειρηματικούς διαγωνισμούς και διαγωνισμούς καινοτομίας για την απόκτηση εμπειρίας
- Τα παραπάνω εργαλεία θα μπορούσαν απλοποιημένα να ενταχθούν σε μια εκπαιδευτική δομή όπως φαίνεται στον Πίνακα 13.

Πίνακας 13. Εκπαιδευτικό Matrix Επιχειρηματικότητας³²²

	ΘΕΩΡΙΑ	ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΕΙΚΟΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	ΦΑΝΤΑΣΙΑ
Αισθήσεις				Επιχειρηματική ιδέα
Μνήμη	Ημερίδες	Μελέτες περίπτωσης		
Βιωματικότητα/ εμπειρία- παραστάσεις		Επισκέψεις	Εικονικές Επιχειρήσεις	Διαγωνισμοί
Μάθηση	Μαθήματα, Βιβλιοθήκη	Mentoring, Σεμινάρια	Εικονικές ασκήσεις	Επιχειρηματικό σχέδιο, Συμβουλευτική υποστήριξη

ΠΗΓΗ: Σκάγιαννης, Π. (επιμ.) (2008) Πάθος, Επιμονή και Διορατικότητα. Εννέα Παράθυρα Ευκαιρίας, Εννέα Επιχειρηματικές Ιστορίες. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας

Τα Πανεπιστήμια (εξαιρουμένων των Σχολών Διοίκησης Επιχειρήσεων και ορισμένων Τμημάτων Μηχανικών) εκ φύσεως δεν αποσκοπούν στην παραγωγή επιχειρηματιών. Οι απόφοιτοί τους προσανατολίζονται σε αναζήτηση θέσεων εξαρτημένης-μισθωτής εργασίας στο δημόσιο ή στον ιδιωτικό τομέα με αποτέλεσμα να εργάζονται ως στελέχη επιχειρήσεων και οργανισμών και όχι ως επιχειρηματίες. Παράλληλα με τις σπουδές τους στο γνωστικό αντικείμενο της επιστήμης τους καλούνται να αναπτύξουν εκείνα τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους που συνάδουν και δεν αποθαρρύνουν την επιχειρηματικότητα. Η εισαγωγή πολλών μαθημάτων που προάγουν την επιχειρηματική δράση -όχι αναγκαστικά μόνο επιχειρηματικών, αλλά και ευρύτερης παιδείας- συνεισφέρει σε αυτήν την κατεύθυνση. Όσο περισσότερο και συχνότερα «εκτίθενται» οι φοιτητές στην επιχειρηματική κουλτούρα, τόσο ευνοϊκότερη θα είναι η στάση τους απέναντι στην προοπτική της επιχειρηματικής πρωτοβουλίας (Stevenson 2005)³²³.

Στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 14) καταγράφονται τα πλεονεκτήματα, οι ευκαιρίες, οι αδυναμίες και οι απειλές, όσον αφορά την ένταξη της κουλτούρας περί εκπαίδευσης της επιχειρηματικότητας στα προγράμματα σπουδών των Ελληνικών Ιδρυμάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης.

³²² ο.π παραπομπή 300

³²³ ο.π παραπομπή 315

Πίνακας 14. SWOT ANALYSIS των προγραμμάτων σπουδών στα ελληνικά ΑΕΙ³²⁴

Πλεονεκτήματα	Αδυναμίες	Ευκαιρίες	Απειλές
Υποδομές (ψηφιακές και μη)	Μικρή διείσδυση σε Τμήματα εκτός Οικονομικών – Διοίκησης Επιχειρήσεων και Μηχανικών	Πολιτικές ενίσχυσης της επιχειρηματικότητας στην ανώτατη εκπαίδευση σε εθνικό και Ευρωπαϊκό επίπεδο και η αυξάνουσα σημασία τους	Μη ύπαρξη οριζόντιων δράσεων για τη διασύνδεση των επιμέρους Προγραμμάτων και τη διάχυση των αποτελεσμάτων
Συσσωρευμένη εμπειρία από τη μέχρι σήμερα υλοποίηση	Έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και εκπαιδευτών σε ζητήματα επιχειρηματικότητας	Αναγνώριση του επιχειρηματικού κόσμου της ανάγκης για σύνδεσή του με την ανώτατη εκπαίδευση	Διαστρεβλωμένη αντίληψη για την επιχειρηματικότητα από μεγάλο μέρος της κοινωνίας
Ύπαρξη υποστηρικτικού προσωπικού στα Ιδρύματα	Δυσκολία συμμετοχής των φοιτητών λόγω αυξημένων υποχρεώσεων	Η ανάδειξη της επιχειρηματικότητας ως διέξοδος στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον απασχόλησης και την αυξημένη ανεργία των νέων	Νοοτροπία για την επαγγελματική σταδιοδρομία που κατευθύνει τους νέους προς το δημόσιο τομέα και τους αποθαρρύνει από την επιχειρηματική δράση και την ανάληψη ρίσκου
Υλικό που έχει αναπτυχθεί από τη μέχρι τώρα υλοποίηση (εκπαιδευτικό, πληροφόρησης κ.λπ.)	Έλλειψη επαρκούς δικτύωσης μεταξύ των σχετικών δομών σε επίπεδο Ιδρύματος	Πηγές χρηματοδότησης για την υλοποίηση σχετικών δράσεων	Αποτρεπτικές συνθήκες για την ανάληψη νέων επιχειρηματικών πρωτοβουλιών (γραφειοκρατία, μη ανεπτυγμένοι υποστηρικτικοί θεσμοί και πηγές χρηματοδότησης κ.λπ.)
Ανεπτυγμένες διαδικασίες και μηχανισμοί διοίκησης και οργάνωσης	Έλλειψη επαρκούς δικτύωσης μεταξύ των σχετικών δομών σε εθνικό επίπεδο, στα προγράμματα ενθάρρυνσης επιχειρηματικότητας	Αξιοποίηση των αποφοίτων που έχουν συμμετάσχει στα σχετικά προγράμματα	Έλλειμμα συνεργασίας με τον επιχειρηματικό κόσμο

³²⁴ ο.π παραπομπή 300

Καλές πρακτικές	Έλλειψη δέσμευσης και δομών / διαδικασιών υποστήριξης των δράσεων		
Υπάρχουσα δικτύωση	Αρνητικό κλίμα για την επιχειρηματικότητα από μέρος του φοιτητικού πληθυσμού		
Ερευνητικά αποτελέσματα και ακαδημαϊκά συγγράμματα			
Αναγνωρισιμότητα των Προγραμμάτων			

6.7 Η σημασία της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα³²⁵

Η επιχειρηματικότητα αναφέρεται στην ικανότητα ενός ατόμου να μετατρέπει τις ιδέες του σε πράξη. Περιλαμβάνει δημιουργικότητα, την καινοτομία και την ανάληψη κινδύνων, καθώς και την ικανότητα σχεδιασμού και διαχείρισης έργων για την επίτευξη των στόχων. Αυτό υποστηρίζει το κάθε άτομο στην καθημερινή του ζωή στο σπίτι και στην κοινωνία, καθιστά τους εργαζομένους γνώστες του πλαισίου της εργασίας τους και σε καλύτερη θέση προκειμένου να αδράξουν ευκαιρίες, ενώ παρέχει μια βάση για τους επιχειρηματίες που δραστηριοποιούνται σε κοινωνική ή εμπορική δραστηριότητα. Προκειμένου να εφαρμοστεί με επιτυχία η στρατηγική της Λισαβόνας για την ανάπτυξη και την απασχόληση, η Ευρώπη χρειάζεται να τονώσει το επιχειρηματικό πνεύμα των νέων, να ενθαρρύνει καινοτόμες επιχειρήσεις (start-ups), και να προωθήσει μια κουλτούρα πιο φιλική προς την επιχειρηματικότητα και την ανάπτυξη των μικρών και μεσαίων επιχειρήσεων. Ο σημαντικός ρόλος της εκπαίδευσης για την προώθηση επιχειρηματικής στάσης και συμπεριφοράς, ξεκινώντας από τα πρώιμα στάδια της εκπαιδευτικής ζωής έχει αναγνωριστεί σε διεθνές επίπεδο.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο του Μαρτίου 2006 υπογράμμισε την ανάγκη για την ύπαρξη ενός συνολικά θετικού επιχειρηματικού κλίματος και συνθηκών που να διευκολύνουν και να ενθαρρύνουν επιχειρηματικότητα, και κάλεσε τα κράτη μέλη να θεσπίσουν ισχυρότερα μέτρα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα. Μετά την ευρωπαϊκή διάσκεψη του Όσλο τον Οκτώβριο του 2006, όπου παρουσιάστηκε πληθώρα παραδειγμάτων καλής πρακτικής, η Επιτροπή δημοσίευσε την «Ατζέντα του Όσλο για την Εκπαίδευση στην Επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη» (Oslo Agenda for Entrepreneurship Education in Europe)³²⁶. Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα δεν πρέπει να συγγέεται αποκλειστικά με τις επιστήμες της Διοίκησης και της Οικονομίας. Στόχος είναι η προώθηση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αυτοαπασχόλησης, συμπεριλαμβανομένων των ακόλουθων στοιχείων:

- Της ανάπτυξης των προσωπικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων που αποτελούν τη βάση της επιχειρηματικής νοοτροπίας και συμπεριφοράς (δημιουργικότητα, πνεύμα πρωτοβουλίας, ανάληψη κινδύνων, αυτονομία, αυτοπεποίθηση, ηγεσία, ομαδικό πνεύμα, κλπ).
- Της ευαισθητοποίησης των μαθητών/ φοιτητών σχετικά με την αυτοαπασχόληση και την επιχειρηματικότητα ως δυναμικές επιλογές σταδιοδρομίας.
- Της εργασίας σε συγκεκριμένα έργα και δραστηριότητες της επιχείρησης
- Της παροχής συγκεκριμένων επιχειρηματικών δεξιοτήτων και γνώσεων για το πώς να ξεκινήσει μια επιχείρηση και να συνεχίσει να λειτουργεί επιτυχώς.

³²⁵ «ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΙΔΙΩΣ ΣΕ ΜΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΣΠΟΥΔΕΣ» ΣΥΝΟΨΗ ΤΗΣ ΤΕΛΙΚΗΣ ΕΚΘΕΣΗΣ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ ΕΜΠΕΙΡΟΓΝΩΜΟΝΩΝ

³²⁶ http://www.gvpartners.com/web/pdf/EC_Oslo_Agenda.pdf

Τα επιχειρηματικά προγράμματα προσφέρουν στους φοιτητές τα εργαλεία για να σκέφτονται δημιουργικά, να είναι αποτελεσματικοί στην επίλυση προβλημάτων, να αναλύουν μια επιχειρηματική ιδέα αντικειμενικά, να επικοινωνούν και να αξιολογούν κάθε συγκεκριμένο έργο. Αισθάνονται πιο σίγουροι για να δημιουργήσουν τη δική επιχείρηση, δεδομένου ότι μπορούν τώρα να ελέγξουν τις δικές τους επιχειρηματικές ιδέες σε ένα εκπαιδευτικό, υποστηρικτικό περιβάλλον. Τα οφέλη της εκπαίδευσης σε θέματα επιχειρηματικότητας δεν περιορίζονται στην ενίσχυση νεοσύστατων επιχειρήσεων, καινοτόμων επιχειρήσεων και νέων θέσεων εργασίας. Η επιχειρηματικότητα αποτελεί αρμοδιότητα για όλους, βοηθώντας τους νέους να είναι πιο δημιουργικοί και να αισθάνονται αυτοπεποίθηση σε ό, τι αναλαμβάνουν. Η σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη διά βίου μάθηση προσδιορίζει την «αίσθηση της πρωτοβουλίας και την επιχειρηματικότητα» ως μια από τις οκτώ βασικές ικανότητες που θα πρέπει να τεθούν σε όλα τα στάδια της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Προηγούμενη ανάλυση που διενεργήθηκε από την Επιτροπή - σε συνεργασία με τις εθνικές αρχές δείχνει ότι παρόλο που πολλές πρωτοβουλίες για την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα βρίσκονται σε εξέλιξη σε όλα τα επίπεδα σε ολόκληρη την ΕΕ, οι περισσότερες από αυτές δεν είναι ενσωματωμένες στο πρόγραμμα σπουδών ούτε αποτελούν μέρος ενός συνεκτικού πλαισίου, και ότι ως εκ τούτου οι περισσότεροι φοιτητές δεν έχουν τη δυνατότητα να λάβουν μέρος σε μαθήματα και προγράμματα για την επιχειρηματικότητα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν είναι απομονωμένη από τα προηγούμενα επίπεδα των εκπαιδεύσεων. Θα πρέπει να αντικατοπτρίζει αυτό που γίνεται στο σχολείο. Η επιχειρηματικότητα είναι ένας συνδυασμός της νοοτροπίας, των γνώσεων και των δεξιοτήτων. Καθώς η νοοτροπία διαμορφώνεται σε νεαρή ηλικία, η επιχειρηματικότητα είναι κάτι που θα πρέπει να ενισχυθεί ήδη στα σχολικά χρόνια ενός ατόμου.

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι συνήθως σε μεγάλο βαθμό αποκεντρωμένη, αλλά υπάρχουν παραδείγματα δημόσιας πολιτικής που ενισχύουν την επιχειρηματικότητα μέσα από τη συνεργασία με τα πανεπιστήμια. Τα πανεπιστήμια και τα τεχνολογικά ιδρύματα θα πρέπει να ενσωματώσουν την επιχειρηματικότητα ως ένα σημαντικό μέρος του προγράμματος σπουδών, σε διάφορα αντικείμενα, και να απαιτούν ή να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρακολουθούν μαθήματα επιχειρηματικότητας.

Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στη συστηματική ενσωμάτωση της κατάρτισης στην επιχειρηματικότητα σε επιστημονικές και τεχνικές σπουδές και στους κόλπους των τεχνολογικών ιδρυμάτων, για να διευκολυνθεί η δημιουργία τεχνοβλαστών και καινοτόμων νεοσύστατων επιχειρήσεων. Τα Ακαδημαϊκά Spin-offs αποδεικνύονται ολοένα και πιο σημαντικό μέσο για την τόνωση της τοπικής οικονομίας και την ανάπτυξη. Γενικότερα, οι φοιτητές σε όλους τους τομείς, συμπεριλαμβανομένων των Ανθρωπιστικών Επιστημών, των Τεχνών και άλλων δημιουργικών σχολών, μπορούν να επωφεληθούν σε μεγάλο βαθμό από την εκμάθηση της επιχειρηματικότητας. Σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ο πρωταρχικός σκοπός της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη επιχειρηματικής ικανότητας και

νοοτροπίας. Ο δρόμος προς την επιτυχία είναι να διδαχθούν οι φοιτητές τις νέες πηγές της αυτοαπασχόλησης και να πεισθούν ότι το επιχειρείν είναι ένας τρόπος για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας. Ιστορικά, η επιχειρηματικότητα έχει συνδεθεί με τις μικρές επιχειρήσεις και ως εκ τούτου θεωρείται ως μια λιγότερο ελκυστική επιλογή σταδιοδρομίας.

Η διαδικασία της Μπολόνια μπορεί να έχει θετική επίδραση στον τρόπο εξάπλωσης της επιχειρηματικής γνώσης καθώς επιτρέπει την σύγκριση του περιεχομένου κατάρτισης σε όλη την Ευρώπη. Είναι πολύ πιο εύκολο για τους φοιτητές και τους καθηγητές να ταξιδεύουν και να σφυρηλατούν διεθνείς επαφές. Το σύστημα καθιστά δυνατό για τους Ευρωπαίους πολίτες να σπουδάσουν ή να κάνουν χρήση των τίτλων τους, ιδίως των δεξιοτήτων που έχουν αποκτήσει κατά τη διάρκεια της επιχειρηματικής κατάρτισης τους, ως εργαζόμενοι είτε ως επιχειρηματίες σε όλα τα κράτη μέλη χωρίς περιορισμό. Οι 46 συμβαλλόμενες χώρες της Μπολόνια συναντήθηκαν στο Λονδίνο τον Μάιο του 2007. Οι υπουργοί προέτρεψαν τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα να αναπτύξουν εταιρικές σχέσεις και συνεργασία με τους εργοδότες. Επίσης, προτάθηκαν μέτρα όπως η αναγνώριση της μη τυπικής μάθησης, η ανάπτυξη ευέλικτων προγραμμάτων σπουδών, η κινητικότητα των φοιτητών και του προσωπικού, καθώς και η ενισχυμένη συνεργασία πανεπιστημίων-εργοδοτών για την προώθηση της καινοτομίας και τη μεταφορά γνώσης. Τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια δεν απολαμβάνουν ίσες βαθμούς αυτονομίας, και ως εκ τούτου, ποικίλλουν. Δεν είναι επομένως ρεαλιστικό να συνταγογραφηθεί μια μοναδική στρατηγική.

6.8 Τι είναι κατάλληλο να διδαχθεί³²⁷

Οι απόψεις σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας διαφοροποιούνται. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι το περιεχόμενο θα είναι παρόμοιο στα πανεπιστήμια της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά ο τρόπος υλοποίησης θα είναι διαφορετικός. Υπάρχει μια γενική αντίληψη ότι οι φοιτητές Σχολών της Μηχανικής και των Θετικών Επιστημών θα εκτιμήσουν μια πιο πρακτική προσέγγιση, και θα χρειαστούν μερικά βασικά στοιχεία της οικονομίας, του marketing και των τεχνικών διαχείρισης. Το γεγονός είναι ότι η πλειοψηφία των φοιτητών σε non business σπουδές δεν διαθέτουν εκτεταμένη γνώση των επιχειρησιακών θεμάτων.

Για την κατανόηση των οικονομικών θεμάτων και των θεμάτων περί επιχειρηματικότητας, ο καλύτερος τρόπος παρακίνησης των σπουδαστών που προέρχονται από άλλους τομείς είναι η παρουσίαση παραδειγμάτων από τον οικείο τομέα. Η εστίαση θα πρέπει να είναι σχετική με τις βασικές συνδέσεις και τις πρακτικές πτυχές του επιχειρείν, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη ομάδα-στόχο των φοιτητών. Φοιτητές που δεν προέρχονται από τους τομείς της Οικονομίας/ Διοίκησης συχνά παράγουν πολύ ισχυρές ιδέες. Ωστόσο, είναι αδύναμοι στους τομείς της εμπορίας και

³²⁷ BEST PROCEDURE PROJECT: "ENTREPRENEURSHIP IN HIGHER EDUCATION, ESPECIALLY IN NON-BUSINESS STUDIES" FINAL REPORT OF THE EXPERT GROUP (Μάρτιος 008)

του μάρκετινγκ. Άρα, χρειάζονται προσαρμοσμένες διαλέξεις περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, Διαδικασίας Εμπορευματοποίησης, Μάρκετινγκ και Venture Capital. Ο στόχος θα πρέπει να είναι ότι από όπου και αν προέρχονται οι φοιτητές, ανεξάρτητα από το επιστημονικό τους πεδίο, να έχουν στο πίσω μέρος του μυαλού την εναλλακτική της επιχειρηματικότητας. Στην πραγματικότητα, οι περισσότεροι φοιτητές non-business σπουδών είναι προσανατολισμένοι στο προϊόν, και δεν κατανοούν ότι δεν έχει σημασία πόσο καινοτόμο είναι αυτό, αν η αγορά δεν το απαιτήσει και ακολούθως δεν υπάρχει βιώσιμη επιχείρηση. Αυτό θα βοηθήσει να αποφευχθεί ένα μεγάλο λάθος των νέων επιχειρηματιών, δηλαδή να αναπτύξουν το προϊόν πρώτα και εκ των υστέρων να εξετάσουν τις δυνατότητες της αγοράς. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας για τους φοιτητές στα οικονομικά και business τμήματα έχει πολύ στενότερη εστίαση, καθώς τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά αντικείμενα ανάπτυξης επιχειρηματικών ικανοτήτων παρουσιάζονται χωριστά (μάρκετινγκ, μάνατζμεντ, κλπ). Έτσι, η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα θα τονίσει την φάση της εκκίνησης φάση και της ανάπτυξης μιας ΜΜΕ. Η ίδια η παιδαγωγική θα πρέπει να περιλαμβάνει επιχειρηματικές εμπειρίες και ευκαιρίες. Το να γνωρίζει κανείς απλά την έννοια της επιχειρηματικότητας δεν αποτελεί επαρκή βάση για τη βελτίωση των επιχειρηματικών συμπεριφορών και για τον επηρεασμό των προθέσεων των νέων. Αυτό που χρειάζεται δεν είναι μόνο το περιεχόμενο ή η παιδαγωγική, αλλά το συνολικό περιβάλλον μάθησης.

Οι περισσότεροι εμπειρογνώμονες συμφωνούν ότι οι στόχοι, το περιεχόμενο και οι μέθοδοι διδασκαλίας μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με το επίπεδο της εκπαίδευσης. Στην περίπτωση των προπτυχιακών σπουδών το πιο σημαντικό είναι η γενική κατανόηση της επιχειρηματικότητας από τους φοιτητές και η τόνωση του ενδιαφέροντός τους για την αυτοαπασχόληση και τη δημιουργία επιχειρήσεων (στοιχεία ευαισθητοποίησης και παροχής κινήτρων). Σε μεταπτυχιακό επίπεδο και επίπεδο Master οι φοιτητές πρέπει να έχουν στη διάθεσή τους πρακτικά πλέον εργαλεία (όπως διαγωνισμοί επιχειρηματικών σχεδίων) και συγκεκριμένη στήριξη για τις επιχειρηματικές τους ιδέες. Η διαδικασία της Μπολόνια έχει ως στόχο να καταστήσει τα πρώτα πτυχία κατάλληλα για την είσοδο στην αγορά εργασίας, και ως εκ τούτου το περιεχόμενο της επιχειρηματικής κατάρτισης, ακόμη και σε προπτυχιακό επίπεδο, πρέπει να είναι αρκετά πλήρες, ώστε να μπορέσουν οι φοιτητές να ξεκινήσουν τη δική τους επιχειρηματική πρωτοβουλία κατά την ολοκλήρωση της κατάρτισής τους.

Μια σύντομη επισκόπηση των κοινών στοιχείων της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα παρέχεται παρακάτω προκειμένου να αποκτηθεί μια γενική ιδέα για το περιεχόμενο της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση. Η εν λόγω παρουσίαση είναι υποκειμενική, δεδομένου ότι οι διαφορετικοί τύποι φοιτητών διαθέτουν διαφορετικές ανάγκες, ενώ μόνο ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά είναι κοινά για όλους. Τα προγράμματα και τα μαθήματα πρέπει να αποσκοπούν στην απόκτηση γενικών και οριζόντιων δεξιοτήτων, με σκοπό να καταστήσουν τους φοιτητές:

- Δημιουργικούς / καινοτόμους, με υψηλά κίνητρα και το αίσθημα της αυτογνωσίας, της αυτοπεποίθηση και της προθυμίας να αναλαμβάνουν τις προκλήσεις
- Βελτιωμένους επικοινωνιακά, ικανούς φορείς λήψης αποφάσεων, ηγέτες, διαπραγματευτές, networkers, υπεύθυνους για την επίλυση προβλημάτων, μέρος της ομάδας και συστηματικούς στοχαστές
- Λιγότερο εξαρτημένους, περισσότερο πρόθυμους να αναλαμβάνουν κινδύνους και εξοικειωμένους με συνθήκες αβεβαιότητας, ικανούς να αναγνωρίζουν ευκαιρίες.

Από πλευράς ειδικού περιεχομένου, τα προγράμματα και τα μαθήματα πρέπει να προσαρμοστούν στις διαφορετικές ομάδες- στόχους (με βάση το επίπεδο: προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, PhD, το πεδίο της μελέτης: οικονομικά / διοίκηση επιχειρήσεων, επιστημονικές / τεχνικές μελέτες, ανθρωπιστικές επιστήμες, τέχνες και design κ.λπ.). Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο των σπουδών, τόσο πιο πολύπλοκο και κοντά στην πραγματική επιχειρηματική ζωή είναι το περιεχόμενο της διδασκαλίας (διαγωνισμοί χρηματοδότησης, κλπ).

Η διδασκαλία να στηρίζεται σε μια διεπιστημονική προσέγγιση, ο απώτερος στόχος να είναι ο συνδυασμός φοιτητών από διαφορετικές σχολές και διαφορετικούς τομείς σπουδών, οι οποίοι θα συνεργάζονται για την ανάπτυξη κοινών δραστηριοτήτων και σχεδίων. Τα μαθήματα και οι δραστηριότητες σχετικά με την επιχειρηματικότητα να απευθύνονται σε όλες τις κατηγορίες των φοιτητών, σε κάθε τομέα σπουδών και να παρέχουν βασικές επιχειρηματικές δεξιότητες και την ευαισθητοποίηση της επιχειρηματικότητας ως πιθανή επιλογή σταδιοδρομίας. Αυτό δεν αφορά μόνον την ίδρυση νέων επιχειρήσεων, αλλά περιλαμβάνει επίσης την ενδοεπιχειρηματικότητα (intrapreneurship). Τα περισσότερα από τα πιθανά περιεχόμενα των μαθημάτων επιχειρηματικότητας αφορούν φοιτητές από όλα πεδία σπουδών. Προκειμένου η διδασκαλία να είναι προσαρμοσμένη στις ειδικές ανάγκες των διαφόρων κατηγοριών, δίνεται έμφαση σε έναν από τους κάτωθι τρόπους:

- Η επιχειρηματικότητα στο πλαίσιο των σχολών διοίκησης επιχειρήσεων και οικονομίας εστιάζεται στην ίδρυση νέων επιχειρήσεων, καθώς και στη διαχείριση και την ανάπτυξη των ΜΜΕ. Οι φοιτητές αυτών των επιστημών μαθαίνουν να συνεργάζονται φοιτητές από διαφορετικά πεδία (μηχανικής, θετικών επιστημών, κλπ).
- Η επιχειρηματικότητα στο πλαίσιο θετικών και τεχνολογικών σπουδών μεριμνά ιδιαίτερα για την αξιοποίηση της πνευματικής ιδιοκτησίας, τη δημιουργία spin-off εταιρειών και προσφέρει μαθήματα για θέματα όπως:
 - ✓ Τεχνικές διαχείρισης
 - ✓ Εμπορία, εμπορευματοποίηση και πώληση των βασισμένων στην τεχνολογία ιδεών
 - ✓ Κατοχύρωση και προστασία των βασισμένων στην τεχνολογία ιδεών
 - ✓ Χρηματοδότηση και διεθνοποίηση επιχειρήσεων υψηλής τεχνολογίας

- Για τους φοιτητές των ανθρωπιστικών επιστημών, θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην αυτοδιαχείριση και στην κοινωνική επιχειρηματικότητα, η οποία είναι μια αναδυόμενη περιοχή ανάπτυξης και παρέχει ευκαιρίες για να κάνει τη διαφορά στο κοινωνικό και κοινοτικό πλαίσιο.
- Η επιχειρηματικότητα στις δημιουργικές τέχνες και το design επικεντρώνεται στις ευκαιρίες που αναδύονται μέσω της δημιουργικότητας και της δημιουργικής εργασίας, προετοιμάζει τους αποφοίτους να εργαστούν ως ελεύθεροι επαγγελματίες ή αυτοαπασχολούμενοι, ή για να δημιουργήσουν μικρές επιχειρήσεις.

Επομένως, στις ανθρωπιστικές επιστήμες και στις δημιουργικές σπουδές, τα ακόλουθα θέματα είναι μείζονος σημασίας:

- Κοινωνική επιχειρηματικότητα
- Αυτοδιαχείριση
- Καινοτομία με γνώμονα το χρήστη

Στο Πανεπιστήμιο του Strathclyde (Μεγάλη Βρετανία), το Τμήμα Μουσικών Σπουδών παρέχει διδασκαλία σχετικά με την επιχειρηματικότητα αναγνωρίζοντας ότι η αυτοαπασχόληση είναι δυνητικά μέρος της σταδιοδρομίας των αποφοίτων. Οι διαφορετικές μέθοδοι εκμάθησης και ανάπτυξης των επιχειρηματικών χαρακτηριστικών, οι οικονομικές, πολιτιστικές και πολιτικές αλλαγές, οι αξίες και οι σχέσεις που αντιμετωπίζουμε σήμερα είναι εντελώς ασύμβατες με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, καθώς δεν αναπτύσσουν τα επιθυμητά επιχειρηματικά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τα κριτήρια της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, οι μέθοδοι διδασκαλίας μπορούν να ταξινομηθούν ως εξής (Klandt, 1998)³²⁸:

- Degree of activities by the students (τίθεται το ερώτημα σε ποιο βαθμό οι φοιτητές θεωρούν την εκπαιδευτική διαδικασία ως πρακτική και σχετική με την πραγματικότητα). Οι φοιτητές μπορούν να λάβουν πληροφορίες παθητικά, ή να μαθαίνουν από μόνοι τους - «μαθαίνω κάνοντας» (learning by doing) - μέσω της αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή ή τα μέσα ενημέρωσης.
- Το περιβάλλον της εκπαιδευτικής διαδικασίας (τίθεται το ερώτημα κατά πόσον η διαδικασία εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα σε ένα artificial περιβάλλον, συνήθως σε αίθουσες διδασκαλίας, ή μέσα σε ένα πραγματικό υπάρχον επαγγελματικό περιβάλλον με τη συμβολή επιχειρηματιών).
- Παροχή (ή όχι) αναλυτικών δραστηριοτήτων επίλυσης προβλημάτων (ανατίθεται το πρόβλημα στον φοιτητή με προκαθορισμένο και δομημένο τρόπο, και όχι ο εντοπισμός του προβλήματος, καθώς και η ανάλυσή του και η ανεύρεση πιθανών λύσεων).

³²⁸ Klandt H. (1998), Entrepreneurship education at the European Business School. Proceedings of the Conference Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, IntEnt98. Oestrich-Winkel, Germany, July 26-28

Οι μέθοδοι διδασκαλίας έχουν σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της επιχειρηματικής συμπεριφοράς, καθώς και στην ανάπτυξη των πιο επιθυμητών επιχειρηματικών χαρακτηριστικών, όπως:

- Ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων (ομαδική εργασία, διαπραγμάτευση κλπ),
- Μετριασμός κινδύνου (N-risk)
- Εσωτερικός αυτοέλεγχος
- Υψηλή ανάγκη για ανεξαρτησία (high N-indep - High need of independence)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ: SOFT SKILLS & HARD SKILLS

7.1 Εισαγωγή

Το φαινόμενο των δεξιοτήτων (skills) προκαλεί ανησυχία στις ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες, δεδομένου ότι οι καπιταλιστικές οικονομίες επιδιώκουν ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που βασίζεται σε υψηλά προσόντα, οικονομίες της γνώσης και στην παραγωγή. Η παρούσα ενότητα διερευνά τη σχέση μεταξύ της απασχολησιμότητας, των δεξιοτήτων και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τις επιπτώσεις τους στην επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων μέσα σε ένα ταχέως μεταβαλλόμενο, παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον εργασίας. Τις τελευταίες δεκαετίες, ο όρος «απασχολησιμότητα» σχετίζεται στενά με την απόκτηση δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού, ιδιαίτερα «δεξιοτήτων απασχολησιμότητας» (employability skills) ή «μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων» (transferable skills) (Hillage και Pollard, 1998)³²⁹. Ο όρος αυτός υποδηλώνει κυρίως τις δεξιότητες που ένας εργαζόμενος μπορεί να "μεταφέρει" από δουλειά σε δουλειά και περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, τις προσωπικές και διαπροσωπικές δεξιότητες, τις δεξιότητες επικοινωνίας, την ηθική συμπεριφορά, την κριτική σκέψη, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την ικανότητα ομαδικής εργασίας³³⁰.

7.2 Η Απασχολησιμότητα (The Employability Concept)

Ο όρος «απασχολησιμότητα» επινοήθηκε για πρώτη φορά από τον οικονομολόγο Beveridge το 1909³³¹, αλλά παρέμεινε κρυμμένος μέχρι τη δεκαετία του 1970 (Mishra, 2011)³³². Απασχολησιμότητα είναι «η ικανότητα ενός ατόμου να εργαστεί». Τρία βασικά στοιχεία της απασχολησιμότητας έχουν ταυτοποιηθεί (Finn, 2000)³³³. Πρώτον, είναι η ικανότητα ενός ατόμου να αποκτήσει την πρώτη του απασχόληση, ως εκ τούτου, το συμφέρον να διασφαλίσει ότι οι «βασικές δεξιότητες», ο επαγγελματικός προσανατολισμός και η κατανόηση του κόσμου της εργασίας είναι ενσωματωμένα στο

³²⁹ Hillage, J. and Pollard, E. (1998), *Employability: developing a framework for policy analysis*, Research Brief 85, Department for Education and Employment, London.

³³⁰ Ματσούκα, Κ. (2015), Διπλωματική εργασία με τίτλο «Δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας ως κύριος παράγοντας...ελληνικών επιχειρήσεων», Διατμηματικό πρόγραμμα «Διοίκηση Επιχειρήσεων», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

³³¹ Beveridge, W. H. (1909), *Unemployment: A problem of industry*. London: Longmans, Green and Co

³³² Mishra & Misra (2011), *Employability Skills: The Conceptual Framework & Scale Development*. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 46 (4) και Asonitou, S. (2015), *Employability and Skills Development: Can Higher Education respond to the challenge?*, International Conference "Science in Technology" SCinTE 2015

³³³ Finn, D. (2000), *From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed?*, *International Journal of Manpower*, 21 (5) και Asonitou, S. (2015), *Employability and Skills Development: Can Higher Education respond to the challenge?*, International Conference "Science in Technology" SCinTE 2015

εκπαιδευτικό σύστημα. Δεύτερον, είναι η ικανότητα του ατόμου να διατηρήσει την απασχόληση και να κάνει «μεταβάσεις» μεταξύ των θέσεων εργασίας και των ρόλων μέσα στον ίδιο οργανισμό προκειμένου να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις της εργασίας. Τρίτον, είναι η ικανότητα του ατόμου να αποκτήσει νέα απασχόληση, εφόσον απαιτείται, δηλαδή, να είναι ανεξάρτητο στην αγορά εργασίας με το να πρόθυμο και ικανό να διαχειριστεί τη μετάβαση στην απασχόληση μεταξύ ή/ και εντός των οργανισμών.

Για τους Knight και Yorke,³³⁴ η απασχολησιμότητα είναι: «Μια σειρά από επιτεύγματα, κατανοήσεις και προσωπικά χαρακτηριστικά που καθιστούν τα άτομα πιο πιθανό να αποκτήσουν την απασχόληση και να είναι επιτυχή στις επιλεγμένες ασχολίες τους». Στο εμπειρικό επίπεδο, ο Baruch (2001)³³⁵ υποστηρίζει ότι η απασχολησιμότητα είναι τώρα ένα υποκατάστατο για την πιστότητα (loyalty). Νέα ορολογία εμφανίστηκε στην επαγγελματική ζωή των εργαζομένων με όρους όπως boundaryless σταδιοδρομία ή σταδιοδρομία χωρίς όρια, πρωτεϊκή σταδιοδρομία (protean careers), ψυχολογικές συμβάσεις (psychological contracts) και μεταβιβάσιμες δεξιότητες (transferable skills). Αυτοί οι όροι υποδεικνύουν σημαντικές αλλαγές στο καθεστώς απασχόλησης και απασχολησιμότητας του σύγχρονου εργατικού δυναμικού. Είναι πιθανό τα γενικά ή εξειδικευμένα προβλήματα που προκύπτουν να μπορούν να επιλυθούν εάν οι εργαζόμενοι αναπτύξουν μια σειρά (range) των γενικών, μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων, όπως διαπροσωπικές δεξιότητες, δεξιότητες επικοινωνίας, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ομαδική εργασία και δεξιότητες λήψης αποφάσεων. Οι εργαζόμενοι θα χρειάζονται επίσης βοήθεια για να αναπτύξουν ικανότητες αυτο-αξιολόγησης, αυτοπροβολής και διαχειριστικές ικανότητες.

7.3 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και Δεξιότητες Απασχολησιμότητας

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει αναγνωριστεί ως ο κύριος παράγοντας ο οποίος διδάσκει τους μέλλοντες εργαζόμενους και τους τρέχοντες εκπαιδευομένους πώς θα γίνουν «απασχολήσιμοι», δηλαδή, πώς θα αναπτύξουν μια σειρά γενικών, μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων. Ερευνητές από διάφορα επιστημονικά πεδία που διερευνούν τη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων, των προγραμμάτων σπουδών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και της απασχολησιμότητας σε μια ποικιλία επαγγελμαμάτων (Hassall et al., 2003 και Marks and Scholarios, 2008, Mora, Garcia-Montalvo & Garcia-Aracil, 2000)³³⁶ εξέτασαν τις δυνατότητες απασχόλησης των Ισπανών αποφοίτων και διαπίστωσαν ότι η ισπανική οικονομία δεν ήταν σε θέση να δημιουργήσει τις διακόσιες χιλιάδες θέσεις εργασίας που θα ήταν αναγκαίες για να αποφευχθεί η ανεργία των

³³⁴ Knight & Yorke (2003), *Employability and Good Learning in Higher Education*, Teaching in Higher Education, 8 (1)

³³⁵ Baruch, Y. (2001), *Employability: a substitute for loyalty?*, Human Resource Development International, 4 (4)

³³⁶ Hassall, T., Joyce, J., Montano, A. J. L. and Donoso, J. A. (2003), *The Vocational Skills Gap for Management Accountants: The Stakeholders' Perspectives*, Innovation in Education and Teaching International, 40 (1)

πτυχιούχων. Ένας από τους λόγους είναι το γεγονός ότι το σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Ισπανίας επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στην εξειδίκευση, στη γνώση και όχι στις δεξιότητες. Όταν τα επαγγέλματα και οι επαγγελματικές ειδικότητες που αλλάζουν πολύ γρήγορα, αυτό το σύστημα είναι υπερβολικά άκαμπτο για να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες συνθήκες της αγοράς εργασίας. Οι Hartshorn και Sear (2005)³³⁷ εξέτασαν την απασχολησιμότητα σε σχέση με τις δεξιότητες των που θα πρέπει να διαθέτουν οι ιδρυτές επιχειρήσεων. Υποστηρίζουν μια αυξανόμενη αναγνώριση της διαφοράς μεταξύ των «παλαιών» και των απαιτούμενων συνόλων "νέων" δεξιοτήτων απασχολησιμότητας για να ανταγωνιστούν σε μια όλο και περισσότερο ευέλικτη αγορά εργασίας. Η έκθεση της Συνομοσπονδίας Βρετανικής Βιομηχανίας (Confederation of British Industry- CBI, 2009) συνέστησε ότι «επιχειρήσεις και πανεπιστήμια πρέπει να εξασφαλίζουν ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αναπτύξουν δεξιότητες απασχολησιμότητας, ενώ φοιτούν ακόμα στο πανεπιστήμιο. Αυτές οι δεξιότητες είναι η αυτοδιαχείριση (self-management), η ομαδική εργασία (team working), η ευαισθητοποίηση των επιχειρήσεων και των πελατών, η επίλυση προβλημάτων (problem solving), η επικοινωνία και η ανάγνωση, η αριθμητική, και η εφαρμογή των πληροφοριών τεχνολογίας (information technology)».

Οι εκπαιδευόμενοι κατανοούν σαφώς ότι οι εργοδότες δίνουν ολοένα και λιγότερο έμφαση στα ακαδημαϊκά διαπιστευτήρια, ενώ τα λεγόμενα "μαλακά" νομίσματα αυξάνονται σε σπουδαιότητα. Τα θεσμικά όργανα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούνται ότι έχουν αυξημένη ευθύνη για την προετοιμασία των πτυχιούχων τους να γίνουν «απασχολήσιμοι» και να βρουν τρόπους για την επίτευξη αυτού του στόχου αν και υπάρχουν φωνές κατά τη λεγόμενη «αγοραιοποίηση» της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Σχετικές έννοιες που έχουν αποδειχθεί απαραίτητες για την απασχολησιμότητα των αποφοίτων είναι η συνειδητοποίηση της σημασίας των μαλακών / μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων από τα ενδιαφερόμενα μέρη, οι μέθοδοι εκμάθησης και αξιολόγησης που απαιτούνται για την απόκτηση αυτών, και η απαιτούμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για να διδάξουν τις εν λόγω δεξιότητες (Asonitou, 2014)³³⁸.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες τεχνικές για την προώθηση της κριτικής σκέψης, της καινοτομίας και των επαγγελματικών δεξιοτήτων, και, τέλος, πρέπει να προβλεφθεί μια ολιστική εκπαίδευση που θα μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στις αντιλήψεις των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που είναι σημαντικές για την επιτυχία στον επιχειρηματικό κόσμο. Αυτές οι συγκεκριμένες τεχνικές μπορούν να περιλαμβάνουν διαλέξεις και επιδείξεις, κατά περίπτωση ανάλυση (case analysis) και συζήτηση, την εκμάθηση μέσα από την επίλυση προβλημάτων (problem-based learning), παιχνίδια ρόλων σε καταστάσεις που απαιτούν λήψη απόφασης, ερευνητικές ομάδες, νέες τεχνικές αξιολόγησης από ομοτίμους μέσα από γραπτές και προφορικές

³³⁷ Hartshorn, C. and Sear, L. (2005), *Employability and Enterprise: Evidence from the North East*, Urban Studies, 42 (2)

³³⁸ Asonitou, S. (2015), *Employability and Skills Development: Can Higher Education respond to the challenge?*, International Conference "Science in Technology" SCinTE 2015

αναφορές. Οι μέθοδοι διδασκαλίας πρέπει να ενθαρρύνουν την ομαδική εργασία, να προωθούν την επιχειρηματολογία και την αποτελεσματική χρήση του διδακτικού υλικού καθώς και των διερευνητικών ερευνητικών προγραμμάτων για την ενθάρρυνση της αυτο-μάθησης, την ευαίσθητη διδασκαλία μέσω συζητήσεων των ηθικών υποθέσεων στην αίθουσα, τις συζητήσεις με επαγγελματίες, τις εκδρομές και επισκέψεις, την εργασία πάνω σε ένα project, τη συνεργατική μάθηση και την ενίσχυση της διδασκαλίας με τη βοήθεια υπολογιστή (Apostolou, Dull and Schleifer, 2013)³³⁹.

Αρκετές διαφορετικές στρατηγικές μάθησης έχουν προταθεί και αξιολογηθεί, συμπεριλαμβανομένων τοποθετήσεων σε θέσεις εργασίας, τα παιχνίδια προσομοίωσης, που βασίζονται σε εργασίες ή την πρακτική που βασίζεται σε βιωματική μάθηση. Η ΕΕ έχει κάνει συγκεκριμένες συστάσεις οι οποίες περιλαμβάνουν έκκληση για την υποχρεωτική πιστοποιημένη εκπαίδευση για τους καθηγητές και τη δημιουργία μιας Ευρωπαϊκής Ακαδημίας Διδασκαλίας και Μάθησης (European Academy of Teaching and Learning) από το 2020 (ΕΕ, 2013)³⁴⁰. Στο ελληνικό πλαίσιο, αν και οι σχετικοί νόμοι για την εισαγωγή των δεξιοτήτων στο πρόγραμμα σπουδών ψηφίζονται (Νόμος 3374/2005 και 4009/2011), από πρακτική δεν υπήρξε ουσιαστικός μετασχηματισμός της διδακτέας ύλης (Zahelias, 2012 και Asonitou, 2015)³⁴¹. Η καθυστέρηση προς ένα ρεαλιστικό μετασχηματισμό του προγράμματος σπουδών στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση οφείλεται σε αυτόχθονα εμπόδια που υπάρχουν στο τοπικό σύστημα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εκτείνονται σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευομένους, τη Διοίκηση και τους επαγγελματίες (Asonitou, 2015)³⁴². Η ποιοτική έρευνα έχει δείξει ότι τα εμπόδια που προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το αντικείμενο της λογιστικής περιλαμβάνουν τον δισταγμό τους ως προς το «ποιές κατάλληλο είναι να διδαχθούν δεξιότητες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση», η έλλειψη των δικών τους επαγγελματικών δεξιοτήτων, ο φόβος για το άγνωστο και η θεσμική αδράνεια, η περιορισμένη πρακτική εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας, και ακόμη και μια τάση να "αγνοήσουν" ορισμένων νόμων, δεδομένης της έλλειψης του συστήματος ελέγχου και κυρώσεων. Σε πολλές περιπτώσεις εισάγονται ιδρύματα, τα οποία υλοποιήθηκαν με επιτυχία στο εξωτερικό έχουν συναντήσει την τοπική αντίσταση οφείλεται στο γεγονός ότι το τοπικό "σύστημα" απορροφά τυχόν πρακτικές και προσπάθειες οι οποίες δεν συνάδουν με τα καθιερωμένα τοπικά συμφέροντα. Η

³³⁹ Apostolou, B., Dull, B. R. and Scheifer, F. L. (2013), *A Framework for the Pedagogy of Accounting Ethics*, Accounting Education: An International Journal, 22 (1)

³⁴⁰ EU, 2013, Modernization of Higher Education in Europe: Improving the quality of teaching and learning in universities, E-newsletter, 27, June 2013, Report No 1

³⁴¹ Zahelias, L. (2012), The impact of the National Qualification Framework on the educational and training systems and their improvement with the labour market, University Dissertation, Asonitou, S. (2015a), Employability Skills in Higher Education and the Case of Greece, Procedia - Social and Behavioural Sciences, at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1202> και Asonitou, S. (2015b), *Skills Development and Learning in an Undergraduate Accounting Information Systems Course*, Journal of Regional & SocioEconomic Issues, 5(2)

³⁴² Asonitou, S. (2015c), *Barriers to the Teaching of Skills in the Greek Higher Education Accounting Courses: Insight from Accounting Teachers*, International Journal of Strategic Innovative Marketing, 2(3), DOI: 10.15556/IJSIM.02.03.002

έλλειψη χώρου και κατάλληλου εξοπλισμού, καθώς και οι μεγάλες σε μέγεθος τάξεις είναι επίσης γνωστά εμπόδια στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευόμενοι αντίστοιχα έχουν το δικό τους μερίδιο σχετικά με τις ευθύνες να υιοθετήσουν καινοτόμες προσεγγίσεις για να εξασφαλίσουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αυτές περιλαμβάνουν την έλλειψη ετοιμότητας (χαμηλό κίνητρο, παρατεταμένα έτη σπουδών), το υψηλό ποσοστό απουσιών και την παθητική στάση εντός της αίθουσας.

Συμπερασματικά, η απασχολησιμότητα έχει γίνει κεντρικό θέμα ενδιαφέροντος. Οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής και ερευνητές υποστηρίζουν ότι η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα και την ευθύνη να συμβάλει προς την κατεύθυνση αυτή με την ανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους σπουδαστές, επιτρέποντάς τους να γίνουν ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί στον επαγγελματικό στίβο. Ωστόσο εξακολουθούν να υπάρχουν ερωτήματα σχετικά με το πώς μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτή την πρόκληση και πώς μπορούν να ξεπεραστούν τα εμπόδια για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Στην ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση θα πρέπει να υπάρχει πιο οργανωμένο επίπεδο σχετικά με το ρόλο των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών, το οποίο θα επικεντρώνεται στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών, στη διάδοση των πληροφοριών και των εξελίξεων σε θέματα εκπαίδευσης, στις συστάσεις, στις προτάσεις και στα σεμινάρια για εκπαιδευτικούς σχετικά με την ακαδημαϊκή διδασκαλία, τη μάθηση και τις μεθοδολογίες αξιολόγησης. Αυτός είναι ο χαμένος κρίκος που θα φέρει πιο κοντά τους καθηγητές με τις σημαντικές επαγγελματικές δεξιότητες και σίγουρα απαιτείται περισσότερη έρευνα προκειμένου να υποστηρίξει τα ελληνικά ΑΕΙ για την επίτευξη των ευρωπαϊκών και διεθνών προτύπων.

Περίπτωση 1. Η ανάπτυξη ικανών επαγγελματιών Μάρκετινγκ

Η διαδικασία της μετάβασης από το πανεπιστήμιο και τις προπτυχιακές σπουδές, στον επαγγελματικό κόσμο είναι ένα κρίσιμο στάδιο για την ανάπτυξη μιας επιχειρηματικής σταδιοδρομίας. Η περίπτωση αυτή εξετάζει από κοινού τις προοπτικές των αποφοίτων και των εργοδοτών για τις βασικές δεξιότητες και γνώσεις που απαιτούνται προκειμένου να εκτελούν με επιτυχία τους ρόλους τους. Η έρευνα διεξήχθη μέσα από συνεντεύξεις με 14 πτυχιούχους και 14 εργοδότες. Το πρώτο βασικό συμπέρασμα είναι ότι η μετάβαση από πτυχιούχους μάρκετινγκ σε στελέχη μάρκετινγκ χαρακτηρίζεται από την έλλειψη δεξιοτήτων σε οργανικά θέματα που «ταιριάζουν με έναν οργανισμό» Ένα άλλο εύρημα σχετίζεται με ειδικές ικανότητες όπως η δυνατότητα να διαθέτουν και, το σημαντικότερο, να εφαρμόζουν τις γνώσεις μάρκετινγκ. Τα ευρήματα αυτά έχουν ισχυρές επιπτώσεις για την ανάπτυξη και τον επανασχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών για την παραγωγή υψηλά εξειδικευμένων, απασχολήσιμων πτυχιούχων και στο να βοηθήσει τα πανεπιστήμια να συγκρατήσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στο πλαίσιο του τριτογενή τομέα.

Επαγγελματίες της ακαδημαϊκής κοινότητας και του μάρκετινγκ εντοπίζουν τα κρίσιμα συστατικά της εκπαίδευσης μάρκετινγκ, ειδικότερα ποιες δεξιότητες, γνώσεις, και αρμοδιότητες πρέπει να αποκτούν οι εκπαιδευόμενοι προκειμένου να διασφαλίσουν

την απασχόληση και να μετατραπούν σε αρμόδια στελέχη μάρκετινγκ (Gray, Ottesen, Bell, Chapman, 2007 και Melaia, Abratt, & Beck, 2008)³⁴³. Ορισμένοι έχουν την άποψη ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύξει τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και τις αναλυτικές δεξιότητες (Floyd & Gordon, 1998)³⁴⁴, ενώ άλλοι αντιλαμβάνονται τις εξειδικευμένες δεξιότητες μάρκετινγκ ως βασικές απαιτήσεις (Hill, McGowan, και Maclaran, 1998)³⁴⁵. Οι ποικίλες απόψεις και η δυσκολία στην απομόνωση της λειτουργίας του μάρκετινγκ από τις επιχειρηματικές πρακτικές (Hill et al., 1998)³⁴⁶ έχουν συμβάλει στον προσδιορισμό του προβλήματος των ειδικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τους επαγγελματίες μάρκετινγκ. Αυτό οδηγεί σε μια συνεχή αναζήτηση για το καλύτερο μίγμα των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων που προετοιμάζουν τους αποφοίτους μάρκετινγκ για την επαγγελματική τους σταδιοδρομία.

Τα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναζητούν την βέλτιστη ισορροπία μεταξύ γενικών και ειδικών δεξιοτήτων μάρκετινγκ κατά το σχεδιασμό της διδακτέας ύλης. Αυτό απαιτεί τον προσδιορισμό των θεωρητικών γνώσεων και των γενικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που πρέπει να διδάσκονται σε προπτυχιακό επίπεδο. Δεν είναι σαφείς οι μετέπειτα προσωπικές εργασίες ανάπτυξης και η εμπειρία που απαιτούνται μετά την αποφοίτησή τους προκειμένου να εξελιχθούν από αρχάριοι σε αρμόδια στελέχη μάρκετινγκ. Πληροφορίες αυτού του είδους θα είναι επωφελείς με δύο τρόπους: πρώτον, για την καλύτερη ενημέρωση των διαδικασιών προπτυχιακής διδασκαλίας και δεύτερον, προτείνει τα είδη της επαγγελματικής εξέλιξης που θα μπορούσε να προσφέρει. Αν και ορισμένα από αυτά τα ερωτήματα τέθηκαν στη βιβλιογραφία, δεν υπάρχουν μελέτες που εξετάζουν τους αποφοίτους και τους εργοδότες τους ταυτόχρονα και κατά τα πρώτα χρόνια της μετάβασής τους από πρόσφατους απόφοιτους σε επαγγελματίες μάρκετινγκ, ή τις συνέπειες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και ικανοτήτων μάρκετινγκ.

Η έρευνα χρησιμοποιεί σε βάθος συνεντεύξεις με αποφοίτους που είχαν εργαστεί με εμπειρία τουλάχιστον 4 ετών μετά την αποφοίτησή τους καθώς και με τους εργοδότες τους. Εξετάζει τις ικανότητες και απαιτήσεις γνώσεων στο επίπεδο της εισόδου σε σύγκριση με αυτά μετά από την εμπειρία τεσσάρων χρόνων. Ο Dreyfus (1985)³⁴⁷ παρέχει ένα μοντέλο εντοπισμού πέντε σταδίων της επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ο αρχάριος, που βρίσκεται στο πρώτο του έτος απασχόλησης, στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στους κανόνες και στη θεωρία. Ως επαγγελματίες που έχουν αποκτήσει εμπειρία

³⁴³ Gray, B. J., Ottesen, G. G., Bell, J., Chapman, C., & Whiten, J. (2007), *What are the essential capabilities of marketers? A comparative study of managers, academics' and students' perceptions*, Marketing Intelligence & Planning, 25(2) και Melaia, S., Abratt, R., & Bick, G. (2008), *Competencies of marketing managers in South Africa*, Journal of Marketing Theory and Practice, 16(3)

³⁴⁴ Floyd, C.J. and Gordon, M. E. (1998), *What skills are most important? A comparison of employer, student, and staff perceptions*, Journal of Marketing Education, 20 (August)

³⁴⁵ Hill, J., McGowan, P., Maclaran, P.(1998), *Developing marketing planning skills: combining theory and practice*, Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science, 4(3)

³⁴⁶ ο.π παραπομπή 342

³⁴⁷ Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1985), *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, New York: Free Press.

στο ρόλο τους, κινούνται προς μια πιο ολιστική προοπτική και διαθέτουν την ικανότητα για τη σύνταξη ποικίλων, διαφορούμενων καταστάσεων για την αποτελεσματική επίλυση προβλήματος.

Σε περίπου 3 έως 5 χρόνια, σύμφωνα με το μοντέλο Dreyfus, ένας επαγγελματίας μπορεί να περιγραφεί ως αρμόδιος, γεγονός που σημαίνει ότι αυτός ή αυτή μπορεί να οργανώσει, το σχέδιο, και να ασχοληθεί με ορισμένες απρόβλεπτες καταστάσεις (Daley, 2001)³⁴⁸. Η διάσταση της επαγγελματικής ικανότητας αυξήθηκε από τον Schon (1987)³⁴⁹. Το σημαντικό σημείο είναι ότι αν και δεξιότητες, οι στάσεις, και οι γνώσεις είναι πιο εύκολα διαχωρίσιμες και αναγνωρίσιμες στα άτομα που βρίσκονται σε αρχάριο επίπεδο, καθώς οι επαγγελματίες αποδεικνύονται καλύτεροι και αναπτύσσουν την εμπειρογνωμοσύνη, οι διάφορες πηγές γνώσεών τους (πρακτικές, θεωρητικές, βιωματικές) αρχίζουν να συγχωνεύονται στις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων τους.

Δεξιότητες και ικανότητες

Αρκετές μελέτες έχουν αναπτύξει πλαίσια επαγγελματικών δεξιοτήτων μάρκετινγκ, συμπεριλαμβανομένων των γενικών δεξιοτήτων και της γνώσης μάρκετινγκ (Gray, Ottesen, Bell, Chapman, 2007 και Melaia, Abratt, & Beck, 2008)³⁵⁰, ή των ενιαίων χαρακτηριστικών θεμάτων, όπως είναι ο σχεδιασμός μάρκετινγκ (Hill et.al., 1998)³⁵¹, η κατανόηση της ποικιλομορφίας της αγοράς (Holzmuller & Stottinger, 2001)³⁵², και οι αντιλήψεις των εργοδοτών περί δεξιοτήτων μάρκετινγκ. Έρευνα σε 14 πανεπιστήμια της Αυστραλίας, περιγράφει και ανακαλύπτει ότι η επίλυση προβλημάτων, η επικοινωνία, ο σχεδιασμός και η οργάνωση είναι βασικές δεξιότητες (Bennett & Rundle-Thiele, 2003)³⁵³. Ένα ευρύ φάσμα επιθυμητών δεξιοτήτων δεξιότητες έχει εντοπιστεί από τις αυστραλιανές επιχειρήσεις, συμπεριλαμβανομένων της ομαδικής εργασίας και της ικανότητας προσδιορισμού του προβλήματος, της ικανότητας ανάπτυξης στρατηγικής, της ικανότητας προσαρμογής, της δημιουργικότητας, της γνώση γραφής, αριθμητικής, της ικανότητας διαχείρισης χρόνου, διαχείρισης πόρων, συλλογής, ανάλυσης και οργάνωσης της πληροφορίας, καθώς και της ανεκτικότητας σε νέες ιδέες, της διαχείρισης της προσωπικής μάθησης και της τεχνολογίας των πληροφοριών. Η έρευνα για την αποφοίτηση λογιστών επισημαίνει ότι, εκτός από γενικές και προσωπικές δεξιότητες, οι απόφοιτοι απαιτούν λειτουργικές ικανότητες μοναδικές στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει (Ahadiat, 2002 και Foster & Bolt-Lee,

³⁴⁸ Daley, J. (2001), *The intangible economy and Australia*, Australian Journal of Management, 26(3) Special August Issue

³⁴⁹ Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, London

³⁵⁰ ο.π παραπομπή 340

³⁵¹ ο.π παραπομπή 342

³⁵² Holzmuller, H. H. and Stottinger, B. (2001), *International marketing managers' cultural sensitivity: relevance, training requirements and a pragmatic training concept*, International Business Review 10

³⁵³ Bennet, R., & Rundle-Thiele, S. (2004), *Customer satisfaction should not be the only goal*, Journal of Service Marketing, 18(7)

2002)³⁵⁴. Άλλη έρευνα αντλεί ευρήματα από τις διαφορές στις αντιλήψεις των ενδιαφερομένων.

Έρευνα σε φοιτητές για την κατανόηση του μάρκετινγκ και του ρόλου του υπογράμμισε τις διαφορές μεταξύ των εργοδοτών και των φοιτητών. Η διαφήμιση, η συμπεριφορά των καταναλωτών, και η διαχείριση του εμπορικού σήματος ήταν κατανοητά σε όλους τους φοιτητές και θεωρούντο ως επιλογές σταδιοδρομίας, ενώ η έννοιες όπως το άμεσο μάρκετινγκ (direct marketing) και οι τεχνικές πωλήσεων ήταν λιγότερο κατανοητές από τους φοιτητές ή δεν αναγνωρίζονταν ως συνιστώσες του επαγγέλματος του μάρκετινγκ. Αν και οι απόψεις σχετικά με τη σημασία των διαφορετικών δεξιοτήτων ποικίλουν μεταξύ των διαφόρων φορέων, υπάρχει συμφωνία για τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την εξέλιξη της σταδιοδρομίας των φοιτητών (Kelley & Bridges, 2005)³⁵⁵. Αυτές είναι (α) Η σπουδαιότητα των προσόντων μάρκετινγκ, (β) ο χρόνος για να αποκτήσει κανείς επάρκεια στο πρώτο ρόλο μάρκετινγκ, (γ) η αλληλεπίδραση μεταξύ της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και της μάθησης στην εργασία, και (δ) οι βασικές δεξιότητες και γνώσεις στον τομέα και ειδικά στην επικοινωνία, στις πωλήσεις, στις πελατειακές σχέσεις και στην συμπεριφορά των καταναλωτών, στις αναλυτικές ικανότητες και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Συνοπτικά:

– *Βασικές Δεξιότητες και Τομείς της Γνώσης*

Οι βασικές δεξιότητες και οι γνώσεις μάρκετινγκ περιλαμβάνουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες, τη γνώση των πωλήσεων, και της αναλυτικές ικανότητες μάρκετινγκ.

– *Δεξιότητες επικοινωνίας*

Προηγούμενη έρευνα έχει προσδιορίσει ότι οι δεξιότητες επικοινωνίας είναι ένα σημαντικό προσόν που επιδιώκεται στις προσλήψεις. Η εστίαση έγκειται σε γενικές δεξιότητες, όπως παρουσιάσεις και δεξιότητες ομιλίας με πολύ λίγη έμφαση στις δεξιότητες επικοινωνίας, όπως είναι η ικανότητα επεξήγησης τεχνικών εννοιών, ή η ανταλλαγή πληροφοριών, ή η διαχείριση ροών επικοινωνίας. Η ανάλυση αποκάλυψε ότι οι επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται για την εκπλήρωση του ρόλου μάρκετινγκ διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

1. Γενικές δεξιότητες επικοινωνίας που είναι αναγκαίες στο χώρο εργασίας και στην αλληλεπίδραση των φοιτητών μεταξύ τους, με ανώτερα διευθυντικά στελέχη, και με τους συναδέλφους τους σε όλες τις λειτουργίες, συμπεριλαμβανομένων της σύνταξης των e-mails, της επικοινωνίας με τους ομολόγους τους και της διαπροσωπικής επικοινωνίας.

³⁵⁴ Ahadiat, N. (2008), *Technologies Used in Accounting Education; A Study of Frequency of Use Among Faculty*, Journal of Education for Business και Foster, C. Bolt-Lee *New Competencies for Accounting Students* The CPA Journal, 72 (1)

³⁵⁵ Kelley, C. and Bridges, C., (2005), *Introducing professional and career development skills in the marketing curriculum*, Journal of Marketing Education 27 (3)

2. Δεξιότητες παρουσίασης, συμπεριλαμβανομένης της χρήσης του σχετικού λογισμικού και της ομιλίας μπροστά σε ακροατήριο εμφανίστηκαν συχνά ως βασικά κριτήρια πρόσληψης

– Επικοινωνιακές ικανότητες ειδικά στο ρόλο του μάρκετινγκ

Όπως η επικοινωνία μέσω της διαφήμισης στους πελάτες, η παρουσίαση ιδεών μάρκετινγκ στους πελάτες, και οι δεξιότητες επικοινωνίας για την οικοδόμηση σχέσεων.

– Γνώση Πωλήσεων

Αν και δεν απαιτούν όλες οι εταιρείες από τους αποφοίτους να έχουν εμπειρία στις πωλήσεις, οι γνώσεις σχετικά με τη λειτουργία των πωλήσεων ή η διασύνδεση μεταξύ των πωλήσεων και του μάρκετινγκ σημειώθηκε σε ένα ευρύ φάσμα οργανισμών. Οι πωλήσεις δεν αναφέρονται μόνο στη συναλλαγή με τον πελάτη, αλλά και στην ανάγκη εσωτερικής πώλησης ιδεών. Για τους εργοδότες και τους αποφοίτους, η κύρια έμφαση δόθηκε στις θεωρητικές γνώσεις σχετικά με τη διαδικασία πωλήσεων και τη διεπαφή μεταξύ του μάρκετινγκ και των λειτουργιών των πωλήσεων.

– Αναλυτικές ικανότητες

Αφορούν την κατανόηση συγκεκριμένων ερωτήσεων από τεχνικές επίλυσης προβλημάτων, την εφαρμογή των εργαλείων της επιχείρησης, την κατανόηση της ακρίβειας και της αξιοπιστίας των δεδομένων, την κριτική σκέψη, μέχρι του να είναι το άτομο σε θέση να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ των προβλημάτων και των λύσεων. Αυτή η έρευνα επιβεβαίωσε η σημασία των αναλυτικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο των προσλήψεων. Οι προσδοκίες των εργοδοτών και των αποφοίτων σχετικά με τις αναλυτικές δεξιότητες ήταν ότι αυτές πρέπει να διδάσκονται για να εξασφαλιστεί η πλήρης κατανόηση της θεωρίας με κάποια εφαρμογή μέσω διαδραστικών μέσων. Αλλά οι απόφοιτοι θα λάβουν αυτή τη γνώση, και μέσω της ενοποίησης της θεωρητικής με την εργασιακή εμπειρία, και θα αναπτύξουν δεξιότητες μέσα από την εφαρμογή της γνώσης τους σε συγκεκριμένο πλαίσιο με τρόπους που πληρούν τις ανάγκες του οργανισμού.

Περίπτωση 2. Ανάπτυξη δεξιοτήτων στο αντικείμενο της Λογιστικής

Εκπαιδευτικοί, εργοδότες και φορείς χάραξης πολιτικής έχουν συμφωνήσει σχετικά με την ύπαρξη ενός χάσματος μεταξύ των δεξιοτήτων που χρειάζεται η αγορά και εκείνων που αυτοί προσφέρουν στους φοιτητές. Στους περισσότερους επιστημονικούς κλάδους και σε πολλές χώρες, υπάρχει μια αυξανόμενη συζήτηση για τον καλύτερο τρόπο αναδιαμόρφωσης του προγράμματος σπουδών, προκειμένου να ενσωματωθούν με επιτυχία οι κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες. Η λογιστική εκπαίδευση έχει ακολουθήσει αυτή την παγκόσμια τάση και έχει ερευνήσει τρόπους και μεθόδους

διδασκαλίας, προκειμένου να ενσωματώσει τις επαγγελματικές ιδιότητες στα προγράμματα σπουδών της (Albrecht και Sack, 2000 και Paisey, 2003)³⁵⁶.

Οι απόφοιτοι των Τμημάτων Λογιστικής και του Management, προκειμένου να ικανοποιήσουν τις αυξανόμενες ανάγκες των επιχειρήσεων θα πρέπει να διαθέτουν ένα ευρύ φάσμα ικανοτήτων. Έρευνες αποκαλύπτουν ότι η παραγωγή και η διάδοση των πληροφοριών έχουν γίνει πολύ λιγότερο σημαντικές στην κατάταξη αυτών των αρμοδιοτήτων. Οι εργοδότες χρειάζονται από τους λογιστές να ενεργούν παράλληλα με τις λογιστικές υποχρεώσεις τους ως σύμβουλοι επιχειρήσεων, επομένως, πρέπει να έχουν γνώσεις για τη γενική διαχείριση καθώς και οικονομικές γνώσεις της παγκοσμιοποίησης των επιχειρηματικών θεμάτων και τις επαγγελματικές δεξιότητες να επικοινωνούν με επιτυχία μέσα σε μια ομάδα διαχείρισης. Στις ΗΠΑ ακαδημαϊκοί και επαγγελματίες υπήρξαν οι πρωτοπόροι στις προσπάθειες για να αλλάξει η εκπαίδευση στο αντικείμενο της λογιστικής και να έρθει πιο κοντά στο μοντέλο ικανοτήτων.

Οι λογιστές στα πρώιμα βήματά τους υστερούν για διάφορους λόγους: έλλειψη πρακτικής εμπειρίας, μειωμένη κατανόηση της «μεγάλης εικόνας» ή και του «πραγματικού κόσμου», κακή επικοινωνία και κοινωνικές δεξιότητες και ανεπαρκής προετοιμασία στον τομέα της λογιστικής. Ελεγκτές και Λογιστές πέρα από τη βασική τεχνική γνώση της λογιστικής πρέπει να διαθέτουν άριστη επικοινωνία, διαπροσωπικές δεξιότητες, αναλυτικές δεξιότητες και δεξιότητες υπολογιστικών φύλλων. Ο ρόλος τους ως μέλη διατμηματικών ομάδων εργασίας απαιτεί την κατανόηση όλων των φάσεων των επιχειρήσεων, καθώς και την εκτίμηση της αλληλοσύνδεσης μεταξύ της οικονομικής λειτουργίας και του μάρκετινγκ, της μηχανικής, της παραγωγής, και των άλλων λειτουργικών τομέων. Αυτή η τάση που βασίζεται στις ικανότητες εκπαίδευσης αντανακλάται στο Σώμα Ορκωτών Λογιστών (1999) «Core Competency Framework for Entry into the Accounting Profession» το οποίο περιγράφει διάφορα σύνολα των επιθυμητών ικανοτήτων των φοιτητών, συμπεριλαμβανομένων των στοιχείων που σχετίζονται με τη στρατηγική / κριτική σκέψη. Η Διεθνής Ομοσπονδία Λογιστών (IFAC, 2001)³⁵⁷ προκειμένου να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς και τους επαγγελματίες παρουσιάζει ένα διεθνές πρότυπο για την εκπαίδευση των ορκωτών λογιστών, δηλαδή το Διεθνές Πρότυπο Εκπαίδευσης 3 (IES3).

Μέθοδοι διδασκαλίας

Η σημασία των μεθόδων διδασκαλίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευομένων έχει τονιστεί από εκπαιδευτικούς, όπως οι Dewey (Dewey, 1938)³⁵⁸,

³⁵⁶ Albrecht, W.S., & Sack, R.J. (2000), *Accounting Education: Charting the Courses through a Perilous Future*, American Accounting Association Accounting Education Series, 16.

³⁵⁷ <https://goo.gl/g36ilV>

³⁵⁸ Dewey, J. (1938), *Experience and Education*. Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.

Friere (1988)³⁵⁹, Kolb (1984)³⁶⁰, και Ramsden (1992)³⁶¹. Διδακτικές προσεγγίσεις όπως η μέθοδος του έργου, οι μελέτες περιπτώσεων, η διεπιστημονική προσέγγιση και η ομαδική εργασία, η αφήγηση ή τα ερευνητικά καθήκοντα έχουν έρθει στο προσκήνιο του τομέα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε μια πληθώρα κλάδων, συμπεριλαμβανομένων των λογιστικών (Adler και Milne, 1997 και Hassall κ.ά. 1998, Montano κ.ά. 2001, Boyce κ.ά 2001)³⁶². Υιοθετώντας μια ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων οι καθηγητές λογιστικής μπορούν να τονώσουν την ενεργητική μάθηση και την «βαθύτερη» και όχι «επιφανειακή» μαθησιακή εμπειρία των φοιτητών (Marton & Saljo, 1976)³⁶³. Οι διαλέξεις ως μέθοδος, αν και χρησιμοποιείται ευρέως και έγινε αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς δεν έχει τη δυναμική και τη διαντίδραση για την υποστήριξη της ανάπτυξης των επαγγελματικών (μεταβιβάσιμων / οριζόντιων) δεξιοτήτων των φοιτητών. Ως εκ τούτου, πρέπει να συνδυαστεί με εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, που παρά τις δυσκολίες να οργανωθούν, αναγνωρίζονται ευρέως.

Ερευνητική ευαισθητοποίηση (Research awareness)

Η ένταξη της λογιστικής έρευνας, πρακτικής και διδασκαλίας έχει συζητηθεί χρόνια (Dopuch, 1989 και Woods και Higson, 1996)³⁶⁴. Δύο ζητήματα ανακύπτουν. Το πρώτο αφορά το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα των ερευνητικών έργων μπορούν να ενσωματωθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία, και έτσι να παρέχουν μια διαφορετική διάσταση στο πρόγραμμα σπουδών. Το δεύτερο ζήτημα αφορά τη σχέση μεταξύ της έρευνας και της πρακτικής. Ο Sprouse (1989)³⁶⁵ σημειώνει ότι εμείς, ως εκπαιδευτικοί και ακαδημαϊκοί ερευνητές έχουμε την ευθύνη να διδάξουμε στους φοιτητές τις τεχνικές των βέλτιστων πρακτικών, αλλά την ίδια στιγμή θα πρέπει να προσπαθούμε να "αποτελέσουμε το θεμέλιο για τη συλλογή, την ανάλυση και την επίλυση

³⁵⁹ Freire, P.(1988), *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom and Education and Conscientizacao*. In *Perspectives on Literacy*, ed. Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, and Mike Rose. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

³⁶⁰ Kolb, D.A. (1984), *Experiencing Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

³⁶¹ Ramsden, P. (1991), *A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire*, *Studies in Higher Education*, 16(2)

³⁶² Adler, R. W. and Milne, M. J. (1997), *Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks*, *Accounting Education: an international journal*, 6(3), Hassall, T., Lewis, S. and Broadbent, M. (1998), *Teaching and learning using case studies: a teaching note*, *Accounting Education: an international journal* 7(4) και Montano, J., Anes, J., Hassall, T. & Joyce, J. (2001), *Vocational skills in the accounting professional profile: the Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employers' opinion*, *Accounting Education*, 10(3), Boyce, G., Greer, S., Blair, B. & Davids, C. (2012), *Expanding the horizons of accounting education: incorporating social and critical perspectives*, *Accounting Education: an International Journal*, 21

³⁶³ Marton, F., Saljo, R.(1976), *On qualitative differences in learning -outcome and process*, *British Journal of Educational Psychology*, 46

³⁶⁴ Dopuch, N.(1989), *Integrating Research and Teaching*, *Issues in Accounting Education* (Spring, 1989) και Woods, M., Higson, A. (1996), *The interface of accounting research with education and practice*, *Accounting Education*, 5 (1)

³⁶⁵ Sprouse (1989), *The synergism of accountancy and accounting education*, *Accounting Horizons* 3(1)

λογιστικών προβλημάτων". Η επιτροπή του Μπέντφορντ έκρινε ότι η έρευνα ήταν ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του επαγγέλματος της λογιστικής: «Χωρίς ένα εκτεταμένο ερευνητικό πρόγραμμα, το επάγγελμα και οι επαγγελματίες του συχνά δεν αντιλαμβάνονται τις ευκαιρίες για την ανάπτυξη και την αλλαγή στη γνώση και η εφαρμογή της». Η συνέργεια θα πρέπει να γίνει μεταξύ της έρευνας, της εκπαίδευσης και της πρακτικής, που σχηματίζουν μια τριγωνική σχέση.

Ο Kinney (1989)³⁶⁶ αναφέρει ότι «δεν πρέπει να αρνηθούμε στους ασκούμενους τα εργαλεία για να είναι σε θέση να κατανοήσουν τα αποτελέσματα της έρευνας που θα τους βοηθήσουν να λαμβάνουν καλύτερες αποφάσεις στην πράξη. Με την παρακράτηση της εκπαίδευσης σχετικά με την έρευνα έχουν εξαπατηθεί γενιές των επαγγελματιών της λογιστικής». Επιπλέον, η χρησιμότητα της έρευνας για τους φοιτητές μπορεί να βρεθεί στη συνέχιση των σπουδών τους. Κατά συνέπεια, η ευαισθητοποίηση των ερευνητικών δραστηριοτήτων μπορεί να είναι ουσιαστική βοήθεια προς αυτή την κατεύθυνση. Απόφοιτοι της Διοίκησης Επιχειρήσεων ή της Δημόσιας Διοίκησης πολύ συχνά ακολουθούν το λογιστικό επάγγελμα. Ως εκ τούτου, οι δεξιότητες έρευνας θα μπορούσε να είναι ζωτικής σημασίας για ένα εξαιρετικά πολύπλοκο και απαιτητικό περιβάλλον όπου οι σύγχρονοι λογιστές καλούνται να λειτουργήσουν (Parker, 2001 και Järvenpää, 2007)³⁶⁷.

Οι δεξιότητες κριτικής σκέψης

Η κριτική σκέψη δεν έχει έναν καθολικά αποδεκτό ορισμό. Ακόμη και μεταξύ των ακαδημαϊκών, η μελέτη της έννοιας σε διαφορετικά άτομα μπορεί να κρατήσει πολύ διαφορετικές ιδέες για το τι είναι «κριτική σκέψη» πραγματικά.

Οι Stark και Lowther (1988)³⁶⁸ ορίζουν την κριτική σκέψη ως την ικανότητα να εξετάζει κανείς τα θέματα ορθολογικά, λογικά, και με συνέπεια: να είναι σε θέση να αποκτήσει, να αξιολογεί, να παράγει πληροφορίες και γνώσεις, και να λαμβάνει αποφάσεις για οικείες και ανοίκειες περιστάσεις. Ο Kurfiss (1988)³⁶⁹ αναφέρει: «Κριτική σκέψη είναι μια λογική απάντηση σε ερωτήματα που δεν μπορεί να απαντηθούν οριστικά και για τα οποία όλες οι σχετικές πληροφορίες δεν είναι διαθέσιμες». Ο Chaffee (1991)³⁷⁰ περιγράφει την κριτική σκέψη όσον αφορά τις δραστηριότητες στις οποίες πρέπει κανείς να συμμετάσχει ως εξής: η ενεργός σκέψη,

³⁶⁶ Kinney, J. H. (1989), A study of the effects of a cooperative learning program on the achievement of 9th grade multi-cultural general biology classes. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 309 096)

³⁶⁷ Parker, L. (2001), *Back to the future: The broadening accounting trajectory*, British Accounting Review, 33(4) και Arvenpää, M. (2007), *Making business partners: A case study on how management accounting culture was changed*, European Accounting Review, 16(1)

³⁶⁸ Stark, Joan S. and Malcolm A. Lowther (1988), *Strengthening the Ties that Bind: Integrating Undergraduate Liberal and Professional Study*, Report of the Professional Preparation Network, University of Michigan, Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.

³⁶⁹ Kurfiss, J. G. (1988), *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Reports No. 2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

³⁷⁰ Chaffee, J. (1991), *Thinking critically 3/E*. Boston, MA: Houghton Mifflin

η προσεκτική μελέτη της κατάστασης με ερωτήσεις, η αντιμετώπιση των καταστάσεων από διαφορετικές οπτικές γωνίες και η συζήτηση ιδεών με οργανωμένο τρόπο.

Το Αμερικανικό Ινστιτούτο Ορκωτών Λογιστών στο βασικό πλαίσιο ικανοτήτων του για την έναρξη του λογιστικού επαγγέλματος περιελάμβανε τον εξής ορισμό των στρατηγικών, καίριων ικανοτήτων σκέψης: «Η κριτική σκέψη περιλαμβάνει την ικανότητα να συνδέει ένα άτομο τα δεδομένα, τις γνώσεις, τη διορατικότητα και την από κοινού από διάφορους επιστημονικούς κλάδους παροχή πληροφοριών για τη λήψη μιας απόφασης. Όντας σε αρμονία με την «μεγάλη εικόνα» η «προοπτική» είναι ένα απαραίτητο συστατικό για την επιτυχία. Τα άτομα που εισέρχονται στο λογιστικό επάγγελμα θα πρέπει να είναι σε θέση να επικοινωνούν με τους άλλους το όραμα, τη στρατηγική, τους στόχους, και τον πολιτισμό των οργανισμών". Οι Pascarella και Terenzini (2005)³⁷¹ ορίζουν την κριτική σκέψη και την έκβαση της εκπαίδευσης που περιλαμβάνει διάφορες δεξιότητες όπως: να επικοινωνεί κανείς αποτελεσματικά, να αξιολογεί νέες ιδέες και τεχνικές, να αξιολογεί τα επιχειρήματα και τις αξιώσεις κριτικά, και να λαμβάνει λογικές αποφάσεις για την αντιμετώπιση της ατελούς πληροφόρησης και των άλλων προβλημάτων.

Η διδασκαλία της κριτικής σκέψης δεν είναι ένα εύκολο έργο, καθώς και η μέτρηση των αποτελεσμάτων της. Έρευνες δείχνουν ότι οι περισσότεροι φοιτητές λειτουργούν σε γνωστικά επίπεδα που είναι πολύ χαμηλά για την επαρκή, κριτική σκέψη και οι συγκεκριμένες δεξιότητες αναπτύσσονται αργά. Μελέτες μεταξύ των επαγγελματιών έδειξαν ότι η κριτική σκέψη δεν διαθέτει μια ομόφωνη επάρκεια (Novin και Pearson, 1989 και Deppe κ.ά. 1991 και Wolcott κ.ά., 2002)³⁷². Είναι ένα αμάλγαμα διαφόρων γνωστικών και μη γνωστικών δεξιοτήτων, ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών που διαθέτει ένας στοχαστής. Αυτός αναγνωρίζει προβληματικές περιοχές, αναγνωρίζει πότε χρειάζονται πρόσθετες πληροφορίες, βλέπει το "Big Picture", μεταφέρει γνώσεις από τη μια κατάσταση στην άλλη, προβλέπει, εκθέτει την πρωτοβουλία, την περιέργεια, την εμπιστοσύνη, επικοινωνεί με σαφήνεια και αρθρωτά, εμφανίζει τη δημιουργικότητα, δέχεται την ασάφεια, κάνει ποιοτικές κρίσεις, εμφανίζει υγιή σκεπτικισμό, αναγνωρίζει προσωπικά όρια, προβλέπει, σκέφτεται και σχεδιάζει μπροστά. Στο πλαίσιο των παραπάνω προτάσεων, ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι οι δεξιότητες κριτικής σκέψης των φοιτητών, θα πρέπει να αναπτυχθούν ως αποτέλεσμα της συνολικής προσπάθειας και των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνουν για να ολοκληρώσουν την εργασία τους: να εντοπίσουν τις πληροφορίες, να κατανοήσουν τα ζητήματα που εμπλέκονται, να αναλύουν, συνθέτουν σε νέα απλούστερη μορφή, να παρουσιάζουν τη δουλειά τους, να απαντήσουν σε ερωτήσεις του κοινού και να δέχονται κριτική.

³⁷¹ Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005), *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass

³⁷² Novin, A. and Pearson, M. (1989), *Non-accounting-knowledge qualifications for entry level public accountants*, *The Ohio CPA Journal*, Deppe, L.A., Sonderegger, E.O., Stice, J.D., Clark, D.C. and Streuling, G.F. (1991), *Emerging competencies for the practice of accountancy*, *Journal of Accounting Education*, 9(1), Wolcott, S. K., Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R., Pierre, K. (2002), *Critical Thought on Critical Thinking Research*, *Journal of Accounting Education*, 20(2)

Αντανακλώντας και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων έρευνας παρατηρούνται κάποια βασικά σημεία τα οποία πρέπει να εξεταστούν περαιτέρω.

- *Η Ομαδική εργασία:* Αυτό φαίνεται δύσκολο, διότι πολλές ομάδες σχηματίζονταν, αλλά δεν κατάφεραν να συνεργαστούν και να ολοκληρώσουν το έργο τους. Οι φοιτητές επέμεναν να αναλάβουν την υλοποίηση του έργου, αλλά το φαινόμενο του παρασιτισμού ήταν πολύ συχνό. Όταν οι ομάδες διαμορφώθηκαν κατά βούληση τότε το φαινόμενο του καιροσκοπισμού αυξήθηκε. Μετά τις καταγγελίες τους μέσω άτυπων συζητήσεων έγινε παρέμβαση από τους καθηγητές τους για να διαμορφώσουν τις ομάδες. Αυτό προκάλεσε, επίσης, άλλες καταγγελίες.
- *Η διαχείριση του χρόνου και η συνέπεια:* α) Οι φοιτητές απαρίθμησαν τα ονόματά τους για το έργο, σχημάτισαν μια ομάδα, και αργότερα αποσύρθηκαν από αυτή χωρίς προειδοποίηση β) Άλλοι δεν μπορούσαν να τηρήσουν τις προθεσμίες και ζήτησαν συνεχόμενη αναβολή της ημερομηνίας παρουσίασης τους.
- *Ανάληψη πρωτοβουλιών:* Ένα μεγάλο μέρος των φοιτητών είναι παθητικοί φοιτητές. Όταν κλήθηκαν να ενεργήσουν με δική τους πρωτοβουλία, αντιστάθηκαν και το πρόσωπο άλλαξε είτε παθητικά είτε ειρωνικά και μερικές φορές ακόμα και επιθετικά.
- *Καθυστερήση των εργασιών:* Οι φοιτητές που έχουν καθυστερήσει τις σπουδές τους δεν ασχολούνται με έργα και εργασίες, καθώς έχουν περιορισμένο διαθέσιμο χρόνο για ένα μεγάλο αριθμό μαθημάτων, ενώ το μόνο που επιθυμούν είναι να συμμετάσχουν στις εξετάσεις όσες φορές χρειαστεί μέχρι να περάσουν το μάθημα.

7.3.1 Η αποδοχή της Μπολόνια αρχές και οι συστάσεις της ΕΕ

Συνολικά η στάση έναντι των αρχών της Μπολόνια έχει αποδειχθεί θετική από την ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι υπάρχουν αντιρρήσεις για τη διαδικασία της Μπολόνια μεταξύ της ακαδημαϊκής κοινότητας, οι οποίες συνδέονται άμεσα με την εκπαιδευτική συζήτηση που έχει ξεκινήσει πριν από πολλά χρόνια. Η «Εκπαίδευση για την απασχόληση και η εκπαίδευση για την απόκτηση γνώσης»: "Κάποιοι εκπαιδευτικοί είναι ενάντια στην έννοια της Μπολόνια και αυτό είναι ένα μεγάλο ζήτημα στα Πανεπιστήμια. Για μερικούς καθηγητές το Πανεπιστήμιο της γνώσης θα πρέπει να είναι εντελώς θεωρητικό, ενώ αντιθέτως, οι επαγγελματικές δεξιότητες, είναι πιο τεχνικές γνώσεις και δεν θα πρέπει να παρέχονται από τα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα".

Σημασία των επαγγελματικών δεξιοτήτων

Οι καθηγητές Λογιστικής συμφώνησαν με τη διδασκαλία των επαγγελματικών δεξιοτήτων στο λογιστικό πρόγραμμα σπουδών: «... Η εκπαίδευση είναι ακριβή ... Στόχος της είναι αφενός να διευρύνει τον πολιτισμό, αλλά την ίδια στιγμή στοχεύει στην υποστήριξη των νέων για να επιτύχουν στον επαγγελματικό τομέα». Σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν σίγουροι πώς θα μπορούσαν να

μεταλαμπαδεύσουν αυτές τις δεξιότητες ή ακόμη για τι πραγματικά σημαίνει ο όρος «Δεξιότητες»: «Τα οπτικά βοηθήματα είναι χρήσιμα και μερικοί άνθρωποι τα χρησιμοποιούν και προσδοκώ ότι είναι χρήσιμα τεχνικά εργαλεία. Αναρωτιέμαι, ως δεξιότητα, πώς μπορούμε να το δούμε, εκτός από ένα τεχνικό εργαλείο που υποστηρίζει τη διδασκαλία του μαθήματος;»

Εκπαιδευτικοί του αντικειμένου της Λογιστικής πιστεύουν ότι η απόδοση των αποφοίτων είναι χαμηλότερη από το μέσο. Τονίζουν την τάση παροχής γνώσεων στους φοιτητές λογιστικής, εξαιρετικά αυστηρών και τεχνικών. Οι φοιτητές συνήθως δεν λύνουν τα προβλήματα, είναι αδόμετοι και δεν λαμβάνουν τις κατάλληλες δεξιότητες που θα τους υποστηρίζουν στη λήψη αποφάσεων σε ένα μεταγενέστερο στάδιο της καριέρας τους: «Εμείς, ως εκπαιδευτικοί παρέχουμε καλές τεχνικές γνώσεις στους φοιτητές μας, γνωρίζουμε τους νόμους, τα φορολογικά θέματα ... κάνουμε καλά όλες τις λογιστικές καταχωρίσεις, αλλά εμείς δεν διδάσκουμε πώς να είναι υποστηρικτές στην διαδικασία λήψης αποφάσεων, ... ίσως επειδή έχουμε δώσει πάρα πολύ βάρος στην τεχνική κατάρτιση, αλλά έχω την αίσθηση ότι υπάρχει έλλειψη σε άλλα εργαλεία και δεξιότητες που θα βοηθήσουν έναν λογιστή για να λειτουργήσει ως σύμβουλος επιχειρήσεων». Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το χάσμα μεταξύ του πραγματικού και του αναμενόμενου επιπέδου των δεξιοτήτων από τους πτυχιούχους. Επίσης αναφέρονται στις προσωπικές και σποραδικές προσπάθειες από κάποιους εκπαιδευτικούς για να καλύψουν αυτό το κενό.

Οι εκπαιδευτικοί του εν λόγω αντικειμένου επίσης πιστεύουν ότι οι δεξιότητες πρέπει να διδάσκονται ταυτόχρονα με την τεχνικές γνώσεις λογιστικής, όμως δεν συμφωνούν με την ένταξη αυτών σε όλες οι θεματικές ενότητες. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς έδειξαν τη χρησιμότητα του μαθήματος «δεξιοτήτων» στα πρώτα εξάμηνα σπουδών: «Θα πρέπει να υπάρχει ένα μάθημα αφιερωμένο στις δεξιότητες, έτσι ώστε οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να εκτιμήσουν τη σημασία αυτού του θέματος ... στα μετέπειτα εξάμηνα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τις κατάλληλες συνδέσεις των σπουδών με τις δεξιότητες που έχουν ήδη αποκτηθεί από τους φοιτητές ...»

7.3.2 Εμπόδια στην Ανάπτυξη Δεξιοτήτων

Εκπαιδευτικοί και φοιτητές δήλωσαν διάφορα εμπόδια για την εισαγωγή των δεξιοτήτων απασχολησιμότητας στα μαθήματα λογιστικής. Τα εμπόδια είναι πολλαπλά και προέρχονται από τα κορυφαία και μεσαία στελέχη των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι πολιτικές που εκλείπουν, οι εκπαιδευτικοί οι ίδιοι οι φοιτητές και άλλοι.

1. Εμπόδια από το σύστημα

Προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των ΑΕΙ. Η διάδοση των πληροφοριών σχετικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων ήταν

προβληματική. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συνδεθεί με τα αποτελέσματα. Επιβεβαιώνουν ότι χάνουν πληροφορίες σχετικά με τους σχετικούς νόμους για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αγνοούν τη σύνδεση μεταξύ της ανάπτυξης δεξιοτήτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Υπογραμμίζουν την έλλειψη μιας οργανωμένης και σαφούς πολιτικής που θα κοινοποιεί και θα υποστηρίζει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων. Αν δεν υπάρχει ένα βασικό σχέδιο με καθιερωμένες διαδικασίες, στη συνέχεια, οι πληροφορίες δεν μπορούν να κυκλοφορούν. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η καθιέρωση των μεταρρυθμίσεων πηγαίνει παράλληλα με το κατάλληλο κίνητρο. Δεδομένου ότι δεν υπάρχουν κίνητρα από το σύστημα, όπως τα κριτήρια προαγωγής, καμία άλλη (οικονομική) ανταμοιβή, ούτε καν αυστηρές υποχρεώσεις για να ακολουθήσουν, τότε είναι φυσιολογικό να μην ενεργήσουν, να μην αναλάβουν την πρωτοβουλία και να διατηρήσει το status quo. Επισημαίνουν την ατιμωρησία, την έλλειψη του συστήματος ελέγχου και επιβολής κυρώσεων, ως μερικά από τα πιο σημαντικά εμπόδια για μεταρρυθμίσεις. Δεν υπάρχουν κυρώσεις εάν ένας εκπαιδευτικός ή διοικητικός υπάλληλος εργάζεται μη επαγγελματικά και δεν υπάρχουν συνέπειες, αν ένα άτομο δεν ασκεί τα καθήκοντά του επαρκώς. Η τάση να αγνόησης των νόμων αναγνωρίζεται ως ένας από τους λόγους που οι δεξιότητες δεν έχουν ενσωματωθεί στα ελληνικά ΑΕΙ: "Ένας από τους λόγους που οι δεξιότητες δεν έχουν ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών είναι ότι οι νόμοι ψηφίζονται μεν στην Ελλάδα, αλλά δεν εφαρμόζονται. Όχι μόνο για το παρόν θέμα, αλλά σε γενικά θέματα σχετικά με την εκπαίδευση δεν εφαρμόζονται".

Υπήρξαν πολλές περιπτώσεις όπου στο παρελθόν στην Ελλάδα «εισήχθησαν» προγράμματα τα οποία υλοποιήθηκαν με επιτυχία στο εξωτερικό. Αυτά είχαν εισαχθεί στη χώρα με την ελπίδα να αλλάξει το status quo και να βελτιώσουν τις τοπικές συνθήκες. Ωστόσο, αυτό δεν αποδείχθηκε μια επιτυχημένη πρακτική στις περισσότερες φορές. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι το τοπικό «Σύστημα» θα «απορροφήσει» ή θα "νοθεύσει" τυχόν πρακτικές και προσπάθειες που δεν είναι σύμφωνες με τα καθιερωμένα τοπικά συμφέροντα. Οι εισαγόμενες πρακτικές καταλήγουν να παραβιάζονται και παραμορφώνονται και, κατά συνέπεια, φαίνεται τρομακτικές στους ανθρώπους που μπορούν να τους αντισταθούν σθεναρά: «Στην Ελλάδα έχουμε καταφέρει να στηλιτεύσουμε κάτι κάθε ίδρυμα, τίποτα. Έχουμε εισαγάγει ιδρύματα από το εξωτερικό και εμείς τα διαμελίζουμε στο χειρότερο βαθμό, κατά συνέπεια, υπάρχει η εντύπωση ότι όποια αλλαγή επέρχεται γίνεται για κακό. Ενώ θα πρέπει να είναι ακριβώς το αντίθετο, θα πρέπει να αναρωτηθούμε για την αλλαγή».

2. Η έλλειψη χώρων και εξοπλισμού

Οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν την έλλειψη χώρου και κατάλληλου εξοπλισμού ως εμπόδια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Αυτό το ζήτημα παρεμποδίζει την εφαρμογή οποιασδήποτε καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας στην αίθουσα.

3. Εμπόδια από τους εκπαιδευτικούς

Στις απόψεις των εκπαιδευτικών επικρατεί μια λογική αντίφαση, διότι δεν τάσσονται φανερά υπέρ της ανάπτυξης των δεξιοτήτων ή όχι. Σε γενικότερο πλαίσιο συμφωνούν με την εισαγωγή των δεξιοτήτων μερικές φορές, επειδή αισθάνθηκαν ότι ήταν κάτι αναμενόμενο που έπρεπε να πουν, αλλά δεν αισθάνονταν «πραγματικά» τη σπουδαιότητά του. Η διδασκαλία επαγγελματικών δεξιοτήτων προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτής διαθέτει επαγγελματικά χαρακτηριστικά. Η υιοθέτηση νέων μεθόδων διδασκαλίας προϋποθέτει επαγγελματική στάση και ισχυρές επαγγελματικές δεξιότητες. Δεν χαρακτηρίζονται όλοι εκπαιδευτικοί από ισχυρές επαγγελματικές ιδιότητες. Οι ίδιοι παραδέχονται πως υστερούν σε ορισμένα χαρακτηριστικά όπως η δυνατότητα για ομαδική εργασία, οι δεξιότητες συντονισμού, η διαχείριση του χρόνου και άλλες ικανότητες.

Η έλλειψη επαγγελματικών δεξιοτήτων και πολιτικών θα μπορούσε να είναι ο λόγος για μια στάση με βάση το φθόνο, τη ματαιοδοξία και τις συγκρούσεις με σοβαρές επιπτώσεις για τη συνολική πρόοδο και τη λειτουργία των Ιδρυμάτων. Οι προσωπικές φιλοδοξίες μπορεί μερικές φορές να σταματήσουν ή να αλλάξουν την κατεύθυνση στις συλλογικές πολιτικές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μιλούν για την απάθεια προς τις καινοτομίες και τις μεταρρυθμίσεις που θα οδηγήσουν τους ακαδημαϊκούς σε «θεσμική αδράνεια». Οι άνθρωποι δεν πιστεύουν πια στις επιτυχείς μεταρρυθμίσεις και ως εκ τούτου μένουν απαθείς και αδιάφοροι. Επιπλέον οι μεταρρυθμίσεις ακόμη και αν υλοποιηθούν, μπορεί να προκαλέσουν αρνητικές αντιδράσεις.

Η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών χαρακτηρίζεται ως ένα από τα εμπόδια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων. Επιπλέον, το γεγονός που όλοι αποδεχόμαστε στην Ελλάδα είναι ότι ορισμένοι νόμοι ψηφίζονται αλλά δεν ακολουθούνται, ή ακολουθούνται επιλεκτικά. Δηλώνουν ότι ακόμη και αν υπάρχουν ευσυνείδητοι άνθρωποι που θέλουν να προσπαθήσουν για το καλύτερο καθοδηγούμενοι αποκλειστικά και μόνο από εσωτερική ανάγκη τους να δουν τα πράγματα βελτιωμένα. «ο πατριωτισμός των εκπαιδευτικών» ενάντια σε καινοτόμους και «ξενόφερτες» όπως τις χαρακτηρίζουν, μεθόδους διδασκαλίας, τους εμποδίζει.

4. Οι μέθοδοι διδασκαλίας

Οι μέθοδοι διδασκαλίας περιορίζονται σε διαλέξεις που είναι μια εξαιρετικά χρήσιμη μέθοδος αλλά δεν είναι κατάλληλη για διαδραστική και ενεργητική μάθηση: «Οι διαλέξεις είναι η πιο συνηθισμένη μέθοδος διδασκαλίας που μπορώ να χρησιμοποιήσω». Αντιφάσεις για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια των συζητήσεων. Από την μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν πόσο σημαντικές είναι δεξιότητες και πόσο αυτές πρέπει να περιλαμβάνονται στο λογιστικό πρόγραμμα σπουδών και από την άλλη πλευρά εξέφρασαν την εσωτερική πεποίθησή τους ότι οι δεξιότητες είναι «κληρονομικά χαρακτηριστικά». Είτε γεννιέται κανείς με αυτά είτε όχι. Η Λογιστική τεχνική εκπαίδευση είναι επαρκής για την ορθή ανάπτυξη

δεξιοτήτων: «Κατ' αρχήν, πιστεύω ότι όλα εξαρτώνται από τις δεξιότητες των φοιτητών. Οι επαγγελματικές αλλά και όλες οι απαιτούμενες δεξιότητες μπορούν να αποκτηθούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της θεωρίας του μαθήματος».

5. Εμπόδια από τους μαθητές

Οι ακραίες πολιτικές οργανώσεις των φοιτητών αναφέρθηκε εξίσου ως σημαντικό εμπόδιο για τις απαιτήσεις της Μπολόνια και την εφαρμογή άλλων καινοτομιών σε Ιδρύματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αποτελούν ομάδες που έχουν χρησιμοποιήσει επανειλημμένα βίαια μέσα για να εμποδίσουν συναντήσεις, συνέδρια, εκδηλώσεις ανταμοιβής και ημέρες καριέρας: «Ένας από τους λόγους που το πανεπιστήμιο δεν είναι συνδεδεμένο με την αγορά, είναι η αντίδραση των κομματικών οργανώσεων, θα έλεγα αποκλειστικά από το αριστερό κόμμα. Δεν λέω αυτό γιατί έχω κάτι εναντίον του αριστερού κόμματος, αλλά είναι γεγονός...». Οι αντιδράσεις των φοιτητών μπορεί να είναι πολύ έντονες και μερικές φορές να οδηγήσουν σε καταστροφή συνεδρίων, ημερών καριέρας και άλλων εκδηλώσεων: «Οι φοιτητές αντιδρούν υπερβολικά σε οποιοσδήποτε προσπάθειες για αλλαγή. Κατά τη διάρκεια μιας ημέρας συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε στο ίδρυμα μας, οι φοιτητές από πολιτικές οργανώσεις, μπήκαν στην αίθουσα συνεδριάσεων και προκάλεσαν βία και ενόχληση. Το συνέδριο ήταν αποκλεισμένο και από τότε είμαστε υποχρεωμένοι να οργανώνουμε τα συνέδρια μας έξω από το Πανεπιστήμιο από το φόβο ταραχών».

✓ Η έλλειψη φοιτητών της ετοιμότητας

Οι φοιτητές αποφοιτούν με χαμηλούς βαθμούς ή επεκτείνουν σημαντικά τις σπουδές τους. Το κίνητρο είναι απλώς η απόκτηση ενός πτυχίου (diploma disease) και όχι η απόκτηση πραγματικών γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από αυτό. Οι λόγοι για την έλλειψη των φοιτητών που παρουσιάζουν ενδιαφέρον βρίσκεται κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο δεν επιτρέπει πάντα στους φοιτητές να μελετήσουν το θέμα που επιθυμούν. Άλλοι λόγοι περιλαμβάνουν στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης το μοντέλο και τη στάση των γονιών που επηρεάζουν τα παιδιά τους να ακολουθήσουν το δικό τους επάγγελμα, ανεξάρτητα από την κλίση ή την επιθυμία τους. Οι φοιτητές αναφέρουν ότι βαριούνται στην τάξη και ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρουν τρόπους για να προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους. Έτσι, υιοθετούν μια «παθητική στάση» προς την κατεύθυνση της εμπειρικής μάθησης.

✓ Ποσοστό απουσιών

Το υψηλό ποσοστό απουσιών είναι ένα ακόμη εμπόδιο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί σπάνια έχουν την ίδια ομάδα των μαθητών στην τάξη. Είναι ενδιαφέρον, ότι οι μαθητές οι ίδιοι, στις συνεντεύξεις και τις άτυπες συζητήσεις, εκφράζουν την επιθυμία τους να καταστεί υποχρεωτική η παρουσία για τους φοιτητές.

✓ Οι φοιτητές, η μάθηση και το πολιτισμικό υπόβαθρο

Οι φοιτητές που δεν είναι συνηθισμένοι στην ενεργό μάθηση δεν ανταποκρίνονται εύκολα σε αυτή. Οι καινοτομίες θα πρέπει να ξεκινήσουν από το δημοτικό σχολείο,

έτσι ώστε, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, οι φοιτητές να τη δεχτούν περισσότερο ομαλά. Αλλιώς, θα αντιδράσουν με αρνητικούς τρόπους. Μερικοί αποκρίνονται ακατάλληλα για τους εκπαιδευτές τους, οι οποίοι τέλος προτιμούν να ακολουθήσουν πιο ασφαλείς διαδρομές: «Θα ήθελα να εισαχθούν άλλες μέθοδοι διδασκαλίας, αλλά θα ήθελα να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα από τους φοιτητές. Οι φοιτητές χλευάζουν, είτε λόγω ανωριμότητας είτε λόγω έλλειψης υποβάθρου παιδείας που θα έπρεπε να έχουν αποκτήσει από το σχολείο». Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι προσπάθησαν να εισάγουν καινοτομίες είχαν αρκετά προβλήματα και έλαβαν χαμηλή βαθμολογία αξιολόγησης από τους φοιτητές οι οποίοι προτιμούν να είναι «παθητικοί» από ότι ενεργοί σπουδαστές.

7.5 Τα soft skills των επιτυχημένων επιχειρηματιών

Η επαγγελματική επιτυχία (ή η έλλειψή της) επηρεάζει σχεδόν κάθε μέρος της ζωής των ατόμων: την οικογένεια, το εισόδημα, την αυτοεκτίμηση, το επίπεδο της ευτυχίας, το επίπεδο γνώσεων, το επίπεδο ενέργειας, την υγεία, και ίσως ακόμη και τη διάρκεια της ζωής. Μερικοί μαθητές σκέφτονται, «Το μόνο που χρειάζομαι για την επιτυχία στην εργασία είναι η ειδική γνώση πάνω στο επιθυμητό επαγγελματικό αντικείμενο. Το μόνο που χρειάζονται οι λογιστές είναι καλές δεξιότητες λογιστικής. Αυτές οι δεξιότητες ονομάζονται σκληρές δεξιότητες, οι γνώσεις που απαιτούνται για να εκτελεσθεί μια συγκεκριμένη εργασία. Αυτές είναι οι δεξιότητες που θα πρέπει να διδάσκονται στα μαθήματα του τομέα των σπουδών. Είναι απαραίτητο να πληρούν τις προϋποθέσεις για μια θέση εργασίας».

Όμως, οι περισσότεροι άνθρωποι που εισήλθαν στην αγορά εργασίας παρατηρούν ότι οι σκληρές δεξιότητες είναι απαραίτητες για την κατάκτηση μιας θέσης, αλλά συχνά είναι ανεπαρκείς και για αυτό δεν αρκούν για την διατήρηση της θέσης. Αυτό συμβαίνει γιατί σχεδόν όλοι οι εργαζόμενοι έχουν τις σκληρές δεξιότητες που είναι απαραίτητες για να διεκπεραιώσουν την εργασία για την οποία έχουν προσληφθεί. Εκτίμηση δείχνει ότι μόνο το 15% των εργαζομένων που χάνουν τις θέσεις εργασίας τους, απολύθηκαν επειδή δεν μπορούν να κάνουν τη δουλειά τους. Γι' αυτό και η επιτυχία της σταδιοδρομίας καθορίζεται συχνά από κοινωνικές δεξιότητες. Μια μελέτη της κυβέρνησης των Ηνωμένων Πολιτειών συμφωνεί ότι τα soft skills είναι απαραίτητα για την επιτυχία της εργασίας. Η έκθεση SCANS παρουσιάζει ένα σύνολο δεξιοτήτων και ικανοτήτων που κρίνονται απαραίτητες για την εργασιακή επιτυχία παγκοσμίως:

- ✓ Ανάλυση ευθύνης
- ✓ Λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων
- ✓ Ρύθμιση στόχων
- ✓ Διαχείριση χρόνου
- ✓ Ιεράρχηση καθηκόντων
- ✓ Επιμονή
- ✓ Έντονες προσπάθειες
- ✓ Ομαδικότητα

- ✓ Αποτελεσματική επικοινωνία
- ✓ Εμπάθεια
- ✓ Η γνώση του πώς να μαθαίνουν
- ✓ Αυτοέλεγχος
- ✓ Αυτοπεποίθηση

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα σημαντικότερα soft skills των επιτυχημένων επιχειρηματιών καθώς και η επίδρασή τους στην υπόλοιπη ομάδα με την οποία αλληλεπιδρούν.

Πίνακας 15. Soft skills για την επιχειρηματικότητα

Soft skills	Τι κάνουν οι ηγέτες	Τι λαμβάνουν οι υπόλοιποι
Ταπεινότητα και Αυτοπεποίθηση	Η δυνατότητα να επιτρέψουν σε άλλους να συμβάλουν στο όραμα, διατηρώντας παράλληλα την πεποίθηση ότι το όραμα είναι βάσιμο	Η ικανότητα να συμβάλουν στο όραμα προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αίσθημα ιδιοκτησίας.
Συναισθηματική Νοημοσύνη (Emotional Intelligence-EQ)	Ευαισθησία στις συναισθηματικές πτυχές της ζωής. Ο τρόπος με τον οποίο οι προσωπικές στάσεις και εκφράσεις επηρεάζουν την επιτυχία της εταιρείας και την προσωπική ικανοποίηση	Μια προσωπική αίσθηση της «καλής αίσθησης» στην εργασίας (και στο σπίτι), που μπορεί να βοηθήσει στην διαχείριση του άγχους του να είναι κανείς επιχειρηματίας.
Η ενίσχυση των δυνατών σημείων και η διαφύλαξη των βασικών ικανοτήτων	Η έμφαση στην χρήση προσωπικών δυνάμεων που ενισχύει την ικανότητα να τις αντιληφθούν και οι υπόλοιποι. Αυτό ενισχύει την ανάθεση καθηκόντων στους πιο αποτελεσματικούς.	Η εργασία πάνω στις δυνατότητες χτίζει την αυτο-αποτελεσματικότητα, την αυτοεκτίμηση, την εργασιακή ικανοποίηση και αφοσίωση.
Ακεραιότητα στην ομιλία & τη δράση	Η γνώση του χάσματος γνωρίζω-εφαρμόζω ενισχύει την ευκαιρία για ακεραιότητα. Ο στόχος πρέπει να γίνει και τότε πρέπει να γίνει.	
Διαχείριση αντιλήψεων	Η κατανόηση ότι η αντίληψη είναι η πραγματικότητα, λόγω της ικανότητάς της να δημιουργεί την πραγματικότητα.	Η αντίληψη της επιτυχίας εκτείνεται πέρα από την προσωπική συμβολή του προϊόντος ή της υπηρεσίας. Η εικόνα της επιτυχίας δημιουργείται από όλα τα μέλη της επιχείρησης, όχι μόνο από την ηγεσία
Εκτίμηση για τους ρόλους των υπολοίπων	Η αναγνώριση ότι η λειτουργία των άλλων είναι κρίσιμη για την επιτυχία και ότι η επιτυχία μεγεθύνεται από την οργανωμένη συνεργασία πολλών	Η αναγνώριση για την καλή απόδοση ενισχύει την αντίληψη της προσωπικής αποτελεσματικότητας καθώς και την υπερηφάνεια

Η ομαδική εργασία	Αναγνωρίζοντας ότι οι άλλοι δεν είναι απλώς επεκτάσεις ή διπλασιασμοί του μυαλού.	Η προσωπική ικανοποίηση από την ατομική και μοναδική συμβολή στο αποτέλεσμα. Ικανοποίηση και υπερηφάνεια που προκύπτει από το μερίδιο των κερδών αντανακλώντας την αληθινή συνεισφορά
Έμφαση στα αποτελέσματα και τη διαδικασία	Ζυγίζοντας την πρόοδο με τη διαδικασία και το προϊόν και όχι με την προσωπική επένδυση	Η ασφάλεια του αναμενόμενου και ότι κάποια ποσότητα του αποτυχίας αναμένεται σε σχέση με την αριστεία
Συνεχής Μάθηση	Η αρμόδια ηγεσία απαιτεί συνεχή μάθηση. Όταν σταματά την ανάπτυξη – η πτώση αρχίζει	Η πλήξη δεν είναι ικανοποιητική. Η έλλειψη νέας μάθησης μπορεί να γίνει αισθητή ως στάτους κβο που αντικαθιστά την καινοτομία.

<i>Ta Soft Skills να συμβάλουν στην:</i>	
Καθοδήγηση των ανθρώπων	Η καθοδήγηση των ανθρώπων ή μιας ομάδας, η αυτοδιαχείριση, η διαχείριση συγκρούσεων, οι συνεντεύξεις και η επιλογή νέων μελών, η δικτύωση, η ανάπτυξη και η αντιπροσώπευση
Διαχείριση δραστηριοτήτων	Η ποιότητα των προϊόντων, η ασφάλεια στο χώρο εργασίας, η εξυπηρέτηση πελατών, η άντληση κεφαλαίων
Διαχείριση πόρων	Ανθρώπινοι, οικονομικοί
Διαχείριση πληροφοριών	Η λήψη αποφάσεων, η επίλυση προβλημάτων, η πειθώ, οι δεξιότητες παρουσίασης

ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

(ΜΕΡΟΣ Β')

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ: ΠΑΝΤΕΙΟ ΠΕΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

8.1 Εισαγωγή

Στη σύγχρονη οικονομία της γνώσης και των υπηρεσιών, η ανταγωνιστικότητα και η επιτυχία των επιχειρήσεων σχετίζεται άμεσα με τη χάραξη της κατάλληλης στρατηγικής, η επίτευξη της οποίας είναι συνάρτηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού. Στο σημείο αυτό γίνεται εμφανής η συμβολή της εκπαίδευσης στην εμφύτευση της επιχειρηματικής κουλτούρας και στην ενίσχυση των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Στην περίπτωση της Ελλάδας, εμφανίζεται η οξύμωρη σχέση μεταξύ του ικανοποιητικού βαθμού συμμετοχής στην εκπαίδευση και των αυξημένων ποσοστών ανεργίας, και δη της νεανικής. Έρευνα του ΟΟΣΑ έδειξε ότι στην Ελλάδα το 20% των πολιτών ηλικίας 15-29 ετών που δεν εργάζονταν, δεν είχαν την ευκαιρία να σπουδάσουν ούτε να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης (πρόκειται για την ομάδα των NEET - Νέοι 15-29 ετών οι οποίοι βρίσκονται εκτός δομών απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης). Προκύπτει έτσι μια ακόμη κρυφή πτυχή της κρίσης, που αφορά την κρίση δεξιοτήτων, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου το 1/3 των θέσεων που ζητά η αγορά εργασίας δεν καλύπτεται από το υπάρχον δυναμικό. Αντίστοιχα, 2.194 νέοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, αλλά δεν εργάζονται, 58.277 απόφοιτοι ΑΕΙ διαπιστώνουν ότι το πτυχίο τους δεν έχει αντίκρισμα στην αγορά εργασίας, 22.334 απόφοιτοι των ΤΕΙ παραμένουν άνεργοι, ενώ 153.368 απόφοιτοι λυκείου δεν μπορούν επίσης να βρουν απασχόληση. Οι προαναφερθέντες αριθμοί αποδεικνύουν ότι, δεν είναι η έλλειψη τυπικών προσόντων που εμποδίζει την απασχόληση και αναδεικνύουν την ανάγκη για στενότερη και βαθύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας. Η παρούσα έρευνα, έχοντας ως αφετηρία το φαινόμενο του skills gap, επιχειρεί να διαπιστώσει τη χρησιμότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ως συμπληρωματικής και καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας) στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές επιθυμούν να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους και να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο προσωπικής μελέτης προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης το οποίο θα λειτουργεί συμπληρωματικά με το ήδη υπάρχον πρόγραμμα σπουδών τους, με την παράλληλη συμβολή εισηγητών από τον χώρο των επιχειρήσεων.

Το ζήτημα της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την επαγγελματική αποκατάσταση και απόδοση έχει απασχολήσει ιδιαίτερα το Βρετανό κοινωνιολόγο και μελετητή Ronald Dore, συγγραφέα του έργου «η ασθένεια του διπλώματος» που εκδόθηκε το 1976. Ο Dore προσπαθεί να διερευνήσει το κίνητρο που οδήγησε και οδηγεί εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως να αποκτήσουν διπλώματα, πώς λογή σε κάποια θέση, τόσο γρηγορότερος είναι ο ρυθμός της αύξησης του πληθωρισμού των διπλωμάτων, τόσο πιο πολύ προσανατολισμένο στις εξετάσεις είναι το εκπαιδευτικό σύστημα εις βάρος

της πραγματικής μόρφωσης». Διαπίστωσε ότι η κοινωνία έχει εθιστεί να σκέφτεται ότι η κατοχή διπλώματος δεν σχετίζεται μόνο με την αυξημένη εργασιακή απόδοση, αλλά και με το ότι ο κάτοχός του είναι εξυπνότερος, έχει καλύτερους τρόπους και είναι πιο πολιτισμένος. Η συγκεκριμένη αντίληψη συνιστά μια παραμορφωμένη αναπαράσταση της πραγματικότητας. Η φοίτηση στα πανεπιστημιακά ιδρύματα δεν γίνεται, στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, ούτε λόγω ενός γνήσιου επιστημονικού ενδιαφέροντος ούτε για να εκπαιδευτεί ο συμμετέχων πάνω σε ένα επαγγελματικό αντικείμενο, αλλά προκειμένου να συμπληρώσει κάποιος τα τυπικά προαπαιτούμενα ώστε να εργαστεί. Έτσι, το κοινωνικό πρόβλημα, υπό την πίεση της ανεργίας και της εργασιακής ανασφάλειας, μετατρέπεται, σε ένα παράδοξο της ανθρώπινης συνείδησης, καθώς ο άνεργος «φταίει που είναι άνεργος, γιατί δεν απέκτησε ούτε ένα πτυχίο» ενώ αυτός που απέκτησε «δε διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες που αναζητά η αγορά εργασίας». Η μάθηση υποβαθμίζεται σε προετοιμασία για τις εξετάσεις και τα πανεπιστήμια μετατρέπονται σε ένα χώρο όπου χιλιάδες άνθρωποι σπουδάζουν χωρίς πραγματικό ενδιαφέρον για αυτό που σπουδάζουν. Τα πτυχία πολλαπλασιάζονται, χάνοντας έτσι όλο και περισσότερο την όποια επαγγελματική τους αξία, με αποτέλεσμα όσο χάνεται η αξία να αυξάνονται οι πιέσεις των ανθρώπων για περισσότερα πτυχία και περισσότερα χρόνια σπουδών, τα οποία μετά τους κάνουν να αισθάνονται όλο και πιο πολύ «εξαπατημένοι». Και ο φαύλος κύκλος της «ασθένειας του διπλώματος» συνεχίζεται, με τους νέους ανθρώπους να αποζητούν όλο και περισσότερα πτυχία, καθώς δεν μπορούν να βρουν εργασία ή η εργασία που βρίσκουν ανταποκρίνεται όλο και λιγότερο σε αυτά που σπούδασαν, θυμίζοντας τους ναυαγούς της Μέδουσας στον πίνακα του Ζερινγκώ, που πιασμένοι από μια σχεδόν διαλυμένη σχεδία κοιτούν με άδειο και απελπισμένο βλέμμα τον ορίζοντα.

Η παρούσα διατριβή εξετάζει τη συμβολή της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης στις Σχολές Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παντείου Πανεπιστημίου, ως μια παράμετρο μετριασμού του προβλήματος. Το πιο διαδεδομένο σήμερα εργαλείο διαβίου εκπαίδευσης είναι η Ηλεκτρονική Μάθηση (e-learning), η οποία μέσω της χρήσης νέων πολυμεσικών τεχνολογιών και του διαδικτύου, βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας και παρέχει πρόσβαση σε πηγές πληροφοριών. Η Ηλεκτρονική Μάθηση συνιστά ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο ανάπτυξης δεξιοτήτων δεδομένου ότι δεν απαιτείται η φυσική παρουσία καθηγητών και φοιτητών για την ολοκλήρωση του μαθήματος, εξοικονομείται χρόνος, ενώ το περιεχόμενο παραμένει επίκαιρο και οι συμμετέχοντες μπορούν να το επαναχρησιμοποιήσουν. Επιπλέον, ενθαρρύνει περισσότερο την κριτική σκέψη και τους εξατομικευμένους ρυθμούς ανάπτυξης. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες μπορούν να συνεχίσουν στους κύκλους μαθημάτων ή στο πρόγραμμα ανάλογα με το πόσο έχουν κατανοήσει τη διδακτέα ύλη και ο κύκλος μαθημάτων προσαρμόζεται στις αδυναμίες και τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων.

Ο σχεδιασμός φιλικής προς τον χρήστη πλατφόρμας αποτελεί στρατηγική πρόταση της παρούσης διατριβής. Δίδει την ώθηση για μια αποτελεσματική εξ'αποστάσεως εκπαίδευση η οποία οδηγεί στην ελευθερία της συνείδησης αντί για τη μεταφυσικά

κατακυρωμένη άποψη της μη σχετικότητας θεωρητικών-φυσικών επιστημών, στην ικανοποίηση των πραγματικών απαιτήσεων της αγοράς εργασίας (skills gap), στην προσαρμογή-πέρα από αγκυλώσεις-στις τρέχουσες διεθνείς εξελίξεις και στον εκσυγχρονισμό των Σχολών που θεραπεύουν τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, οι οποίες αποτελούν τη βάση των θετικών επιστημών. Ο συνδυασμός «επιχειρηματικής» και θεωρητικής γνώσης αποτελεί εχέγγυο επιτυχίας, αφού με τον τρόπο αυτό αναμειγνύεται ο τρόπος σκέψης των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών με τον ρεαλιστικό τρόπο αντιμετώπισης του ευμετάβλητου επιχειρηματικού περιβάλλοντος, τρόπος ο οποίος υλοποιείται με τις προτάσεις οι οποίες παρουσιάζονται και τεκμηριώνονται εδώ.

8.2 Στόχοι της έρευνας

Δεδομένης της συνεχούς ανάπτυξης της νεανικής επιχειρηματικότητας και του φαινομένου του skills gap, κρίνεται απαραίτητη η παράλληλη απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων που θα προσδώσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε όσους επιθυμούν να εμπλακούν στον επιχειρηματικό κόσμο είτε ως εργαζόμενοι είτε ως ιδιοκτήτες. Στο σημείο αυτό τονίζεται η αναγκαιότητα της συνεργασίας του ακαδημαϊκού με τον επιχειρηματικό κόσμο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία αντικειμένων που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα. Η παρούσα πρόταση αφορά το σχεδιασμό και υλοποίηση ενός προγράμματος εκπαίδευσης μέσω της ανάπτυξης ενός μοντέλου, το οποίο θα εντοπίζει αρχικά βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων τις αδυναμίες των συμμετεχόντων και στη συνέχεια θα προτείνει εκπαιδευτικά αντικείμενα που χρήζουν περισσότερης εκμάθησης. Τέλος, με την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους, οι φοιτητές θα συμμετέχουν σε μια εικονική επιχείρηση (virtual enterprise) όπου θα είναι σε θέση να συμμετέχουν σε πραγματικές επιχειρηματικές διαδικασίες και να αξιολογούν την απόδοσή τους.

Ενδεικτικά τα επιθυμητά αποτελέσματα του Προγράμματος είναι τα εξής:

- Αποτελεσματικότερη κατάρτιση φοιτητών
- Εντοπισμός Δυνατών/ Αδύνατων σημείων τους
- Ενίσχυση δεξιοτήτων
- Εντοπισμός επαγγελματικού/ εκπαιδευτικού προσανατολισμού
- Απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τον επιθυμητό κλάδο απασχόλησης
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Παρακίνηση φοιτητών μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (videos, κλπ)
- Ενίσχυση της εξωστρέφειας του Πανεπιστημίου με φορείς του επιχειρηματικού κόσμου

8.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη θεωρητική προσέγγιση του αντικειμένου μελετήθηκαν εξίσου η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία για θέματα εκπαίδευσης, ηλεκτρονικής μάθησης, επιχειρηματικότητας και νεοφυών επιχειρήσεων. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην διεθνή αρθρογραφία αναγνωρισμένων επιστημονικών περιοδικών που προάγουν την επιχειρηματική και εκπαιδευτική διαδικασία όπως το Harvard Business Review, ο OECD, η Παγκόσμια Τράπεζα, η Eurostat, το Journal of Management Development, κ.ά., καθώς και σε δημοσιεύσεις του Hellenic Startup Association και του TalentLMS. Η πρακτική προσέγγιση του θέματος ολοκληρώθηκε μέσα από τη διεξαγωγή έρευνας στα εξής τμήματα του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών & Πολιτικών Επιστημών (επίπεδο προπτυχιακών σπουδών):

- Δημόσιας Διοίκησης
- Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών
- Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού
- Κοινωνιολογίας
- Ψυχολογίας

Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε στους φοιτητές, φέρει τον τίτλο «Η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές Κοινωνικών Επιστημών: Η συμβολή του e-learning». Διαιρείται σε 5 ενότητες ενώ το σύνολο των ερωτήσεων ανέρχεται στις 18, διαμορφωμένες ως εξής:

A. Ερωτήσεις περί Επιχειρηματικότητας

Περιλαμβάνει γενικές ερωτήσεις που αφορούν τη γνώση και την άποψη των φοιτητών σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού καθώς και ερωτήσεις που εξετάζουν την εικόνα του επιλεγμένου δείγματος για ζητήματα επιχειρηματικότητας. Η εν λόγω ενότητα αποσκοπεί στο να εξετάσουμε το πώς κατανοούν οι φοιτητές των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών την επιχειρηματικότητα, με ποιες φράσεις-λέξεις θα την περιέγραφαν και κατά πόσο αυτή αποτελεί μια εναλλακτική απασχόλησης γι' αυτούς.

B. Ερωτήσεις περί Ηλεκτρονικής Εκπαίδευσης (E-Learning)

Η δεύτερη ενότητα εστιάζει αποκλειστικά στην έννοια της εξ' αποστάσεως, ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Στόχος είναι να εξετάσουμε πώς κατανοούν οι φοιτητές τον όρο του e-learning, ειδικά στη σημερινή εποχή της πληροφόρησης και του διαδικτύου, αλλά κυρίως τη στάση και διάθεσή τους απέναντι σε νέες μεθόδους διδασκαλίας και εκμάθησης.

Γ. Ερωτήσεις περί διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας

Η συγκεκριμένη ενότητα προσεγγίζει περισσότερο το ουσιαστικό μέρος της έρευνας. Στόχος είναι να εξετάσουμε κατά πόσο οι φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου

«εισπράττουν» τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που αναζητά η αγορά εργασίας, αν αισθάνονται ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα σπουδών και τέλος σε ποια αντικείμενα επιθυμούν να «εξειδικευθούν» περισσότερο.

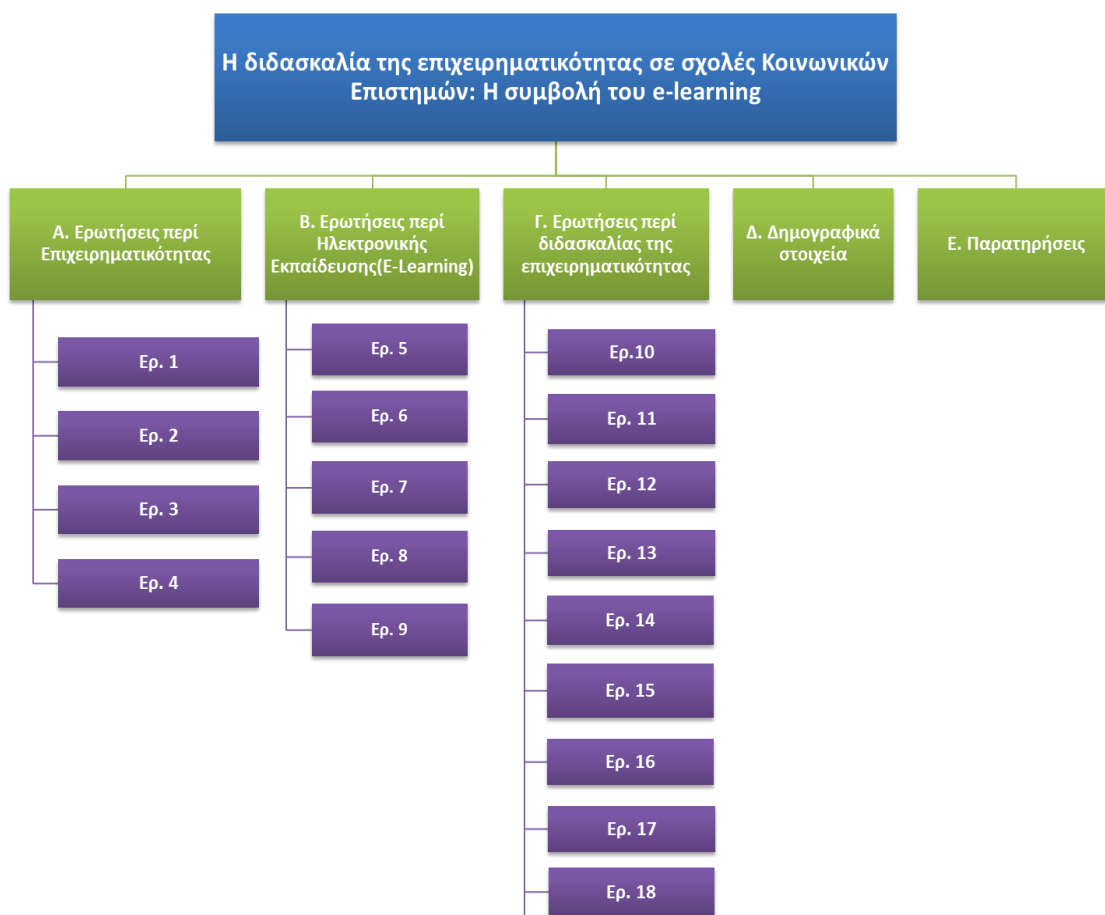
Δ. Δημογραφικά στοιχεία

Στην ενότητα αυτή σημειώνονται δημογραφικά στοιχεία που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την απασχόληση και τον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Ε. Παρατηρήσεις

Στην ενότητα «Παρατηρήσεις» δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να εκφράσουν- προσθέσουν οτιδήποτε επιθυμούν πάνω στο θέμα που ερωτήθηκαν και να παραθέσουν σχετικές προτάσεις. Η εν λόγω ενότητα αποδείχτηκε εξαιρετικά ενδιαφέρουσα καθώς παρείχε ανατροφοδότηση πάνω στη δομή του ερωτηματολογίου αλλά και ενδιαφέρουσες προτάσεις για τη διαμόρφωση ενός e-learning προγράμματος, απευθυνόμενου αποκλειστικά σε σχολές κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών. Η δομή του ερωτηματολογίου αναπαρίσταται στο Σχήμα 28 που ακολουθεί.

Σχήμα 28. Δομή ερωτηματολογίου έρευνας



Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από προπτυχιακούς φοιτητές των ανωτέρω Τμημάτων του Παντείου Πανεπιστημίου με ιδιαίτερη έμφαση στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης (Σχήμα 29). Επιλέχθησαν φοιτητές του 2^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} έτους σπουδών.

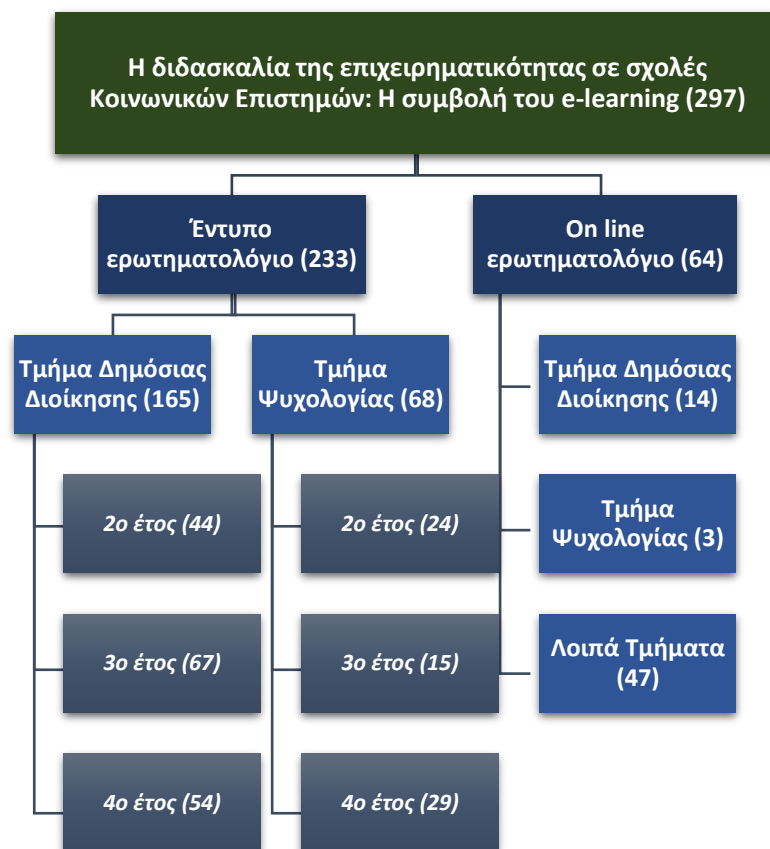
Σχήμα 29. Δείγμα έρευνας



Συμπληρωματικά αναρτήθηκε ένα online ερωτηματολόγιο της ίδιας δομής (Παράρτημα 5) προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία σε έναν ευρύτερο αριθμό φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα. Από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο προέκυψαν 81 απαντήσεις οι οποίες διαμορφώθηκαν ως εξής:

- 14 από το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης
- 3 από το Τμήμα Ψυχολογίας
- 47 από λοιπά Τμήματα του Παντείου Πανεπιστημίου (ΕΜΠΟ, ΤΟΠΑ, ΔΕΣ, Κοινωνική Ανθρωπολογία, Κοινωνική Πολιτική)

Ο συνολικός αριθμός της έρευνας, ήτοι τα 314 άτομα τα οποία απάντησαν σε διανομή συνολικά 300 ερωτηματολογίων, θεωρήθηκε σημαντικά μεγάλος και επαρκής για να αποτελέσει το τελικό μέγεθος του δείγματος. Το δείγμα της έρευνας διαμορφώνεται ως εξής:



Αρχικά παρατίθενται αναλυτικά με τη μορφή διαγραμμάτων ή/ και πινάκων τα στατιστικά αποτελέσματα για κάθε μία από τις ερωτήσεις σε επίπεδο τμήματος. Συγκεκριμένα, αναλύονται οι απαντήσεις του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης κατ' έτος με τη χρήση του προγράμματος excel και συνολικά με τη χρήση του στατιστικού πακέτου R. Στη συνέχεια αναλύεται το τμήμα Ψυχολογίας με τη χρήση του προγράμματος excel για κάθε έτος ξεχωριστά και συνολικά με τη χρήση του στατιστικού πακέτου R. Ακολουθεί η ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν στο online ερωτηματολόγιο με τη χρήση του προγράμματος R, αναφορικά με τα υπόλοιπα τμήματα του Παντείου Πανεπιστημίου συνολικά. Τέλος, για ευχερέστερη και πιο σφαιρική εξαγωγή συμπερασμάτων ως προς τις στάσεις, τις προτιμήσεις και τις συμπεριφορές του συνόλου των στοιχείων, του συνόλου δηλαδή του Παντείου Πανεπιστημίου, παρατίθενται αναλυτικώς τα στατιστικά αποτελέσματα υπό τη μορφή πινάκων και σχετικών διαγραμματικών απεικονίσεων με τη χρήση του προγράμματος R. Συμπληρωματικά παρατίθενται αναλύσεις και επεξηγήσεις των εκάστοτε διαγραμμάτων.

8.4 Διαδικασία Στατιστικής Ανάλυσης

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που συλλέγησαν υλοποιήθηκε μέσω του Στατιστικού Προγράμματος “R” και του προγράμματος Excel. Επιλέχθηκε η γλώσσα

προγραμματισμού R καθώς είναι ένα σύγχρονο εργαλείο, προσανατολισμένο για στατιστική χρήση. Η γλώσσα R αναπτύχθηκε έχοντας ως αρχικό πρότυπο τη γλώσσα S και πλέον βρίσκεται στην 28η σειρά δημοφιλίας των γλωσσών προγραμματισμού σύμφωνα με το TIOBE (The Importance Of Being Earnest)³⁷³. Η R προσφέρει ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων στον ερευνητή. Χαρακτηρίζεται από εύκολη επεκτασιμότητα καθώς ο κάθε χρήστης μπορεί να δημιουργήσει τις δικές του συναρτήσεις και να τις μορφοποιήσει σε μία βιβλιοθήκη η οποία μπορεί να δημοσιοποιηθεί και να χρησιμοποιηθεί αργότερα από κάποιον άλλο χρήστη με τις ίδιες ανάγκες. Μπορεί να παράξει εξαιρετικά πλούσια διαγράμματα απαιτώντας ωστόσο εξοικείωση με τη γλώσσα. Σε σύγκριση με το εμπορικό λογισμικό SPSS, η R υπολείπεται ενός φιλικού παραθυρικού περιβάλλοντος χρήσης, ωστόσο η χρησιμοποίησή της για την ανάλυση βελτιώνει γρήγορα την ουσιαστική ικανότητα του ερευνητή αλλά και την βαθύτερη αντίληψη της θεωρίας καθώς ο χρήστης αντιλαμβάνεται τον ακριβή τρόπο με τον οποίο επεξεργάζεται τα δεδομένα. Στην παρούσα διατριβή ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

1. Καταμέτρηση αποτελεσμάτων από τα ερωτηματολόγια.

– Πρώτα της δημοσίας διοίκησης (online και χειρογραφα) και στη συνέχεια ψυχολογίας και λοιπών τμημάτων (online και χειρογραφα).

2. Καταγραφή όλων των απαντήσεων σε πρόγραμμα excel με τη μορφή πινάκων και διαγραμμάτων κατ'έτος και συνολικά

3. Παίροντας αθροιστικά τα αποτελεσματα από το αρχικό excel για την δημοσια διοικηση- αρχικα- σε ένα δεύτερο αρχείο excel καταγράφησαν τα δεδομένα με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να σχεδιαστούν τα διαγράμματα στην R.

Παράδειγμα: Η ερώτηση 1 στο ερωτηματολόγιο ήταν διατυπωμένη ως εξής:

«Γνωρίζετε την εννοια της επιχειρηματικότητας;»

NAI OXI

Οπότε η ερώτηση 1 στο νέο excel ονομάστηκε “q1”

Το «1» αφορά τα «NAI» και το «2» τα «OXI». Συνεπώς στο νέο excel η ποσότητα των «1» αναφέρεται σε όσους απάντησαν «NAI» και αντίστοιχα σε όσους απάντησαν «OXI».

4. Πραγματοποιήθηκε έρευνα όσον αφορά τα καταλληλότερα διαγράμματα για στατιστική μελέτη που προσφέρει η R, όπως plots, barplots, pie charts, 3D pie charts, dotcharts, stacked bar charts. Με τη βοήθεια σχετικών ηλεκτρονικών σελίδων γράφτηκαν κώδικες σύμφωνα με τα δεδομένα του νέου εξελ.

5. Στη συνέχεια προκειμένου να κατασκευαστούν τα pie charts 3D, χρειάστηκε η ενσωμάτωση στο πρόγραμμα της R του πακέτου “plotrix” (CRAN - Package plotrix). Για να φτιάξει η R pie chart 3D κρίνεται απαραίτητη η χρήση του

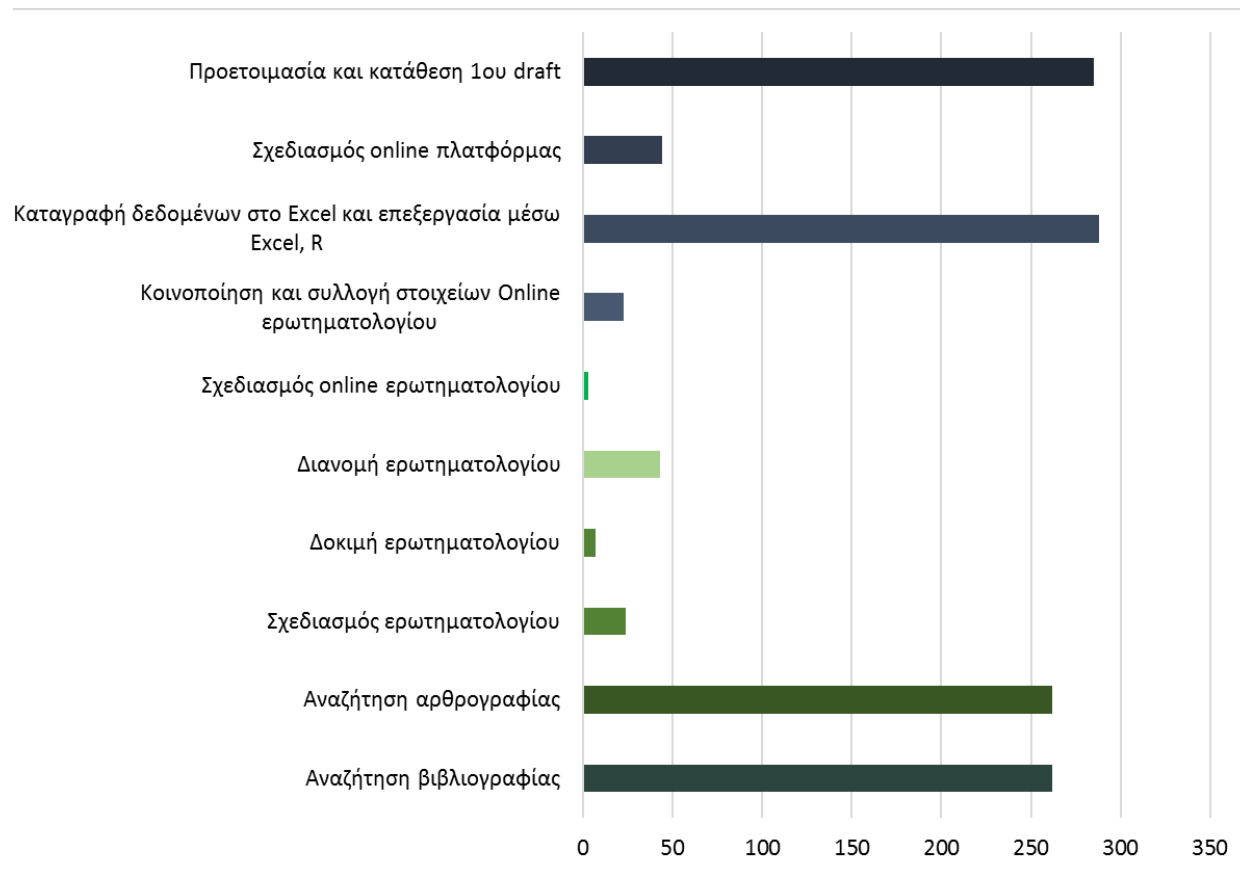
³⁷³ https://en.wikipedia.org/wiki/TIOBE_index

συγκεκριμένου πακέτο διαφορετικά δεν αναγνωρίζει το 3D διότι δεν ανήκει στις βασικές γραφικές παραστάσεις.

6. Έχοντας συλλέξει λεπτομέρειες διαμόρφωσης των παραστάσεων, όπως είναι το **χρωματολόγιο και η γραμματοσειρά** που είναι διαθέσιμες στην R, ολοκληρώθηκαν τα διαγράμματα που αφορούν την δημοσια διοίκηση.
7. **Στη συνέχεια σε ένα τρίτο excel** και χρησιμοποιώντας την ίδια διαδικασία που προαναφέρθηκε, καταγράφησαν τα συνολικά δεδομένα της ψυχολογίας και των άλλων τμημάτων (απο τα online και από τα χειρογραφα ερωτηματολογια). Χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιοι κώδικες και σε ορισμένες γράφτηκαν νέοι, διαφοροποιώντας ουσιαστικά λεπτομέρειες εμφάνισης των διαγραμμάτων (ένα από τα ουσιώδη πλεονεκτήματα της R).
8. Στη συνέχεια για ορισμένα διαγράμματα και πίνακες χρησιμοποιήθηκε το πακέτο ***ggplot2, plotly, latticeExtra, sjPlot, specdata*** κ.ά. Για την χρησιμοποίησή τους απαιτείται η R i386 3.2.5 έκδοση του προγράμματος.

8.5 Χρονοδιάγραμμα έρευνας

Task Name	Start Date	End Date	Duration
[-] Βιβλιογραφική έρευνα	06/03/13	04/07/15	674d
Αναζήτηση βιβλιογραφίας	06/03/13	02/19/14	262d
Αναζήτηση αρθρογραφίας	06/03/13	02/19/14	262d
Μεταφράσεις διεθνούς αρθρογραφίας	02/20/14	04/07/15	412d
[-] Έναρξη και καταγραφή θεωρητικής προσέγγισης	01/01/14	06/06/15	522d
Σχεδιασμός πλάνου διατριβής και συγγραφή θεωρητικού μέρους	01/01/14	06/06/15	522d
[-] Ποσοτική έρευνα	03/30/15	08/31/16	521d
Σχεδιασμός ερωτηματολογίου	03/30/15	04/22/15	24d
Δοκιμή ερωτηματολογίου	05/04/15	05/10/15	7d
Διανομή ερωτηματολογίου	10/01/15	11/12/15	43d
Σχεδιασμός online ερωτηματολογίου	02/25/16	02/27/16	3d
Κοινοποίηση και συλλογή στοιχείων Online ερωτηματολογίου	03/03/16	03/25/16	23d
[-] Στατιστική επεξεργασία δεδομένων	04/24/15	02/05/16	288d
Καταγραφή δεδομένων στο Excel και επεξεργασία μέσω Excel, R	04/24/15	02/05/16	288d
Σχεδιασμός online πλατφόρμας	06/30/16	08/12/16	44d
Προετοιμασία και κατάθεση 1ου draft	11/21/15	08/31/16	285d



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

9.1 Εισαγωγή

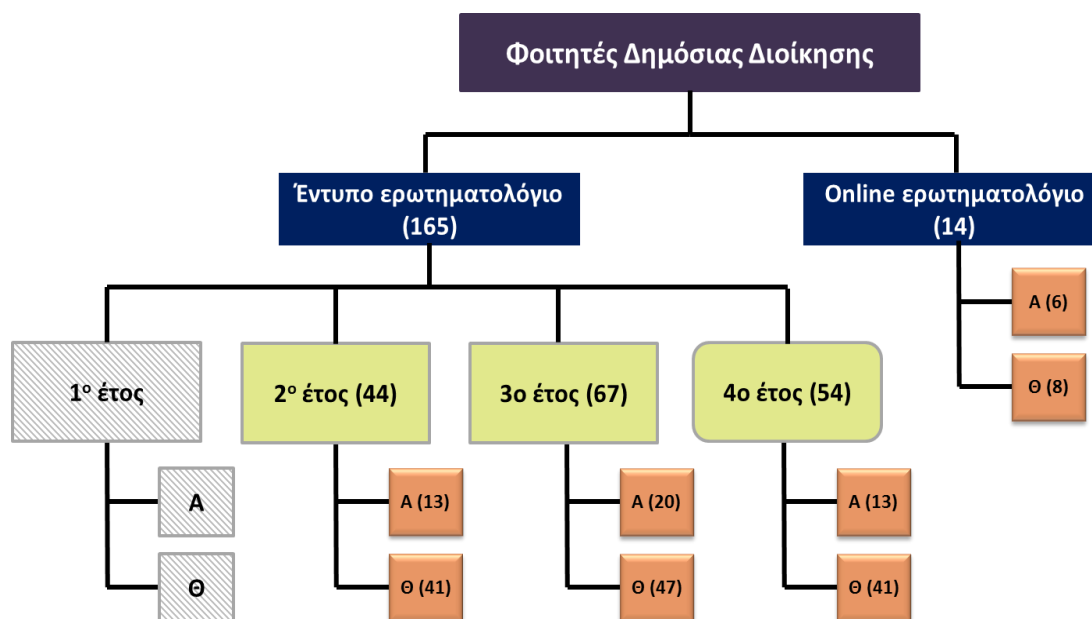
Από τα τριακόσια τριάντα (330) στοιχεία του δείγματος απάντησαν τελικά στο ερωτηματολόγιο τριακόσια είκοσι επτά (314), καθώς τρία ερωτηματολόγια επετράφησαν χωρίς να συμπληρωθούν. Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει την παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας με τη μορφή διαγραμμάτων και σε πλειοψηφία, σχετικών πινάκων αναφορικά με το κάθε Τμήμα, αρχικά κατά έτος σπουδών και εν συνεχεία συνολικά, σε επίπεδο Τμήματος. Όπως προαναφέρθηκε, η κατ' έτος επεξεργασία έγινε μέσω του προγράμματος excel από το οποίο προέκυψαν και τα εκάστοτε διαγράμματα και πίνακες, ενώ η συνολική επεξεργασία ανά Τμήμα υλοποιήθηκε μέσω του προγράμματος R.

9.2 Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης

Το Πάντειο Πανεπιστήμιο αποτελεί μετεξέλιξη της Παντείου Ανωτάτης Σχολής Πολιτικών Επιστημών. Ιδρύθηκε το 1927 με πρότυπο την τότε Ecole Nationale d'Administration, με στόχο την κατάρτιση επιστημόνων της Διοίκησης που θα στελέχωναν τον κρατικό μηχανισμό, καθώς και πολιτικών επιστημόνων. Το σημερινό Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης ανάγει τις ρίζες του σε αυτήν την ίδρυση. Εντάσσεται σε μια ιστορική παράδοση, που μόρφωσε εκατοντάδες στελέχη του κρατικού μηχανισμού στην Ελλάδα. Σήμερα, το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης λειτουργεί προσφέροντας προπτυχιακή εκπαίδευση τετραετούς φοιτήσεως. Ανήκει στην νεοσύστατη Σχολή Επιστημών Οικονομίας και Δημόσιας Διοίκησης, από κοινού με το Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης. Επίσης διαθέτει πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και προσφέρει δυνατότητα διδακτορικής έρευνας. Οι σπουδές στο Τμήμα στηρίζονται σε τέσσερις γνωσιακούς πυλώνες: 1. Το Δίκαιο και τους Θεσμούς 2. Την Οικονομική Επιστήμη, 3. Την Φορολογία και Ελεγκτική και 4. Την αμιγώς Διοικητική Επιστήμη. Αυτοί είναι και οι τέσσερις Τομείς του Τμήματος. Οι σπουδές προσανατολίζονται προς δύο κατευθύνσεις: α) των Δημοσίων θεσμών και β) της Οικονομικής Επιστήμης.

Τη χρονική περίοδο που διεξήχθη η παρούσα έρευνα, το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης αποτελείτο από **1563** προπτυχιακούς φοιτητές. Επιλέχθηκε η διανομή ερωτηματολογίων στο δεύτερο, τρίτο και τέταρτο έτος σπουδών φοίτησης προκειμένου οι φοιτητές να έχουν αποκτήσει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα και αίσθηση των επαγγελματικών και μετ-εκπαιδευτικών τους στόχων και προκειμένου να είναι σε θέση να εκφράσουν τις πεποιθήσεις και τις παύσεις τους για το πρόγραμμα σπουδών που προσφέρεται από το Πανεπιστήμιό τους, να εντοπίσουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία του και να καταθέσουν προτάσεις βελτίωσης ή και εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το δείγμα Δημόσιας Διοίκησης απεικονίζεται διαγραμματικά στο Σχήμα 30 που ακολουθεί.

Σχήμα 30. Δείγμα έρευνας του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης



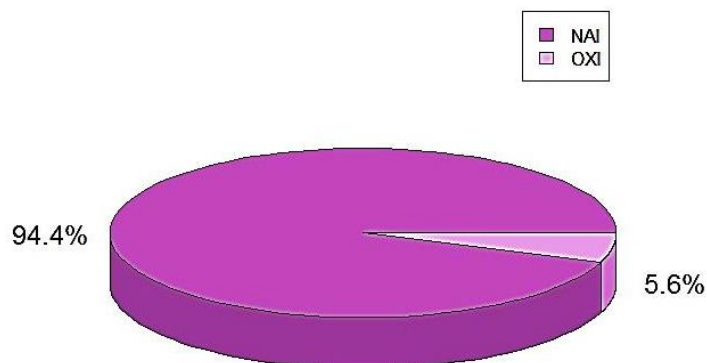
Όπως αναφέρθηκε, το πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου αφορούσε γενικές ερωτήσεις προκειμένου να διαπιστωθεί το κατά πόσο οι συμμετέχοντες κατανοούν την έννοια της επιχειρηματικότητας αλλά κυρίως η εικόνα που έχουν γι' αυτή. Ξεκινώντας με το Σχήμα 31 και τον Πίνακα 16, διαπιστώνεται ότι η επιχειρηματικότητα ως έννοια είναι γνωστή στην πλειοψηφία των φοιτητών της δημόσιας διοίκησης. Συγκεκριμένα παρατηρούμε ότι όσο αυξάνεται το έτος σπουδών, οι φοιτητές παρουσιάζουν μια πιο «σίγουρη», καταφατική απάντηση στο ερώτημα. Αντίστοιχα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων στο 2^ο και 3^ο έτος σπουδών γνωρίζει την έννοια της επιχειρηματικότητας.

Πίνακας 16. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (ΔΔ);

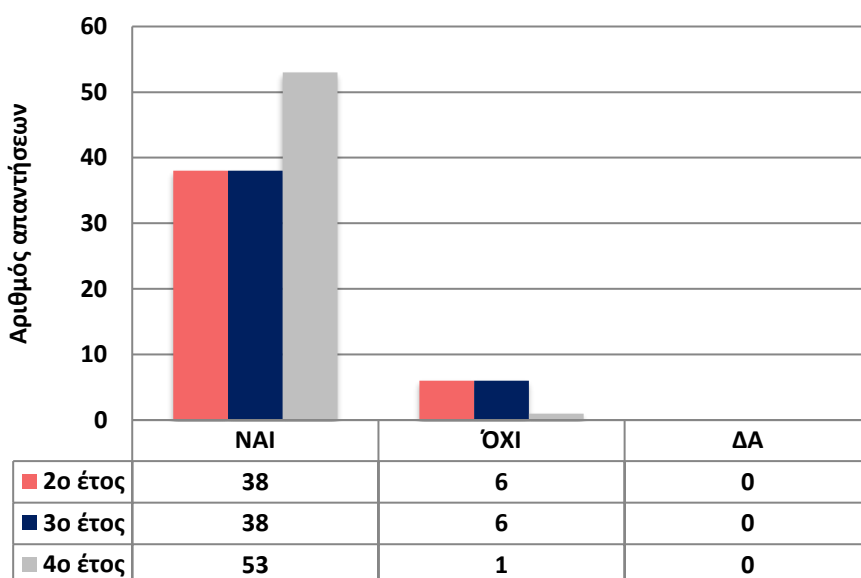
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	169	94,4	94,4
	OXI	10	5,6	100,0
	Total	179	100,0	

Σχήμα 31. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (ΔΔ);

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;



Οι αντίστοιχες απαντήσεις, επεξεργασμένες σε πρόγραμμα excel παίρνουν την κάτωθι μορφή:



Στην εποχή της πληροφορίας μπορούμε να πούμε ότι οι παραπάνω απαντήσεις ήταν σε ένα βαθμό αναμενόμενες. Όλοι κατά κάποιο τρόπο γνωρίζουν την έννοια του επιχειρείν, έχουν μελετήσει, ακόμη και επισκεφθεί επιχειρήσεις είτε στα πλαίσια του εκπαιδευτικού τους προγράμματος είτε στα πλαίσια πρακτικής άσκησης. Το ενδιαφέρον στη συγκεκριμένη ερώτηση, είναι ερώτηση που γεννήθηκε και αφορά στη χρήση από τους συμμετέχοντες λέξεων ή φράσεων που κατά τη γνώμη τους ορίζουν τον όρο της επιχειρηματικότητας. Οι απαντήσεις ήταν εξαιρετικά πολυάριθμες και πέραν των λέξεων που συγκέντρωσαν κατά πλειοψηφία τις περισσότερες απαντήσεις, υπήρξαν όροι εξίσου πρωτότυποι και καινοτόμοι όπως «στοχοθεσία, οξυδέρκεια, επιμόρφωση, ηθική, ανοιχτή σκέψη, και πολλοί άλλοι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 17 που ακολουθεί.

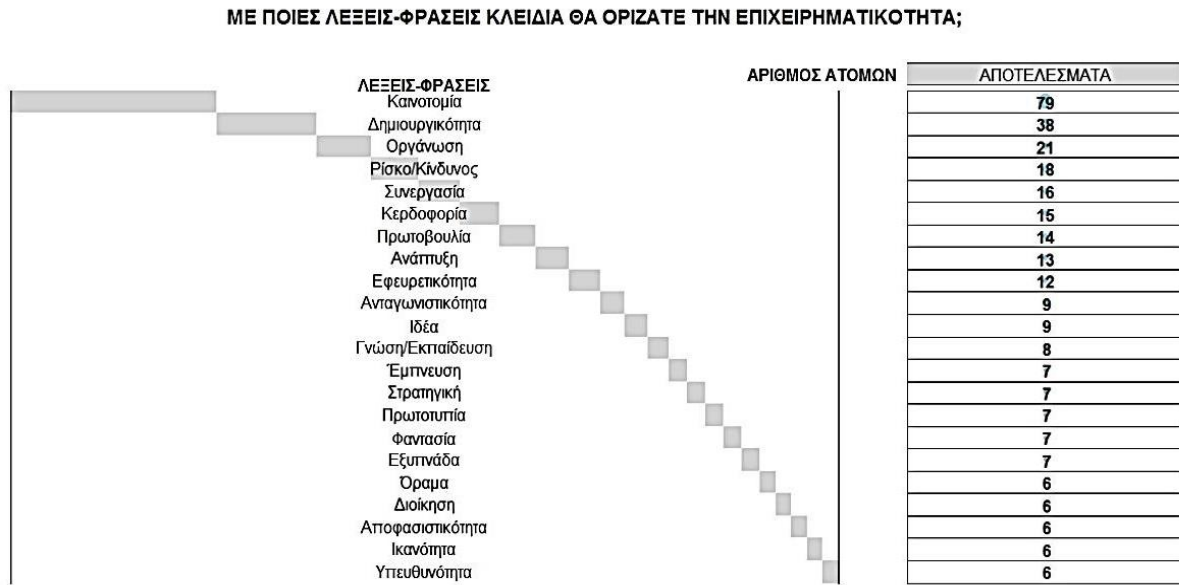
Πίνακας 17. Προσδιορισμός επιχειρηματικότητας (ΔΔ)

2 ^ο έτος σπουδών		3 ^ο έτος σπουδών		4 ^ο έτος σπουδών	
Λέξεις	Απαντήσεις	Λέξεις	Απαντήσεις	Λέξεις	Απαντήσεις
Καινοτομία	8	Καινοτομία	28	Καινοτομία	33
Δημιουργικότητα	8	Δημιουργικότητα	13	Δημιουργικότητα	11
Εφευρετικότητα	4	Ανάληψη ρίσκου	10	Οργάνωση	7
Γνώσεις	4	Κερδοφορία	8	Έμπνευση	5
Ομαδικότητα	4	Ανάπτυξη	7	Ανάπτυξη	4
Οργάνωση	4	Πρωτοβουλία	7	Κερδοφορία	4
Πρωτοβουλία	3	Εφευρετικότητα	7	Ευρηματικότητα	4
Έμπνευση	3	Ιδέα	6	Ανταγωνιστικότητα	4
Κεφάλαιο	3	Εξυπνάδα	5	Μετατροπή πρωτοβουλίας σε αποτέλεσμα	4
Ανάληψη ρίσκου	3	Συνεργασία	5	Όραμα	4
Αποφασιστικότητα	3	Γνώση/ εκπαίδευση	5	Στρατηγική	3
Συνεργασία	3	Σκοπός	5	Απασχόληση	3
Κέρδος	3	Διορατικότητα	4	Εξέλιξη	3
Ανταγωνισμός	3	Πρωτοτυπία	4	Ηγεσία	3
Δραστηριοποίηση	3	Οργάνωση	4	Παραγωγικότητα	3
Όραμα	2	Φαντασία	4	Εργατικότητα	3
Στοχοθεσία	2	Ικανότητα	3	Επιμονή	3
Παραγωγικότητα	2	Υπευθυνότητα	3	Στόχος	2
Ανάπτυξη	2	Management	3	Προσπάθεια	2
Οικονομία	2	Εργατικό δυναμικό	3	Πρωτοτυπία	2
Υλοποίηση ιδεών	2	Λήψη αποφάσεων	3	Εξωστρέφεια	2
Αυτοπεποίθηση	2	Ευκαιρία	3	Ρίσκο/ κίνδυνος	2
Πρωτοπορία	2	Brainstorming	3	Δραστηριοποίηση	2
Επένδυση	2	Στρατηγική	2	Διοίκηση	2
Φαντασία	2	Επένδυση	2	Αποφασιστικότητα	2
Ικανότητες	2	Οικονομικές δραστηριότητες	2	Φιλοδοξία	2
Οξυδέρκεια	2	Βελτίωση	2	Business Plan	1
Επιμόρφωση	2	Ανταγωνισμός	2	Ιδέα	1
Αλληλεγγύη	2	Προγραμματισμός	2	Πολιτισμός	1
Εξέλιξη	2	Όνειρο	2	Παιδεία	1
Αποδοτικότητα	2	Έρευνα	2	Κοινωνικοοικονομική δραστηριότητα	1
Στρατηγική	2	Ευθύνη	2	Πρόοδος	1
Επιχειρηματικοί ορίζοντες	1	Ευελιξία	2	Brainstorming	1
Αποκλειστικότητα	1	Συνεχής αναζήτηση	2	Φαντασία	1
Εφαρμογή	1	Τόλμη	2	Ενημέρωση	1
Συνεταιρισμοί	1	Προσαρμοστικότητα	2	Εμπειρία	1
Κουλτούρα	1	Έμπνευση	2	Έλεγχος αγοράς	1

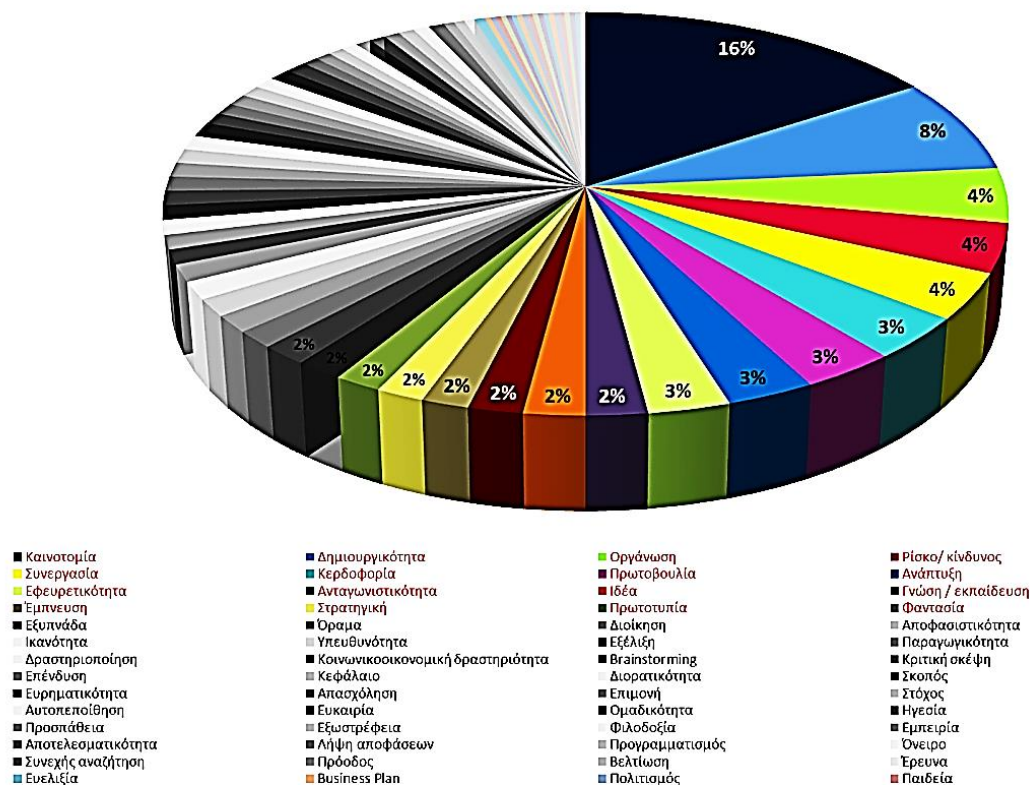
Συντονισμός	1	Εμπειρία	2	Εναλλακτικότητα	1
Ποιότητα	1	Ανοιχτή σκέψη	2	Κριτική σκέψη	1
Ευθύνη	1	Δυναμισμός	1	Marketing	1
Φιλοδοξία	1	Αυτοσχεδιασμός	1	Επένδυση	1
Διαχείριση	1	Έκφραση	1	Κεφάλαιο	1
Δυναμισμός	1	Πρακτικό μυαλό	1	Εφευρετικότητα	1
Πυγμή	1	Αρμοδιότητες	1	Συνεργασία	1
Ελευθερία έκφρασης	1	Οικονομικές γνώσεις	1	Αντικειμενικότητα	1
Αίσθημα ικανοποίησης	1	Ανάγκη	1	Προγραμματισμός	1
Συνδιαστικότητα	1	Αποθεματικό κεφάλαιο	1	Ενσυναίσθηση	1
Δεδομένα	1	Διασυνδέσεις	1	Αποτελεσματικότητα	1
Πρωτοτυπία	1	Ενσωμάτωση νέων στοιχείων	1	Συνέπεια	1
Συναγωνισμός	1	Αποτελεσματικότητα	1	Διορατικότητα	1
Αντίληψη	1	Αποφασιστικότητα	1	Αυτοπεποίθηση	1
Δημόσιες σχέσεις	1	Επιτυχία	1		
Συλλογικότητα	1	Εργατικότητα	1		
Τεχνολογία	1	Διαύγεια	1		
Εξωστρέφεια	1	Πρόοδος	1		
Διαπραγμάτευση	1	Συνεχής επαγρύπνηση	1		
Επιχειρηματολογία	1	Επιχείρηση	1		
Επιμονή	1	Δράση-Ενέργεια-Αποτέλεσμα	1		
Υπομονή	1	Άνοιγμα	1		
Όνειρο	1	Αναγκαιότητα	1		
Διάθεση για εργασία	1	Κοινωνία	1		
Ειλικρίνεια	1	Συντονισμός	1		
Δεξιότητες	1	Αυταρχισμός	1		
Ηθική	1	Κίνητρα	1		
Προσπάθεια	1	Αλλαγή	1		
Αποτελεσματικότητα	1	Προοπτικές	1		

Επιχειρώντας να τμηματοποιήσουμε τις προαναφερθείσες απαντήσεις, παρουσιάζονται στη συνέχεια εκείνες οι λέξεις- φράσεις που συγκέντρωσαν την πλειοψηφία των απαντήσεων αθροιστικά και για τα τρία έτη σπουδών ήταν οι εξής (Πίνακας 18 και Σχήμα 32).

Πίνακας 18. Με ποιές λέξεις- φράσεις θα περιγράφατε την επιχειρηματικότητα (ΔΔ);



Σχήμα 32. Με ποιές λέξεις/φράσεις θα περιγράφατε την επιχειρηματικότητα (ΔΔ);



Η δεύτερη στη σειρά ερώτηση αποσκοπεί να εκμαιεύσει από τους φοιτητές τις απόψεις τους σχετικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα. Όπως φαίνεται στον πίνακα και στο Σχήμα 28, η γραφειοκρατία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που αποτρέπει τη σύσταση μιας νέας επιχειρησιακής μονάδας. Ακολουθεί η έλλειψη κεφαλαίου/ χρηματοδότησης, καθώς υπό τις σημερινές συνθήκες η δανειοδότηση είναι μια εξαιρετικά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία. Στον τομέα αυτό έχουν γίνει σημαντικές προσπάθειες ενίσχυσης των καινοτόμων ιδεών επιχειρηματικότητας από φορείς χρηματοδότησης, ωστόσο οι θέσεις είναι περιορισμένες. Αυτό δεν είναι απαραίτητα αρνητικό με την έννοια ότι επικροτούνται οι οικονομικά και κοινωνικά βιώσιμες ιδέες προκειμένου να αποφευχθεί η υπερσυσσώρευση μη βιώσιμων επιχειρήσεων. Η έλλειψη πληροφόρησης σχετικά με ευκαιρίες χρηματοδότησης αντανακλάται κατά κάποιο τρόπο στην απάντηση που έλαβε τον αμέσως μικρότερο αριθμό απαντήσεων και αντιστοιχεί στην έλλειψη εκπαίδευσης σε γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα. Άλλες απαντήσεις αφορούν την έλλειψη αυτοπεποίθησης για ένα νέο ξεκίνημα, την έλλειψη ενός οργανωμένου θεσμικού περιβάλλοντος, τον εκτενή ανταγωνισμό κ.ά. Οι εν λόγω απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 και στο αντίστοιχο Σχήμα 33 που ακολουθούν (ανά έτος σπουδών και αθροιστικά αντίστοιχα).

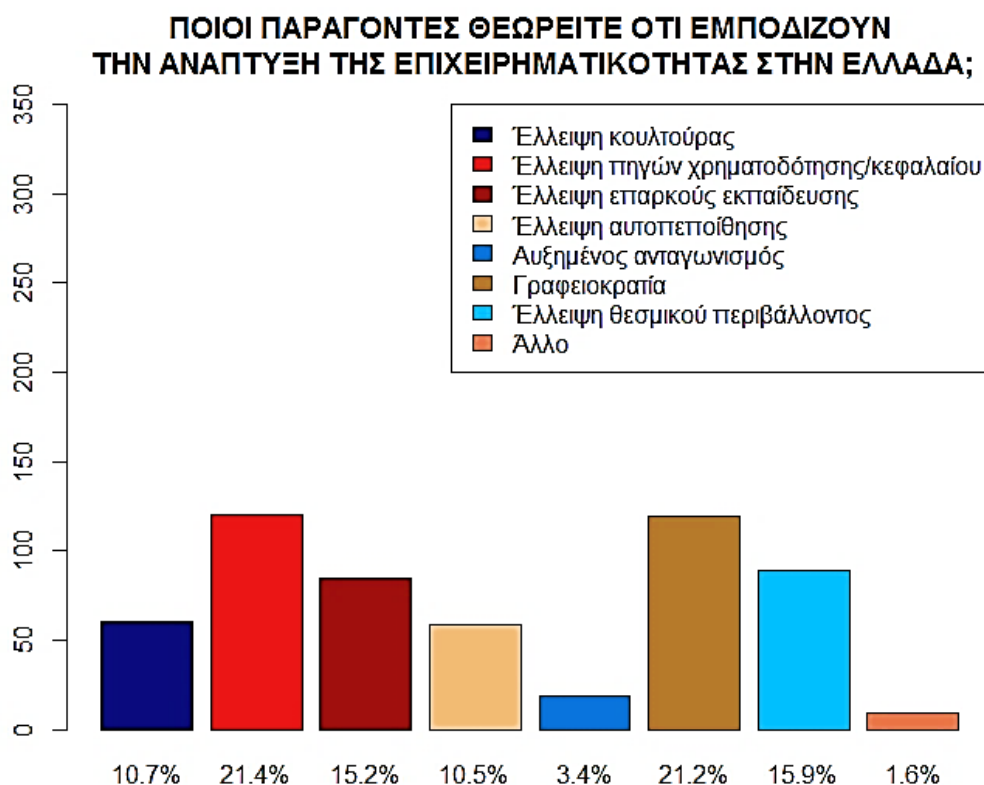
Πίνακας 19. Παράγοντες που αναστέλλουν την επιχειρηματικότητα (ΔΔ)

Κωδ.	Παράγοντες	2 ^ο έτος	3 ^ο έτος	4 ^ο έτος
2a	Έλλειψη κουλτούρας όσον αφορά την επιχειρηματικότητα ως εναλλακτική μορφή απασχόλησης	11	27	18
2b	Έλλειψη πηγών χρηματοδότησης / κεφαλαίου	25	46	38
2c	Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης σε γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την επιχειρηματικότητα	22	38	21
2d	Έλλειψη αυτοπεποίθησης για ένα νέο ξεκίνημα	13	25	18
2e	Αυξημένος ανταγωνισμός	6	3	7
2f	Γραφειοκρατία	29	49	34
2g	Έλλειψη οργανωμένου θεσμικού περιβάλλοντος	20	30	25
2h	Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε:	3	2	5

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Έλλειψη κουλτούρας	60	10,7	10,7
	Έλλειψη πηγών χρηματοδότησης/κεφαλαίου	120	21,4	32,1
	Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης	85	15,2	47,3
	Έλλειψη αυτοπεποίθησης	59	10,5	57,9

Αυξημένος ανταγωνισμός	19	3,4	61,3
Γραφειοκρατία	119	21,3	82,5
Έλλειψη θεσμικού περιβάλλοντος	89	15,9	98,4
Άλλο	9	1,6	100,0
Total	560	100,0	

Σχήμα 33. Παράγοντες που εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα (ΔΔ)

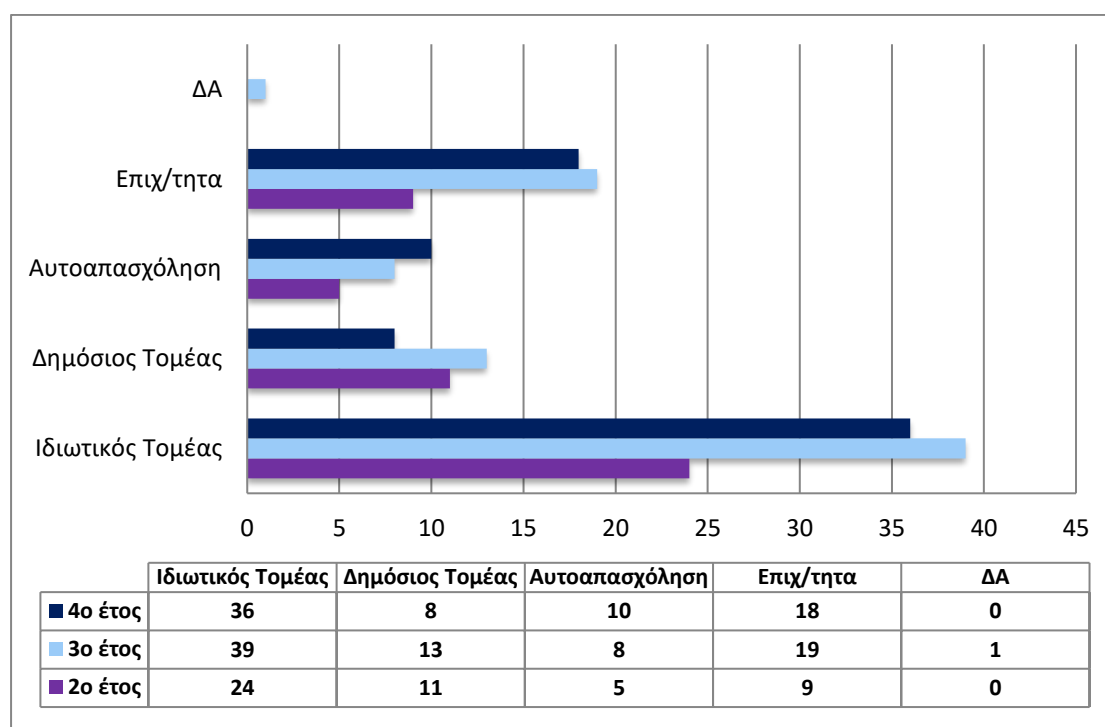


Διαπιστώνεται η θετική προδιάθεση και η αισιοδοξία που διακατέχει τους νέους πάνω στην επιχειρηματικότητα ως εναλλακτική απασχόλησης. Παρά τις αντιξοότητες της ελληνικής οικονομίας και το πλήθος των παραγόντων που αναστέλλουν την άνθιση επιχειρηματικής πρωτοβουλίας, το 49% των συμμετεχόντων δηλώνει την προτίμησή του να απασχοληθεί στον ιδιωτικό τομέα, ενώ το 24% επιθυμεί να αναπτύξει μελλοντικά επιχειρηματική δραστηριότητα, ιδίως στον κλάδο του εμπορίου. Παρόλο που το αναμενόμενο για ένα Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης είναι η στροφή προς το δημόσιο τομέα, εντούτοις η εναλλακτική αυτή έρχεται τρίτη στις προτιμήσεις των φοιτητών όπως φαίνεται στον Πίνακα 20 που ακολουθεί και στο Σχήμα 34, όπου παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν κατ' έτος.

Πίνακας 20. Προτίμηση απασχόλησης (ΔΔ)

	Ιδιωτικός Τομέας	Δημόσιος Τομέας	Αυτοαπασχόληση	Επιχ/τητα	ΔΑ
2ο έτος	24	11	5	9	0
3ο έτος	39	13	8	19	1
4ο έτος	36	8	10	18	0

Σχήμα 34. Προτίμηση απασχόλησης [ανά έτος (ΔΔ)]

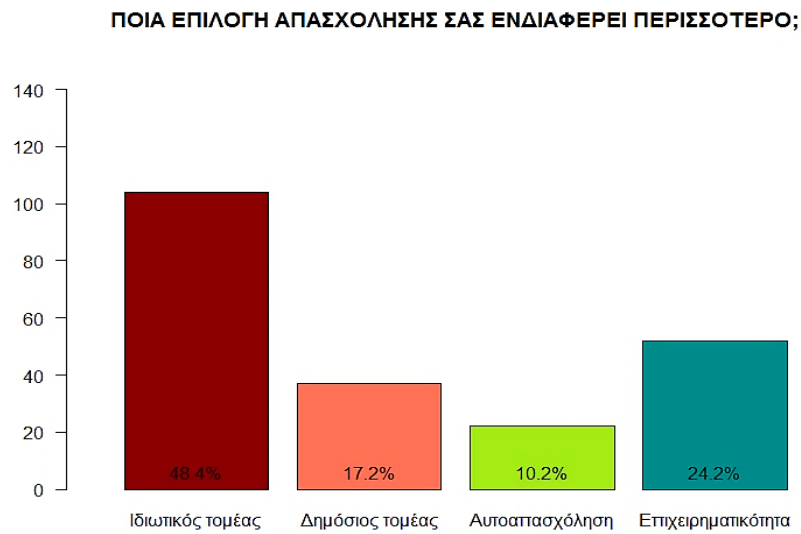


Ενώ σε αθροιστικό επίπεδο, οι προτιμήσεις απασχόλησης μπορούν να απεικονισθούν ως εξής (Σχήμα 35, Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Προτίμηση απασχόλησης [αθροιστικά (ΔΔ)]

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ιδιωτικός τομέας	104	48,4	48,4
	Δημόσιος τομέας	37	17,2	65,6
	Αυτοαπασχόληση	22	10,2	75,8
	Επιχειρηματικότητα	52	24,2	100,0
	Total	215	100,0	

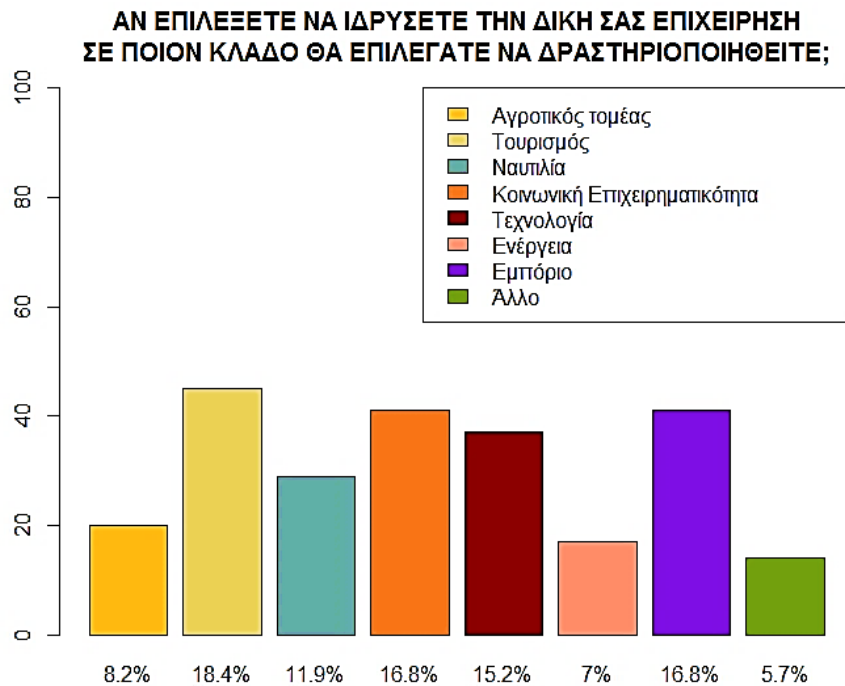
Σχήμα 35. Ποια επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει περισσότερο; (ΔΔ)



Πίνακας 22. Επιθυμητός κλάδος ανάπτυξης επιχειρηματικής δραστηριότητας [αθροιστικά (ΔΔ)]

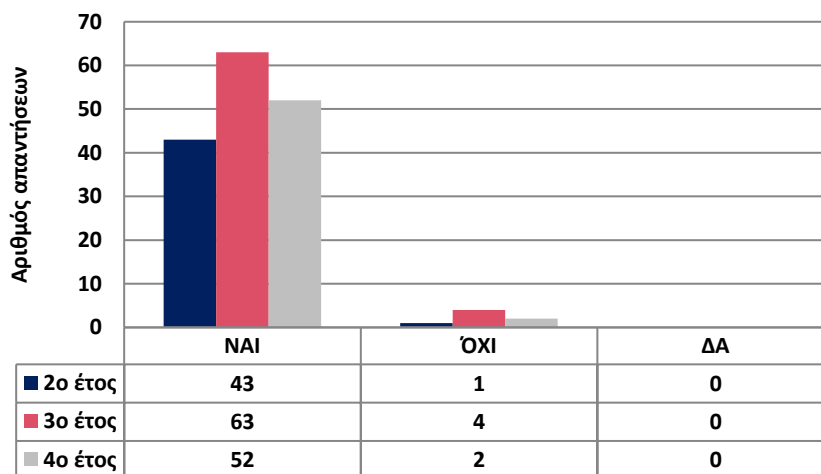
	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγροτικός τομέας	20	8,2	8,2
Τουρισμός	45	18,4	26,6
Ναυτιλία	29	11,9	38,5
Κοινωνική Επιχειρηματικότητα	41	16,8	55,3
Τεχνολογία	37	15,2	70,5
Ενέργεια	17	7,0	77,5
Εμπόριο	41	16,8	94,3
Άλλο	14	5,7	100,0
Total	244	100,0	

Σχήμα 36. Επιθυμητός κλάδος ανάπτυξης επιχειρηματικής δραστηριότητας [αθροιστικά (ΔΔ)]



Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την ηλεκτρονική εκπαίδευση. Σε ένα παρόμοιο πλαίσιο, αρχικά ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν γνωρίζουν την έννοια της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (Σχήμα 37) και στη συνέχεια να την περιγράψουν με ορισμένες έννοιες/ φράσεις κλειδιά. Το 94% γνωρίζει όπως είναι λογικό την έννοια της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Εξίσου ενδιαφέρουσες ήταν οι απαντήσεις που αφορούν την εικόνα και τη τοποθέτηση των φοιτητών πάνω στο ζήτημα της ηλεκτρονικής ή εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σχήμα 37. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης [ανά έτος (ΔΔ)];



Αντίστοιχα, οι απαντήσεις ήταν πολυάριθμες και παρατίθενται στον πίνακα που ακολουθεί (Πίνακας 23). Οι όροι που χρησιμοποιήθηκαν αναλυτικά και από τα τρία έτη σπουδών είναι οι εξής:

Πίνακας 23. Με ποιές λέξεις-φράσεις θα περιγράφατε την ηλεκτρονική εκπαίδευση (ΔΔ);

2 ^ο έτος		3 ^ο έτος		4 ^ο έτος	
Λέξεις/ περιγραφή	Αριθμός απαντήσεων	Λέξεις/ περιγραφή	Αριθμός απαντήσεων	Λέξεις/ περιγραφή	Αριθμός απαντήσεων
Εκπαίδευση προσιτή από άποψη απόστασης	12	Εκπαίδευση μέσω ίντερνετ	19	Διαδικτυακή εκπαίδευση	12
Εκπαίδευση μέσω ίντερνετ	10	Εκπαίδευση προσιτή από άποψη απόστασης	14	Εκπαίδευση εξ' αποστάσεως	6
Διευκόλυνση	5	Διευκόλυνση	7	Προσιτή σε όλους	6
Τηλεεκπαίδευση	4	Τεχνολογία	7	Υποστηρικτικό υλικό για όσους απουσιάζουν	5
Εξοικονόμηση χρόνου	4	Προσιτή σε όλους	5	Καινοτομία	4
Ενισχυτική εκπαίδευση	3	Καινοτόμος/ προοδευτική	5	Διευκόλυνση	4
Μετεκπαίδευση	3	Πρωτοποριακή	5	Προσβάσιμη	4
Προσιτή σε όλους	3	Εξοικονόμηση χρόνου	4	Ευέλικτη	3
Καινοτόμος/ προοδευτική	3	Ηλεκτρονική εκπαίδευση	4	Ενίσχυση δεξιοτήτων	3
Τεχνολογία	3	Οικονομική (κόστος)	4	Συνεχής επιμόρφωση	3
Διαχείριση χρόνου μελέτης	2	Διεύρυνση γνώσεων	3	Τεχνολογία	3
Ηλεκτρονική εκπαίδευση	2	Εναλλακτική	3	Εξοικονόμηση χρόνου	3
Εκπαίδευση με χρήση ΗΥ	2	Ηλ. Βιβλιοθήκες/βιβλία /TESTS	3	Αυτομόρφωση	2
Εναλλακτική εκπαίδευση	2	Άμεση/ πρακτική	2	Άμεση	2
Ευέλικτη	2	Αποτελεσματική	2	Επιμόρφωση	2
Εξοικονόμηση χρήματος	2	Καινοτομία	2	Σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης	2
Δια βίου μάθηση	1	Εύκολη πρόσβαση	2	Οπτικοακουστικά μέσα	2
Προσιτή για εργαζόμενα άτομα	1	Απρόσιτη	2	Εξοικονόμηση χρήματος	2

Δυνατότητα εκπαίδευσης στον ελεύθερο χρόνο	1	Προσωπική συνέπεια στην παρακολούθηση μαθημάτων	2	Εστίαση σε αυτά που χρειάζονται	2
Θέληση	1	Μεγαλύτερο εύρος επιλογών	2	Πηγή μαθημάτων	1
Αναζήτηση	1	Εκπαίδευση εργαζομένων	1	Ουσιαστική	1
Επανάληψη για καλύτερη κατανόηση	1	Νέες ευκαιρίες	1	Εξέλιξη	1
Απρόσωπη	1	Αυτομόρφωση	1	Αποτελεσματικότητας	1
Αύξηση δυνατοτήτων εργασίας	1	Απόσταση	1	Καλλιέργεια	1
Διερεύνηση γνώσεων σε άγνωστα αντικείμενα	1	Δυνατότητα μετάδοσης γνώσης σε άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες	1	Εκμάθηση σε ψηφιακό περιβάλλον	1
Εκπαίδευση από το σπίτι	1	Συμπληρωματική μάθηση	1	Συστηματική	1
Εξατομικευμένη εκμάθηση	1	Αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας	1		
Ανεξάρτητη ορίων ηλικίας	1	Δια βίου μάθηση	1		
Ευκαιρία	1	Αμεσότητα καθηγητή-φοιτητή	1		
Ταχύτητα	1	Διάλογος	1		
Εξυπηρετική	1	Χρήσιμη	1		
		Διαδραστική	1		
		Ελεύθερο ωράριο	1		
		Εξατομικευμένη μάθηση	1		
		Ανεκμετάλλευτη (δεν χρησιμοποιείται από όλους)	1		
		Τηλεδιάσκεψη/βίντεο	1		
		Coursera	1		
		face talk, e-class	1		
		Σημειώσεις μέσω email	1		
		Έμμεση μορφή εκπαίδευσης	1		

Ενώ στον Πίνακα 24 που ακολουθεί αναφέρεται το σύνολο των επικρατέστερων απαντήσεων που έδωσαν οι συμμετέχοντες και από τα τρία έτη σπουδών, προκειμένου να ορίσουν την έννοια της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 24. Επικρατέστερες λέξεις-φράσεις περιγραφής ηλεκτρονικής εκπαίδευσης [αθροιστικά (ΔΔ)]

ΜΕ ΠΟΙΕΣ ΛΕΞΕΙΣ-ΦΡΑΣΕΙΣ ΘΑ ΟΡΙΖΑΤΕ ΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ(ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ)ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;

ΛΕΞΕΙΣ-ΦΡΑΣΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΤΟΜΩΝ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Διαδίκτυακή εκπαίδευση		41
Εξοικονόμηση χρόνου		40
Προσπη σε όλους		41
Διακόλυνση		16
Καινοτομία		14
Τεχνολογία		13
Ηλεκτρονική εκπαίδευση		12
Οπτικοακουστικά μέσα		8
Εξοικονόμηση χρήματος		8
Εκπαίδευση εξ αποστάσεως		7
Ενίσχυση δεξιοτήτων		7
Σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης		7
Υποστηρικτικό υλικό για όσους απουσιάζουν		6
Προσβάσιμη		6
Ευέλικτη		5
Συνεχής επιμόρφωση		5
Αυτομόρφωση		5
Άμεση		5
Εναλλακτική		5
Μετεκπαίδευση		5
Εστίαση σε αυτά που χρειάζονται		3
Απρόσπη		3
Διεύρυνση γνώσεων		3
Εξατομικευμένη εκμάθηση		3
Επιμόρφωση		3
Μεγαλύτερο εύρος επιλογών		2
Εξέλιξη		1
Αποτελεσματικότητα		1
Καλλιέργεια		1
Εκμάθηση σε ψηφιακό περιβάλλον		1
Συστηματική		1
Εκπαίδευση εργαζομένων		1
Νέες ευκαιρίες		1
Ανεξάρτητη ορίων ηλικίας		1
Δυνατότητα μετάδοσης γνώσης σε άτομα με ιδιαίτερες ανάγκες		1
Διαδραστική		1
Ανεκμετάλλεπτη		1

Το ζήτημα της ποιότητας που αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχή έκβαση ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης ακόμη σημαντικότερο δε για την λήψη της αρχικής απόφασης αν θα εφαρμοστεί ένα τέτοιο πρόγραμμα από την πλευρά του Πανεπιστημίου αλλά και από την πλευρά των φοιτητών. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν έχουν παρακολουθήσει κανένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης όπως διαπιστώνεται και στον Πίνακα 25.

Πίνακας 25. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ΔΔ);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	172	96,1	96,1
OXI	7	3,9	100,0
Total	179	100,0	

Οι λόγοι ποικίλουν και θα τους δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια. Εντούτοις, η άποψή τους για τα χαρακτηριστικά εκείνα που συνθέτουν ένα ιδανικό και ποιοτικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης είναι υψίστης βαρύτητας δεδομένου ότι οι απαντήσεις είναι «ατόφιες» και ανεπηρέαστες από τυχόν προηγούμενες θετικές ή

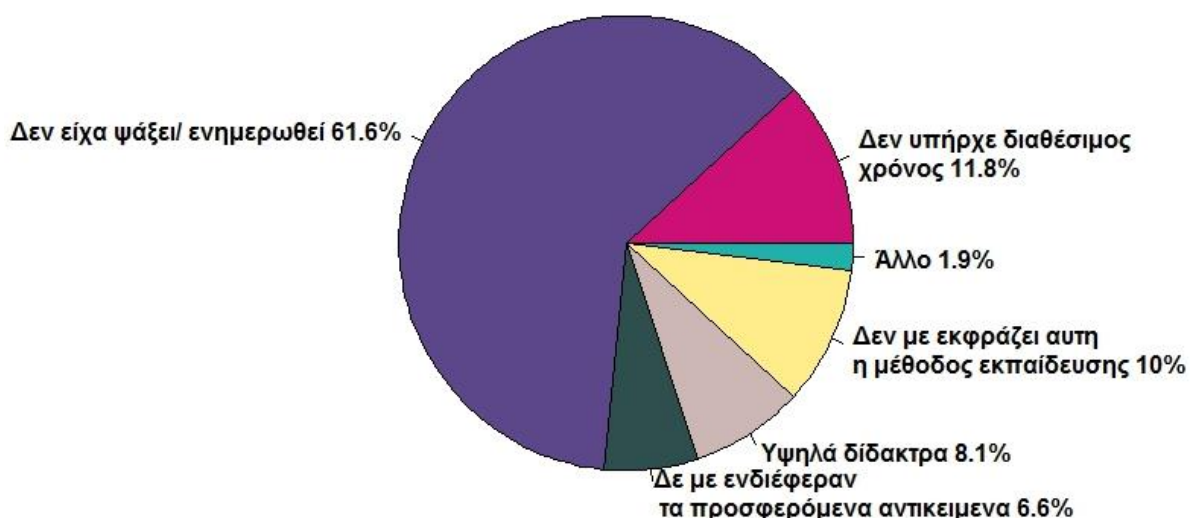
αρνητικές εμπειρίες παρακολούθησης ενός παρόμοιου προγράμματος. Αναλυτικότερα, το 70% του συνόλου των ερωτηθέντων δήλωσε ότι δεν έχει συμμετάσχει ποτέ σε κάποιο πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης. Η απάντηση που συγκέντρωσε την πλειοψηφία αντιστοιχεί στην έλλειψη ενημέρωσης / έρευνας για τα διαθέσιμα προγράμματα. Και αξίζει να παρατηρηθεί ότι στο 4^ο έτος ποωδών η έλλειψη πληροφόρησης συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις ενώ στο τρίτο έτος σπουδών η πλειοψηφία απάντησε πως δεν έχει το χρόνο να παρακολουθήσει ένα τέτοιο πρόγραμμα. Ακολούθησαν απαντήσεις οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικότερα στον Πίνακα 26, καθώς και στα Σχήματα 38 και 39 αντίστοιχα.

Πίνακας 26. Λόγοι μη παρακολούθησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης [ανά έτος (ΔΔ)]

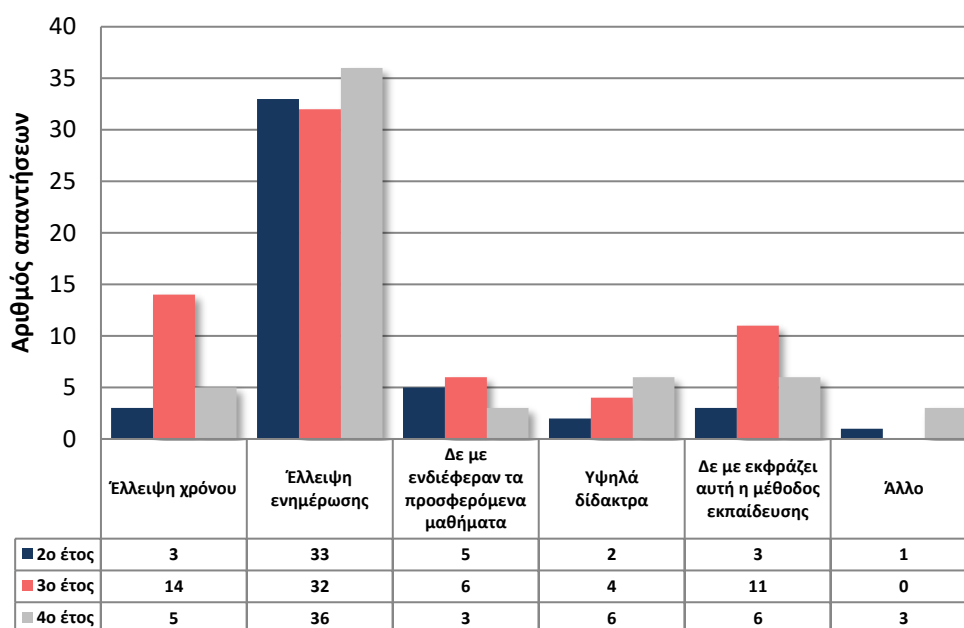
Απαντήσεις	2 ^ο έτος	3 ^ο έτος	4 ^ο έτος	ΣΥΝΟΛΟ
Έλλειψη χρόνου	3	14	5	22
Έλλειψη ενημέρωσης	33	32	36	101
Δε με ενδιέφεραν τα προσφερόμενα μαθήματα	5	6	3	14
Υψηλά διδάκτρα	2	4	6	12
Δε με εκφράζει αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης	3	11	6	20
Άλλο	1	0	3	4

Σχήμα 38. Λόγοι μη παρακολούθησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης [αθροιστικά (ΔΔ)]

**ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΔΕΝ ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ
ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ;**



Σχήμα 39. Λόγοι μη παρακολούθησης ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης [ανά έτος (ΔΔ)]



Οι απαντήσεις που αφορούν την ποιότητα ενός e-learning προγράμματος, συνδυαστικά με το ερωτηματολόγιο και με τις προσωπικές συζητήσεις με τους φοιτητές μπορούν να συνοψισθούν στα χαρακτηριστικά που ακολουθούν. Σύμφωνα με τους φοιτητές του Τμήματος Δημόσιας Διοίκησης, ένα ποιοτικό πρόγραμμα e-learning:

- Προσφέρει διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων από αυτά που διδάσκονται στην αίθουσα.
- Προσφέρει συμπληρωματική διδασκαλία αντικειμένων που διδάσκονται στην αίθουσα.
- Αποτελείται αποκλειστικά από ακαδημαϊκό προσωπικό.
- Αποτελείται αποκλειστικά από εισηγητές που προέρχονται από την αγορά εργασίας.
- Αποτελείται από ανθρώπους της αγοράς εργασίας και ακαδημαϊκούς.
- Προσφέρει διδασκαλία μιας μεγάλης ποικιλίας από τεχνικές και επιχειρηματικές ικανότητες.
- Προσφέρει τη δυνατότητα επίλυσης πραγματικών προβλημάτων μιας επιχείρησης από τους συμμετέχοντες
- Προσφέρει προσομοίωση της πραγματικής επιχειρησιακής ζωής κάνοντας την εκμάθηση πρωτότυπη και διαδραστική.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προτάσεις- απαντήσεις των συμμετεχόντων πάνω στα ποιοτικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος e-learning οι οποίες και αναλύονται με τη βοήθεια του Πίνακα 29 και του Σχήματος 40. Πιο αναλυτικά, δίνεται μεγάλη έμφαση στην απόσταση καθώς πολλοί φοιτητές είτε εργάζονται είτε διαμένουν σε μακρινές τοποθεσίες από το Πανεπιστήμιο. Στην περίπτωση αυτή θα επιθυμούσαν ένα πρόγραμμα συμπληρωματικής διδασκαλίας εντός του οποίου θα μπορούν να βρύνσκουν

τυχόν υλικό παραδόσεων, ασκήσεων κ.λπ. που δεν είχαν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν στην αίθουσα διδασκαλίας. Επιπλέον, θεωρούν σημαντικό ποιοτικό χαρακτηριστικό την προσβασιμότητα στα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης, καθώς ως επί το πλείστον δεν υπάρχουν περιορισμοί ηλικιακοί, βαθμολογικοί κ.λπ. και όπως δήλωσαν, η ηλεκτρονική μάθηση καθιστά την εκπαίδευση προσιτή σε όλους ανεξαρτήτου ηλικία, εισοδήματος, τοποθεσίας κλπ. Στη συνέχεια αναφέρθηκαν στον οικονομικό παράγοντα σημειώνοντας ότι ένα ποιοτικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής μάθησης δεν πρέπει να απαιτεί υψηλό ποσό διδάκτρων, αλλά όσων είναι απαραίτητα προκειμένου να υποστηριχθούν οι υποδομές του προγράμματος.

Πίνακας 27. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (ΔΔ)

Ερώτηση 6_1

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,6	,6
3	17	9,5	10,1
4	57	31,8	41,9
5	104	58,1	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 6_2

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	3,4	3,4
2	20	11,2	14,5
3	49	27,4	41,9
4	61	34,1	76,0
5	43	24,0	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 6_3

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,1	1,1
2	15	8,4	9,5
3	36	20,1	29,6
4	55	30,7	60,3
5	71	39,7	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 6_4

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	1,7	1,7
2	12	6,7	8,4
3	29	16,2	24,6
4	49	27,4	52,0
5	86	48,0	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 6_5

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	15	8,4	8,4
2	28	15,6	24,0
3	31	17,3	41,3
4	55	30,7	72,1
5	50	27,9	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 6_6

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	35	19,6	19,6
2	39	21,8	41,3
3	51	28,5	69,8
4	29	16,2	86,0
5	25	14,0	100,0
Total	179	100,0	

Report						
	6_1	6_2	6_3	6_4	6_5	6_6
Mean	4,47	3,64	3,99	4,13	3,54	2,83
N	179	179	179	179	179	179
Median	5,00	4,00	4,00	4,00	4,00	3,00

Στον Πίνακα που ακολουθεί και αναφέρεται στην ερώτηση έξι (6) διακρίνεται ο Συντελεστής Συσχέτισης Pearson. Ο Συντελεστής Συσχέτισης είναι ένα αριθμητικό μέτρο ή δείκτης που δείχνει το μέγεθος της συσχέτισης μεταξύ δύο συνόλων τιμών. Κυμαίνεται σε μέγεθος από +1.00 μέχρι -1.00 περνώντας και από το 0.00. Το πρόσημο “+” σημαίνει θετική συσχέτιση - δηλαδή, οι Τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται όταν αυξάνονται και της άλλης. Ένα πρόσημο “-” σημαίνει αρνητική συσχέτιση — δηλαδή, οι τιμές μιας μεταβλητής αυξάνονται καθώς μειώνονται της άλλης. Συντελεστής συσχέτισης 1.00 σημαίνει μια τέλεια συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Με άλλα λόγια, ένα γράφημα διασποράς των δύο μεταβλητών θα δείξει ότι όλα τα σημεία προσαρμόζονται απόλυτα σε μια ευθεία γραμμή. Τιμή 0.00 κατανεμημένα τυχαία

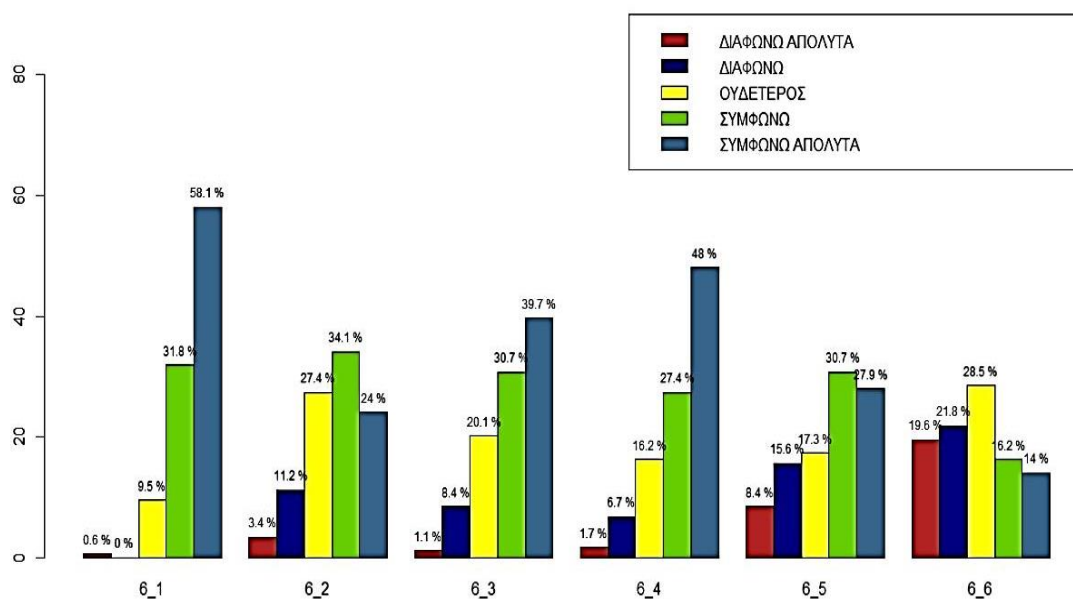
γύρω από οποιοδήποτε ευθεία σχεδιαστεί ή εί ναι διατεταγμένα έτσι ώστε να πλησιάζουν κάποια καμπύλη. Ένας συντελεστής συσχέτισης -0.5 σημαίνει ότι υπάρχει μια μέτρια αρνητική γραμμική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Correlations

		6_1	6_2	6_3	6_4	6_5	6_6
6_1	Pearson Correlation	1	,892**	,884**	,897**	,897**	,803**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179
6_2	Pearson Correlation	,892**	1	,896**	,886**	,950**	,928**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179
6_3	Pearson Correlation	,884**	,896**	1	,937**	,930**	,865**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179
6_4	Pearson Correlation	,897**	,886**	,937**	1	,932**	,832**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179
6_5	Pearson Correlation	,897**	,950**	,930**	,932**	1	,938**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	179	179	179	179	179	179
6_6	Pearson Correlation	,803**	,928**	,865**	,832**	,938**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	179	179	179	179	179	179

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σχήμα 40. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (ΔΔ)



Αναφορικά με την ιδανική διάρκεια του προγράμματος η πλειοψηφία απάντησε ότι το χρονικό διάστημα υλοποίησης των συνεδριών πρέπει να κυμαίνεται από 4 έως 6 εβδομάδες, και κυρίως απογευματινές (16:00-20:00), σε online και όχι μαγνητοσκοπημένες συνεδρίες. Θετικό επίσης είναι το γεγονός ότι αθροιστικά η

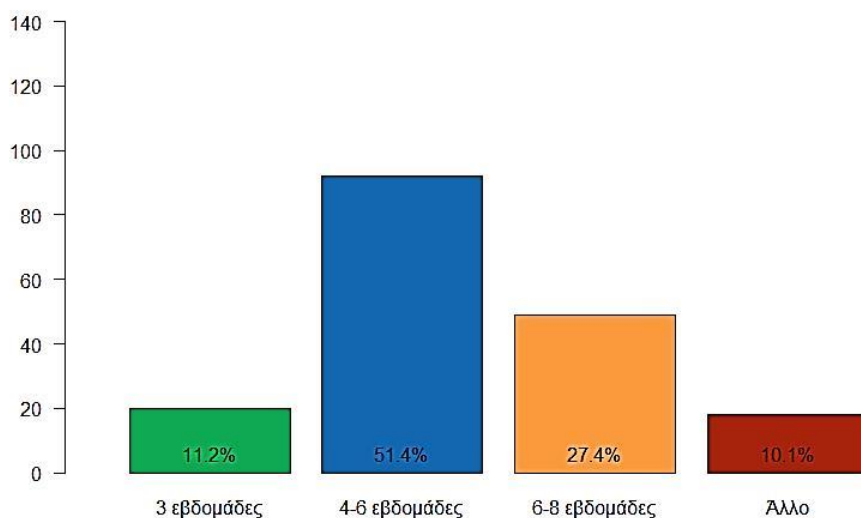
συντριπτική πλειοψηφία της τάξης του 66% των ερωτηθέντων δήλωσαν πως είναι πρόθυμοι να χρησιμοποιούν το πρόγραμμα 1-2 φορές την εβδομάδα (Πίνακας 29 και Σχήμα 41) και να μελετούν μέχρι τρεις ώρες ημερησίως.

Πίνακας 28. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συμπληρωματικά με τις σπουδές σας (ΔΔ);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3 εβδομάδες	20	11,2	11,2
4-6 εβδομάδες	92	51,4	62,6
6-8 εβδομάδες	49	27,4	89,9
Άλλο	18	10,1	100,0
Total	179	100,0	

Σχήμα 41. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συμπληρωματικά με τις σπουδές σας (ΔΔ);

ΠΟΙΑ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝ ΤΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΤΕ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ;



Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου εστίαζε στο τι θεωρούν οι φοιτητές ότι εισπράττουν από τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο. Παρατηρήθηκε στο σημείο αυτό ότι όσο αυξάνονταν τα έτη φοίτησης, οι συμμετέχοντες δήλωναν πως το πρόγραμμα σπουδών τους δεν τους παρέχει το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα της αγοράς εργασίας. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές του δεύτερου έτους σπουδών δηλώνουν ότι αποκτούν τις γνώσεις πάνω σε πρακτικά ζητήματα της αγοράς εργασίας (52%) ενώ το 48% δηλώνει το αντίθετο. Αντίστοιχα, οι φοιτητές του τέταρτου έτους σπουδών αισθάνονται ότι δεν επιμορφώνονται επαρκώς πάνω σε πρακτικά ζητήματα της αγοράς εργασίας (52%) ενώ το 42% δηλώνει ικανοποιημένο (ένα ποσοστό του 6%

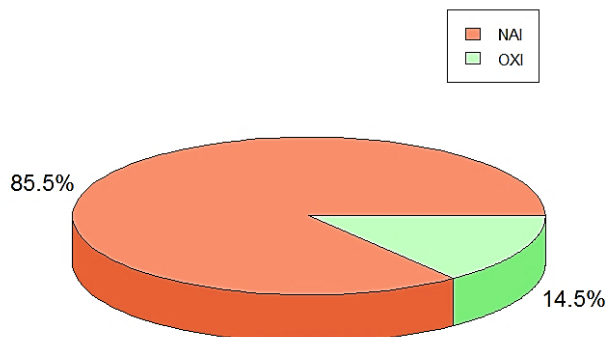
δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση). Οι αποκλείσεις δεν είναι μεγάλες, ωστόσο η πλειοψηφία των συμμετεχόντων συγκλίνει στο ότι η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας θα ήταν χρήσιμο να ενσωματωθεί στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος καθώς βοηθά πέρα των άλλων, στον εντοπισμό του εργασιακού προσανατολισμού αλλά και των μετέπειτα σπουδών (μεταπτυχιακών κατά πλειοψηφία) που πρόκειται να ακολουθήσουν (Πίνακας 30 και Σχήμα 42).

Πίνακας 29. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (ΔΔ);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	153	85,5	85,5
OXI	26	14,5	100,0
Total	179	100,0	

Σχήμα 42. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (ΔΔ);

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΑΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΘΑ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΕΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ;



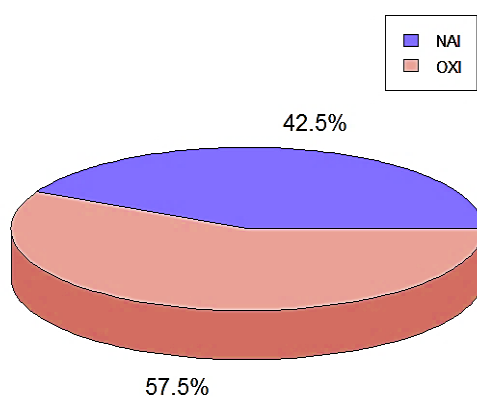
Αναλυτικότερα, οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι φοιτητές δεν αντιμετωπίζουν αρνητικά το επίπεδο γνώσεων που τους προσφέρει το Πανεπιστήμιό τους και ότι δεν επιθυμούν να το αντικαταστήσουν αλλά να το εμπλουτίσουν, να το εκσυγχρονίσουν με τη χρήση του εργαλείου e-learning ως συμπληρωματικής μεθόδου διδασκαλίας. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 31 και το Σχήμα 43 που ακολουθούν.

Πίνακας 30. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας (ΔΔ);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	76	42,5	42,5
	OXI	103	57,5	100,0
	Total	179	100,0	

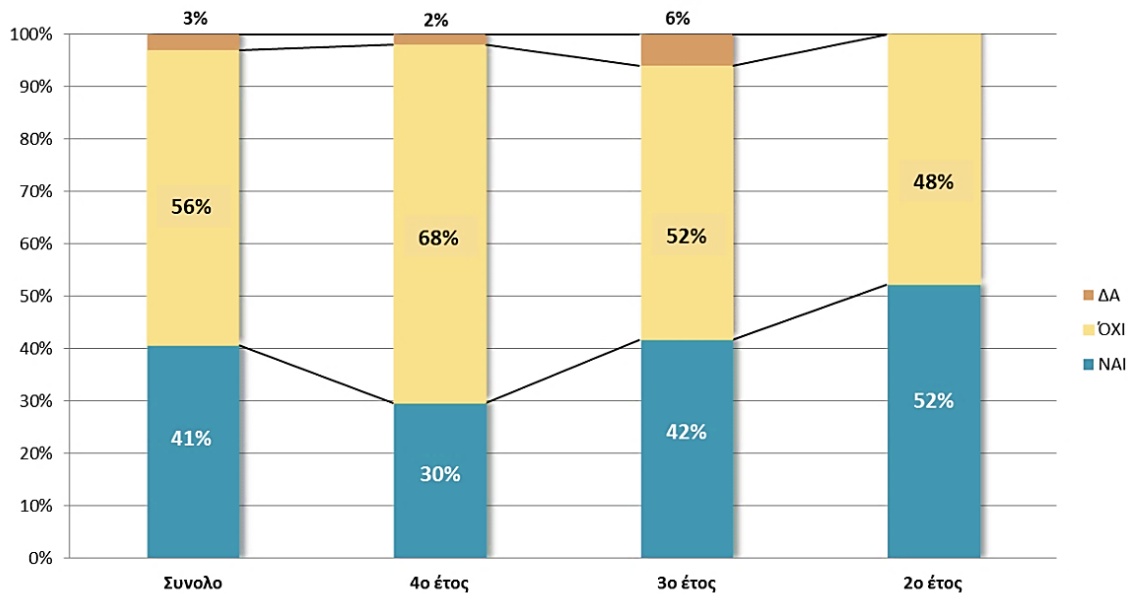
Σχήμα 43. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας [αθροιστικά (ΔΔ)];

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΖΗΤΑ Η ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;



Αυτό που αξίζει να σημειωθεί εδώ είναι ότι όσο μεταβαίνουμε από το δεύτερο έτος προς το τέταρτο οι φοιτητές δεν θεωρούν ότι το πρόγραμμα σπουδών τους προσφέρει γνώσεις πάνω σε εφαρμοσμένα ζητήματα της αγοράς εργασίας, ενώ αντίστοιχα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 44 όσο μεταβαίνουμε από το δεύτερο στο τέταρτο έτος σπουδών, οι συμμετέχοντες δηλώνουν πως η ένταξη της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας μέσα από ένα συμπληρωματικό πρόγραμμα διδασκαλίας θα είναι εξαιρετικά χρήσιμη γι' αυτούς για να μάθουν αλλά και για να αποκτήσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα της μετέπειτα εξειδίκευσης που τυχόν ακολουθήσουν μέσα από τις μεταπτυχιακές τους σπουδές.

Σχήμα 44. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας [ανά έτος (ΔΔ)];



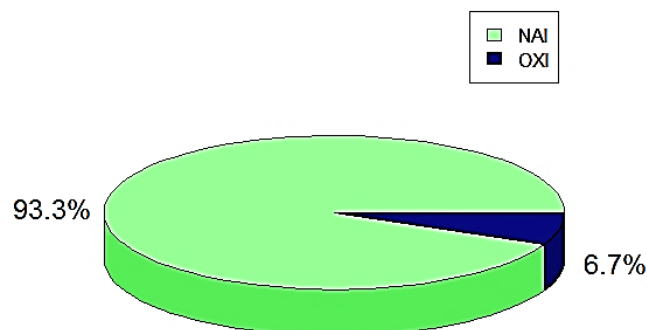
Οι απαντήσεις της ερώτησης έντεκα (11) σε αθροιστικό επίπεδο τμήματος παρουσιάζονται αναλυτικά στον ακόλουθο Πίνακα 32 και το αντίστοιχο Σχήμα 45.

Πίνακας 31. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (ΔΔ);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΝΑΙ	167	93,3	93,3
ΟΧΙ	12	6,7	100,0
Total	179	100,0	

Σχήμα 45. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (ΔΔ);

**ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΑΣ;**



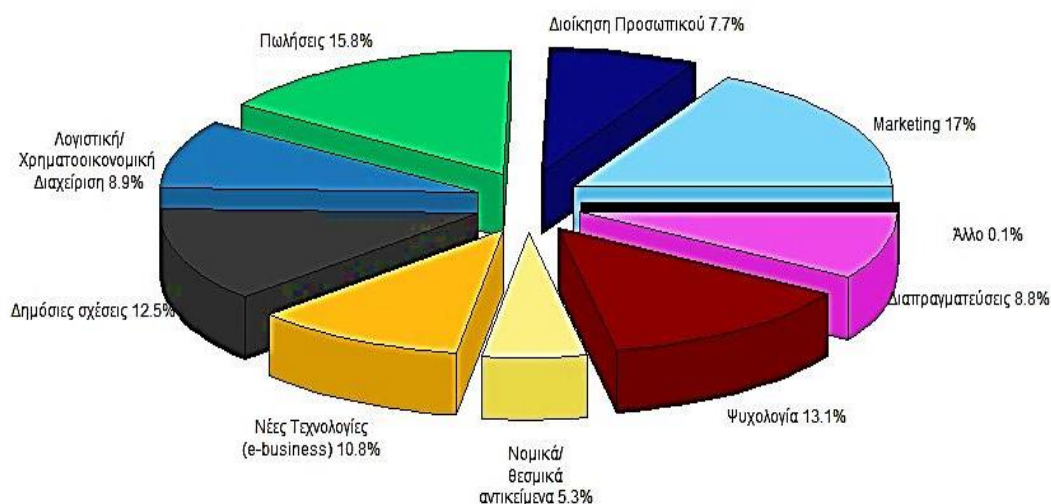
Αναφορικά με τα αντικείμενα που θεωρούν οι συμμετέχοντες ότι συνθέτουν ένα επιτυχές πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, προτάθηκαν τα εξής (αθροιστικά) όπως φαίνεται και στο Σχήμα 46:

Πίνακας 32. Σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (ΔΔ);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Marketing	131	17,0	17,0
Διοίκηση Προσωπικού	59	7,7	24,6
Πωλήσεις	122	15,8	40,5
Λογιστική/Χρηματοοικονομική Διαχείριση	69	8,9	49,4
Δημόσιες σχέσεις	96	12,5	61,9
Νέες Τεχνολογίες	83	10,8	72,6
Νομικά/Θεσμικά αντικείμενα	41	5,3	78,0
Ψυχολογία	101	13,1	91,1
Διαπραγματεύσεις	68	8,8	99,9
Άλλο	1	,1	100,0
Total	771	100,0	

Σχήμα 46. . Σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (ΔΔ);

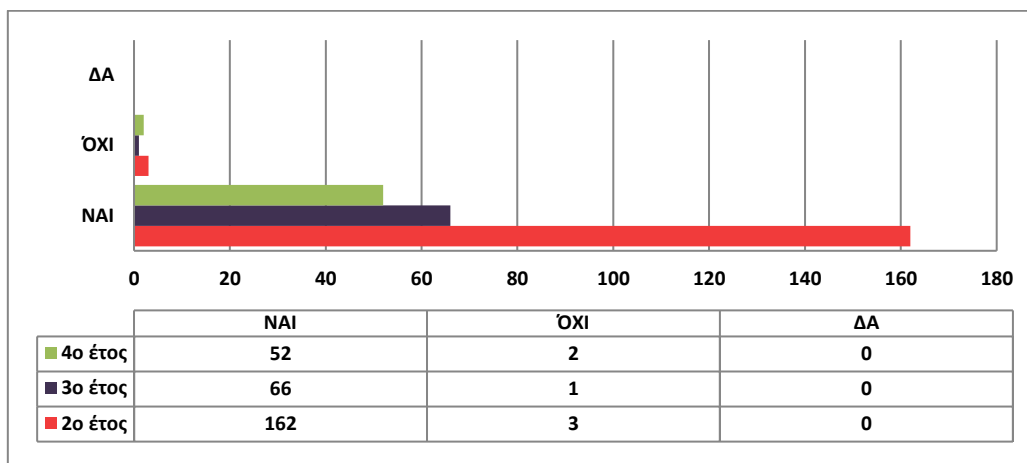
ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΘΑ ΔΙΝΑΤΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ;



Καθοριστικής σημασίας είναι η συνεισφορά ανθρώπων από τον κόσμο των επιχειρήσεων ως εισηγητών στο πρόγραμμα, προκειμένου να φέρουν τους συμμετέχοντες ένα βήμα πιο κοντά στις συνθήκες και τις καταστάσεις που επικρατούν σε μια επιχείρηση. Αναλυτικότερα στο Σχήμα 47 που ακολουθεί αναφέρονται οι

απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά έτος σπουδών, ενώ στον Πίνακα 34 και το Σχήμα 48 παρουσιάζονται αντίστοιχα οι απαντήσεις σε αθροιστικό επίπεδο Τμήματος.

Σχήμα 47. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας [ανά έτος (ΔΔ)];

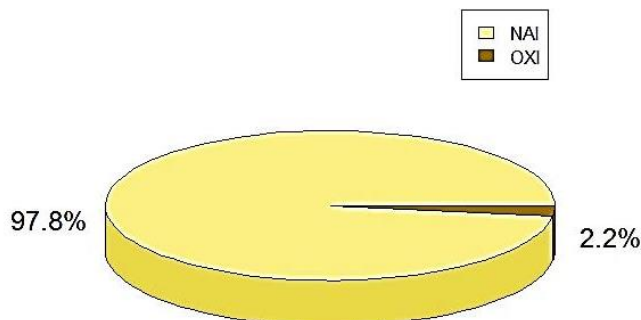


Πίνακας 33. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας [αθροιστικά (ΔΔ)];

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	175	97,8	97,8
	ΟΧΙ	4	2,2	100,0
Total		179	100,0	

Σχήμα 48. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας [αθροιστικά (ΔΔ)];

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΕ ΣΧΟΛΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ/ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;



Έμφαση δόθηκε και στο κίνητρο να συμμετάσχουν οι φοιτητές σε ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με επίκεντρο την ενίσχυση των επιχειρησιακών δεξιοτήτων. Ανάμεσα στις εναλλακτικές που είχαν να επιλέξουν, η πλειοψηφία των απαντήσεων αντιστοιχούσε στα εξής δύο κίνητρα: την απόκτηση πιστοποιητικού (το 64% δηλώνει ότι η απόκτηση πιστοποιητικού είναι βασικός παράγοντας) και η απόκτηση επιπλέον γνώσεων/ δεξιοτήτων (το 49% δήλωσε ότι είναι ο σημαντικότερος παράγοντας). Τα δύο αυτά ποσοστά, αν δούμε το ποτήρι μισογεμάτο, αναδεικνύουν μια αισιόδοξη εικόνα, αυτή της πραγματικής και εσωτερικής ανάγκης για να ενισχύσουν οι φοιτητές τις γνώσεις τους προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, ωστόσο μας υπενθυμίζουν την προαναφερθείσα ασθένεια του διπλώματος που έχει εντυπωθεί εμφανώς στο υποσυνείδητο της ελληνικής κοινωνίας: ένα πιστοποιητικό επιπλέον θα προσδώσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και θα αυξήσει τις πιθανότητες ένταξης στην αγορά εργασίας.

Ολοκληρώνοντας το τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, στην ενότητα του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούσε στη παροχή σχολίων, οι συμμετέχοντες δηλώνουν μεταξύ άλλων ότι «η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση είναι μια χρήσιμη πτυχή των σπουδών που μπορεί να λειτουργήσει θετικά, αρκεί να μην παραγκωνίζει την έλευση των φοιτητών στη σχολή και τη δια ζώσης διδασκαλία». Αναφέρουν επίσης ότι «απαιτείται εκσυγχρονισμός της ύλης των μαθημάτων –σχετικών με την επιχειρηματικότητα- αλλά και γενικότερα με την διοικητική επιστήμη, ώστε να ανταποκρίνονται στην ισχύουσα κατάσταση της οικονομίας-αγοράς αλλά και στη συνεχώς εξελισσόμενη θεωρία του Management». Επιθυμούν άμεση εγκατάσταση λογισμικών e-class και e-learning προκειμένου να αποκτήσουν τη δυνατότητα παρακολούθησης άτομα που διαμένουν στην περιφέρεια αλλά και άτομα που εργάζονται. Συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι «το e-learning μπορεί να προσφέρει περαιτέρω γνώσεις και να εμβαθύνει περισσότερο σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Δίνει τη δυνατότητα παρακολούθησης στους εργαζόμενους φοιτητές, οι οποίοι επιθυμούν να προχωρήσουν/ εμβαθύνουν τις γνώσεις τους αλλά η εργασία τους δεν τους το επιτρέπει». Το e-learning κατά τους συμμετέχοντες είναι «ένα σημαντικό βήμα προς την καλύτερη εκπαίδευση όλων, αρκεί να παραμένει χαμηλό σε κόστος ώστε να απευθύνεται ισότιμα σε όλους.

Όπως παρατηρούμε από τα διαγράμματα που αντιστοιχούν στο σύνολο της Δημόσιας Διοίκησης, το 94, 4% γνωρίζει την έννοια της επιχειρηματικότητας με τη μειοψηφία του 5,6% να δηλώνει ότι δεν έχει γνώση του όρου. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ερωτηματολόγια που αντιστοιχούν στο συγκεκριμένο ποσοστό απέφυγαν γενικότερα τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που απαιτούσαν σχολιασμό και κατάθεση απόψεων.

Αξίζει μνείας το γεγονός ότι παρόλο που πρόκειται για ένα Τμήμα που όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου, ιδρύθηκε για να επιμορφώσει μελλοντικά, ικανά στελέχη δημοσίων φορέων, ο δημόσιος τομέας ως επιλογή απασχόλησης κατέχει την τρίτη (3^η) θέση στις προτιμήσεις των φοιτητών με την εμφανή πλειοψηφία να επιλέγει τον ιδιωτικό τομέα (48,4%) και την επιχειρηματικότητα ακολούθως (24,2%). Αυτό καθρεπτίζεται και στα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας του κοινωνικού δικτύου LinkedIn, το οποίο συνιστά ένα σύγχρονο μέσο ανεύρεσης εργασίας και

κοινωνικής δικτύωσης με εταιρείες, εργοδότες και εργαζομένους αλλά και με εκπαιδευτικά ιδρύματα και εκπροσώπους αυτών, όπου διαπιστώνουμε ότι τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων της Δημόσιας Διοίκησης ως επί το πλείστον καλύπτουν τον ιδιωτικό τομέα (Σχήμα 49).

Σχήμα 49. Ποσοστά απασχόλησης αποφοίτων Δημόσιας Διοίκησης

Panteion Panepestimion Ikonomikon kai Politicon Epistimon
Greece

Add to board Suggest

12 interested in attending

Home Students & Alumni Recommendations LinkedIn for Education +

5,388 results Search this set Attended 1900 to 2015 Change university

Where they live	Where they work	What they do
Greece 4,552	Panteion University 62	Media and Communication 547
United Kingdom 264	Piraeus Bank 54	Sales 442
London, United Kingdom 138	National Bank of Greece 32	Marketing 317
Cyprus 101	Eurobank (GRE) 30	Operations 284
Belgium 64	Vodafone 26	Research 271
Brussels Area, Belgium 59	Alpha Bank 25	Finance 254
Netherlands 50	Hellenic Telecommunications Organ... 20	Administrative 250
United States 46	European Commission 19	Education 246
Germany 45	Antenna 17	Human Resources 241
France 43	PwC 15	Accounting 211
Spain 26	WIND Hellas 12	Healthcare Services 209
Paris Area, France 25	EY 11	Support 187
Switzerland 23	Coca-Cola Hellenic Bottling Company 10	Consulting 186
Amsterdam Area, Netherlands 22	COSMOTE Mobile Telecommunicatio... 10	Entrepreneurship 179
Greater New York City Area 21	Aegean Airlines 10	Information Technology 125
Italy 20	Ministry of Education, Lifelong Learn... 10	Legal 124
Turkey 19	L'Oréal 9	Program and Project Management 119
Geneva Area, Switzerland 15	Grant Thornton Greece 9	Community and Social Services 100
The Hague Area, Netherlands 13	Nestlé 8	Arts and Design 94
Valencia Area, Spain 11	AXA 8	Business Development 74
Bulgaria 10	Hellenic Open University 8	Purchasing 33
Edinburgh, United Kingdom 10	BIOCOLLOIDS FATE AND TRANSPOR... 8	Engineering 32
United Arab Emirates 9	Ministry for Foreign Affairs of the Hell... 8	Product Management 31
Berlin Area, Germany 9	Mondelēz International 7	Military and Protective Services 26
Munich Area, Germany 9	University of Athens 7	Quality Assurance 23

What they studied	What they're skilled at	How you are connected
Social Sciences 1,477	Microsoft Office 880	1st Connections 25
Communication, Journalism, and Rel... 711	Social Media 731	2nd Connections 1,435
Business, Management, Marketing, a... 649	English 647	Group Members 1,093
Political Science and Government 575	Microsoft Excel 635	3rd + Everyone Else 3,455
Economics 565	Public Relations 592	
Communication and Media Studies 560	Research 499	
Sociology 483	Microsoft Word 480	
European Studies/Civilization 472	Teamwork 477	
Psychology 450	PowerPoint 465	
International/Global Studies 449	Customer Service 459	
Public Administration and Social Ser... 448	Marketing Strategy 445	
Public Administration 427	Management 442	
History 271	Event Management 437	
International Relations and Affairs 270	Social Media Marketing 422	
Mass Communication/Media Studies 236	Business Strategy 386	
Business Administration and Manage... 210	Negotiation 384	
Marketing 206	Editing 355	
Human Resources Management/Pers... 172	Public Speaking 333	
History 271	Event Management 437	
International Relations and Affairs 270	Social Media Marketing 422	
Mass Communication/Media Studies 236	Business Strategy 386	
Business Administration and Manage... 210	Negotiation 384	
Marketing 206	Editing 355	
Human Resources Management/Pers... 172	Public Speaking 333	
Communication, General 167	International Relations 324	
Legal Professions and Studies 157	Marketing 315	
Finance and Financial Management ... 151	Strategic Planning 312	
Anthropology 140	Project Management 310	
Law 137	Market Research 289	
International Relations and National ... 121	Project Planning 281	
Public Relations, Advertising, and Ap... 120	Business Planning 281	

Αναφορικά με τον προτιμώμενο τομέα απασχόλησης οι επικρατέστερες επιλογές αντιστοιχούν, κατά σειρά προτίμησης, στον τομέα του τουρισμού (18,4%), της κοινωνικής επιχειρηματικότητας (16,8%), του εμπορίου εξίσου με την τεχνολογία (16,8%), ενώ υπήρξαν απαντήσεις που αναφέρονταν από κοινού (5,7%) στον τομέα των τεχνών και του πολιτισμού.

Σχετική με το θέμα της προοπτικής σύστασης μιας επιχείρησης είναι η μεταβλητή (ερώτηση) δύο, που αναφέρεται στους λόγους για τους οποίους μελλοντικοί απόφοιτοι θα δίσταζαν να στραφούν στην εναλλακτική της επιχειρηματικότητας. Συγκεκριμένα, τα δύο υψηλότερα ποσοστά των παραγόντων που εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα αντιστοιχούν στην έλλειψη πηγών χρηματοδότησης (21,4%) και σε γραφειοκρατικά προβλήματα (21,2%). Το 15,2% δηλώνει ως σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα την έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης, ενώ το 15,9% αναφέρεται σε θεσμικού χαρακτήρα προβλήματα.

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 9, στη θεματική της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Παρόλο που το 96,1% γνωρίζει την έννοια της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, εντούτοις μόνο το 7,3% συνολικά έχει συμμετάσχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Το 92,7% δεν έχει παρακολουθήσει ούτε μία φορά ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης διότι, όπως πλειοψηφικά αναφέρθηκε, δεν είχαν ενημερωθεί ή ερευνήσει τη διαθεσιμότητα των προγραμμάτων (61,6%). Σημαντικός αριθμός των φοιτητών δήλωσε ότι δεν υπάρχει ο διαθέσιμος χρόνος για μια τέτοια ενέργεια (11,8%), ενώ επίσης σημαντικός αριθμός φοιτητών δήλωσαν ότι δεν τους εκφράζει η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης (10%).

Εξίσου ενθαρρυντική και θετική είναι η στάση των φοιτητών απέναντι στη διάρκεια ενός προγράμματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, το οποίο θα λειτουργούσε συμπληρωματικά με τις σπουδές τους, με το 51,4% να δηλώνει προτίμηση στην εναλλακτική των τεσσάρων έως έξι εβδομάδων, ενώ ακολουθεί το 27,4% με την επιλογή των έξι έως οκτώ εβδομάδων, διαμορφώνοντας ένα μέσο όρο προτίμησης από έναν έως δύο μήνες. Το ποσοστό είναι αρκετά υψηλό αν σκεφτεί κανείς ότι ένα ακαδημαϊκό εξάμηνο σπουδών διαρκεί κατά μέ'σο όρο τέσσερις μήνες.

Μείζονος σπουδαιότητας είναι η επιλογή της μετέπειτα εξειδίκευσης των φοιτητών σε επίπεδο μεταπτυχιακών σπουδών. Το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης δεδομένου ότι προσφέρει δύο καίριες κατευθύνσεις σπουδών, αυτές των δημοσίων θεσμών και της δημόσιας οικονομικής, αυξάνει τις εναλλακτικές επιλογής μεταπτυχιακών αντικειμένων. Το 85,5% των συμμετεχόντων πιστεύει ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης θα βοηθήσει στη μετέπειτα επιλογή μεταπτυχιακής κατεύθυνσης, καθώς θα παρέχεται η ευκαιρία στους εκπαιδευόμενους να εντυπώσουν περισσότερο πάνω σε αντικείμενα της επιλογής τους που σχετίζονται άμεσα με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας.

Το 57,5% θεωρεί ότι οι σπουδές τους δεν τους παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα της αγοράς εργασίας, άποψη που ενισχύεται

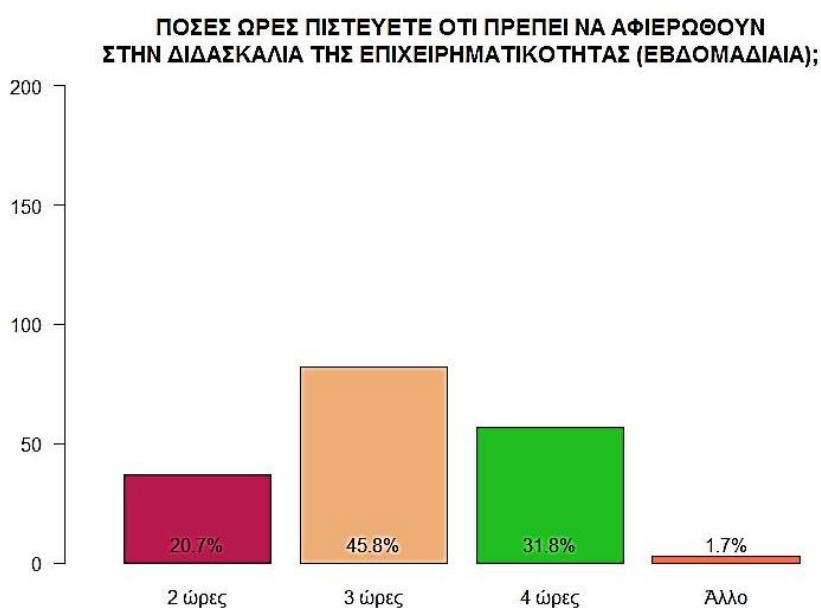
με την πάροδο των ετών φοίτησης (από το δεύτερο έως το τέταρτο έτος σπουδών). Αυτό είναι εύλογο και σε ένα βαθμό επιθυμητό, καθώς ο ρόλος του πανεπιστημίου δεν είναι και δεν πρέπει να είναι τεχνοκρατικός. Επομένως και πάντα σύμφωνα με τις δοθείσες απαντήσεις, είναι λογικό οι φοιτητές να επιθυμούν την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών τους με το 93, 3% να τάσσεται υπέρ, τονίζοντας πάντα τον υποστηρικτικό, ενισχυτικό χαρακτήρα ενός τέτοιου είδους εκπαιδευτικού προγράμματος στο ήδη υπάρχον.

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων (45,8) θεωρεί πως ένα τέτοιο πρόγραμμα ιδανικά θα καλύπτει τρεις (3) ώρες εβδομαδιαίως και ακολουθεί το ποσοστό του 31, 8% με την προτίμηση των τεσσάρων (4) ωρών, όπως διαπιστώνουμε στον Πίνακα 35 και στο αντίστοιχο Σχήμα 50.

Πίνακας 34. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας [εβδομαδιαία (ΔΔ)];

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 ώρες	37	20,7	20,7
	3 ώρες	82	45,8	66,5
	4 ώρες	57	31,8	98,3
	Άλλο	3	1,7	100,0
	Total	179	100,0	

Σχήμα 50. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας [εβδομαδιαία (ΔΔ)];



Ένα εξίσου σημαντικό ζήτημα είναι η προτίμηση των φοιτητών στα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Οι εναλλακτικές που κληθήκαν να επιλέξουν προέκυψαν κατόπιν έρευνας στις παροχές από ευρωπαϊκά και διεθνή εκπαιδευτικά προγράμματα επιχειρηματικότητας. Το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης επιλέγει κατά φθίνουσα σειρά:

1. Το αντικείμενο του Marketing (17%),
2. Τις Πωλήσεις (15,8). Δεδομένου ότι η επιχείρηση εξ' ορισμού είναι η παραγωγική μονάδα που ιδρύθηκε για την απόκτηση κέρδους, οι πωλήσεις δε θα μπορούσαν να εκλείψουν και να μη διεκδικήσουν μια σημαντική θέση στις προτιμήσεις των φοιτητών.
3. Της Ψυχολογίας (13,1%). Καθώς ως γνωστό αντικείμενο είναι εξαιρετικά χρήσιμο στον τομέα της Διοίκησης, από τις διαπραγματεύσεις και τις συναλλαγές με τους εξωτερικούς πελάτες μέχρι τη διαχείριση των σχέσεων των εσωτερικών πελατών, ήτοι του ανθρώπινου δυναμικού.
4. Ακολουθούν οι Νέες Τεχνολογίες (10,8%), τα χρηματοοικονομικά (8,9%), οι διαπραγματεύσεις (8,8%), η διοίκηση προσωπικού (7,7%) και τέλος τα θεσμικά/νομικά αντικείμενα (5,3%). Η θέση των τριών τελευταίων αντικειμένων δεν είναι τυχαία καθώς αφενός διδάσκονται στην αίθουσα και αφετέρου όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες σε προφορική συζήτηση, μια επιχείρηση μπορεί να αναθέσει τις λογιστικές και νομικές τις υποθέσεις σε εξωτερικούς συνεργάτες μέσω outsourcing. Αναφέρθηκε επιπλέον ότι τα εν λόγω αντικείμενα λόγω τις εξειδικευμένης φύσης τους θα μπορούσαν να κατανοηθούν μόνο σε επίπεδο προπτυχιακών ή/ και μεταπτυχιακών σπουδών.

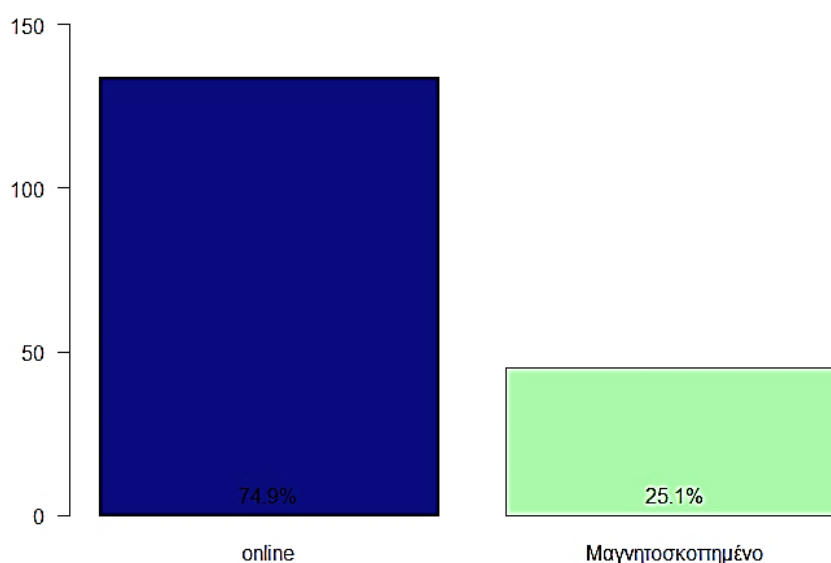
Σχεδόν το 100% (97,8%) θεωρεί ότι η διδασκαλία αυτών των αντικειμένων θα ήταν πιο προσοδοφόρα με τη συμμετοχή στελεχών από τον επιχειρηματικό κόσμο προκειμένου να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα με πραγματικές μελέτες περιπτώσεων, εμπειρίες και γνώσεις από την επιχειρησιακή καθημερινότητα. Μια αγαστή συνεργασία της θεωρίας με την πράξη θα επωφεληθεί τους ίδιους τους συμμετέχοντες με το να συνδυάσουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει από τις μέχρι τώρα σπουδές τους με τις γνώσεις των ανθρώπων που προέρχονται από την αγορά εργασίας, αλλά και το ίδιο το Πανεπιστήμιο ενισχύοντας την εξωστρέφειά του, χωρίς να πλήττεται ο παραδοσιακός του χαρακτήρας και το περιεχόμενο του προγράμματος σπουδών.

Αναφορικά με πιο πρακτικά και διαδικαστικά ζητήματα, η πελιοψηφία (74,9%) δηλώνει προτίμηση στη σύσταση ενός online προγράμματος αντί μαγνητοσκοπημένου, προκειμένου να διασφαλιστεί η διαδραστικότητα και η αμεσότερη επικοινωνία των ενδιαφερόμενων μερών: εκπαιδευόμενοι-εκπαιδευτές, εκπαιδευόμενοι-εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευόμενοι-τεχνική υποστήριξη, εκπαιδευτές-τεχνική υποστήριξη (Πίνακας 36 και Σχήμα 51).

Πίνακας 35. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (ΔΔ);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ONLINE	134	74,9	74,9
ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΜΕΝΟ	45	25,1	100,0
Total	179	100,0	

Σχήμα 51. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (ΔΔ);

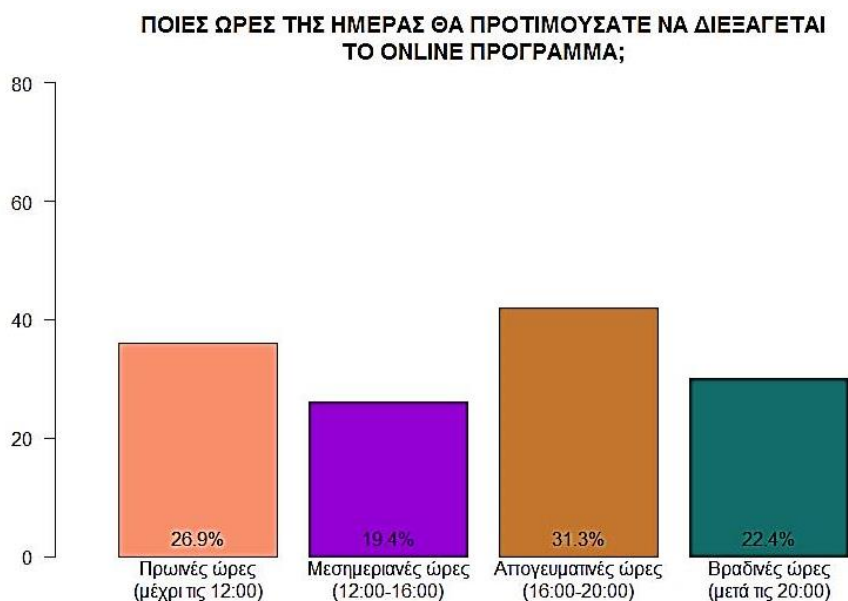


Το 71,5% προτιμά οι εισηγήσεις να λαμβάνουν χώρα μία με δύο φορές την εβδομάδα (Πίνακας 38 και Σχήμα 53), κυρίως απογευματινές ώρες (31,3%) όπως μπορούμε να δούμε αναλυτικά στον Πίνακα 37 και στο αντίστοιχο Σχήμα 52, ενώ το 50,8%, ήτοι η πλειοψηφία, δηλώνει προθυμία να αφιερώσει δύο με τρεις ώρες συνολικής μελέτης την εβδομάδα (Πίνακας 39 και Σχήμα 54).

Πίνακας 36. Σε περίπτωση που απαντήσατε "online" πρόγραμμα ποιές ώρες θα προτιμούσατε να διεξάγεται το πρόγραμμα;

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πρωινές ώρες(μέχρι τις 12:00)	36	26,9	26,9
Μεσημεριανές ώρες(12:00-16:00)	26	19,4	46,3
Απογευματινές ώρες(16:00-20:00)	42	31,3	77,6
Βραδινές ώρες(μετά τις 20:00)	30	22,4	100,0
Total	134	100,0	

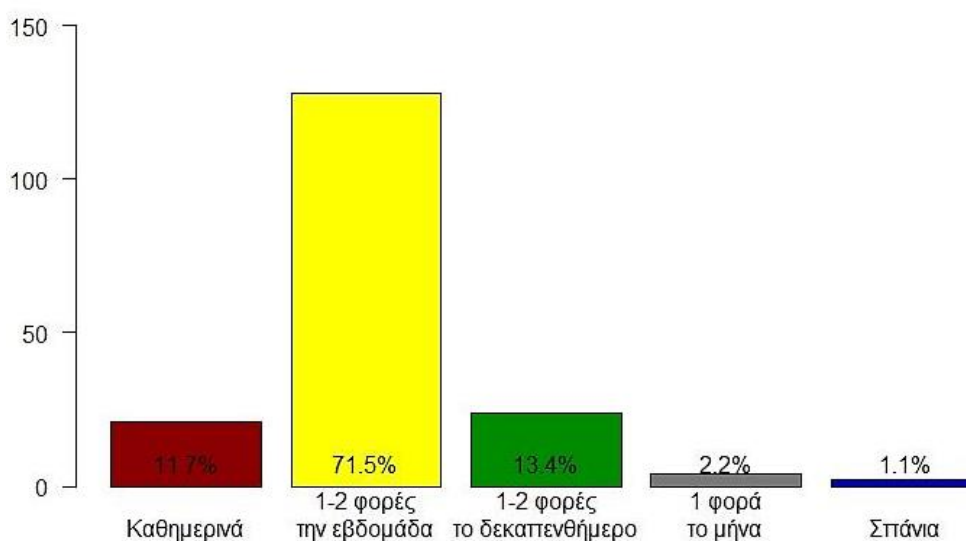
Σχήμα 52. Σε περίπτωση που απαντήσατε "online" πρόγραμμα ποιες ώρες θα προτιμούσατε να διεξάγεται το πρόγραμμα;



Πίνακας 37. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε;

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Καθημερινά	21	11,7	11,7
1-2 φορές την εβδομάδα	128	71,5	83,2
1-2 φορές το δεκαπενθήμερο	24	13,4	96,6
1 φορά το μήνα	4	2,2	98,9
Σπάνια	2	1,1	100,0
Total	179	100,0	

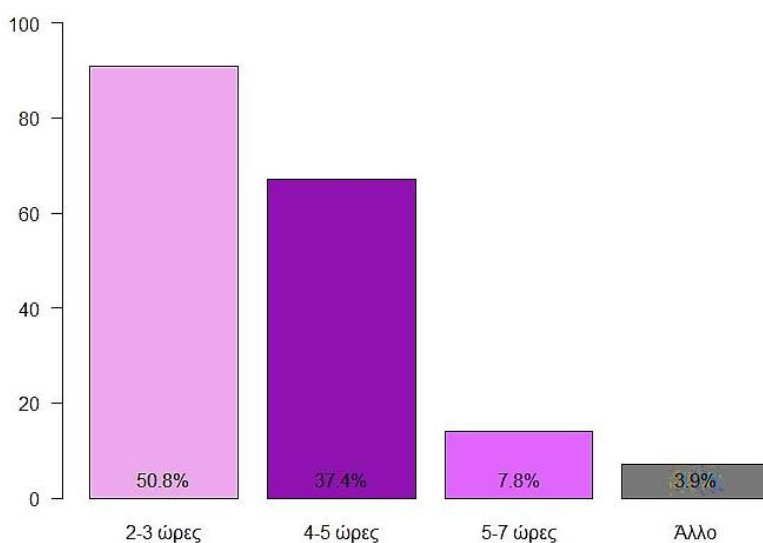
Σχήμα 53. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε;



Πίνακας 38. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνετε την εβδομάδα;

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-3 ώρες	91	50,8	50,8
	4-5 ώρες	67	37,4	88,3
	5-7 ώρες	14	7,8	96,1
	Άλλο	7	3,9	100,0
Total		179	100,0	

Σχήμα 54. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνετε την εβδομάδα;



Τελευταία στην ανάλυση αλλά όχι στη σπουδαιότητα και στη σειρά του ερωτηματολογίου είναι η παράμετρος (ερώτηση) 15 που αναφέρεται σε ζητήματα ποιότητας ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε, η έννοια της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι ένα σύνθετο ζήτημα καθώς η έννοια του πελάτη (βασική παράμετρος της ποιότητας) είναι εξίσου σύνθετη και το προϊόν (μάθηση, γνώση, διδασκαλία) αξιολογείται ταυτόχρονα με τη στιγμή που παραδίδεται και καταναλώνεται. Αναφερόμενοι στα ποσοστά που συγκέντρωσαν την πλειοψηφία, το 40,2% δηλώνει πως ένα σημαντικό κριτήριο ποιότητας είναι η διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων από αυτά που παραδίδονται εντός της αίθουσας διδασκαλίας. Ακολούθως το 53,6% αναφέρεται στην «συμπληρωματικότητα» των αντικειμένων και όχι στην υποκατάσταση αυτών που παραδίδονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Το 41,9% δηλώνει ουδέτερο στην παράμετρο σύστασης ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος αποκλειστικά από ακαδημαϊκό προσωπικό, ωστόσο το επόμενο ποσοστό του 25,7% διαφωνεί με την εν λόγω άποψη. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συμφωνία του 50,3% περί συνεργασίας των ακαδημαϊκών με στελέχη της αγοράς εργασίας για τη σύσταση ενός ποιοτικού προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Άλλη παράμετρος αξιολόγησης είναι η

διδασκαλία ενός ευρύτερου φάσματος τεχνικών και επιχειρηματικών δεξιοτήτων, ενώ το 41,3% τάσσεται υπέρ της παραμέτρου περί ποιότητας που αναφέρεται στην δυνατότητα επίλυσης ρεαλιστικών ζητημάτων μιας επιχείρησης από τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Τέλος, ένα ποιοτικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης πρέπει να προσφέρει διαδραστικότητα και προσομοίωση των επιχειρησιακών διαδικασιών όπως αναφέρει το 36,3% και ακολούθως το 35,1%. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα της ερώτησης δεκαπέντε (15) μπορούν να επεξηγηθούν με τη βοήθεια του Πίνακα 40 και του Σχήματος 55 που ακολουθούν.

Πίνακας 39. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ΔΔ)

Ερώτηση 15_1			
	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	3,9	3,9
2	12	6,7	10,6
3	63	35,2	45,8
4	72	40,2	86,0
5	25	14,0	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 15_2			
	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,1	1,1
2	4	2,2	3,4
3	27	15,1	18,4
4	96	53,6	72,1
5	50	27,9	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 15_3			
	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	15	8,4	8,4
2	46	25,7	34,1
3	75	41,9	76,0
4	28	15,6	91,6
5	15	8,4	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 15_4			
	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	10	5,6	5,6
2	37	20,7	26,3
3	74	41,3	67,6
4	49	27,4	95,0
5	9	5,0	100,0
Total	179	100,0	

Ερώτηση 15_5				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,6	,6
	2	4	2,2	2,8
	3	37	20,7	23,5
	4	65	36,3	59,8
	5	72	40,2	100,0
	Total	179	100,0	

Ερώτηση 15_6				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	4	2,2	2,2
	3	24	13,4	15,6
	4	90	50,3	65,9
	5	61	34,1	100,0
	Total	179	100,0	

Ερώτηση 15_7				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	1,1	1,1
	2	12	6,7	7,8
	3	32	17,9	25,7
	4	74	41,3	67,0
	5	59	33,0	100,0
	Total	179	100,0	

Ερώτηση 15_8				
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,6	,6
	2	17	9,5	10,1
	3	33	18,4	28,5
	4	65	36,3	64,8
	5	63	35,2	100,0
	Total	179	100,0	

Correlations

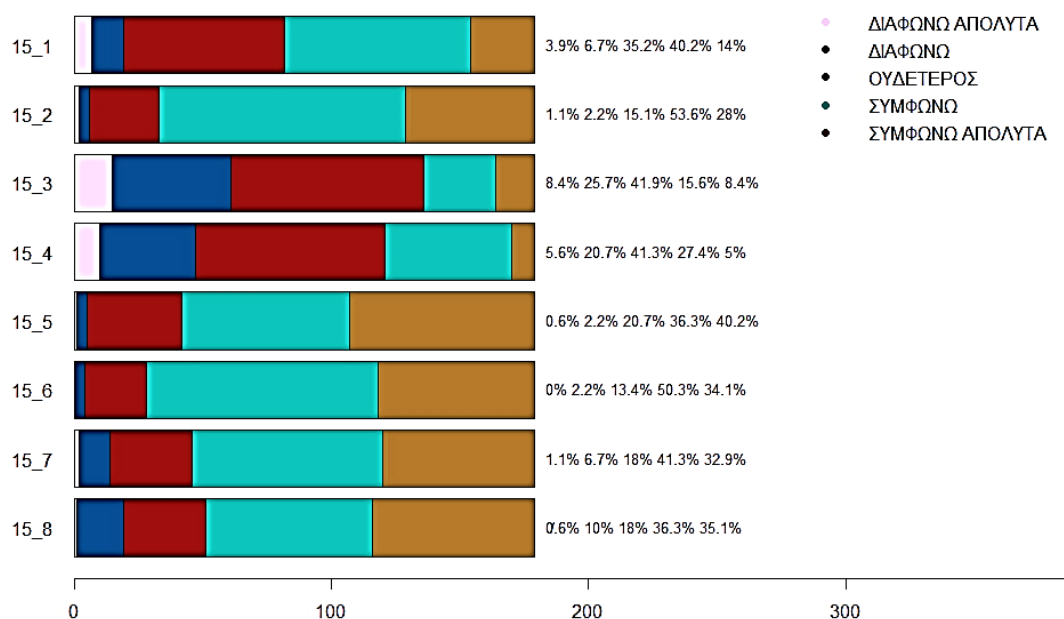
		15_1	15_2	15_3	15_4	15_5	15_6	15_7	15_8
15_1	Pearson Correlation	1	,842**	,886**	,861**	,843**	,840**	,861**	,869**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
15_2	Pearson Correlation	,842**	1	,843**	,880**	,872**	,916**	,905**	,871**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
15_3	Pearson Correlation	,886**	,843**	1	,903**	,816**	,823**	,868**	,869**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
15_4	Pearson Correlation	,861**	,880**	,903**	1	,892**	,893**	,950**	,925**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
15_5	Pearson Correlation	,843**	,872**	,816**	,892**	1	,892**	,924**	,924**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
15_6	Pearson Correlation	,840**	,916**	,823**	,893**	,892**	1	,923**	,916**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
15_7	Pearson Correlation	,861**	,905**	,868**	,950**	,924**	,923**	1	,959**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	179	179	179	179	179	179	179	179
15_8	Pearson Correlation	,869**	,871**	,869**	,925**	,924**	,916**	,959**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	179	179	179	179	179	179	179	179

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Report

	15_1	15_2	15_3	15_4	15_5	15_6	15_7	15_8
Mean	3,54	4,05	2,90	3,06	4,13	4,16	3,98	3,96
N	179	179	179	179	179	179	179	179
Std. Deviation	,950	,788	1,039	,952	,857	,736	,939	,985

Σχήμα 55. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ΔΔ)



Ολοκληρώνοντας το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης, στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 52 άνδρες και 127 γυναίκες, ηλικίας ως επί το πλείστον 18-24, όπως φαίνεται στον Πίνακα 41 και στο Σχήμα 56 που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία. Η πλειοψηφία διαμένει στην Αθήνα, ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν εργάζονται είτε εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα.

Πίνακας 40. Δημογραφικά στοιχεία Δημόσιας Διοίκησης (ΔΔ)

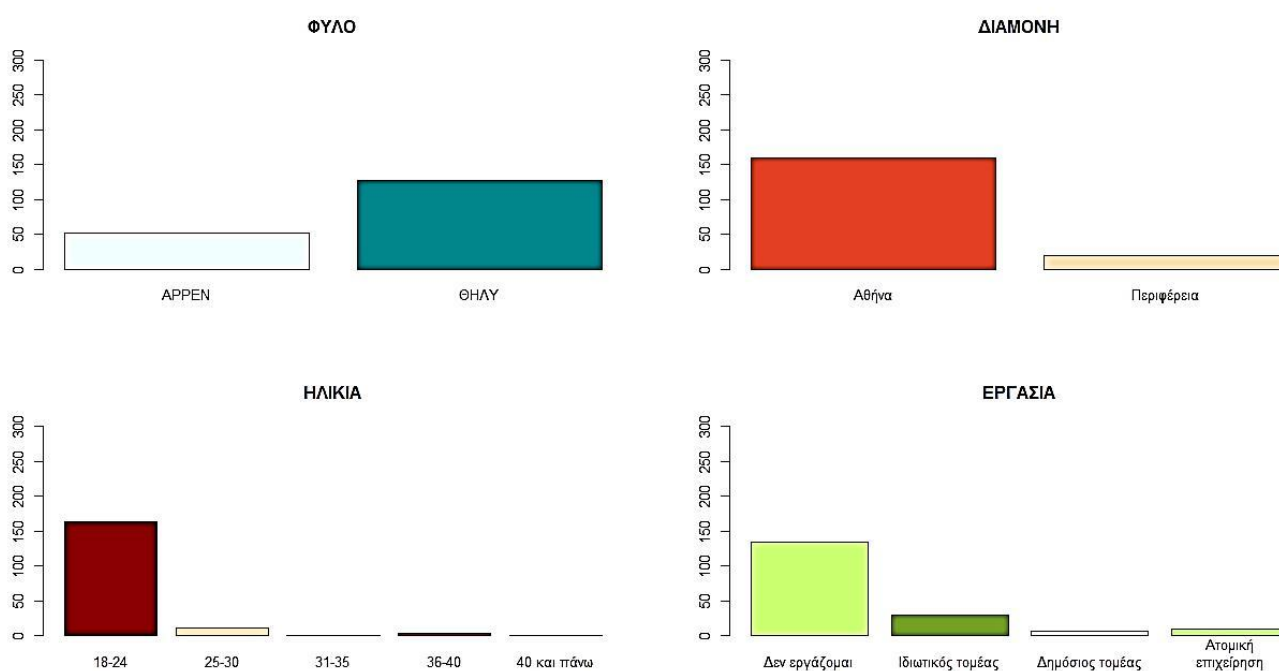
	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid APPEN	52	29,1	29,1
ΘΥΛΗ	127	70,9	100,0
Total	179	100,0	

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αθήνα	160	89,4	89,4
Περιφέρεια	19	10,6	100,0
Total	179	100,0	

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18-24	164	91,6	91,6
25-30	11	6,1	97,8
36-40	3	1,7	99,4
40 και πάνω	1	,6	100,0
Total	179	100,0	

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν εργάζομαι	134	74,9	74,9
	Ιδιωτικός τομέας	29	16,2	91,1
	Δημόσιος τομέας	7	3,9	95,0
	Ατομική/Οικογενειακή επιχείρηση	9	5,0	100,0
	Total	179	100,0	

Σχήμα 56. Δημογραφικά στοιχεία Δημόσιας Διοίκησης



9.3 Λοιπά Τμήματα Παντείου Πανεπιστημίου (Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Κοινωνικής Πολιτικής, Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας)

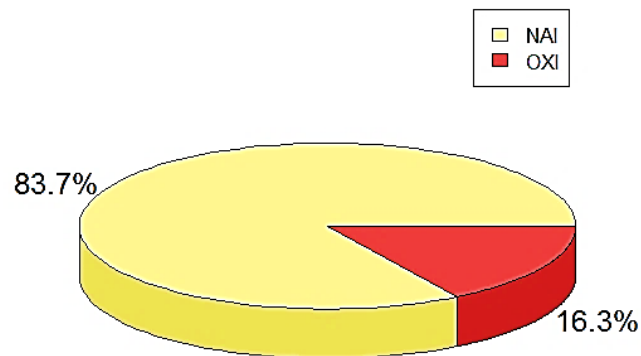
Από την παρατήρηση του πρώτου Σχήματος της παρούσης παραγράφου (Σχήμα 56) παρατηρούμε ότι το 83,7% των συμμετεχόντων φοιτητών των λοιπών Τμημάτων του Πανεπιστημίου, ήτοι η πλειοψηφία, γνωρίζει την έννοια της επιχειρηματικότητας, ενώ το 16,3% δηλώνει πως όχι. Οι αντίστοιχες απαντήσεις παρουσιάζονται και στον σχετικό Πίνακα 42.

Πίνακας 41. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	113	83,7	83,7
OXI	22	16,3	100,0
Total	135	100,0	

Σχήμα 57. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (λοιπά τμήματα);

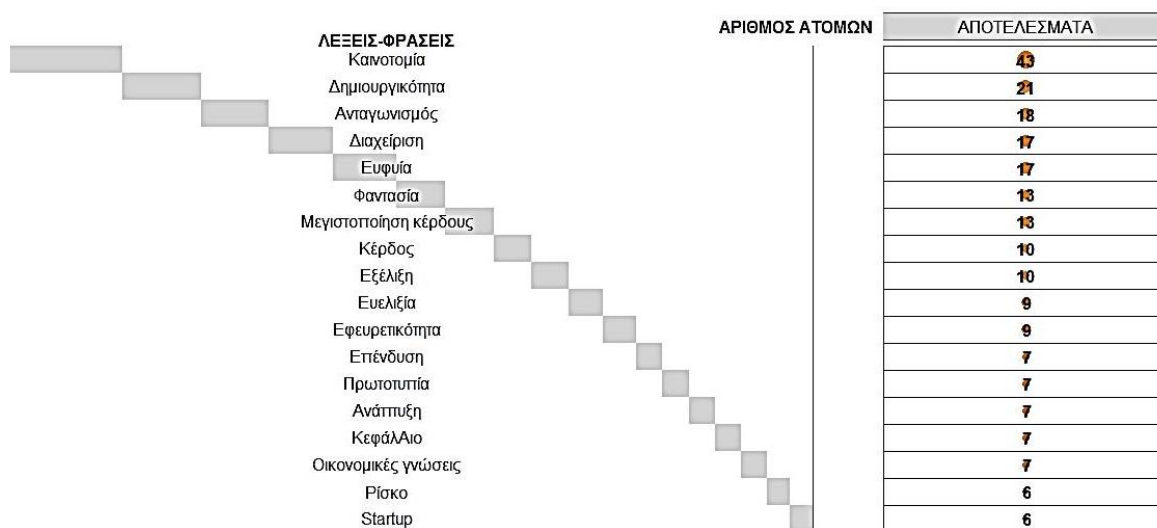
ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;



Εν συνεχεία, παρατηρώντας το Σχήμα 58 τα εν λόγω Τμήματα χρησιμοποίησαν όπως και το Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης μια πληθώρα λέξεων-φράσεων για να περιγράψει την έννοια της επιχειρηματικότητας. Συγκεκριμένα καταγράφησαν όροι όπως καινοτομία, δημιουργικότητα, κέρδος, φαντασία κ.ά. Το κάτωθι σχήμα παρουσιάζει τις λέξεις-φράσεις που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες βαθμολογίες και εμφανίστηκαν συχνότερα στις απαντήσεις των φοιτητών.

Σχήμα 58. Με ποιές λέξεις-φράσεις κλειδιά θα την ορίζατε (λοιπά τμήματα);

ΜΕ ΠΟΙΕΣ ΛΕΞΕΙΣ-ΦΡΑΣΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ ΘΑ ΟΡΙΖΑΤΕ ΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;

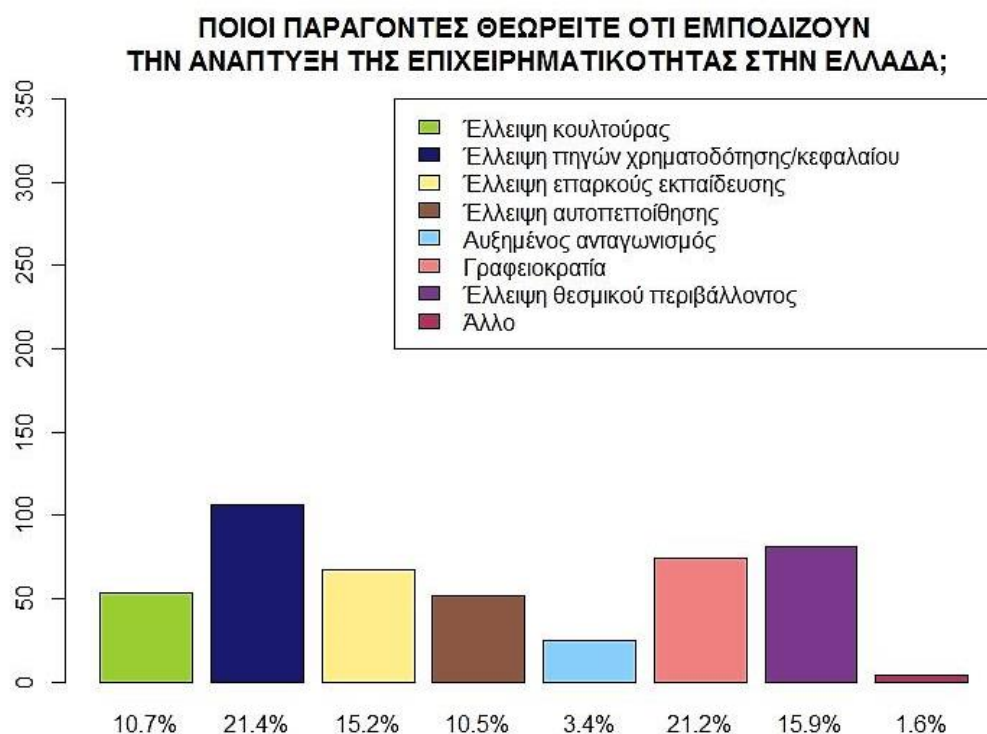


Αναφορικά με τους παράγοντες που αναστέλλουν την πρόοδο και την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα, το 22,9% θεωρεί πως ο σημαντικότερος εξ' αυτών είναι η έλλειψη πηγών χρηματοδότησης/ κεφαλαίου, ενώ ακολουθεί με ποσοστό 17,5% ο παράγων του ελλιπώς οργανωμένου θεσμικού περιβάλλοντος. Το 16% τοποθετεί στην τρίτη θέση ένα εξίσου σημαντικό πρόβλημα της ελληνικής πραγματικότητας, αυτό της γραφειοκρατίας και το 14,5% αναφέρεται σε ζητήματα ανεπαρκούς εκπαίδευσης πάνω σε αντικείμενα που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα. Ακολουθεί ο παράγων της έλλειψης σχετικής κουλτούρας πάνω στη συγκεκριμένη εναλλακτική απασχόλησης καθώς και η έλλειψη αυτοπεποίθησης με ποσοστό 11,3%. Ο ανταγωνισμός ως ανασταλτικός παράγων δεν βρίσκεται σε υψηλή κατάταξη, συγκεντρώνοντας ένα χαμηλό ποσοστό τάξεως του 5,4%, ενώ το 0,9% αναφέρθηκε σε παράγοντες όπως το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον που κατευθύνουν τα άτομα προς κάποια κατεύθυνση, δημιουργώντας τους περιορισμό στην έκφραση της γνώμης τους, ίσως και διαστρέβλωσής τους. Ακόμα και τα ΜΜΕ εμποδίζουν αυτή την επιχειρηματικότητα-υποκειμενικότητα, ενώ η δυσμενής νομοθεσία δεν δίνει την ευκαιρία σε όσους επιθυμούν να στραφούν σε μια τέτοια επιλογή. Τα εν λόγω αποτελέσματα αναφέρονται στον Πίνακα 43 και στο Σχήμα 59 που ακολουθούν.

Πίνακας 42. Ποιοί παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα (λουτά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Έλλειψη κουλτούρας	53	11,5	11,5
Έλλειψη πηγών χρηματοδότησης/κεφαλαίου	106	22,9	34,4
Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης	67	14,5	48,9
Έλλειψη αυτοπεποίθησης	52	11,3	60,2
Αυξημένος ανταγωνισμός	25	5,4	65,6
Γραφειοκρατία	74	16,0	81,6
Έλλειψη θεσμικού περιβάλλοντος	81	17,5	99,1
Άλλο	4	,9	100,0
Total	462	100,0	

Σχήμα 59. Ποιοί παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα (λουτά τμήματα);



Οι ερωτηθέντες της παρούσης ομάδας Τμημάτων δηλώνουν προτίμηση στον ιδιωτικό τομέα (45,2%) και ακολουθεί η επιλογή της αυτοαπασχόλησης (31,9%) όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε με τη βοήθεια του Πίνακα 44 και του αντίστοιχου Σχήματος 60. Ο δημόσιος τομέας τοποθετείται στην τρίτη θέση με ποσοστό 12,6% και τελευταία έρχεται η επιλογή της επιχειρηματικότητας με ποσοστό 10,4%. Η συγκεκριμένη έκβαση είναι κατανοητή και σε ένα βαθμό προφανής και ανταποκρινόμενη στην πραγματικότητα, δεδομένου ότι οι απόφοιτοι των εν λόγω τμημάτων επιλέγουν να εργαστούν ως στελέχη του ιδιωτικού τομέα κυρίως μέσα από την εξειδίκευσή τους μέσω ενός MBA ή μεταπτυχιακού προγράμματος (MSc) (λόγου

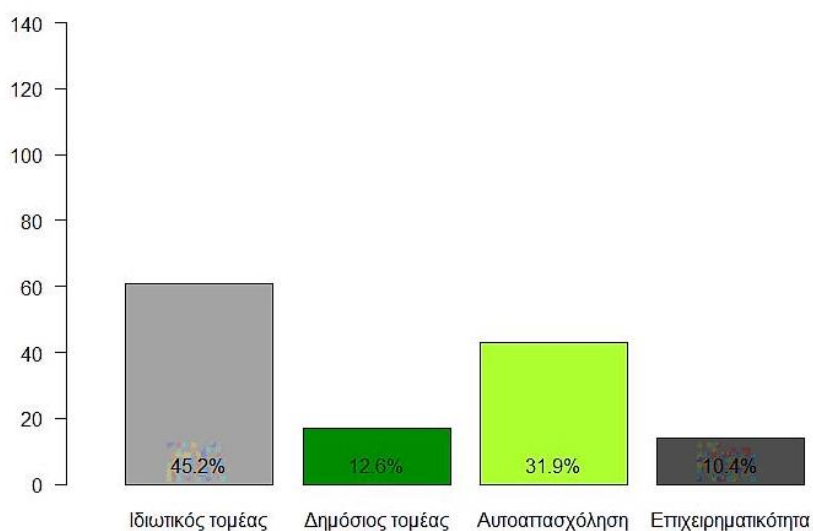
χάρη οι απόφοιτοι της ψυχολογίας εξειδικεύονται σε μεγάλο βαθμό στα αντικείμενα της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και του Marketing και ακολούθως απασχολούνται ως στελέχη σε εταιρείες – πολλές φορές και πολυεθνικές – του ιδιωτικού τομέα), ενώ η δεύτερη επιλογή της αυτοαπασχόλησης αντιστοιχεί στην ιδιότητα ουσιαστικά των αποφοίτων ως κοινωνικών λειτουργών οι οποίοι αποφασίζουν να ιδρύσουν τη δική τους επιχείρηση. Ο δημόσιος τομέας που ακολουθεί είναι αποτέλεσμα της διαδικασίας εισαγωγής σε φορείς του δημοσίου, που αντιστοιχεί στην υποβολή των υποψηφίων σε εξετάσεις.

Πίνακας 43. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει περισσότερο (λοιπά τμήματα);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ιδιωτικός τομέας	61	45,2	45,2
	Δημόσιος τομέας	17	12,6	57,8
	Αυτοαπασχόληση	43	31,9	89,6
	Επιχειρηματικότητα	14	10,4	100,0
	Total	135	100,0	

Σχήμα 60. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει περισσότερο (λοιπά τμήματα);

ΠΟΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΗΣ ΣΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ;



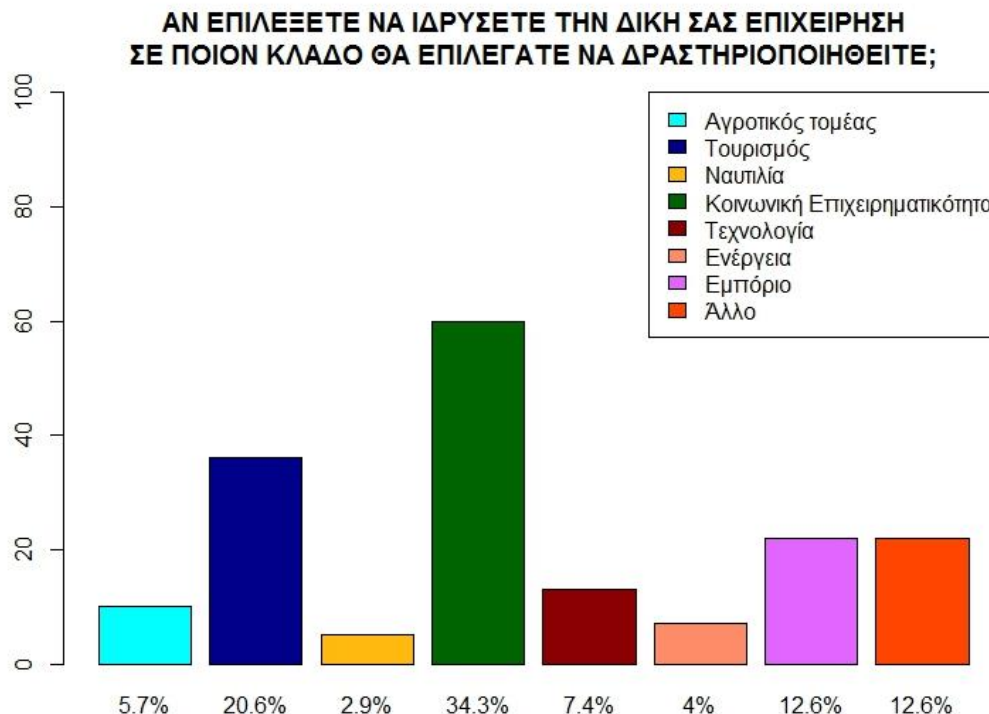
Αναμενόμενη υπήρξε η πλειοψηφική προτίμηση των ερωτηθέντων, ως εκπροσώπων κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών, στον τομέα της κοινωνικής επιχειρηματικότητας. Όπως μπορούμε να διακρίνουμε με τη βοήθεια του Πίνακα 45 και του Σχήματος 61 το 34, 3% δηλώνει σαφή προτίμηση απασχόλησης στον κλάδο της κοινωνικής επιχειρηματικότητας, ενώ ακολουθεί ο τουρισμός με ποσοστό 20,6%. Στην τρίτη θέση κατατάσσονται εξίσου οι τομείς του εμπορίου και τομείς που αφορούν

τον πολιτισμό και τις τέχνες, τη διατροφή και το ευ ζην, την εστίαση, τη μόδα κ.ά., στους οποίους αναφέρθηκαν προσωπικά οι συμμετέχοντες επιλέγοντας την απάντηση «Άλλο» στο ερωτηματολόγιο. Ακολουθεί ο τομέας της τεχνολογίας με 7,4%, ο αγροτικός τομέας με 5,7%, ο ενεργειακός τομέας με 4% και τέλος ο τομέας της ναυτιλίας με ποσοστό 2,9%.

Πίνακας 44. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (λοιπά τμήματα)

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγροτικός τομέας	10	5,7	5,7
Τουρισμός	36	20,6	26,3
Ναυτιλία	5	2,9	29,1
Κοινωνική Επιχειρηματικότητα	60	34,3	63,4
Τεχνολογία	13	7,4	70,9
Ενέργεια	7	4,0	74,9
Εμπόριο	22	12,6	87,4
Άλλο	22	12,6	100,0
Total	175	100,0	

Σχήμα 61. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (λοιπά τμήματα)



Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου όπως έχει ήδη αναφερθεί αντιστοιχεί στο κομμάτι της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Όπως και στη Δημόσια Διοίκηση έτσι και στην παρούσα ομάδα έρευνας το 96,3% της πλειοψηφίας (Πίνακας 46 και Σχήμα 62)

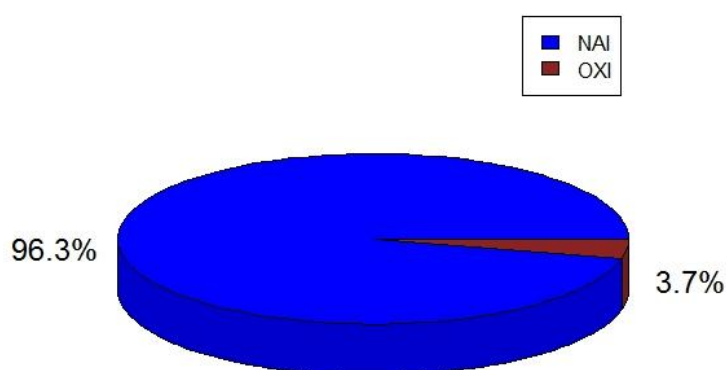
δηλώνει πως γνωρίζει την έννοια της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, χρησιμοποιώντας μια ευρύτατη ομάδα λέξεων-φράσεων με θετική αλλά και αρνητική χροιά.

Πίνακας 45. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	130	96,3	96,3
OXI	5	3,7	100,0
Total	135	100,0	

Σχήμα 62. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);

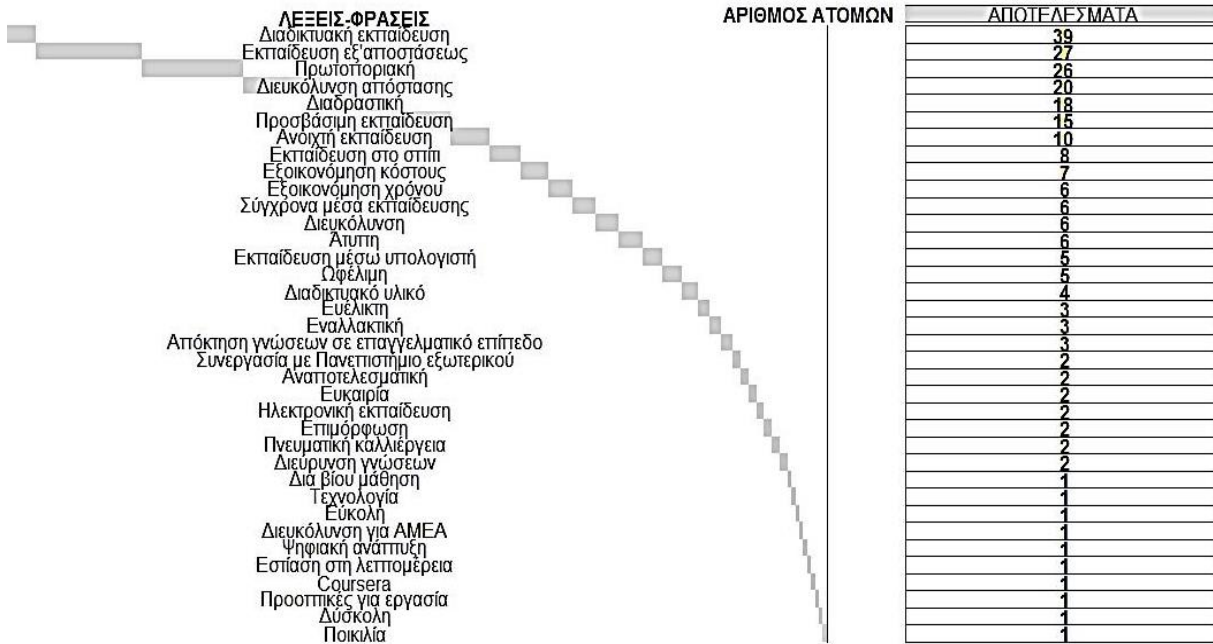
**ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ
ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ(e-learning);**



Αναλυτικότερα, όπως φαίνεται στο Σχήμα 63, χρησιμοποιήθηκαν έννοιες όπως η πρωτοπορία, η επιμόρφωση, η εξοικονόμηση από άποψη χρόνου και κόστους, η πνευματική καλλιέργεια, η προσβασιμότητα και πολλές άλλες, από τις οποίες επιλέχθησαν όσες έλαβαν την πλειοψηφία των απαντήσεων.

Σχήμα 63. Με ποιές λέξεις- φράσεις θα την περιγράφατε (λοιπά τμήματα);

ΜΕ ΠΟΙΕΣ ΛΕΞΕΙΣ-ΦΡΑΣΕΙΣ ΘΑ ΟΡΙΖΑΤΕ ΤΗΝ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ(ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ)ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ;



Τα αποτελέσματα της ερώτησης έξι (6) αποτυπώνονται στον Πίνακα 47 και στο σχετικό Σχήμα 63 που έπονται. Παρατηρούμε ότι σχεδόν το 60% (συγκεκριμένα το 59,2%) συμφωνεί απόλυτα με το γεγονός ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση και μάθηση διευκολύνει τους φοιτητές που προέρχονται από μακρινές αποστάσεις, ενώ μόνο το 1,5% δηλώνει το αντίθετο. Στον παράγοντα εξοικονόμησης χρόνου και κόστους το 36,3% δηλώνει ουδετερότητα και το 34,8% συμφωνεί με την εν λόγω διαπίστωση. Η μειοψηφία της τάξης του 2,2% διαφωνεί με την συγκεκριμένη άποψη. Η προσιτότητα και η προσβασιμότητα συνεχίζουν να μονοπωλούν το ενδιαφέρον και τη θεώρησή τους ως βασικών πλεονεκτημάτων ενός προγράμματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης καθώς το 40,7% και το συνακόλουθο 25,2% συμφωνεί (και αντίστοιχα συμφωνεί απόλυτα) με το ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση καθιστά τη μάθηση προσιτή σε όλους ανεξαρτήτου ηλικίας, εισοδήματος, τοποθεσίας και άλλων παραγόντων που καθιστούν απρόσιτη και απλησίαστη την ευκαιρία για δια βίου μάθηση και που τοποθετούν φραγμούς στις ίσες παροχές και ευκαιρίες. Ο επόμενος παράγων αναφέρεται στο κρίσιμο ζήτημα της δωρεάν παρακολούθησης ενός τέτοιου είδος προγράμματος. Όπως είναι φυσικό τα ποσοστά παρουσιάζουν σταθερά αυξητική τάση κυμαινόμενα από την επιλογή της απόλυτης διαφωνίας έως αυτή της απόλυτης συμφωνίας. Το 35,5% συμφωνεί απόλυτα στη μη καταβολή ενός χρηματικού ποσού διδάκτρων, εντούτοις το 33,3%, στην ακόλουθη πρόταση περί καταβολής ενός ενδεικτικού ποσού διδάκτρων που θα προορίζεται αποκλειστικά για την υλικοτεχνική υποστήριξη του προγράμματος. Ολοκληρώνοντας την ερώτηση έξι (6) θετικό κρίνεται το γεγονός ότι το 27,4% και το συνακόλουθο 26,7% αντιλαμβάνεται τον υποστηρικτικό χαρακτήρα του προγράμματος εκφράζοντας διαφωνία πάνω στη θεώρηση ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση υποκαθιστά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία.

Πίνακας 46. Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (λοιπά τμήματα)

Ερώτηση 6_1

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1,5	1,5
2	2	1,5	3,0
3	12	8,9	11,9
4	39	28,9	40,7
5	80	59,3	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 6_2

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,2	2,2
2	15	11,1	13,3
3	49	36,3	49,6
4	47	34,8	84,4
5	21	15,6	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 6_3

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	3,0	3,0
2	13	9,6	12,6
3	29	21,5	34,1
4	55	40,7	74,8
5	34	25,2	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 6_4

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,2	2,2
2	17	12,6	14,8
3	36	26,7	41,5
4	31	23,0	64,4
5	48	35,6	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 6_5

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	8	5,9	5,9
2	17	12,6	18,5
3	34	25,2	43,7
4	45	33,3	77,0
5	31	23,0	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 6_6

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	36	26,7	26,7
2	37	27,4	54,1
3	21	15,6	69,6
4	24	17,8	87,4
5	17	12,6	100,0
Total	135	100,0	

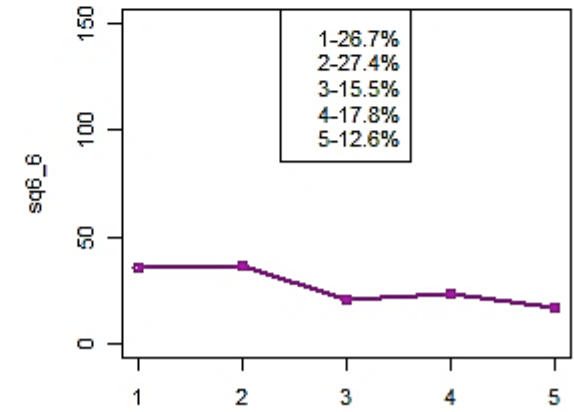
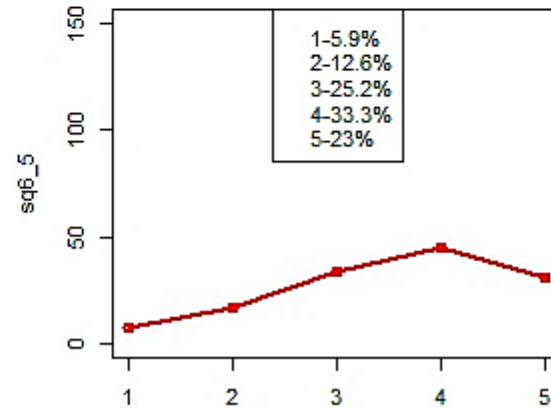
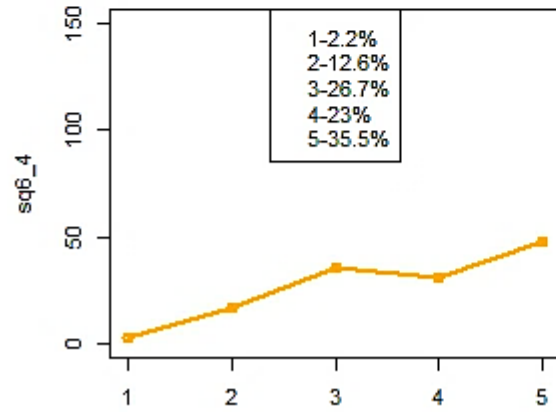
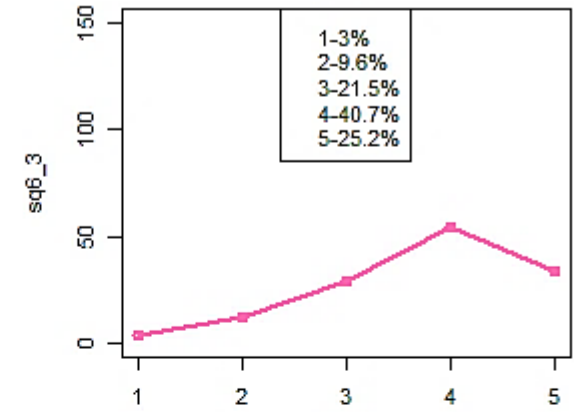
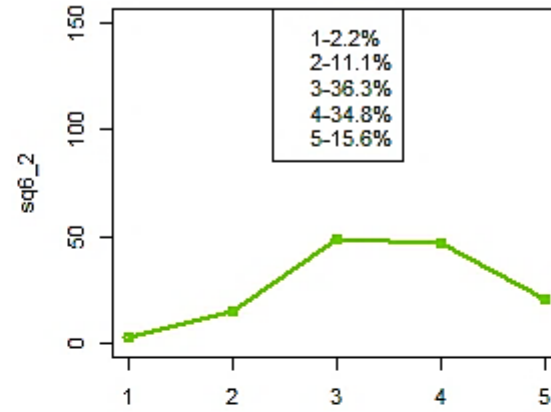
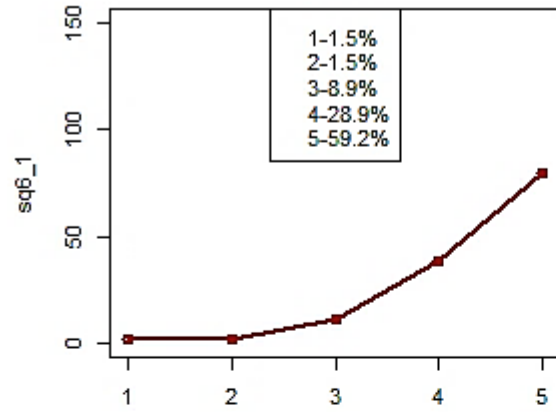
Πίνακας 47. Συντελεστής συσχέτισης pearson (λοιπά τμήματα)

		Correlations					
		6_1	6_2	6_3	6_4	6_5	6_6
6_1	Pearson Correlation	1	,837**	,886**	,888**	,865**	,689**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135
6_2	Pearson Correlation	,837**	1	,899**	,909**	,916**	,890**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135
6_3	Pearson Correlation	,886**	,899**	1	,915**	,936**	,853**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135
6_4	Pearson Correlation	,888**	,909**	,915**	1	,933**	,882**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135
6_5	Pearson Correlation	,865**	,916**	,936**	,933**	1	,876**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	135	135	135	135	135	135
6_6	Pearson Correlation	,689**	,890**	,853**	,882**	,876**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	135	135	135	135	135	135

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Report						
	6_1	6_2	6_3	6_4	6_5	6_6
Mean	4,43	3,50	3,76	3,77	3,55	2,62
N	135	135	135	135	135	135
Std. Deviation	,833	,961	1,033	1,133	1,151	1,376

Σχήμα 64. Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (λοιπά τμήματα)



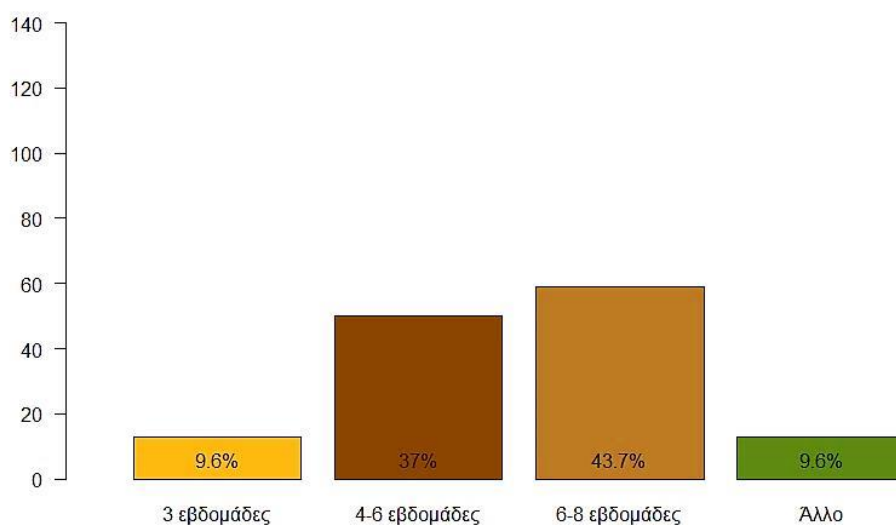
Στην ερώτηση επτά (7) της οποίας τα αποτελέσματα απεικονίζονται αναλυτικά στο Σχήμα 65 και στον αντίστοιχο Πίνακα 49, τα 43,7% πιστεύει ότι η διάρκεια ενός προγράμματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης πρέπει να καλύπτει ένα διάστημα διαρκείας έξι έως οκτώ (6-8) εβδομάδων, το οποίο αντιστοιχεί σε μέση διάρκεια ενάμιση με δύο μηνών. Μικρή είναι η διαφορά με το αμέσως επόμενο ποσοστό του 37,5% και αναφέρεται σε ένα διάστημα τεσσάρων έως έξι (4-6) εβδομάδων. Το 9,6% θα προτιμούσε μια μέγιστη διάρκεια των τριών (3) εβδομάδων, ενώ ορισμένοι συμμετέχοντες (9,6%) αναφέρθηκαν σε προσωπικές πεποιθήσεις όπως επί παραδείγματι σε μια ιδανική διάρκεια τριών ωρών την εβδομάδα για ένα εξάμηνο, ετήσια, δώδεκα έως δεκαέξι εβδομάδες κ.ά.

Πίνακας 48. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις σπουδές σας (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3 εβδομάδες	13	9,6	9,6
4-6 εβδομάδες	50	37,0	46,7
6-8 εβδομάδες	59	43,7	90,4
Άλλο	13	9,6	100,0
Total	135	100,0	

Σχήμα 65. Ποιά θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις σπουδές σας (λοιπά τμήματα);

ΠΟΙΑ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΕΙΝΑΙ Η ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΝ ΤΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΤΕ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΑ ΜΕ ΤΙΣ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ;



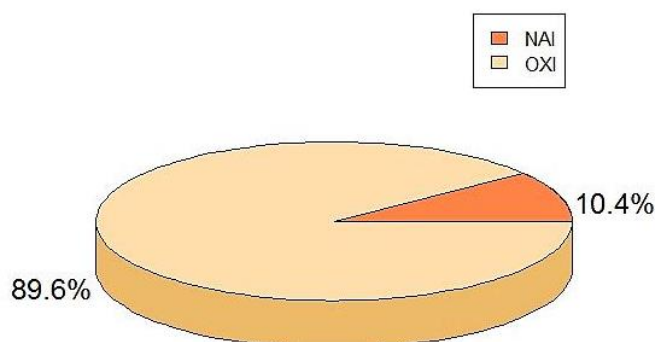
Ομοίως με το Τμήμα της Δημόσιας Διοίκησης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων της παρούσας ομάδας, και πιο συγκεκριμένα το 89,6% δεν έχει συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (Πίνακας 50, Σχήμα 66) διότι

σύμφωνα με το 40,8% δεν είχα ψάξει ή ενημερωθεί για τη διαθεσιμότητα και ύπαρξη τέτοιων προγραμμάτων.

Πίνακας 49. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid			
NAI	14	10,4	10,4
OXI	121	89,6	100,0
Total	135	100,0	

Σχήμα 66. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα);



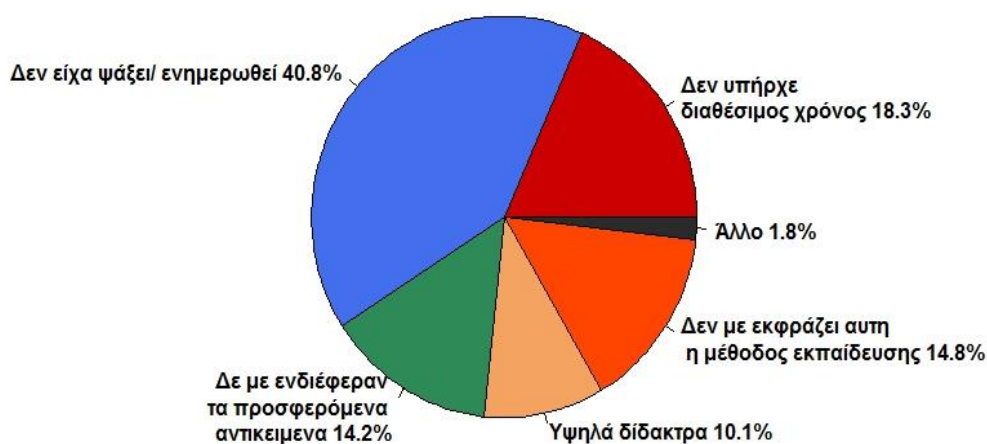
Παρατηρώντας τον Πίνακα 51 και το αντίστοιχο Σχήμα 67 το 18,3% που έπεται δεν διέθετε χρόνο για να συμμετάσχει σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, ενώ στην τρίτη θέση με ποσοστό 14,8% βρίσκεται η κατηγορία των ερωτηθέντων που δεν τους εκφράζει η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης και στη συνέχεια, με 14,2% όσο δεν βρήκαν ενδιαφέρον πάνω στα προσφερόμενα προγράμματα. Ο παράγων του κόστους καταλαμβάνει τις τελευταίες θέσεις με ποσοστό 10,1%.

Πίνακας 50. Για ποιόν/ ους λόγο/ους δεν έχετε συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λουπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος	31	18,3	18,3
Δεν είχα ψάξει/ ενημερωθεί	69	40,8	59,2
Δεν με ενδιαφέρουν τα προσφερόμενα αντικείμενα	24	14,2	73,4
Υψηλά διδάκτρα	17	10,1	83,4
Δεν με εκφράζει αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης	25	14,8	98,2
Άλλο	3	1,8	100,0
Total	169	100,0	

Σχήμα 67. Για ποιόν/ ους λόγο/ους δεν έχετε συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λουπά τμήματα);

ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΔΕΝ ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ;



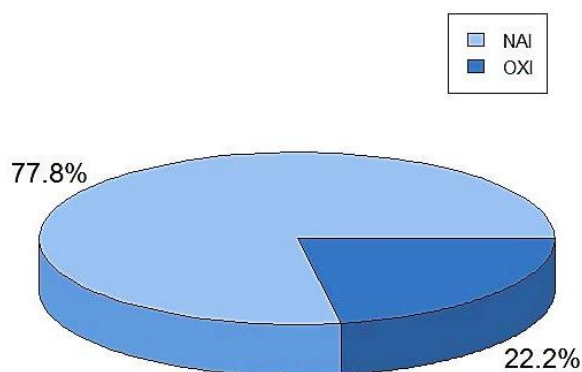
Ένα οξύμωρο που εμφανίζεται στις απαντήσεις και το οποίο μπορούμε να παρατηρήσουμε στον Πίνακα 52 και Σχήμα 68 έγκειται στο γεγονός ότι ενώ ένα σημαντικό ποσοστό δήλωσε προηγουμένως ότι δεν το εκφράζει η συγκεκριμένη μέθοδος εκπαίδευσης, στην ένατη ερώτηση η πλειοψηφία του 77,8% αναφέρει ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σπουδές θα βοηθούσε στην επιλογή της μετέπειτα εξειδίκευσης-κατεύθυνσης μεταπτυχιακών σπουδών.

Πίνακας 51. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (λοιπά τμήματα);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	105	77,8	77,8
	OXI	30	22,2	100,0
	Total	135	100,0	

Σχήμα 68. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών (λοιπά τμήματα);

ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΞ' ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΑΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΘΑ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΕΤΕ ΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ;



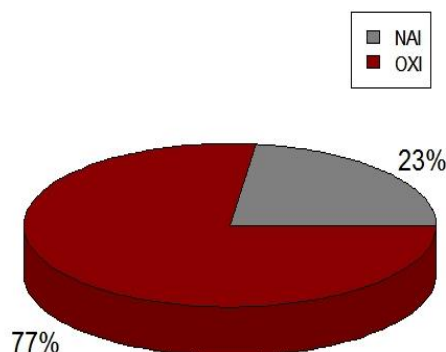
Εισχωρώντας πλέον στην τρίτη κατηγορία του ερωτηματολογίου, το Σχήμα 69 και ο Πίνακας 53 μας δείχνουν την άποψη των συμμετεχόντων πάνω στο αν λαμβάνουν ή όχι το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα ζητήματα της αγοράς εργασίας. Το 77% δηλώνει αρνητικό με μόνο το 23% να εκφράζει θετική απάντηση (Πίνακας 53, Σχήμα 69).

Πίνακας 52. Πιστεύετε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	31	23,0	23,0
	OXI	104	77,0	100,0
	Total	135	100,0	

Σχήμα 69. Πιστεύετε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΖΗΤΑ Η ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;



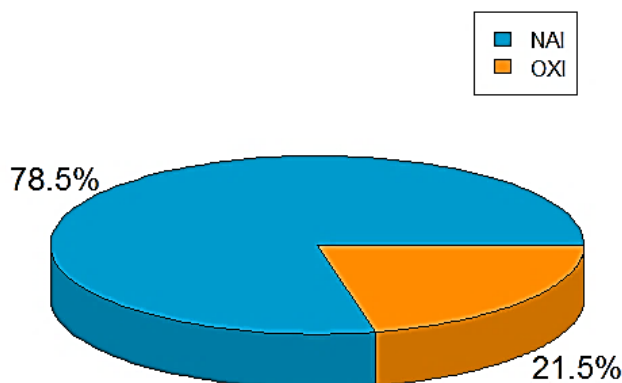
Για το λόγο αυτό η πλειοψηφία του 78,5% απαντά θετικά στην ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών προκειμένου να μειωθεί το χάσμα με τις απαιτήσεις της αγοράς, όπως μπορεί να διαπιστωθεί με τη βοήθεια του Πίνακα 54 και του σχετικού Σχήματος 70 που ακολουθούν.

Πίνακας 53. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	106	78,5	78,5
OXI	29	21,5	100,0
Total	135	100,0	

Σχήμα 70. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς (λοιπά τμήματα);

ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΑΣ;

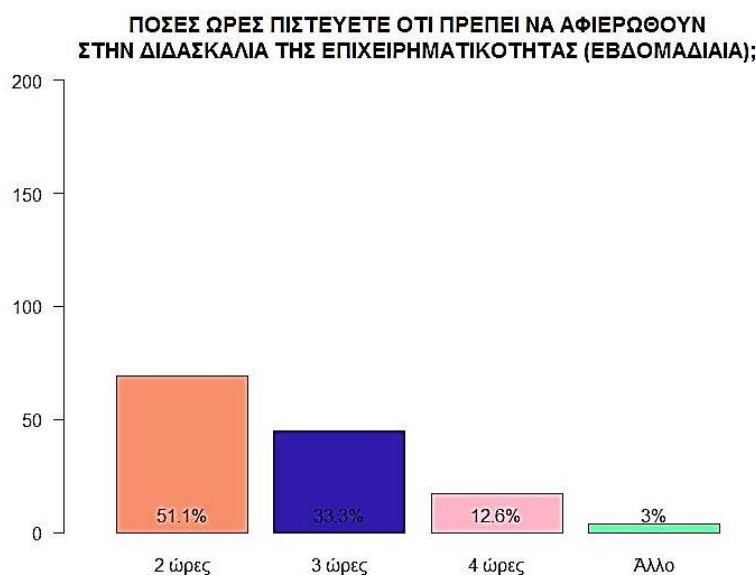


Οι απαντήσεις της ερώτησης δώδεκα (12) υποδηλώνουν την άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με τις ώρες που πρέπει να λαμβάνει χώρα η διδασκαλία της επιχειρηματικότητας. Οι μισοί σχεδόν εξ' αυτών (51,1%) προτιμά την εναλλακτική των δύο (2) ωρών εβδομαδιαίως και ακολουθεί η εναλλακτική των τριών (3) ωρών (33,3%) όπως αναλύεται στον Πίνακα 55 και στο Σχήμα 71.

Πίνακας 54. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στην διδασκαλία της επιχειρηματικότητας εβδομαδιαία (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2 ώρες	69	51,1	51,1
3 ώρες	45	33,3	84,4
4 ώρες	17	12,6	97,0
Άλλο	4	3,0	100,0
Total	135	100,0	

Σχήμα 71. Πόσες ώρες πιστεύετε ότι πρέπει να αφιερωθούν στην διδασκαλία της επιχειρηματικότητας εβδομαδιαία (λοιπά τμήματα);



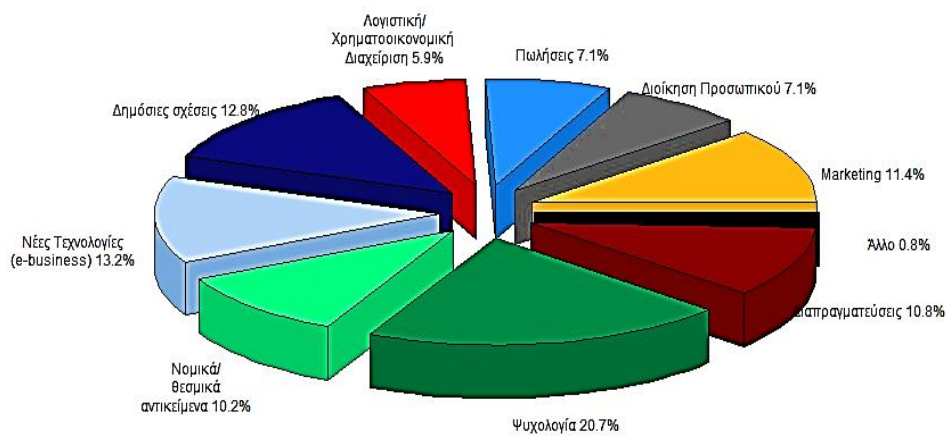
Ενδιαφέρουσα είναι η ερώτηση δεκατρία (13) δεδομένου ότι διαφοροποιείται σημαντικά από τμήμα σε τμήμα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον π και Σ και καταδεικνύουν την προτίμηση της πλειοψηφίας στο αντικείμενο της Ψυχολογίας με ποσοστό 20,7%. Ακολουθούν οι νέες τεχνολογίες (13,2%), οι δημόσιες σχέσεις (12,8%), το μάρκετινγκ που σημειωτέο απασχολεί πολλά στελέχη που έχουν ως πρώτο πτυχίο αυτό της Ψυχολογίας (11,4%), οι διαπραγματεύσεις και τα θεσμικά αντικείμενα (19,85 και 10,2% αντίστοιχα), οι πωλήσεις και η διοίκηση προσωπικού (7,1% εξίσου) και τέλος η λογιστική και χρηματοοικονομική (5,9%). Τα αποτελέσματα της παρούσας ερώτησης αναλύονται μέσω του Πίνακα 56 και του Σχήματος 72.

Πίνακας 55. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Marketing	58	11,4	11,4
Διοίκηση Προσωπικού	36	7,1	18,5
Πωλήσεις	36	7,1	25,6
Λογιστική/Χρηματοοικονομική Διαχείριση	30	5,9	31,5
Δημόσιες σχέσεις	65	12,8	44,3
Νέες Τεχνολογίες	67	13,2	57,5
Νομικά/Θεσμικά αντικείμενα	52	10,2	67,7
Ψυχολογία	105	20,7	88,4
Διαπραγματεύσεις	55	10,8	99,2
Άλλο	4	,8	100,0
Total	508	100,0	

Σχήμα 72. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (λοιπά τμήματα);

ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΘΑ ΔΙΝΑΤΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ;



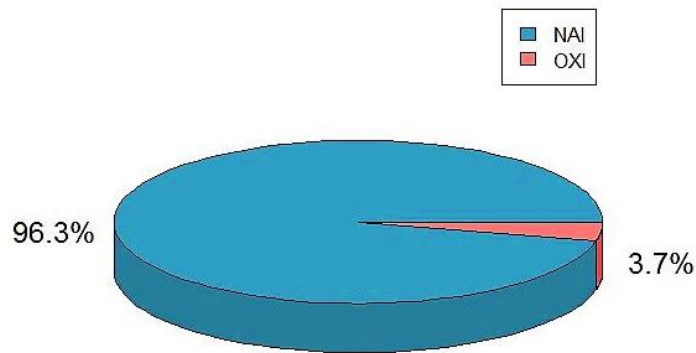
Ευπρόσδεκτη και στην παρούσα ομάδα τμημάτων είναι η συμβολή εισηγητών από την αγορά εργασίας για την αποτελεσματική έκβαση ενός προγράμματος με αντικείμενο την επιχειρηματικότητα με το 96,3% να τάσσεται υπέρ της συνεισφοράς αυτής (Πίνακας 57, Σχήμα 73).

Πίνακας 56. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	130	96,3	96,3
	OXI	5	3,7	100,0
	Total	135	100,0	

Σχήμα 73. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (λοιπά τμήματα);

**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΣΧΟΛΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ/ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ
Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;**



Στον Πίνακα 58 και το Σχήμα 74 αποτυπώνονται οι πληροφορίες και τα δεδομένα που προέκυψαν από τις απαντήσεις στην ιδιαίτερα σημαντική ερώτηση περί ποιότητας. Το 41,5% συμφωνεί ότι ένα ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να προσφέρει διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων από αυτά που διδάσκονται στην αίθουσα. Αντίστοιχα, το 52,6% της πλειοψηφίας αναφέρεται στον συμπληρωματικό χαρακτήρα του προγράμματος και στην ενισχυτική διδασκαλία αντικειμένων που ήδη διδάσκονται στην αίθουσα. Στη συνέχεια το 36,3% δηλώνει ουδετερότητα ενώ το 29,6% που ακολουθεί διαφωνεί με την αποκλειστική στελέχωση ενός τέτοιου προγράμματος από ακαδημαϊκό μόνο προσωπικό όπως επίσης και η πλειοψηφία του 37,8% διαφωνεί με την αντίστοιχα αποκλειστική στελέχωση του προγράμματος από εισηγητές προερχόμενους από την αγορά εργασίας. Αντίθετα, η πλειονότητα του 42,2% τάσσεται υπέρ μιας εποικοδομητικής συνεργασίας των δύο μερών. Σχεδόν το 50% (49,6%) θεωρεί ως σημαντικό παράγοντα ποιότητας την ενίσχυση των τεχνικών και επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, σύμφωνα με το 38,5%, θα ήταν χρήσιμη η δυνατότητα επίλυσης πραγματικών προβλημάτων (case studies) που αντιμετωπίζει μια επιχείρηση, υπό την καθοδήγηση των εισηγητών του προγράμματος. Τέλος, το 39,3% δηλώνει υπέρ της διαδραστικότητας και της προσομοίωσης ως μεθόδου διδασκαλίας σε ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα, καθώς καθιστούν την εκπαίδευση πρωτότυπη και ελκυστική.

Πίνακας 57. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα)

Ερώτηση 15_1

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	3,0	3,0
2	17	12,6	15,6
3	47	34,8	50,4
4	56	41,5	91,9
5	11	8,1	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 15_2

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	1	,7	,7
2	9	6,7	7,4
3	28	20,7	28,1
4	71	52,6	80,7
5	26	19,3	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 15_3

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	12	8,9	8,9
2	40	29,6	38,5
3	49	36,3	74,8
4	24	17,8	92,6
5	10	7,4	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 15_4

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	13	9,6	9,6
2	40	29,6	39,3
3	51	37,8	77,0
4	23	17,0	94,1
5	8	5,9	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 15_5

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	5	3,7	3,7
3	23	17,0	20,7
4	57	42,2	63,0
5	50	37,0	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 15_6

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,2	2,2
2	4	3,0	5,2
3	26	19,3	24,4
4	67	49,6	74,1
5	35	25,9	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 15_7

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	2,2	2,2
2	10	7,4	9,6
3	32	23,7	33,3
4	52	38,5	71,9
5	38	28,1	100,0
Total	135	100,0	

Ερώτηση 15_8

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	3,7	3,7
2	10	7,4	11,1
3	30	22,2	33,3
4	53	39,3	72,6
5	37	27,4	100,0
Total	135	100,0	

Πίνακας 58. Correlations (λοιπά τμήματα)

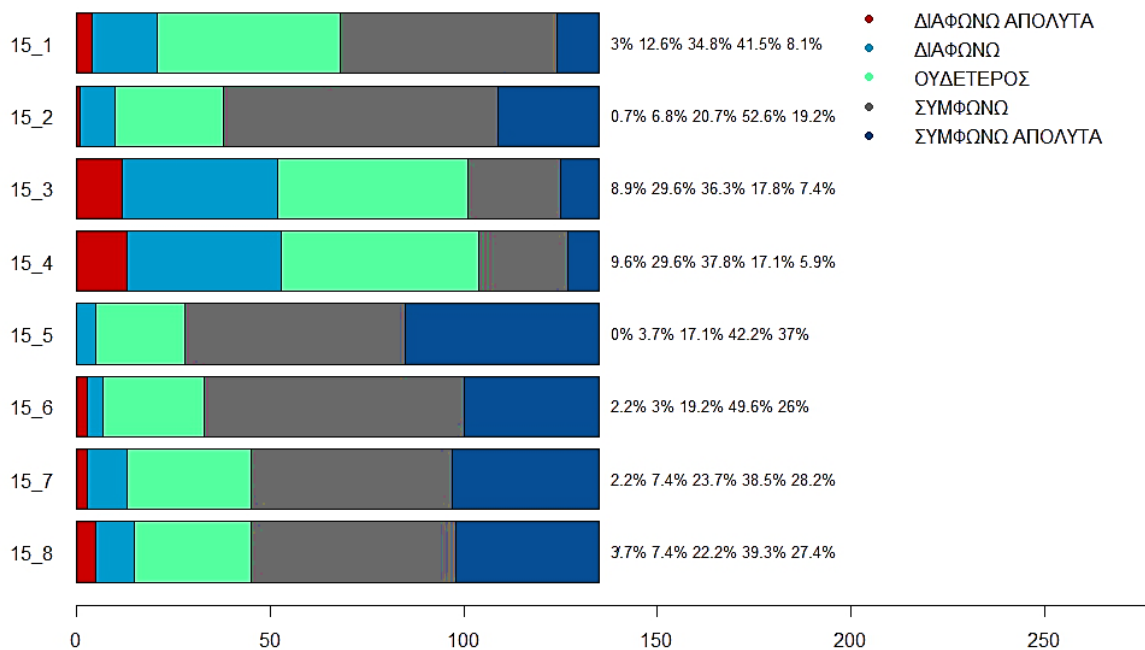
		15_1	15_2	15_3	15_4	15_5	15_6	15_7	15_8
15_1	Pearson Correlation	1	,843**	,880**	,877**	,875**	,846**	,868**	,874**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
15_2	Pearson Correlation	,843**	1	,879**	,883**	,849**	,914**	,907**	,910**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
15_3	Pearson Correlation	,880**	,879**	1	,977**	,829**	,868**	,913**	,907**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
15_4	Pearson Correlation	,877**	,883**	,977**	1	,823**	,854**	,906**	,899**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
15_5	Pearson Correlation	,875**	,849**	,829**	,823**	1	,897**	,890**	,898**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
15_6	Pearson Correlation	,846**	,914**	,868**	,854**	,897**	1	,926**	,929**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
15_7	Pearson Correlation	,868**	,907**	,913**	,906**	,890**	,926**	1	,984**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	135	135	135	135	135	135	135	135
15_8	Pearson Correlation	,874**	,910**	,907**	,899**	,898**	,929**	,984**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	135	135	135	135	135	135	135	135

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Report

	15_1	15_2	15_3	15_4	15_5	15_6	15_7	15_8
Mean	3,39	3,83	2,85	2,80	4,13	3,94	3,83	3,79
N	135	135	135	135	135	135	135	135
Std. Deviation	,915	,842	1,055	1,028	,823	,879	,997	1,045

Σχήμα 74. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (λοιπά τμήματα)

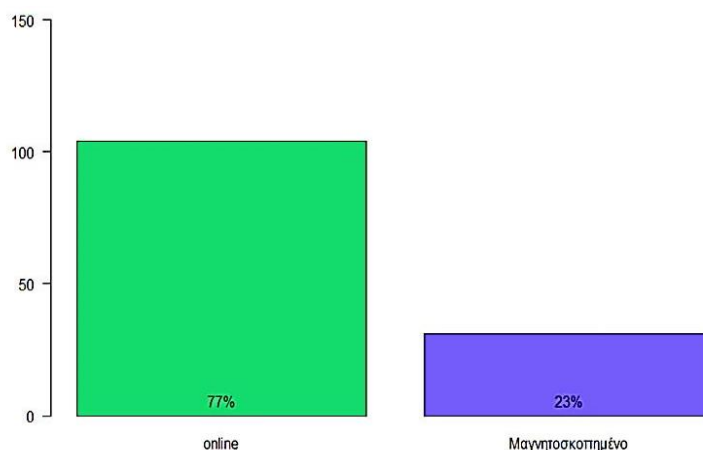


Και στους παρόντες τομείς η online εκδοχή ενός προγράμματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης είναι πρώτη στις προτιμήσεις των ερωτηθέντων με έμφαση τις απογευματινές και βραδινές ώρες εξίσου (34,6%), δηλαδή τις ώρες 16:00 έως 20:00. Οι εν λόγω απαντήσεις βρίσκονται στους Πίνακες 60 και 61 αντίστοιχα, καθώς και στα Σχήματα 75 και 76.

Πίνακας 59. Προτιμάτε ένα Online ή μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ONLINE	104	77,0	77,0
ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΜΕΝΟ	31	23,0	100,0
Total	135	100,0	

Σχήμα 75. Προτιμάτε ένα Online ή μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (λοιπά τμήματα);

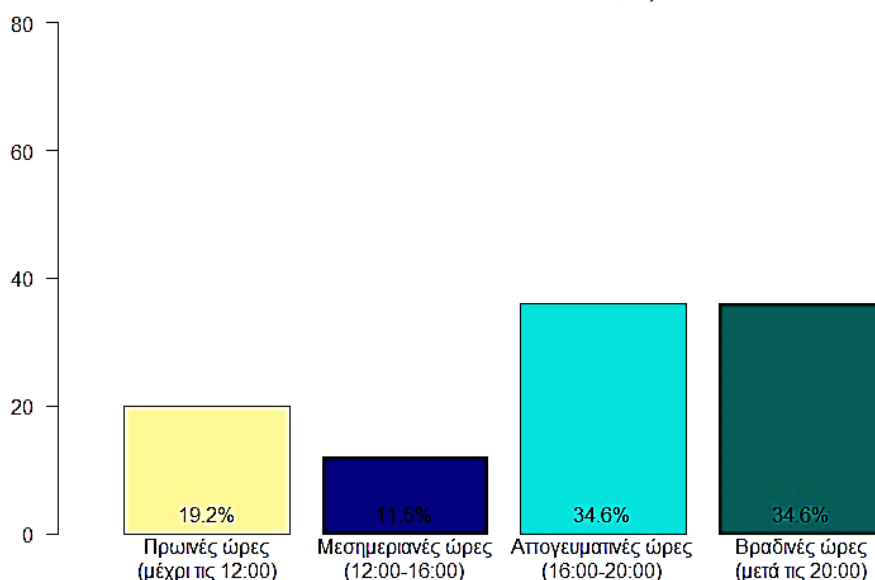


Πίνακας 60. Σε περίπτωση που επιλέξατε "online" πρόγραμμα ποιές ώρες θα προτιμούσατε να διαξέγεται το πρόγραμμα (λοιπά τμήματα);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πρωινές ώρες (μέχρι τις 12:00)	20	19,2	19,2
Μεσημεριανές ώρες (12:00-16:00)	12	11,5	30,8
Απογευματινές ώρες (16:00-20:00)	36	34,6	65,4
Βραδινές ώρες (μετά τις 20:00)	36	34,6	100,0
Total	104	100,0	

Σχήμα 76. Σε περίπτωση που επιλέξατε "online" πρόγραμμα ποιές ώρες θα προτιμούσατε να διαξέγεται το πρόγραμμα (λοιπά τμήματα);

ΠΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΤΗΣ ΗΜΕΡΑΣ ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΑΤΕ ΝΑ ΔΙΕΞΑΓΕΤΑΙ ΤΟ ONLINE ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;



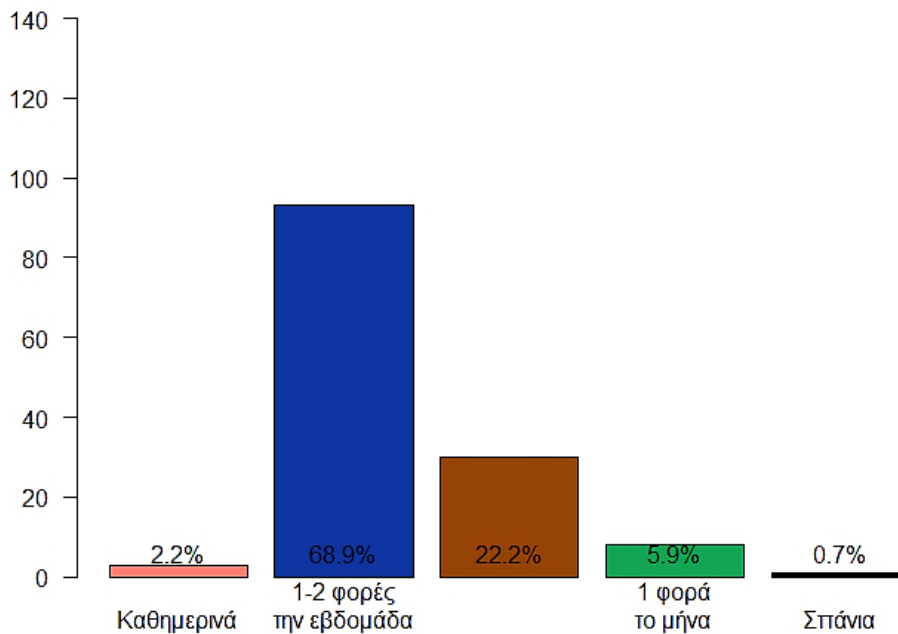
Ολοκληρώνοντας την τρίτη ενότητα ερωτήσεων οι ακόλουθοι Πίνακες (62 και 63 και τα αντίστοιχα Σχήματα (77 και 78) απεικονίζουν την πρόθεση για τη χρήση ενός προγράμματος από άποψη ωρών που θα αφιέρωναν οι συμμετέχοντες εβδομαδιαίως. Αναλυτικότερα το 68,9% θα το χρησιμοποιούσε μία με δύο φορές την εβδομάδα ή ακολούθως το 60,7% θα αφιέρωνε δύο με τρεις ώρες συνολικής μελέτης εβδομαδιαίως.

Πίνακας 61. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (λοιπά τμήματα);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθημερινά	3	2,2	2,2
	1-2 φορές την εβδομάδα	93	68,9	71,1
	1-2 φορές το δεκαπενθήμερο	30	22,2	93,3
	1 φορά το μήνα	8	5,9	99,3
	Σπάνια	1	,7	100,0
	Total	135	100,0	

Σχήμα 77. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (λοιπά τμήματα);

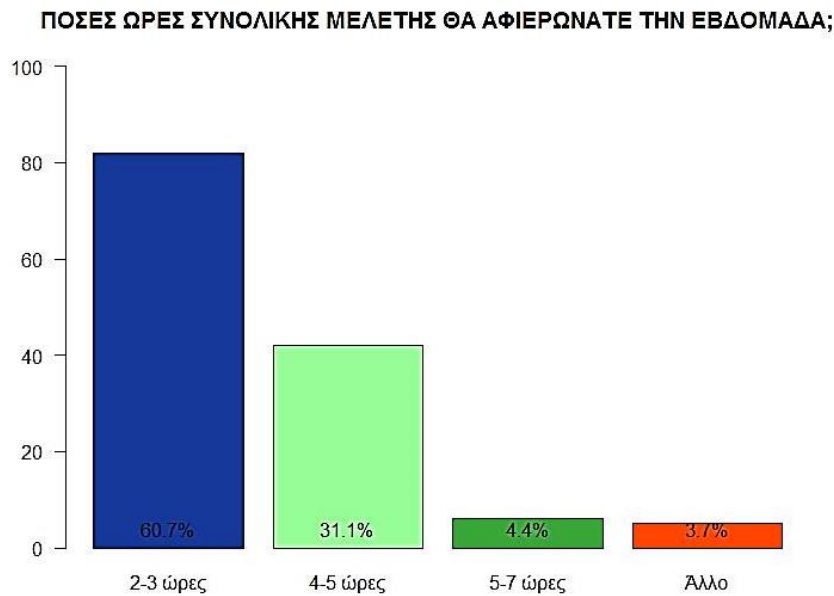
ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΤΕ ΤΟ ONLINE ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;



Πίνακας 62. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε εβδομαδιαία (λοιπά τμήματα);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-3 ώρες	82	60,7	60,7
	4-5 ώρες	42	31,1	91,9
	5-7 ώρες	6	4,4	96,3
	Άλλο	5	3,7	100,0
	Total	135	100,0	

Σχήμα 78. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνετε εβδομαδιαία (λοιπά τμήματα);



Τέλος, αναφορικά με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του παρόντος δείγματος τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 64 και στο Σχήμα 79, η πλειοψηφία αντιστοιχεί σε γυναικείο πληθυσμό (84,4%), διεμένει στην Αθήνα (94,8%), ανήκει στην ηλικιακή ομάδα μεταξύ δεκαοκτώ και εικοσιτεσσάρων ετών (84,4%), δεν εργάζονται την τρέχουσα περίοδο διεξαγωγής της έρευνας (69,6%) ή ακολούθως εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα (23,7%)

Πίνακας 63. Δημογραφικά στοιχεία λοιπών τμημάτων

ΦΥΛΟ

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid APPEΝ	21	15,6	15,6
ΘΗΛΥ	114	84,4	100,0
Total	135	100,0	

ΗΛΙΚΙΑ

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18-24	114	84,4	84,4
25-30	12	8,9	93,3
31-35	5	3,7	97,0
36-40	1	,7	97,8
40 και πάνω	3	2,2	100,0
Total	135	100,0	

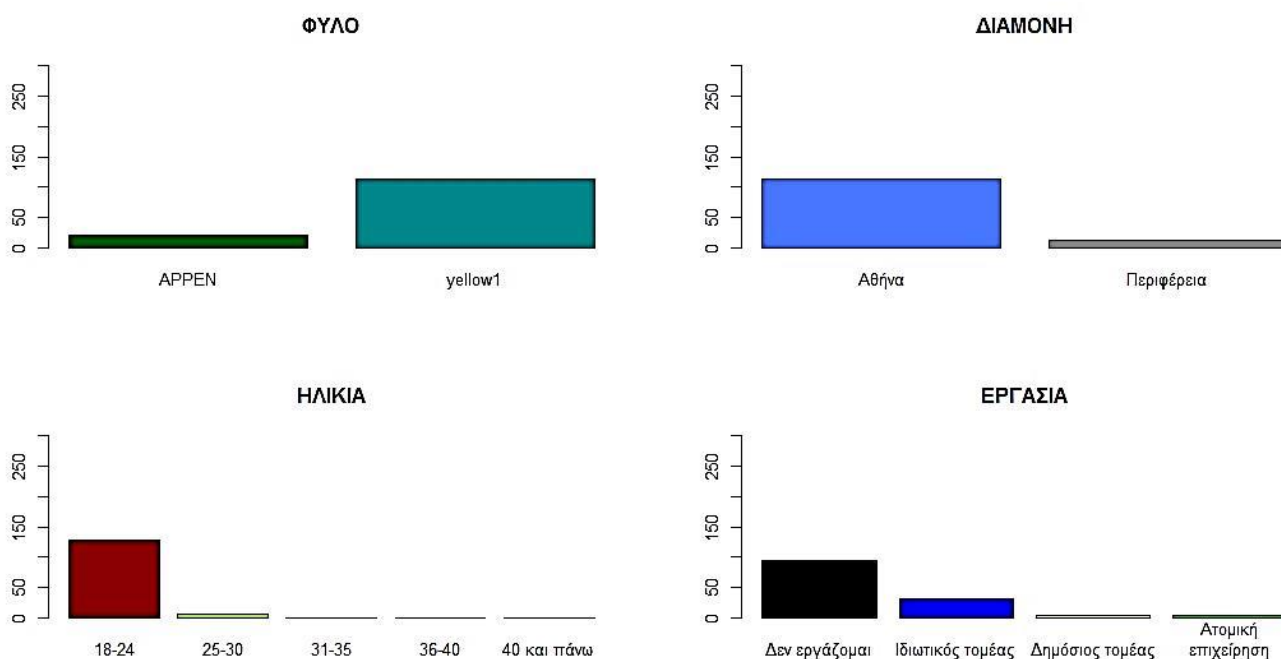
ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αθήνα	128	94,8	94,8	94,8
	Περιφέρεια	7	5,2	5,2	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

ΕΡΓΑΣΙΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Δεν εργάζομαι	94	69,6	69,6	69,6
	Ιδιωτικός τομέας	32	23,7	23,7	93,3
	Δημόσιος τομέας	5	3,7	3,7	97,0
	Ατομική/Οικογενειακή επιχείρηση	4	3,0	3,0	100,0
	Total	135	100,0	100,0	

Σχήμα 79. Δημογραφικά στοιχεία λοιπών τμημάτων



9.4 Αθροιστικά αποτελέσματα Παντείου Πανεπιστημίου

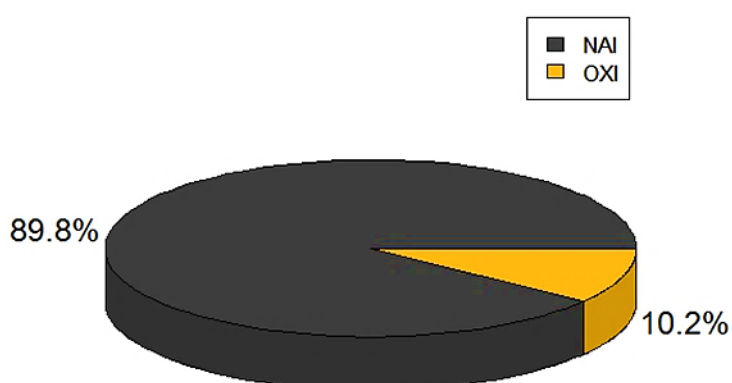
Η τελευταία ενότητα της στατιστικής ανάλυσης αφορά το Πάντειο Πανεπιστήμιο συνολικά. Εξετάζοντας τα αθροιστικά αποτελέσματα των ερωτηθέντων και πιο ειδικότερα την παράμετρο (ερώτηση) ένα (1), το 89,8% των φοιτητών γνωρίζει την έννοια της επιχειρηματικότητας, αποτέλεσμα έυλογα προκύψαν αν λάβουμε υπόψη τα μεμονωμένα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης τα οποία παρουσιάζονται σε προηγούμενες παραγράφους. Τα αθροιστικά ποσοστά της ερώτησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 65 και στο Σχήμα 80 που ακολουθούν.

Πίνακας 64. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	282	89,8	89,8
	OXI	32	10,2	100,0
	Total	314	100,0	

Σχήμα 80. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);

ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ;



Η έλλειψη πηγών χρηματοδότησης και το ανεπαρκές οικονομικό κεφάλαιο κατέχουν και στην παρούσα παράγραφο την πρώτη θέση (με ποσοστό 22,1%) στην παράμετρο (ερώτηση) δύο (2) που κάνει αναφορά στους παράγοντες που εμποδίζουν την άνθιση της επιχειρηματικότητας στη χώρα. Ακολουθεί το εξίσου τακτικό φαινόμενο της γραφειοκρατίας με ποσοστό της τάξης του 18,1%. Στη συνέχεια, η έλλειψη ενός οργανωμένου θεσμικού πλαισίου με 16,6% και η ανεπαρκής εκπαίδευση σε θέματα επιχειρηματικότητας με ποσοστό 14,9%, συνιστούν παράγοντες που κατέχουν την τρίτη και τέταρτη αντίστοιχα θέση στις πεποιθήσεις των φοιτητών, ενώ ακολουθούν η έλλειψη κουλτούρας με 11,1%, σχετικά με την πρόθεση των νέων να στραφούν στην εναλλακτική του επιχειρείν ως επιλογή απασχόλησης, αλλά και η έλλειψη αυτοπεποίθησης για ένα νέο ξεκίνημα στο πλαίσιο της τρέχουσας αβεβαιότητας και αστάθειας, με ποσοστό 10,9%. Τέλος, ο αυξημένος ανταγωνισμός λαμβάνει την έβδομη θέση με 4,3% καθώς και οι «άλλοι» παράγοντες με 1,3% των οποίων οι

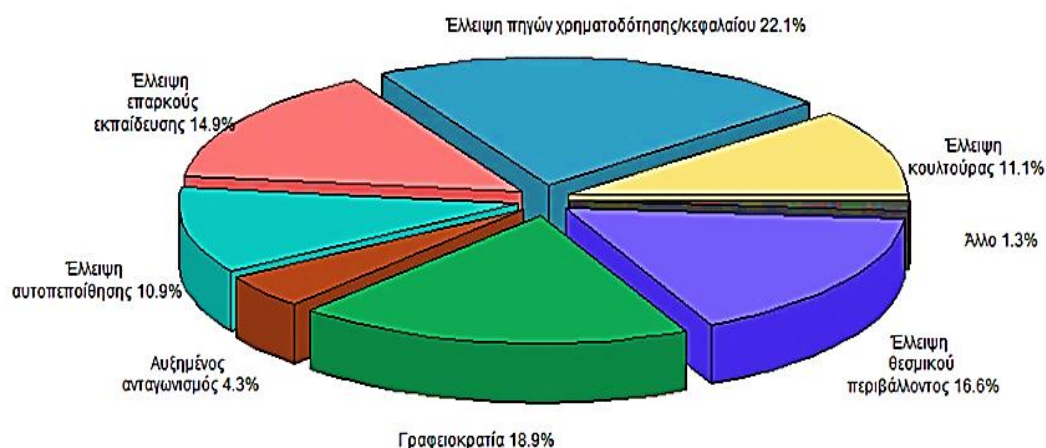
απαντήσεις έχουν αναφερθεί σε προηγούμενες παραγράφους. Τα προκύψαντα δεδομένα παρουσιάζονται στον ακόλουθο Πίνακα 66 και στο αντίστοιχο Σχήμα 81.

Πίνακας 65. Παράγοντες που εμποδίζουν την επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα (αθροιστικό)

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Έλλειψη κουλτούρας	113	11,1	11,1
Έλλειψη πηγών χρηματοδότησης / κεφαλαίου	226	22,1	33,2
Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης	152	14,9	48,0
Έλλειψη αυτοπεποίθησης	111	10,9	58,9
Αυξημένος ανταγωνισμός	44	4,3	63,2
Γραφειοκρατία	193	18,9	82,1
Έλλειψη θεσμικού περιβάλλοντος	170	16,6	98,7
Άλλο	13	1,3	100,0
Total	1022	100,0	

Σχήμα 81. Παράγοντες που εμποδίζουν την επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα (αθροιστικό);

ΠΟΙΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΕΜΠΟΔΙΖΟΥΝ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ;



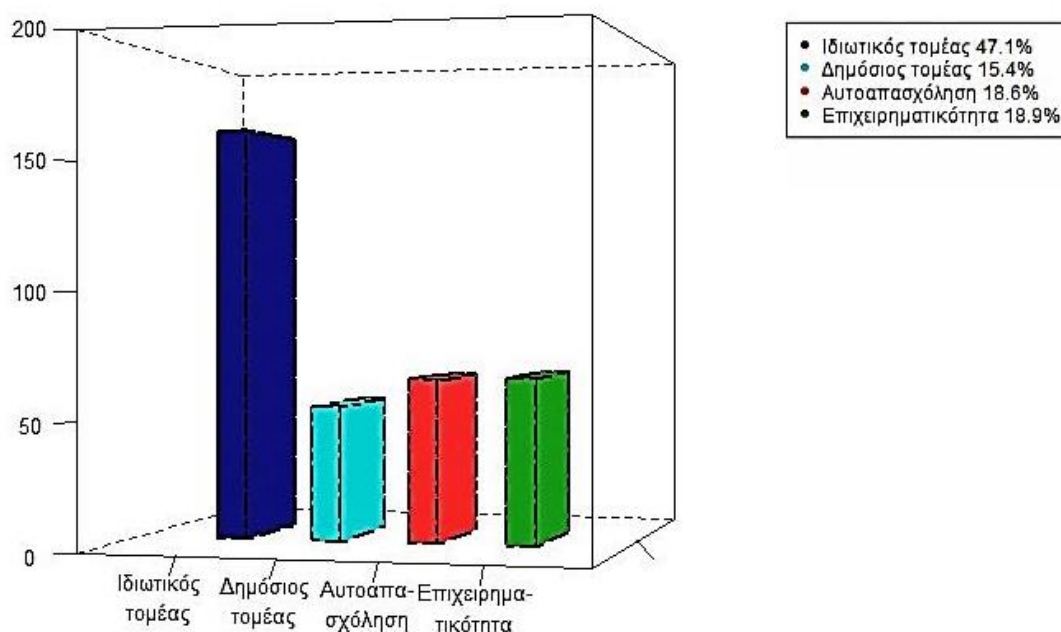
Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν σαφή προτίμηση στον ιδιωτικό τομέα (47,1%) και ακολουθούν οι προοπτικές της επιχειρηματικότητας, η οποία συγκεντρώνει ποσοστό του 18,9%, και με μικρή απόκλιση, η αυτοαπασχόληση με ποσοστό 18,6%, ενώ τελευταίος εμφανίζεται ο δημόσιος τομέας με ποσοστό 15,4%. Το γεγονός κρίνεται ιδιαίτερα αισιόδοξο και ενθαρρυντικό καθώς καταδεικνύει, αν μη τι άλλο, την προθυμία νέων ανθρώπων να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους, να αναμετρηθούν με τον εαυτό τους και να επιχειρήσουν να δημιουργήσουν την δική τους

επιχειρηματική μονάδα. Οι εν λόγω απαντήσεις αναλύονται συνοπτικά στον Πίνακα 67 και στο Σχήμα 82 που βρίσκονται στην συνέχεια.

Πίνακας 66. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Ιδιωτικός τομέας	165	47,1	47,1
	Δημόσιος τομέας	54	15,4	62,6
	Αυτοαπασχόληση	65	18,6	81,1
	Επιχειρηματικότητα	66	18,9	100,0
	Total	350	100,0	

Σχήμα 82. Ποιά επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει (αθροιστικό);



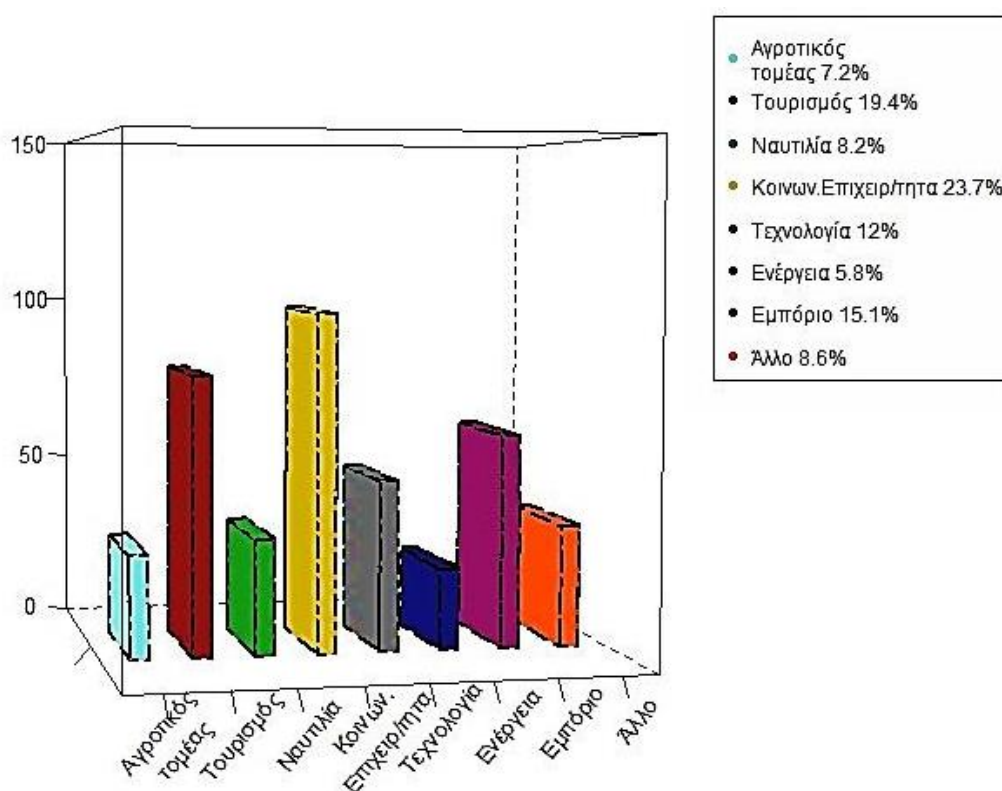
Ο τομέας που τοποθετείται πρώτος στις προτιμήσεις των φοιτητών είναι η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα (23,7%) και δευτερευόντως ο τομέας του Τουρισμού (19,4%). Έπονται το Εμπόριο (15,1%) και η Τεχνολογία (12%), ενώ αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό του 8,6% που αντιστοιχεί στην επιλογή «άλλων» τομέων, διαφορετικών από τους ήδη αναφερθέντες. Στο σημείο αυτό, επικράτησαν απαντήσεις που αφορούν τον Πολιτιστικό τομέα και τους τομείς των Τεχνών και της Υγείας όπως έχει ήδη αναφερθεί. Θετικό είναι το γεγονός ότι η Τεχνολογία βρίσκεται στην εν λόγω θέση καθώς για μεγάλο χρονικό διάστημα η νεανική επιχειρηματικότητα και οι λεγόμενες startups είχαν εσφαλμένα συνδεθεί στο μυαλό των ανθρώπων ως «τεχνολογικές επιχειρήσεις». Η επιχειρηματικότητα δεν αφορά μόνο την τεχνολογία παρόλο που

έχουν αναπτυχθεί σημαντικές τεχνολογικές εφαρμογές που άνθισαν στην ελληνική και διεθνή σκηνή. Εν συνεχεία παρατηρούμε η Ναυτιλία (8,2%), ο Αγροτικός τομέας (7,2%) και η Ενέργεια (5,8%), τομείς υψίστης σημασίας για την ελληνική οικονομία. Τα εν λόγω αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 68 και στο Σχήμα 83 που ακολουθούν.

Πίνακας 67. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (αθροιστικό)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγροτικός τομέας	30	7,2	7,2	7,2
Τουρισμός	81	19,4	19,4	26,6
Ναυτιλία	34	8,2	8,2	34,8
Κοινωνική Επιχειρηματικότητα	99	23,7	23,7	58,5
Τεχνολογία	50	12,0	12,0	70,5
Ενέργεια	24	5,8	5,8	76,3
Εμπόριο	63	15,1	15,1	91,4
Άλλο	36	8,6	8,6	100,0
Total	417	100,0	100,0	

Σχήμα 83. Επιθυμητός κλάδος δραστηριοποίησης (αθροιστικό)



Όπως θα ήταν αναμενόμενο από τις προηγούμενες απαντήσεις σε επίπεδο Τμημάτων, η ηλεκτρονική εκπαίδευση είναι μια έννοια προσιτή και οικεία στο σύνολο σχεδόν του

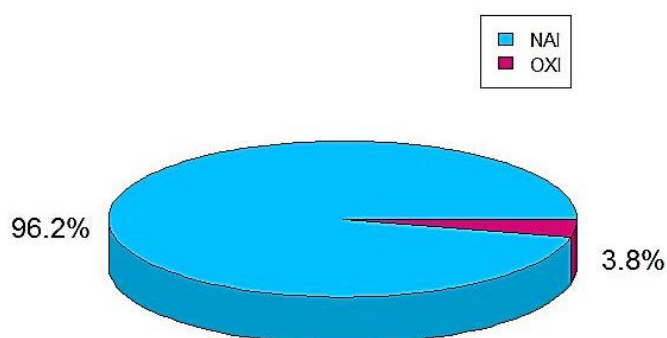
Πανεπιστημίου και συγκεκριμένα στο 96,2%, όπως μπορεί να διαπιστωθεί με τη βοήθεια του Πίνακα 69 και του Σχήματος 84.

Πίνακας 68. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	302	96,2	96,2
	OXI	12	3,8	100,0
	Total	314	100,0	

Σχήμα 84. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (αθροιστικό);

**ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ
ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ(e-learning);**



Μείζονος σημασία είναι η τοποθέτηση των φοιτητών σχετικά με την συμβολή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από διαφορετικές οπτικές. Συγκεκριμένα, όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον ακόλουθο Πίνακα 70 και στο αντίστοιχο Σχήμα 85, το 58,6% συμφωνεί απόλυτα με την διευκόλυνση που προσφέρει ένα τέτοιου είδους εκπαιδευτικό πρόγραμμα στους συμμετέχοντες σε αυτό, οι οποίοι βρίσκονται και διαμένουν σε μακρινές αποστάσεις και τοποθεσίες. Επιπλέον, η πελιοψηφία του 34,4% συμφωνεί ότι η ηλεκτρονική μάθηση έχει μικρότερες απαιτήσεις χρόνου και κόστους, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία και την ουσία αυτής-τη μάθησης-προσιτή σε όλους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το 35%. Στη συνέχεια, το 42,7% των ερωτηθέντων συμφωνούν απόλυτα ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση πρέπει να είναι δωρεάν. Σε συμπλήρωμα της εν λόγω τοποθέτησης, το 31,8% δηλώνει υπέρ της καταβολής ενός ενδεικτικού ποσού διδάκτρων τα οποία θα προορίζονται αποκλειστικά για την τεχνική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Εξίσου θετική κρίνεται η στάση του 24,2% των ερωτηθέντων οι οποίοι δεν συμφωνούν πως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση υποκαθιστά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, ποσοστό το οποίο δεν εμφανίζει μεγάλη απόκλιση από το 23% που δηλώνει ουδέτερο. Ωστόσο, αν και και με επίσης μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους, τα ποσοστά που κατέχουν τις τρεις πρώτες θέσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων δε συμφωνούν με αυτή την άποψη περί υποκατάστασης της δια ζώσης διδασκαλίας.

Πίνακας 69. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (αθροιστικό)

Ερωτηση 6_1

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	1,0	1,0
2	2	,6	1,6
3	29	9,2	10,8
4	96	30,6	41,4
5	184	58,6	100,0
Total	314	100,0	

Ερωτηση 6_2

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	9	2,9	2,9
2	35	11,1	14,0
3	98	31,2	45,2
4	108	34,4	79,6
5	64	20,4	100,0
Total	314	100,0	

Ερωτηση 6_3

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	1,9	1,9
2	28	8,9	10,8
3	65	20,7	31,5
4	110	35,0	66,6
5	105	33,4	100,0
Total	314	100,0	

Ερωτηση 6_4

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	6	1,9	1,9
2	29	9,2	11,1
3	65	20,7	31,8
4	80	25,5	57,3
5	134	42,7	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 6_5

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	23	7,3	7,3
2	45	14,3	21,7
3	65	20,7	42,4
4	100	31,8	74,2
5	81	25,8	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 6_6

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	71	22,6	22,6
2	76	24,2	46,8
3	72	22,9	69,7
4	53	16,9	86,6
5	42	13,4	100,0
Total	314	100,0	

Correlations

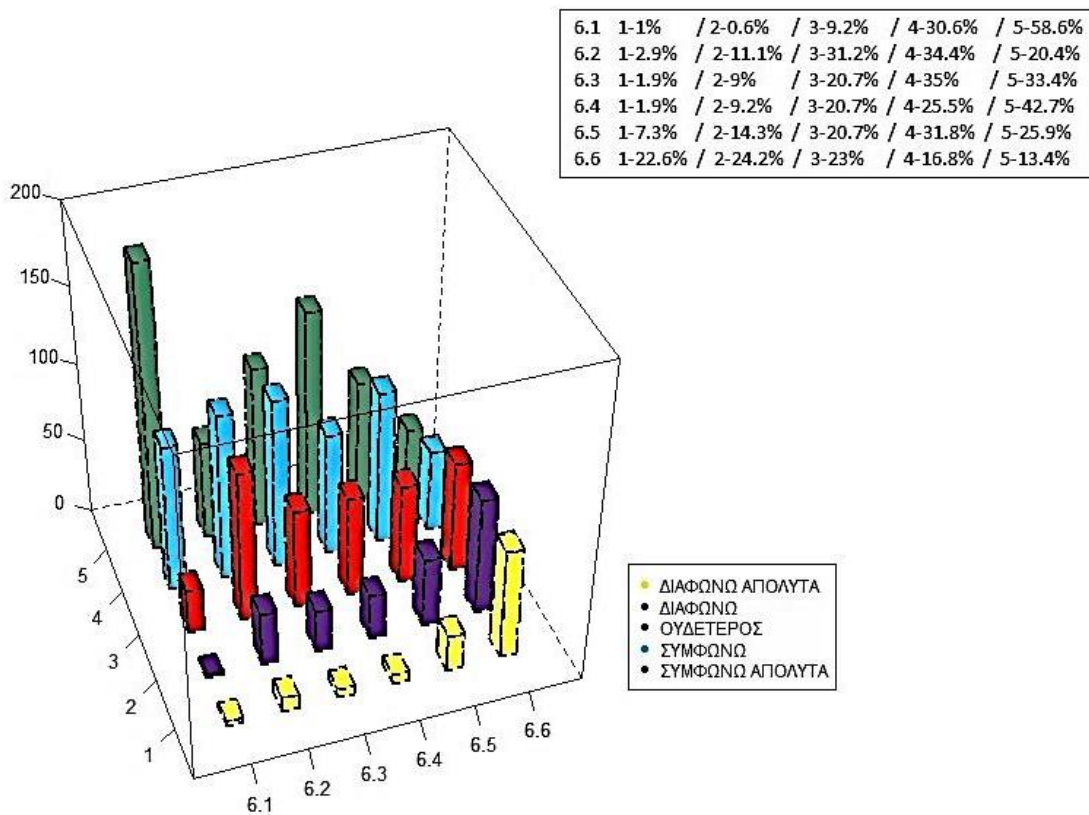
	6_1	6_2	6_3	6_4	6_5	6_6
6_1 Pearson Correlation	1	,864**	,884**	,903**	,879**	,750**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314
6_2 Pearson Correlation	,864**	1	,899**	,894**	,935**	,912**
Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314
6_3 Pearson Correlation	,884**	,899**	1	,960**	,924**	,877**
Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314
6_4 Pearson Correlation	,903**	,894**	,960**	1	,914**	,854**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
N	314	314	314	314	314	314
6_5 Pearson Correlation	,879**	,935**	,924**	,914**	1	,922**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
N	314	314	314	314	314	314
6_6 Pearson Correlation	,750**	,912**	,877**	,854**	,922**	1
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
N	314	314	314	314	314	314

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Report

	6_1	6_2	6_3	6_4	6_5	6_6
Mean	4,45	3,58	3,89	3,98	3,54	2,74
N	314	314	314	314	314	314
Std. Deviation	,766	1,024	1,030	1,086	1,223	1,338

Σχήμα 85. Τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης (αθροιστικό)

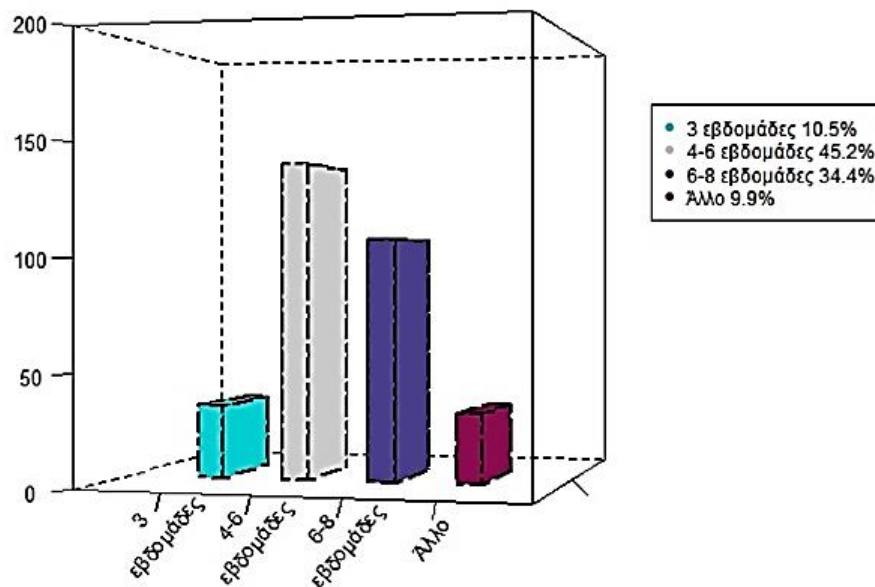


Προθυμία και θετική απόκριση καταδεικνύει το ποσοστό του 45,2% που θεωρεί πως η ιδανική διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να κυμαίνεται από τέσσερις έως έξι εβδομάδες, ενώ τη δεύτερη θέση με ποσοστό 34,4% καταλαμβάνει η εναλλακτική των έξι έως οκτώ εβδομάδων (Πίνακας 71 και Σχήμα 86).

Πίνακας 70. Προτιμώμενη διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3 εβδομάδες	33	10,5	10,5
	4-6 εβδομάδες	142	45,2	55,7
	6-8 εβδομάδες	108	34,4	90,1
	Άλλο	31	9,9	100,0
	Total	314	100,0	

Σχήμα 86. Προτιμώμενη διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)



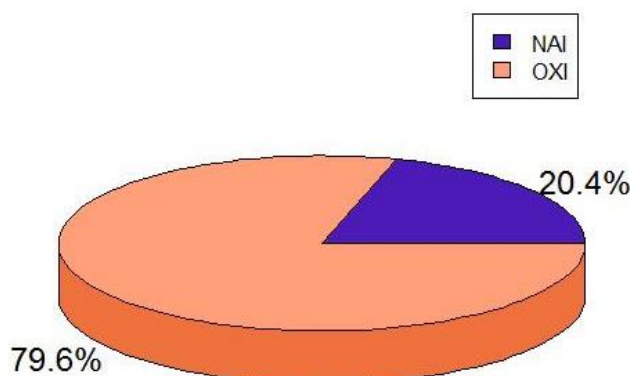
Η αντιμετώπιση των φοιτητών όσον αφορά μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση όπως αυτή του e-learning κρίνεται εν γένει θετική και ευπρόσδεκτη. Εντούτοις, μόνο το 20,4% των φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από απόσταση, όπως μπορεί να διαπιστωθεί με τη βοήθεια του Πίνακα 72 και του αντίστοιχου Σχήματος 87.

Πίνακας 71. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	64	20,4	20,4
	ΟΧΙ	250	79,6	100,0
	Total	314	100,0	

Σχήμα 87. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);

**ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ
ΣΕ ΚΑΠΟΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ;**



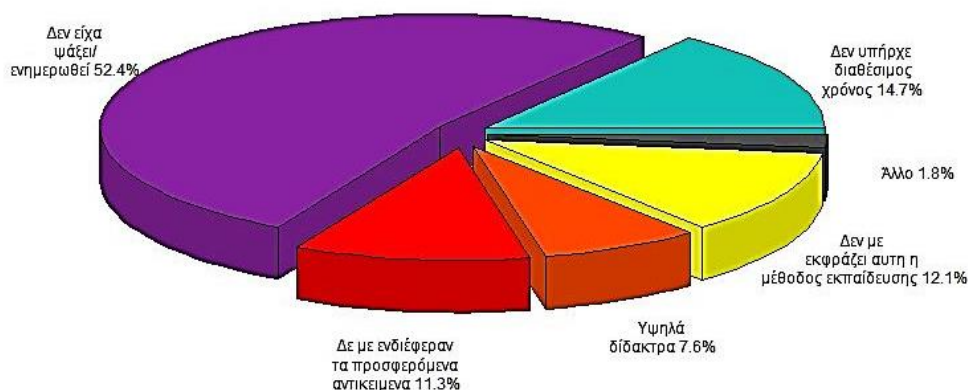
Οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων και ειδικότερα το 52,4% δεν είχαν ψάξει ή ενημερωθεί για την ύπαρξη και διαθεσιμότητα τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ακολουθεί το 14,7% το οποίο αναφέρεται στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από την πλευρά των φοιτητών προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα συμπληρωματικά με τις σπουδές τους, ενώ το 12,1% αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δεν το εκφράζει η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος. Τέλος, ακολουθούν το 11,3% που δηλώνει αδιαφορία ως προς τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα e-learning και το 7,6% που κάνει λόγο για υψηλά δίδακτρα. Αναλυτικά, τα αποτελέσματα της παρούσης ερώτησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 73 και στο σχετικό Σχήμα 88.

Πίνακας 72. Για ποιό λόγο δεν έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος	56	14,7	14,7
Δεν είχα ψάξει/ ενημερωθεί	199	52,4	67,1
Δε με ενδιέφεραν τα προσφερόμενα λανθασμένα	43	11,3	78,4
Υψηλά δίδακτρα	29	7,6	86,1
Δε με εκφράζει αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης	46	12,1	98,2
Άλλο	7	1,8	100,0
Total	380	100,0	

Σχήμα 88. Για ποιό λόγο δεν έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα e-learning (αθροιστικό);

**ΓΙΑ ΠΟΙΟ ΛΟΓΟ ΔΕΝ ΕΧΕΤΕ ΣΥΜΜΕΤΑΣΧΕΙ ΣΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ
ΣΕ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ;**



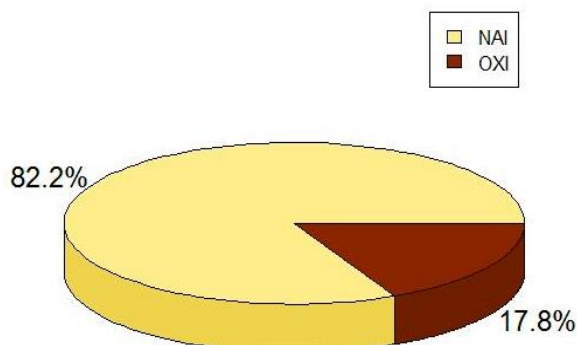
Στη συνέχεια, το 82,2% θεωρεί πως η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σπουδές, θα μπορούσε να βοηθήσει την επιλογή την μετέπειτα μεταπτυχιακής εξειδίκευσης, όπως φαίνεται στον Πίνακα 74 και στο Σχήμα 89 που ακολουθούν.

Πίνακας 73. Θα ήταν χρήσιμη για εσάς η παρακολούθηση ενός προγράμματος e-learning παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές (αθροιστικό);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	258	82,2	82,2
OXI	56	17,8	100,0
Total	314	100,0	

Σχήμα 89. Θα ήταν χρήσιμη για εσάς η παρακολούθηση ενός προγράμματος e-learning παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές (αθροιστικό);

**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ Η ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΡΑΛΛΗΛΑ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΑΣ ΣΠΟΥΔΕΣ,ΘΑ ΣΑΣ ΒΟΗΘΗΣΕΙ ΝΑ ΕΠΙΛΕΞΕΤΕ
ΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ ;**



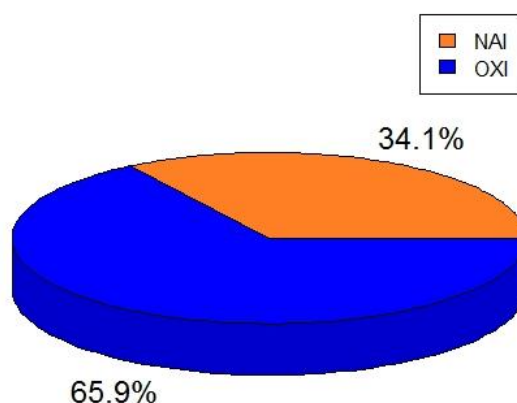
Συμπληρωματικά με την άνωθεν ερώτηση, το 65,9% θεωρεί ότι το τρέχον πρόγραμμα σπουδών δεν παρέχει στους φοιτητές τις γνώσεις πάνω σε εφαρμοσμένα ζητήματα που χρειάζεται η αγορά εργασίας, χωρίς όμως αυτό να είναι απαραίτητος μειονέκτημα ή ένδειξη ελλειπούς εκπαίδευσης. Εξάλλου ο χαρακτήρας του Πανεπιστημίου και δη ενός Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών δεν είναι τεχνοκρατικός. Επομένως, τονίζεται για μια ακόμη φορά η έννοια της συμπληρωματικότητας μέσω ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και όχι η υποκατάσταση ή η αλλοίωση του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών (Πίνακας 75 και Σχήμα 90).

Πίνακας 74. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας προσφέρουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα της αγοράς εργασίας (αθροιστικό);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	107	34,1	34,1
OXI	207	65,9	100,0
Total	314	100,0	

Σχήμα 90. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας προσφέρουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα της αγοράς εργασίας (αθροιστικό);

ΘΕΩΡΕΙΤΕ ΟΤΙ ΟΙ ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΑΣ ΠΑΡΕΧΟΥΝ ΤΟ ΕΠΙΘΥΜΗΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΝΩΣΕΩΝ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΖΗΤΑ Η ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;



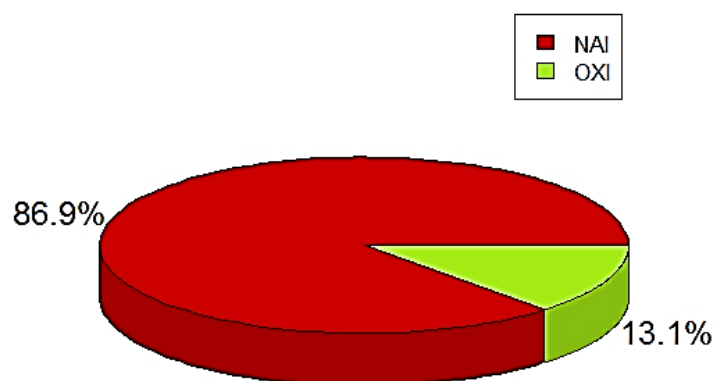
Επομένως, και σύμφωνα με την άποψη που εξέφρασε το 86,9% θα ήταν χρήσιμη η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας συμπληρωματικά στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών όπως διαπιστώνεται στον Πίνακα 76 και στο Σχήμα 91.

Πίνακας 75. Θεωρείτε χρήσιμη την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	NAI	273	86,9	86,9
	OXI	41	13,1	100,0
Total		314	100,0	

Σχήμα 91. Θεωρείτε χρήσιμη την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών (αθροιστικό);

**ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ Η ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΑΣ;**



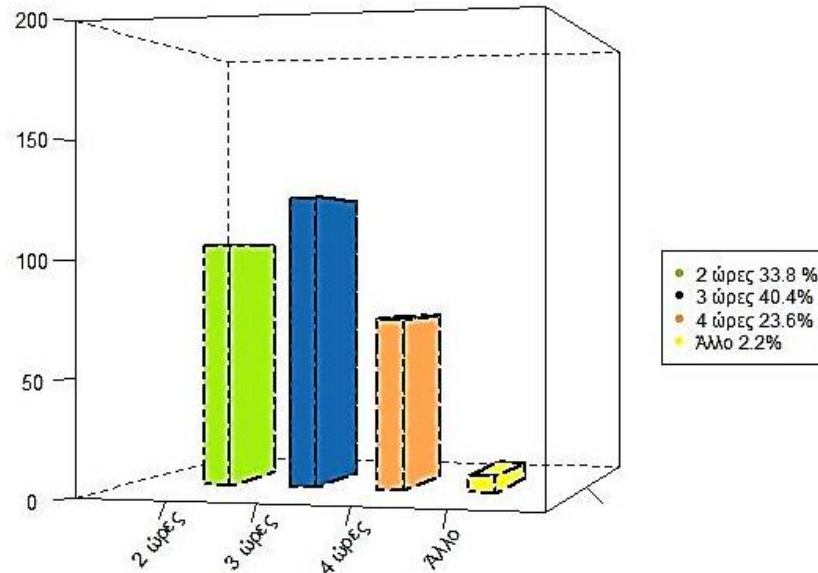
Από άποψη ωρών διδασκαλίας του αντικειμένου της επιχειρηματικότητας, η πλειοψηφία του 40,4% κάνει αναφορά για τη χρονική διάρκεια των τριών ωρών εβδομαδιαίως (Πίνακας 77, Σχήμα 92).

Πίνακας 76. Πόσες ώρες θα πρέπει να αφιερωθούν (εβδομαδιαία) στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 ώρες	106	33,8	33,8
	3 ώρες	127	40,4	74,2
	4 ώρες	74	23,6	97,8
	Άλλο	7	2,2	100,0
Total		314	100,0	

Σχήμα 92. Πόσες ώρες θα πρέπει να αφιερωθούν (εβδομαδιαία) στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας (αθροιστικό);

**ΠΟΣΕΣ ΩΡΕΣ ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΑΦΙΕΡΩΘΟΥΝ
ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ (ΕΒΔΟΜΑΔΙΑΙΑ);**



Κρίσιμο είναι το ζήτημα των επιστημονικών αντικειμένων που θα πρέπει να αποτελούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που αφορά στο πεδίο της επιχειρηματικότητας. Τα εκπαιδευτικά αντικείμενα ανάμεσα στα οποία κλήθηκαν να επιλέξουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι αποτέλεσμα έρευνας αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με θέμα την επιχειρηματικότητα σε προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που προσφέρονται από Πανεπιστήμια του εξωτερικού και της εκπαιδευτικής πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης Coursera, η οποία σε συνεργασία με το Ελληνικό Κολέγιο Alba διοργάνωσαν το πρώτο για τα ελληνικά δεδομένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με θέμα “ Beyond Silicon Valley: The Greek Story”. Στην τρέχουσα ερώτηση, πρώτο σε ποσοστό ανέρχεται το αντικείμενο της Ψυχολογίας με ποσοστό 16,1%, το οποίο πράγματι με την ανάλογη εξειδίκευση εφάπτεται σε όλες τις επιστημονικές κατευθύνσεις του Πανεπιστημίου (επί παραδείγματι η οργανωσιακή ψυχολογία, η κλινική ψυχολογία, η κοινωνική

ψυχολογία, η οικονομική ψυχολογία³⁷⁴ και τα neuroeconomics³⁷⁵, neuromarketing³⁷⁶, κ.ά.)

³⁷⁴ Η οικονομική ψυχολογία συσχετίζεται με τη μελέτη της οικονομικής συμπεριφοράς, δηλαδή της συμπεριφοράς των οικονομικών υποκειμένων απομακρυνόμενη από την βασική αρχή της ορθολογικής οικονομικής συμπεριφοράς. Η οικονομική συμπεριφορά είναι η συμπεριφορά των καταναλωτών, που περιλαμβάνει οικονομικές αποφάσεις και ό,τι έπεται των οικονομικών αποφάσεων. Αυτός ο κλάδος των οικονομικών είναι σχετικά νέος. Ενώ τα κλασικά οικονομικά ξεκινούν με την υπόθεση ότι οι παίκτες έχουν μια συνάρτηση οφέλους την οποία προσπαθούν συστηματικά να μεγιστοποιήσουν με ορθολογιστικό τρόπο, οι οικονομικοί ψυχολόγοι θεωρούν τους παίκτες όντα δεσμευμένα στις αρχές του ορθολογισμού, τα οποία χρησιμοποιούν διάφορες μεθόδους χωρίς να σκέφτονται ιδιαίτερα. Η οικονομική ψυχολογία δε στηρίζεται στην ύπαρξη του απλοποιημένου οικονομικού υποκειμένου και προσπαθεί να προτείνει καλύτερα μοντέλα που πηγάζουν από την συμπεριφορά πραγματικών ανθρώπων όπως παρατηρείται σε επιστημονικά πειράματα. Ένα παράδειγμα είναι η “συμπεριφορά του κοπαδιού”, σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο απλά ακολουθεί τις κινήσεις των άλλων. Οι συνέπειες της λήψης οικονομικών αποφάσεων είναι η ικανοποίηση και η ευημερία των καταναλωτών, που πηγάζει από την ίδια την κατανάλωση. Η μη ικανοποίηση ενδέχεται να οδηγήσει σε παράπονα προς τον υπεύθυνο παραγωγό ή επιχείρηση. Οι συνέπειες των οικονομικών αποφάσεων παρέχουν κάποιος είδος εμπειρίας στους ανθρώπους που τους επηρεάζει σε μελλοντικές τους αποφάσεις. Η οικονομική ψυχολογία εμφανίστηκε τον 20ο αιώνα στα έργα του Gabriel Tarde, George Katona και Laszlo Garai. Η θεωρία χρησιμότητας άρχισε να κερδίζει την αποδοχή, δημιουργώντας υποθέσεις που είναι δυνατόν να επαληθευτούν για τη λήψη αποφάσεων με δεδομένα την αβεβαιότητα και διαχρονική κατανάλωση αντίστοιχα. Στη δεκαετία του 1960 γνωστική ψυχολογία άρχισε να ρίχνει περισσότερο φως στον εγκέφαλο ως συσκευή επεξεργασίας πληροφοριών (σε αντίθεση με τα συμπεριφοριστικά μοντέλα). Ψυχολόγοι στον τομέα αυτό, όπως οι Ward Edwards, Αμος Τβέρσκι και Daniel Kahneman άρχισαν να συγκρίνουν τα μοντέλα τους για τις γνωστικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων βάσει του κινδύνου και της αβεβαιότητας με τα οικονομικά μοντέλα της ορθολογικής συμπεριφοράς. Στη μαθηματική ψυχολογία, υπάρχει ένα μακροχρόνιο ενδιαφέρον για την μεταβατικότητα των προτιμήσεων και το είδος της κλίμακας μέτρησης της χρησιμότητας (Luce, 2000).

³⁷⁵ Για την οικονομία, τα neuroeconomics και η έρευνα αυτών θα οδηγήσει στην κατασκευή μοντέλων που προβλέπουν οικονομικές και κοινωνικές συμπεριφορές και θα απαντήσει σε θεμελιώδη ερωτήματα που δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν τώρα, όπως: γιατί άτομα αντιμετωπίζονται με τις ίδιες πληροφορίες και κίνητρα να προβαίνουν σε διαφορετικές επιλογές; Γιατί το ίδιο άτομο μερικές φορές να κάνει επιλογές που είναι ασυνεπείς; Πόσο η συμπεριφορά και η επιλογή επηρεάζονται από την ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας; Υπάρχουν περίπου 100 δισεκατομμύρια νευρώνες στον ανθρώπινο εγκέφαλο, με κάθε έναν να συνδέεται με 1000 έως 10.000 άλλους νευρώνες. Τα neuroeconomics είναι ουσιαστικά το άθροισμα της νευροεπιστήμης και της επιστήμης της λήψης των αποφάσεων. Γίνεται επομένως επέκταση νευροοικονομίας σε ένα διεπιστημονικό πεδίο που μελετά μηχανισμούς λήψης αποφάσεων από τις επιστήμες της ψυχολογίας, της εξελικτικής βιολογίας και από τις νευροβιολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις (ΠΗΓΗ: προσωπικές σημειώσεις από την παρακολούθηση του προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με θέμα «Neuroeconomics: How the Brain Makes Decisions» του Πανεπιστημίου Higher School of Economics σε συνεργασία με την εκπαιδευτική πλατφόρμα COURSERA)

³⁷⁶ Τα τελευταία χρόνια, πολλές έρευνες επικεντρώνονται στο να βρεθεί τι είναι αυτό που πατάει το “buy button” των καταναλωτών. Εξετάζεται με ποιον τρόπο τα μηνύματα μάρκετινγκ και τα διαφημιστικά σποτ των εταιρειών, επιδρούν στους νευρώνες του εγκεφάλου και ποιες αντιδράσεις προκαλούν στους καταναλωτές. Σκοπός είναι η εξεύρεση του τρόπου που σκέφτονται οι άνθρωποι όταν αγοράζουν ένα προϊόν. Σε Αμερική και Ευρώπη, στα πανεπιστήμια και στα εργαστήρια, ερευνητές και παραγωγοί διαφημίσεων προσπαθούν να διεισδύσουν στο μυαλό των καταναλωτών. Αναζητούν μια “βιολογική απόδειξη” στην προτίμηση τους για συγκεκριμένα προϊόντα. Η προσπάθεια αυτή είναι κάτι καινούριο στο χώρο του μάρκετινγκ και της διαφήμισης και ονομάζεται Neuromarketing. Στόχος της μεθόδου αυτής είναι να “μαντέψει” με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια, τι πραγματικά θέλουν οι καταναλωτές, αποκωδικοποιώντας (κυριολεκτικά) τον τρόπο σκέψης τους, με τη συμβολή των επιστημονικών πεδίων που αναφέρθηκαν ανωτέρω. Στις 14 Οκτωβρίου 2004, στο τεύχος του περιοδικού νευρολογίας και ψυχιατρικής *Neuron*, δημοσιεύθηκε μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν

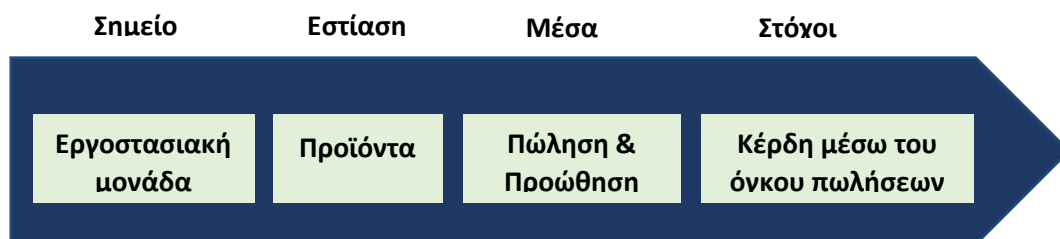
Ακολουθεί το Μάρκετινγκ με ποσοστό 14,8%, αντικείμενο εξίσου υψηλής σπουδαιότητας για μια επιχειρηματική μονάδα καθώς συμβάλλει στην επιτυχή διεκπεραίωση των πωλήσεων, οι οποίες λαμβάνουν το επόμενο στη σειρά ποσοστό του 13,3%, οδηγώντας εν τέλει στην αύξηση της κερδοφορίας της επιχείρησης. Εξίσου σεβαστό είναι το ποσοστό του 12,6% το οποίο αντιστοιχεί στο αντικείμενο των Δημοσίων Σχέσεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η εσφαλμένη τάτιση των Πωλήσεων με το Μάρκετινγκ και της Διαφήμισης και Προώθησης με το Μάρκετινγκ. Με τη βοήθεια του Σχήματος 93, θα επιχειρηθεί η διασαφήνιση των εν λόγω αντικειμένων προς αποφυγή τάντισής τους. Η πώληση και το Marketing είναι δύο έννοιες τόσο συνυφασμένες μεταξύ τους, όσο και διαφορετικές, αφού η αναγκαιότητα της συνύπαρξης αλλά και η ανεξαρτητοποίησή τους εξαρτάται κάθε φορά από τις εκάστοτε περιστάσεις. Η ανάγκη της επικοινωνίας μεταξύ πωλητή και πελάτη είναι απαραίτητη, προκειμένου να κατανοηθούν καλύτερα οι ανάγκες και οι επιθυμίες του πελάτη. Η επιτυχία ενός πωλητή είναι να μπορεί να εξατομικεύσει τα στοιχεία της πώλησης βάσει των αναγκών του πελάτη του, ενώ η επιτυχία του σωστού Marketing είναι να εκπληρώνονται οι στόχοι των πωλήσεων. Μόνο όμως εάν υπάρξει η πεποίθηση ότι οι ανάγκες και οι επιθυμίες των πελατών εκπληρώνονται, τότε θα υπάρξει κέρδος για τις επιχειρήσεις. Η διαφορά λοιπόν πώλησης και Marketing έγκειται στο εξής: Η πώληση ασχολείται με το να καλύπτει την ανάγκη στον καταναλωτή μέσα από τη μεγιστοποίηση του όγκου πωλήσεων, ενώ το Marketing καλείται ενίοτε να δημιουργήσει τη συγκεκριμένη ανάγκη στον καταναλωτή και να αποφέρει κέρδη στην επιχείρηση μέσα από την πιστότητα, η οποία προέρχεται από την συνεχή ικανοποίηση και εκπλήρωση των αναγκών. Εξετάζοντας το Σχήμα 93, παρατηρούμε ότι η έννοια της πώλησης περιλαμβάνει τη διαδικασία της παραγωγής του προϊόντος και με τα κατάλληλα μέσα διαφήμισης και προώθησης να καταλήξει στον τελικό σκοπό που είναι η πώληση όσο το δυνατόν περισσότερων μονάδων το οποίο γεγονός θα εξασφαλίσει μεγιστοποίηση της κερδοφορίας. Η προοπτική του Μάρκετινγκ προσθέτει μια επιπλέον παράμετρο, αυτή της ικανοποίησης του πελάτη, τονίζοντας ότι σκοπός δεν είναι ο αυξημένος όγκος πωλήσεων αλλά ο ικανοποιημένος πελάτης, ο οποίος μετέπειτα μέσω της πιστότητάς του θα αποφέρει την επιθυμητή κερδοφορία. Ομοίως Μάρκετινγκ δεν σημαίνει μόνο διαφήμιση, προβολή και πωλήσεις. Είναι όλα αυτά μαζί, όπως και τα δίκτυα είτε οι άνθρωποι, οι οποίοι εμπλέκονται.

67 άτομα, όπου όλοι τους ήταν συνδεδεμένοι με συσκευές έρευνας εγκεφάλου (fMRI – Τομογράφος Λειτουργικής Μαγνητικής Απεικόνισης. Χρησιμοποιείται από νευρολόγους σε νοσοκομεία, όπου τους επιτρέπει να βλέπουν μέσα στον εγκέφαλο των ασθενών σε πραγματικό χρόνο). Στα άτομα αυτά δόθηκε να δοκιμάσουν δυο αναψυκτικά όπου δεν γνώριζαν ποια ήταν. Οι μισοί περίπου διάλεξαν το πρώτο και οι άλλοι μισοί το δεύτερο. Στην επόμενη δοκιμή οι ερευνητές ενημέρωσαν τα άτομα πως το πρώτο αναψυκτικό ήταν Coca Cola και το δεύτερο Pepsi, οι τρεις στους τέσσερις άλλαξαν την προτίμησή τους προς την Coca Cola. Η συσκευή τότε έδειξε πως σε όλους αυτούς ενεργοποιήθηκε μια κοινή περιοχή νευρώνων στον εγκέφαλό τους. Αυτό δείχνει πως η συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου αντιπροσωπεύει κάποιες άλλες αξίες, που δεν έχει να κάνει με την γεύση, αλλά με το πόσο γνωστό είναι το συγκεκριμένο προϊόν, αν έχει ωραία συσκευασία και ποια συναισθήματα τους προκαλεί όταν το βλέπουν.

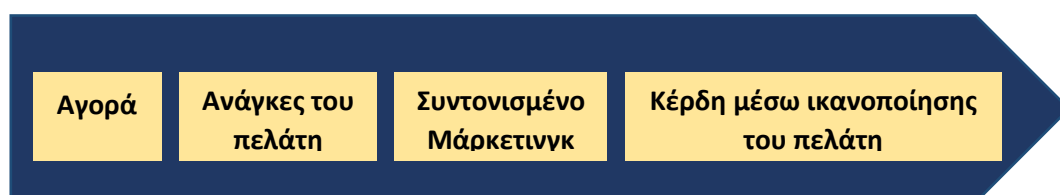
Πηγή:

https://www.academia.edu/4193586/Neuroscience_Neuroimaging_Neuroeconomics_and_neuromarketing

Σχήμα 93. Διαφορά πώλησης και Μάρκετινγκ³⁷⁷



α) έννοια της πώλησης



β) η έννοια του Μάρκετινγκ

Στη συνέχεια της έρευνας, οι Νέες Τεχνολογίες συγκεντρώνουν το ποσοστό του 11,7% ενώ ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά ποσοστού απαντήσεων οι Διαπραγματεύσεις (9,6%), η Λογιστική/ Χρηματοοικονομική (7,8%), τα Νομικά/ Θεσμικά αντικείμενα (7,2%) και τέλος η Διοίκηση Προσωπικού (6,5%). Αξίζει διεκρίνησης και σχολιασμού το γεγονός ότι η Διοίκηση Προσωπικού, (όπως και η Λογιστική και τα Θεσμικά αντικείμενα) διδάσκεται ως προπτυχιακό αλλά και μεταπτυχιακό μάθημα στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης από το οποίο προέρχεται το μεγαλύτερο εύρος του δείγματος της έρευνας, στο οποίο έχουν εξίσου τη δυνατότητα να συμμετάσχουν φοιτητές από άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου ως μάθημα επιλογής. Λόγω επαρκούς κάλυψης των εν λόγω αντικειμένων, οι συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση σε τομείς οι οποίοι είτε δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών τους, είτε καλύπτουν μικρό μέρος αυτού. Αναλυτικότερα οι απαντήσεις που αφορούν τα επιθυμητά εκπαιδευτικά αντικείμενα, συνοψίζονται στον Πίνακα 78 και στο συνακόλουθο Σχήμα 94.

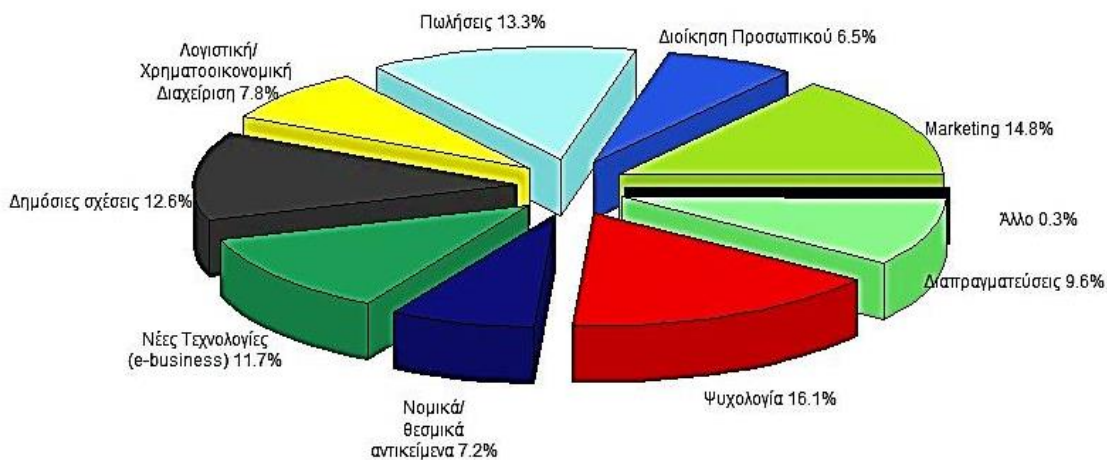
³⁷⁷ ΠΗΓΗ: Ξανθοπούλου, Π. (2016), Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ, εκπαιδευτικό εγχειρίδιο των εκδόσεων του ΙΕΚ ΔΕΛΤΑ Αθήνας.

Πίνακας 77. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (αθροιστικό);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Marketing	189	14,8	14,8
Διοίκηση Προσωπικού	83	6,5	21,3
Πωλήσεις	170	13,3	34,6
Λογιστική/ Χρηματοοικονομική Διαχείριση	99	7,8	42,4
Δημόσιες σχέσεις	161	12,6	55,0
Νέες Τεχνολογίες (e-business)	150	11,7	66,7
Νομικά/Θεσμικά αντικείμενα	92	7,2	73,9
Ψυχολογία	206	16,1	90,1
Διαπραγματεύσεις	123	9,6	99,7
Άλλο	4	,3	100,0
Total	1277	100,0	

Σχήμα 94. Σε ποιά γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση (αθροιστικό);

ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΘΑ ΔΙΝΑΤΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ;



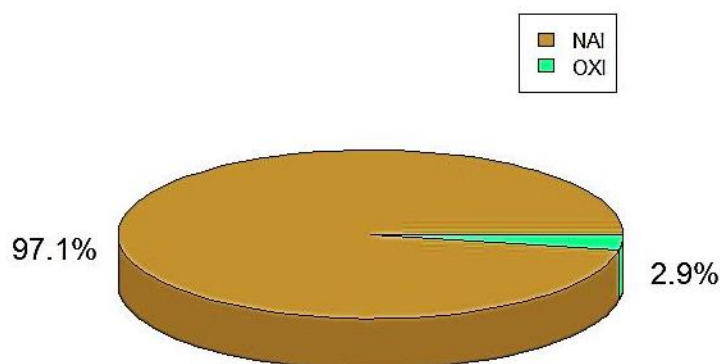
Ανατρέχοντας σε μια εξαιρετικά σημαίνουσα παράμετρο, αυτή της στελέχωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με θέμα την επιχειρηματικότητα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν την συμβολή εισηγητών από την αγορά εργασίας. Το 97,1% τάσσεται υπέρ της συνεισφοράς αυτής όπως καταδεικνύει ο Πίνακας 79 και το Σχήμα 95.

Πίνακας 78. Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (αθροιστικό);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	305	97,1	97,1
OXI	9	2,9	100,0
Total	314	100,0	

Σχήμα 95. Πιστεύετε ότι θα ήταν χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (αθροιστικό);

**ΠΙΣΤΕΥΕΤΕ ΟΤΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΕ ΣΧΟΛΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ/ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΙΝΑΙ ΧΡΗΣΙΜΗ
Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΓΟΡΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ;**



Υψίστης σημασίας είναι η παράμετρος της ποιότητας, η οποία καθορίζει εν τέλει την ουσία και την επιτυχή έκβαση κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και μαθησιακής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν μέσα από την παρουσίαση ποικίλων παραγόντων να αξιολογήσουν το τι θεωρούν ως ποιότητα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, οι απαντήσεις των οποίων αναλύονται στον ακόλουθο Πίνακα 80 και στο αντίστοιχο Σχήμα 96. Πιο συγκεκριμένα, το 41,1% θεωρεί ποιοτικό το πρόγραμμα που προσφέρει διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων από αυτά που διδάσκονται στην αίθουσα. Ακολούθως, το 50,6% συμφωνεί πως ένα ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρει συμπληρωματική διδασκαλία αντικειμένων που διδάσκονται στην αίθουσα. Το επόμενο 38,2% διατηρεί ουδέτερη στάση ως προς το ζήτημα της στελέχωσης του προγράμματος αποκλειστικά από ακαδημαϊκό προσωπικό, εντούτοις το 22% διαφωνεί με την παρούσα εκδοχή, όπως αντίστοιχα το 41,1% δηλώνει ουδέτερο στην εκδοχή στελέχωσης του προγράμματος αποκλειστικά από στελέχη της αγοράς εργασίας, ενώ το ακόλουθο 23,6% τάσσεται υπέρ της συνεργασίας και της από κοινού στελέχωσης του προγράμματος από ακαδημαϊκούς εκπροσώπους και στελέχη της αγοράς εργασίας. Η ποικιλομορφία των δεξιοτήτων, η εκμάθηση των οποίων θα προσφέρεται στο εν λόγω πρόγραμμα είναι σαφής στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώνοντας ποσοστό απαντήσεων 43%, όπως επίσης υψηλά είναι τα ποσοστά του 38,9% που αναφέρεται στην δυνατότητα επίλυσης πραγματικών προβλημάτων μιας επιχείρησης από τους συμμετέχοντες και του 31,5% που αναφέρεται στους παράγοντες της προσομοίωσης

και της διαδραστικότητας ως βασικά χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας ηλεκτρονικής μάθησης.

Πίνακας 79. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)

Ερώτηση 15_1

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	10	3,2	3,2
2	21	6,7	9,9
3	90	28,7	38,5
4	129	41,1	79,6
5	64	20,4	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 15_2

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	5	1,6	1,6
2	15	4,8	6,4
3	59	18,8	25,2
4	159	50,6	75,8
5	76	24,2	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 15_3

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	20	6,4	6,4
2	69	22,0	28,3
3	120	38,2	66,6
4	67	21,3	87,9
5	38	12,1	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 15_4

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	17	5,4	5,4
2	68	21,7	27,1
3	129	41,1	68,2
4	74	23,6	91,7
5	26	8,3	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 15_5

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	3	1,0	1,0
2	12	3,8	4,8
3	69	22,0	26,8
4	127	40,4	67,2
5	103	32,8	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 15_6

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	21	6,7	6,7
2	25	8,0	14,6
3	43	13,7	28,3
4	135	43,0	71,3
5	90	28,7	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 15_7

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	7	2,2	2,2
2	22	7,0	9,2
3	69	22,0	31,2
4	122	38,9	70,1
5	94	29,9	100,0
Total	314	100,0	

Ερώτηση 15_8

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	22	7,0	7,0
2	42	13,4	20,4
3	59	18,8	39,2
4	99	31,5	70,7
5	92	29,3	100,0
Total	314	100,0	

Report

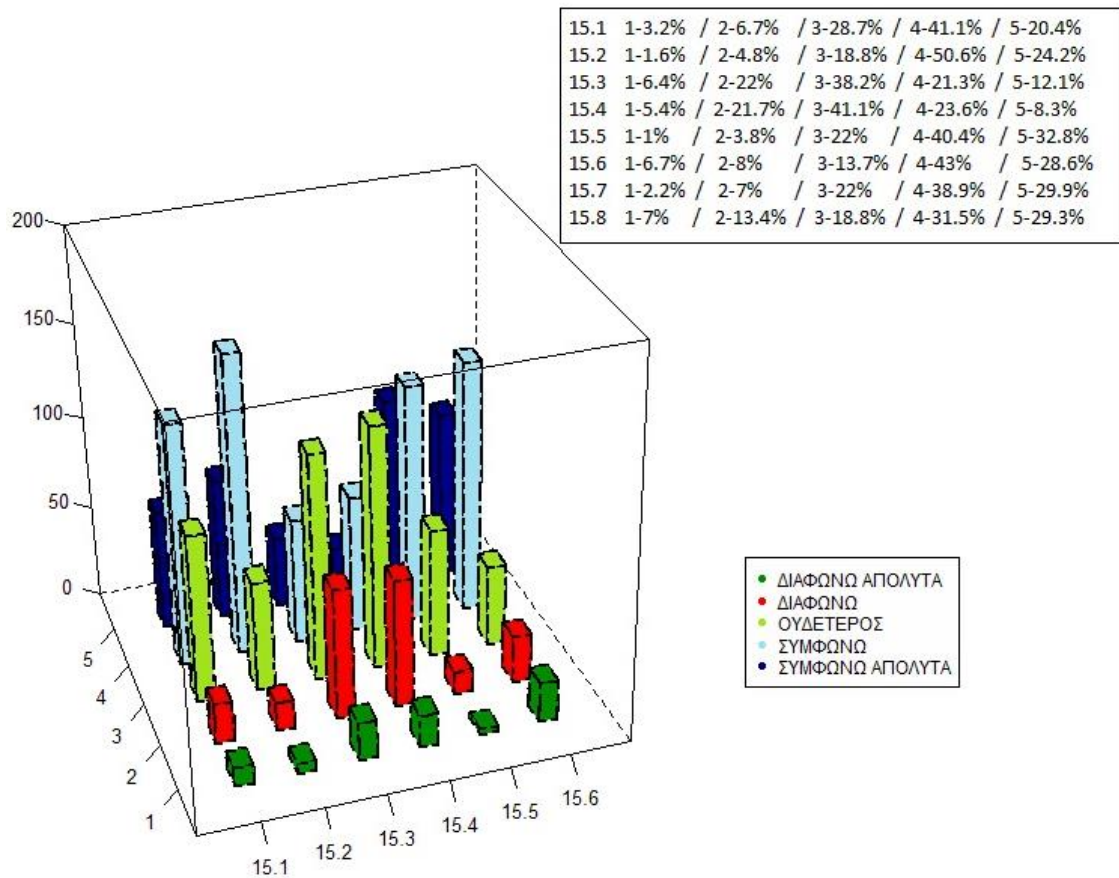
	15_1	15_2	15_3	15_4	15_5	15_6	15_7	15_8
Mean	3,69	3,91	3,11	3,08	4,00	3,79	3,87	3,63
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Std. Deviation	,975	,871	1,079	,999	,888	1,142	,993	1,230

Correlations

	15_1	15_2	15_3	15_4	15_5	15_6	15_7	15_8
Pearson Correlation	1	,904**	,889**	,878**	,879**	,897**	,922**	,929**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Pearson Correlation	,904**	1	,904**	,908**	,925**	,935**	,921**	,911**
Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Pearson Correlation	,889**	,904**	1	,968**	,936**	,911**	,919**	,909**
Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Pearson Correlation	,878**	,908**	,968**	1	,947**	,908**	,918**	,908**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Pearson Correlation	,879**	,925**	,936**	,947**	1	,930**	,942**	,925**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Pearson Correlation	,897**	,935**	,911**	,908**	,930**	1	,951**	,950**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Pearson Correlation	,922**	,921**	,919**	,918**	,942**	,951**	1	,947**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
N	314	314	314	314	314	314	314	314
Pearson Correlation	,929**	,911**	,909**	,908**	,925**	,950**	,947**	1
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N	314	314	314	314	314	314	314	314

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Σχήμα 96. Το ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (αθροιστικό)



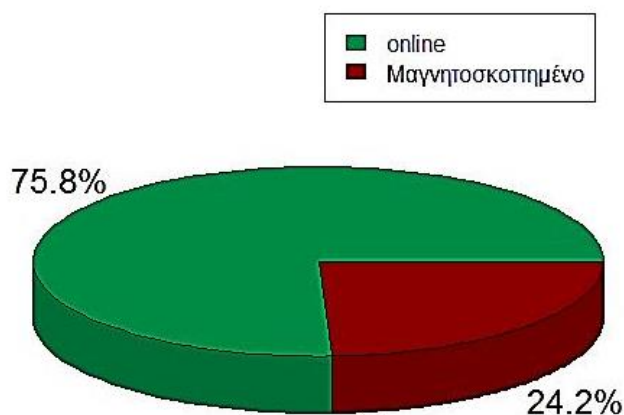
Σχετικά με τα περισσότερα διαδικαστικά ζητήματα, το 75,8% των φοιτητών προτιμά ένα online πρόγραμμα (Πίνακας 81, Σχήμα 97), ως επί το πλείστον απογευματινές ώρες σε ποσοστό 32,8% (Πίνακας 82, Σχήμα 98), δηλώνοντας προθυμία να αφιερώσουν χρόνο συμμετοχής μία με δύο φορές εβδομαδιαίως σύμφωνα με τη σημαίνουσα πλειοψηφία του 70,4% (Πίνακας 83, Σχήμα 99), για δύο έως τρεις ώρες συνολικής μελέτης όπως αναφέρει το 55,1% των ερωτηθέντων (Πίνακας 84, Σχήμα 100).

Πίνακας 80. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Online	238	75,8	75,8
	ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΜΕΝΟ	76	24,2	100,0
	Total	314	100,0	

Σχήμα 97. Προτιμάτε ένα online ή ένα μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα (αθροιστικό);

**ΠΡΟΤΙΜΑΤΕ ΕΝΑ ONLINE Ή ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΕΞ'ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;**

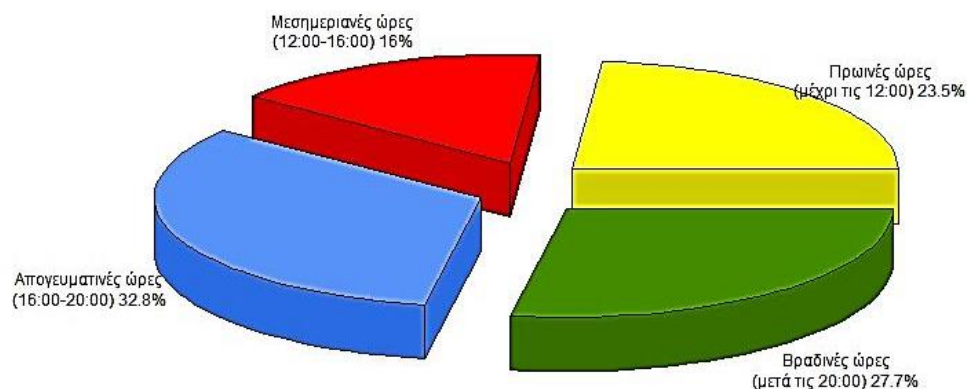


Πίνακας 81. Ποιές ώρες της ημέρας θα προτιμούσατε να διεξάγεται (αθροιστικό);

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Πρωινές ώρες (μέχρι τις 12:00)	56	23,5	23,5
Μεσημεριανές ώρες (12:00-16:00)	38	16,0	39,5
Απογευματινές ώρες (16:00-20:00)	78	32,8	72,3
Βραδινές ώρες (μετά τις 20:00)	66	27,7	100,0
Total	238	100,0	

Σχήμα 98. Ποιές ώρες της ημέρας θα προτιμούσατε να διεξάγεται (αθροιστικό);

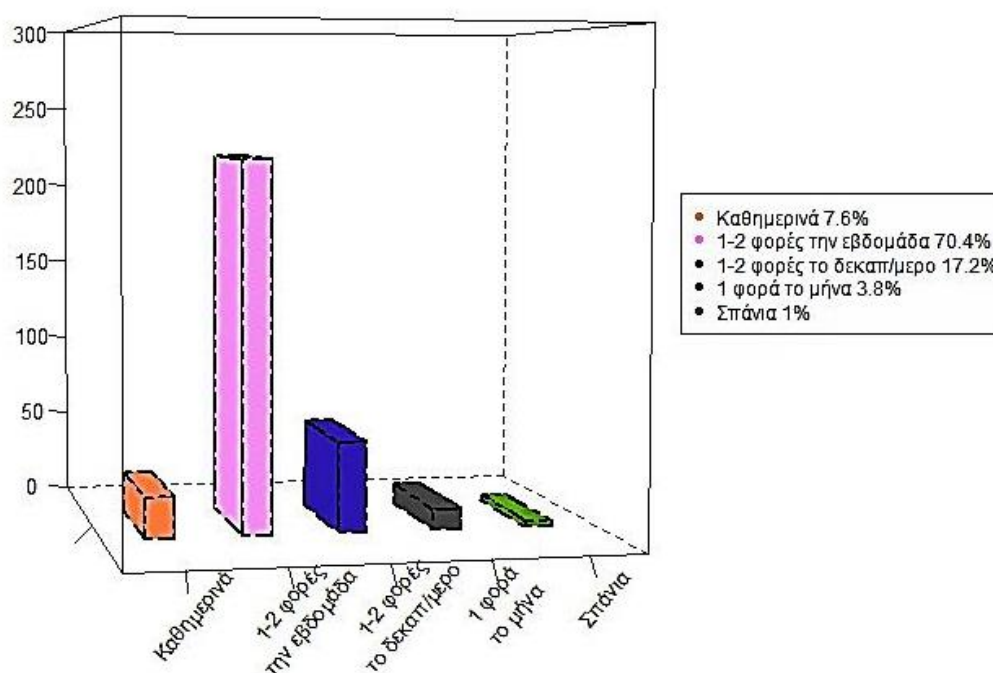
**ΠΟΙΕΣ ΩΡΕΣ ΤΗΣ ΗΜΕΡΑΣ ΘΑ ΠΡΟΤΙΜΟΥΣΑΤΕ ΝΑ ΔΙΕΞΑΓΕΤΑΙ
ΤΟ ONLINE ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ;**



Πίνακας 82. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (αθροιστικό);

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθημερινά	24	7,6	7,6
	1-2 φορές την εβδομάδα	221	70,4	78,0
	1-2 φορές το δεκαπενθήμερο	54	17,2	95,2
	1 φορά το μήνα	12	3,8	99,0
	Σπάνια	3	1,0	100,0
	Total	314	100,0	

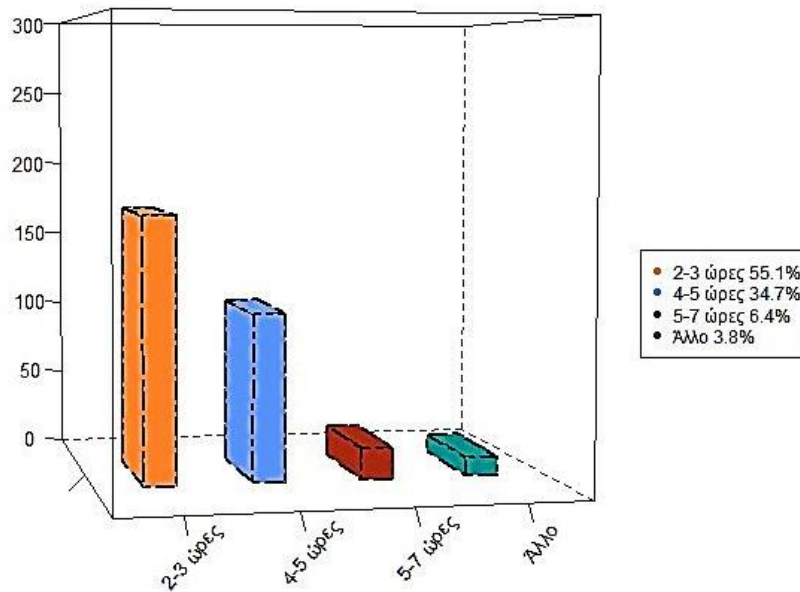
Σχήμα 99. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε (αθροιστικό);



Πίνακας 83. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε την εβδομάδα (αθροιστικό)

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2-3 ώρες	173	55,1	55,1
	4-5 ώρες	109	34,7	89,8
	5-7 ώρες	20	6,4	96,2
	Άλλο	12	3,8	100,0
	Total	314	100,0	

Σχήμα 100. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης θα αφιερώνατε την εβδομάδα (αθροιστικό);



Η προτελευταία ενότητα του ερωτηματολογίου και η τελευταία στην στατιστική επεξεργασία και ανάλυση είναι όπως έχει προαναφερθεί η ενότητα των δημογραφικών στοιχείων. Αθροιστικά στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τριακόσια δεκατέσσερα άτομα, εβδομήντα τρεις άνδρες και διακόσιες σαράντα μία γυναίκες, ηλικιακής πλειοψηφίας δεκαοκτώ έως εικοσιτεσσάρων ετών, εκ των οποίων η πλειοψηφία του 91,7% διαμένει στην Αθήνα και τέλος, εργασιακά το 72,6%, ήτοι η πλειονότητα του δείγματος δεν εργάζεται. Αναλυτικά τα Δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται στον Πίνακα 85 και στο Σχήμα 101.

Πίνακας 84. Δημογραφικά στοιχεία (αθροιστικό)

ΦΥΛΟ

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid APPEN	73	23,2	23,2
ΘΗΛΥ	241	76,8	100,0
Total	314	100,0	

ΗΛΙΚΙΑ

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18-24	278	88,5	88,5
25-30	23	7,3	95,9
31-35	5	1,6	97,5
36-40	4	1,3	98,7
40 και πάνω	4	1,3	100,0
Total	314	100,0	

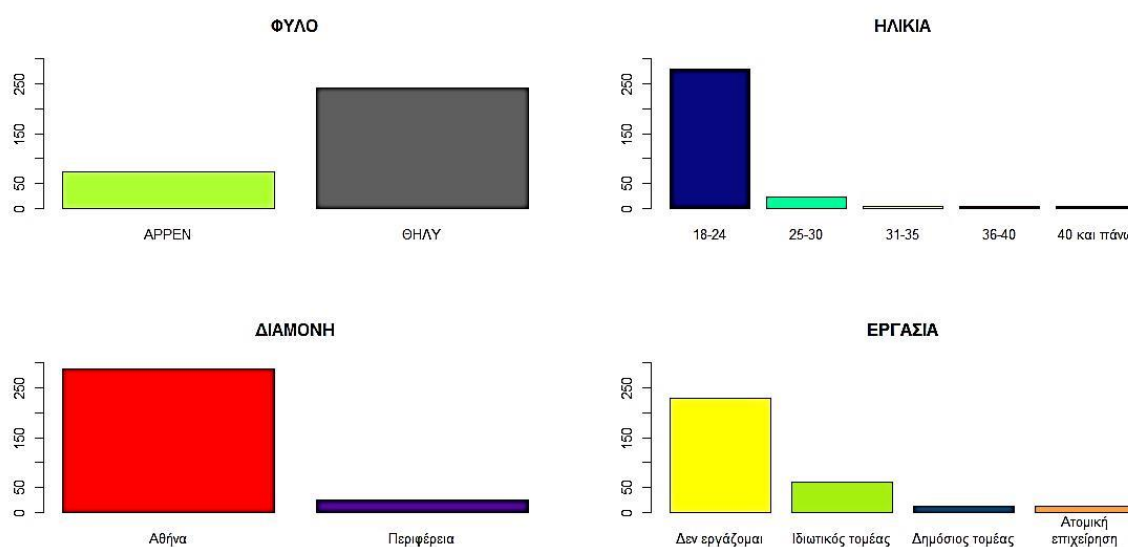
ΤΟΠΟΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αθήνα	288	91,7	91,7
Περιφέρεια	26	8,3	100,0
Total	314	100,0	

ΕΡΓΑΣΙΑ

	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Δεν εργάζομαι	228	72,6	72,6
Ιδιωτικός τομέας	61	19,4	92,0
Δημόσιος τομέας	12	3,8	95,9
Ατομική επιχείρηση	13	4,1	100,0
Total	314	100,0	

Σχήμα 101. Δημογραφικά στοιχεία (αθροιστικό)



Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο της στατιστικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων σε επίπεδο Τμημάτων αρχικά, και σε αθροιστικό επίπεδο Πανεπιστημίου μετέπειτα, κρίνεται σκόπιμο να επαναληφθεί ο αρχικός στόχος της έρευνας και να διευκρινηθούν οι λόγοι που οδήγησαν στη συγκεκριμένη επιλογή των ερωτήσεων που συνθέτουν το παρόν ερωτηματολόγιο. Η διαδικασία επιλογής των ερωτήσεων έλαβε χώρα σε αρκετά στάδια, δεδομένου ότι υλοποιήθηκαν πολλοί πειραματισμοί και διορθώσεις προκειμένου να λάβει την τελική του μορφή. Η σύνθεση αυτή ήταν δύσκολη δεδομένου ότι επιχειρήθηκε να αντληθούν απαντήσεις από ουσιαστικά τρεις διαφορετικές ενότητες, αυτή της επιχειρηματικότητας, αυτή της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και αυτή

της υφιστάμενης εικόνας και των επιθυμιών- προτάσεων που έχουν οι φοιτητές του Πανεπιστημίου για τις σπουδές τους, χωρίς παράλληλα να καταστεί η διαδικασία συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου χρονοβόρα και μη επιθυμητή. Λαμβάνοντας την τελική του μορφή, έγινε δοκιμή σε δεκαπέντε άτομα και στην έντυπη και στην ηλεκτρονική του μορφή προκειμένου να διαπιστωθούν τυχόν ατέλειες και να πραγματοποιηθούν οι απαιτούμενες διορθώσεις. Μέσα από τη διαδικασία αυτή αντλήθηκαν θετικά αλλά και αρνητικά σχόλια-παρατηρήσεις τα οποία εν τέλει οδήγησαν στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου. Σαφέστατα και κατά τη διάρκεια της έρευνας υπήρξαν σχόλια τα οποία δήλωναν την αρνητική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στην πρόταση ενός e-learning προγράμματος στο Πανεπιστήμιο γενικά αλλά και ως προς τη φύση και την επιλογή των ερωτήσεων ειδικά. Η πλειοψηφία των σχολίων τα οποία αποτελούν την τελευταία (πέμπτη) ενότητα του ερωτηματολογίου ήταν θετικά, και έδειχναν τη θέληση και την προθυμία των φοιτητών για τη διαμόρφωση ενός τέτοιου εκπαιδευτικού προγράμματος (βλ. Παράρτημα 6) Όπως αναφέρθηκε, η καταγραφή των δεδομένων έγινε σε πρόγραμμα Excel, ενώ η στατιστική επεξεργασία από κοινού σε πρόγραμμα SPSS (για τους πίνακες) και R (για τα σχήματα). Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζεται η πρόταση για μια πλατφόρμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με γνώμονα τις προτιμήσεις και τις παρατηρήσεις των φοιτητών του Πανεπιστημίου.

Τέλος, ένα γεγονός το οποίο έλαβε χώρα παράλληλα με την εκπόνηση της παρούσης διατριβής, ήταν η αξιολόγηση του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών από εξωτερικούς αξιολογητές από διάφορα πανεπιστημιακά ιδρύματα του εξωτερικού. Η αξιολόγηση έλαβε χώρα συνολικά στο Πανεπιστήμιο με τη βοήθεια εκπροσώπων φοιτητών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (προπτυχιακούς, μεταπτυχιακούς, διδάκτορες και μεταδιδάκτορες) από την πλειοψηφία των Τμημάτων. Κατά τη διάρκεια των συζητήσεων, αναφέρθηκαν θετικά και αρνητικά σημεία του Ιδρύματος, μεταξύ άλλων οι υποδομές, τα πληροφοριακά συστήματα, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, η συνέπεια και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους φοιτητές τους, η εξωστρέφεια και η εσωτερική συνεργασία των Τμημάτων, οι συνεργασίες με εξωτερικούς φορείς (π.χ για τη διεξαγωγή εκπαιδευτικών σεμιναρίων κλπ) κ.ά. Όμως, αξίζει μνείας η παρέμβαση ενός εκ των αξιολογητών ο οποίος αναφέρθηκε στο ζήτημα της εξωστρέφειας και της καινοτομίας τα οποία κατά τη γνώμη του, αλλά και κατά τη σύμφωνη γνώμη πολλών εκ των παρευρισκομένων, είναι παράγοντες στους οποίους δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση. Στο σημείο αυτό αναφέρθηκε σε άλλα πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας τα οποία έχουν εισάγει στο πρόγραμμά τους εκπαιδευτικά προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, επιτυγχάνοντας με αυτό τον τρόπο καινοτομία, εξωστρέφεια με φοιτητές και φορείς από διαφορετικά εκπαιδευτικά ιδρύματα όχι μόνο της τριτοβάθμιας αλλά και της λυκειακής εκπαίδευσης, όπως επίσης και επιπλέον έσοδα για το ίδιο το Πανεπιστήμιο τα οποία του επιτρέπουν τον εκσυγχρονισμό και την επίδειξη αρτιότερων και περισσότερο λειτουργικών δομών. Επομένως εύλογα συνάγεται το συμπέρασμα ότι η σύσταση ενός προγράμματος ηλεκτρονικής εκπαίδευσης, αρχικά για τους ίδιους του φοιτητές του, και μεταγενέστερα σε εξωτερικούς συμμετέχοντες, ενδεχομένως να βοηθήσει στον εκσυγχρονισμό και στην εξέλιξη του ιδρύματος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10. Η ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ “ePanteion”

10.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ηλεκτρονική πλατφόρμα “ePanteion” με τίτλο «Ζητήματα Επιχειρηματικότητας στις Κοινωνικές Επιστήμες υπό τη μορφή και τη δομή ενός επιχειρησιακού σχεδίου (Business Plan). Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί ως πρόταση της παρούσης διδακτορικής διατριβής που εκπονείται στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών με θέμα τη διδασκαλία θεμάτων-αντικειμένων που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα και τις επιχειρησιακές λειτουργίες εν γένει, σε Σχολές Κοινωνικών Επιστημών. Ο σχεδιασμός της πλατφόρμας είχε ως αφετηρία τα αποτελέσματα έρευνας η οποία διεξήχθη στους φοιτητές διαφόρων Τμημάτων του Παντείου Πανεπιστημίου καθώς και στο σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων επιχειρηματικότητας από Πανεπιστήμια Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Η πλατφόρμα και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό είναι διαθέσιμα στον σύνδεσμο <https://pattyxanth.moodlecloud.com/>

Οι σπουδαστές θα είναι σε θέση να παρακολουθήσουν διαλέξεις που αφορούν τα επιστημονικά αντικείμενα της Διοίκησης και Οικονομίας, του Μάρκετινγκ, της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς και Ψυχολογίας, της Χρηματοοικονομικής, να συμμετάσχουν σε quiz, forums συζητήσεων, online διαλέξεις και να αποθηκεύσουν το εκπαιδευτικό υλικό που αντιστοιχεί στην εκάστοτε ενότητα. Περιλαμβάνονται επιπλέον προτεινόμενα άρθρα και ιστοσελίδες για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

Τέλος, επισημαίνεται ότι για το επισυναπτόμενο υλικό (διαλέξεις, σημειώσεις, αρχεία, κλπ) χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές η εκπαιδευτική πλατφόρμα Coursera, το Youtube καθώς και προσωπικές διαφάνειες και σημειώσεις.



E-learning Business Proposal: Short Business Plan for E-learning program at Panteion University



Proposal for
E-learning Courses about Young Entrepreneurship

Submitted to the Panteion University of Social & Political Sciences,
Faculty of Economics and Public Administration

By:

Panagiota Xanthopoulou, MSc in Public Management, Ph.D Cand.
Panteion University of Social and Political Sciences
Dept. of Public Administration
pattyxanth@gmail.com

Athens, August 2016

Πίνακας Περιεχομένων

1. Επιτελική Σύνοψη (Executive Summary).....	346
2. Δήλωση - Αποστολή	350
3. Περιγραφή του Προγράμματος.....	350
<i>A. Παρακολούθηση Προγράμματος</i>	351
<i>B. Στόχοι Προγράμματος</i>	351
<i>Γ. Εμπλεκόμενα μέρη</i>	353
<i>Δ. Σε ποιους απευθύνεται</i>	354
4. Τεχνολογία Προγράμματος	355
5. Αξιολόγηση Προγράμματος	356
6. Συνεργασίες.....	358
7. Δομή, Διάρκεια και Κόστος Προγράμματος.....	358
<i>A. Μέλη του προσωπικού</i>	361
<i>B. Καθήκοντα</i>	362
<i>Γ. Συστήματα πληροφοριών και τον προϋπολογισμό Τεχνολογίας</i>	363
<i>Δ. Ετήσιος κύκλος εργασιών του προϋπολογισμού της τεχνολογίας</i>	364
<i>Ε. Προϋπολογισμός Κόστους και Οικονομική αξιολόγηση</i>	364
8. Οφέλη για τους φοιτητές και το Πανεπιστήμιο	365
9. Προώθηση Προγράμματος (Marketing Plan).....	366
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	379
Παράρτημα 1. Φόρμα Αξιολόγησης Προγράμματος και απαντήσεις φοιτητών.....	379
Παράρτημα 2. Εικονική παρουσίαση και σύντομες οδηγίες της πλατφόρμας	384

1. Επιτελική Σύνοψη (Executive Summary)

Περιγραφή παρούσας κατάστασης

Δεδομένης της συνεχούς ανάπτυξης της νεανικής επιχειρηματικότητας και του φαινομένου του skills gap, κρίνεται απαραίτητη η παράλληλη απόκτηση πρακτικών δεξιοτήτων που θα προσδώσουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε όσους επιθυμούν να εμπλακούν στον επιχειρηματικό κόσμο είτε ως εργαζόμενοι είτε ως ιδρυτές επιχειρήσεων. Στο σημείο αυτό τονίζεται η αναγκαιότητα της συνεργασίας του ακαδημαϊκού με τον επιχειρηματικό κόσμο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία αντικειμένων που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα. Η παρούσα πρόταση αφορά το σχεδιασμό και υλοποίηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από το Πάντειο Πανεπιστήμιο με κύρια θεματική τη «Νεανική Επιχειρηματικότητα», το οποίο θα απευθύνεται κατά κύριο λόγο στους εγγεγραμμένους προπτυχιακούς φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου (ιδιαίτερα τους φοιτητές 2^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} έτους σπουδών).

Η ιδέα στηρήχθηκε σε δύο καταστάσεις της σύγχρονης πραγματικότητας. Αφενώς, στη σύγχρονη οικονομία της γνώσης και των υπηρεσιών, η ανταγωνιστικότητα και η επιτυχία των επιχειρήσεων σχετίζεται άμεσα με τη χάραξη της κατάλληλης στρατηγικής, η επίτευξη της οποίας είναι συνάρτηση των γνώσεων, των ικανοτήτων και της συμπεριφοράς του ανθρώπινου δυναμικού. Στο σημείο αυτό γίνεται εμφανής η συμβολή της εκπαίδευσης στην εμφύτευση της επιχειρηματικής κουλτούρας και στην ενίσχυση των απαιτούμενων δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, έρευνα του ΟΟΣΑ έδειξε ότι στην Ελλάδα το 20% των πολιτών ηλικίας 15-29 ετών που δεν εργάζονταν, δεν είχαν την ευκαιρία να σπουδάσουν ούτε να συμμετάσχουν σε προγράμματα κατάρτισης (πρόκειται για την ομάδα των NEET - Νέοι 15-29 ετών οι οποίοι βρίσκονται εκτός δομών απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης). Προκύπτει έτσι μια ακόμη κρυφή πτυχή της κρίσης, που αφορά την κρίση δεξιοτήτων, ιδιαίτερα σε χώρες όπως η Ελλάδα, όπου το 1/3 των θέσεων που ζητά η αγορά εργασίας δεν καλύπτεται από το υπάρχον δυναμικό. Αντίστοιχα, 2.194 νέοι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, αλλά δεν εργάζονται, 58.277 απόφοιτοι ΑΕΙ διαπιστώνουν ότι το πτυχίο τους δεν έχει αντίκρισμα στην αγορά εργασίας, 22.334 απόφοιτοι των ΤΕΙ παραμένουν άνεργοι, ενώ 153.368 απόφοιτοι λυκείου δεν μπορούν επίσης να βρουν απασχόληση. Οι προαναφερθέντες αριθμοί αποδεικνύουν ότι, δεν είναι η έλλειψη τυπικών προσόντων που εμποδίζει την απασχόληση και αναδεικνύουν την ανάγκη για στενότερη και βαθύτερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, που αποτελεί και το κύριο έναυσμα για την υλοποίηση της ιδέας ενός συμπληρωματικού προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αναλυτικότερα στοιχεία που αφορούν την εκπαίδευση στην Ευρώπη για το έτος 2015, παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα (πηγή: Eurostat)

Ποσοστό συμμετοχής σε εκπαίδευση και κατάρτιση

	Type of training			All types of training						
	All	Formal	Non-formal	Sex		Age		Level of educational achievement (ISCED levels)		
				Men	Women	Age 25-34	Age 55-64 (*)	Lower secondary or less (levels 0-2) (*)	Upper secondary & post-secondary (levels 3 and 4)	Tertiary (levels 5 and 6)
EU-28	40.3	6.2	36.8	40.7	39.9	48.5	26.6	21.8	37.7	61.3
Belgium	37.7	7.4	33.1	38.6	36.9	49.5	19.9	15.2	33.2	62.9
Bulgaria	26.0	2.4	24.4	27.5	24.6	31.0	15.1	12.3	24.8	40.1
Czech Republic	37.1	3.7	34.9	37.2	37.0	44.2	20.4	10.5	33.9	64.2
Denmark	58.5	12.6	52.7	55.2	61.8	68.4	45.5	38.0	54.7	75.2
Germany	50.2	3.8	48.5	52.8	47.6	57.4	38.6	27.0	45.2	68.4
Estonia	49.9	6.6	48.0	46.1	53.3	64.5	32.6	22.9	41.6	67.0
Ireland	24.4	6.7	18.7	24.5	24.4	29.2	16.4	10.8	20.6	37.7
Greece	11.7	2.6	9.6	10.3	13.1	20.3	3.1	3.2	9.8	25.5
Spain	37.7	7.0	34.1	38.8	36.6	47.8	23.2	22.5	40.3	57.7
France	50.5	3.5	49.1	50.2	50.8	61.1	32.8	28.0	49.0	72.5
Croatia	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Italy	35.6	2.9	34.3	37.3	34.0	43.0	22.3	19.2	42.2	65.9
Cyprus	42.3	3.7	40.9	43.1	41.5	50.2	27.8	16.9	36.1	63.0
Latvia	32.3	4.3	30.0	26.9	37.3	38.0	19.7	10.6	24.6	54.3
Lithuania	28.5	4.0	25.9	23.4	33.1	37.3	16.2	7.2	16.0	54.5
Luxembourg	70.1	9.9	68.0	71.6	68.5	81.4	49.4	55.3	67.6	81.7
Hungary	41.1	6.5	37.6	43.0	39.4	51.8	21.7	24.7	39.8	58.1
Malta	35.9	4.4	34.2	37.7	34.1	43.7	20.1	22.6	53.6	72.6
Netherlands	59.3	12.3	54.8	62.8	55.8	72.4	38.2	33.0	62.2	78.2
Austria	48.2	5.9	45.5	48.7	47.6	55.4	35.7	24.8	46.5	72.4
Poland	24.2	5.4	21.0	23.2	25.2	36.0	9.6	5.8	16.7	51.7
Portugal	44.4	10.4	39.6	43.5	45.2	59.9	21.9	32.3	61.1	74.2
Romania	8.0	1.4	6.9	8.0	8.0	13.1	2.0	1.4	7.0	21.8
Slovenia	36.2	2.3	34.7	34.5	37.9	43.3	22.8	13.2	34.5	62.8
Slovakia	41.6	5.8	38.3	41.4	41.9	49.4	21.9	.	35.5	63.5
Finland	58.7	12.0	51.3	48.5	63.1	65.8	35.5	34.5	51.2	71.7
Sweden	71.8	13.5	67.0	69.2	74.4	78.7	57.5	44.2	69.5	84.9
United Kingdom	35.8	14.8	24.3	33.6	37.9	42.6	26.5	17.9	33.5	45.8
Norway	60.0	7.6	56.9	59.2	60.9	71.5	40.6	33.4	53.7	74.2
Switzerland	65.5	9.0	63.1	65.0	66.0	73.0	54.0	29.8	62.7	82.6
Serbia	16.5	4.0	13.6	16.8	16.1	27.4	5.9	.	14.0	33.8
Turkey	17.8	4.2	15.1	20.6	15.1	26.8	5.5	10.1	26.0	46.4

(*) Refer to the internet metadata file (http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_esms.htm).

(*) Greece: unreliable.

(*) Greece, Lithuania, Romania, Slovakia and Serbia: unreliable.

Εμπόδια για τη συμμετοχή στην εκπαίδευση και κατάρτιση

	Health or age	None within reachable distance (*)	No time due to family	Did not have the pre-requisites (*)	Too expensive, could not afford	Lack of employer/public service support	Conflict with work schedule	No need for (further) education and training	Other personal reasons	Could not find what was wanted (*)	No access to a computer or internet (for distance learning) (*)
EU-28	8.5	6.1	20.9	4.2	13.2	8.0	18.0	50.0	14.6	8.6	1.6
Belgium	6.4	3.6	10.3	2.6	4.7	4.0	13.0	43.7	3.9	2.9	0.5
Bulgaria	3.1	3.8	6.2	2.4	8.9	1.9	7.2	88.8	2.8	2.2	1.4
Czech Republic	7.1	3.7	22.1	2.1	7.6	4.9	11.1	41.6	16.3	7.9	1.2
Denmark	7.0	2.2	12.0	2.0	14.4	10.7	16.8	.	5.5	13.0	.
Germany	12.1	5.6	23.0	7.0	13.3	10.6	21.2	76.4	19.0	10.0	1.8
Estonia	16.3	14.0	14.6	1.4	22.0	4.8	24.0	.	15.9	15.4	2.8
Ireland	3.1	2.4	28.4	3.1	8.8	2.0	6.7	6.0	4.8	2.7	0.8
Greece	18.3	10.4	39.3	10.4	28.4	5.7	23.2	42.2	21.7	21.3	2.5
Spain	5.6	2.3	30.7	3.2	6.6	7.5	20.5	11.5	21.6	4.7	0.6
France	5.1	6.3	6.5	4.5	11.6	14.1	15.7	78.6	5.8	9.8	1.9
Croatia	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Italy	8.7	10.3	31.8	5.1	22.2	4.8	25.0	14.8	17.0	13.9	3.0
Cyprus	5.7	5.0	36.3	2.4	15.7	3.9	19.3	69.1	10.2	6.2	.
Latvia	3.8	6.8	9.9	4.9	19.3	7.3	15.3	87.7	4.6	9.4	2.3
Lithuania	14.3	3.9	9.4	4.3	19.0	2.0	20.0	68.4	16.4	2.8	1.3
Luxembourg	6.3	7.3	21.4	2.8	12.8	8.9	24.1	81.7	10.0	11.6	.
Hungary	4.6	5.1	6.7	2.3	11.4	4.1	8.2	87.3	1.6	2.0	1.3
Malta	4.4	1.4	17.7	1.6	6.9	2.3	19.1	.	7.9	1.9	.
Netherlands	16.2	11.7	37.3	4.3	19.5	12.0	28.4	51.9	19.9	15.7	2.6
Austria	5.2	8.0	13.2	3.0	7.4	5.1	12.2	.	4.9	5.3	1.6
Poland	11.6	2.9	21.6	1.8	15.5	5.2	11.8	60.1	13.6	5.7	0.6
Portugal	3.8	6.2	5.0	0.9	5.5	1.3	1.6	2.9	24.4	.	.
Romania	7.5	28.1	30.9	12.9	52.5	30.0	34.7	91.3	19.2	6.0	10.4
Slovenia	6.9	4.2	16.1	1.4	12.6	3.0	13.0	61.8	27.4	6.8	.
Slovakia	6.2	1.4	6.0	0.7	4.7	1.8	4.9	30.0	4.6	2.0	0.5
Finland	12.8	15.9	21.7	4.7	11.1	10.6	31.1	39.8	12.1	13.5	1.8
Sweden	8.1	7.9	18.4	4.2	10.2	8.6	16.6	63.3	26.0	9.2	.
United Kingdom	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.	.
Norway	6.7	9.0	14.2	6.8	9.4	9.6	17.1	34.5	6.1	8.1	2.2
Switzerland	18.5	15.8	34.6	8.0	31.8	19.3	39.2	70.4	71.5	22.5	4.8
Serbia	5.4	3.2	12.3	0.6	18.5	1.7	6.3	77.9	3.8	2.9	.
Turkey	3.5	3.0	14.0	4.6	4.3	0.9	3.5	82.8	3.9	2.0	0.2

(*) Multiple answers allowed. Refer to the internet metadata file (http://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/en/trng_aes_esms.htm).

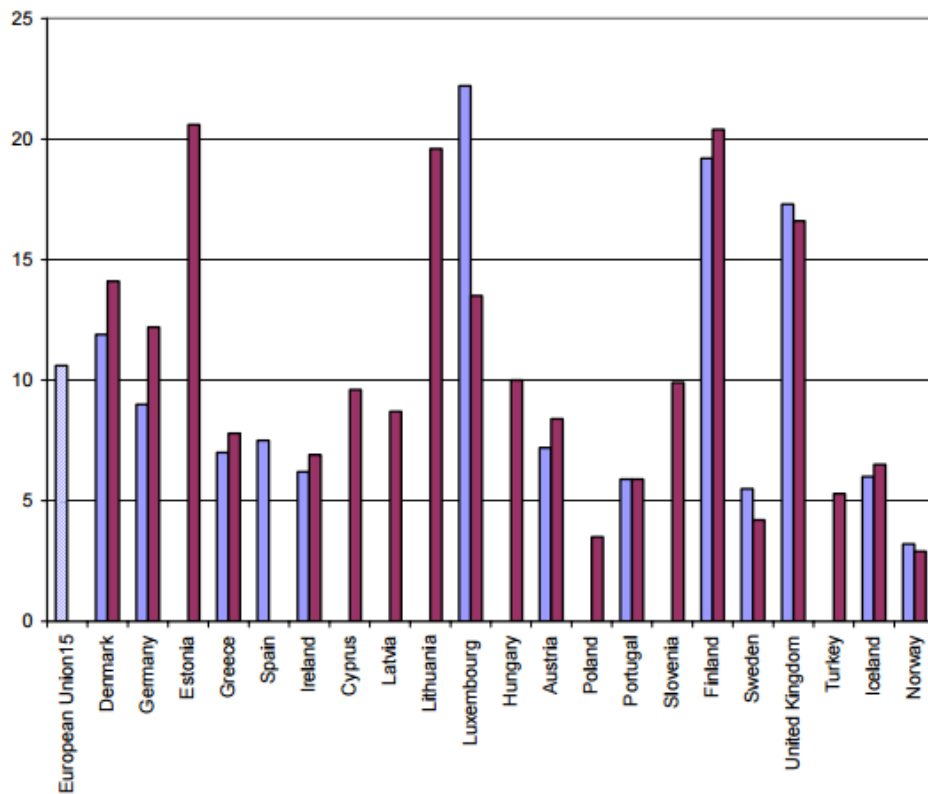
(*) Malta: unreliable.

(*) Estonia, Malta, Slovenia, Slovakia and Serbia: unreliable.

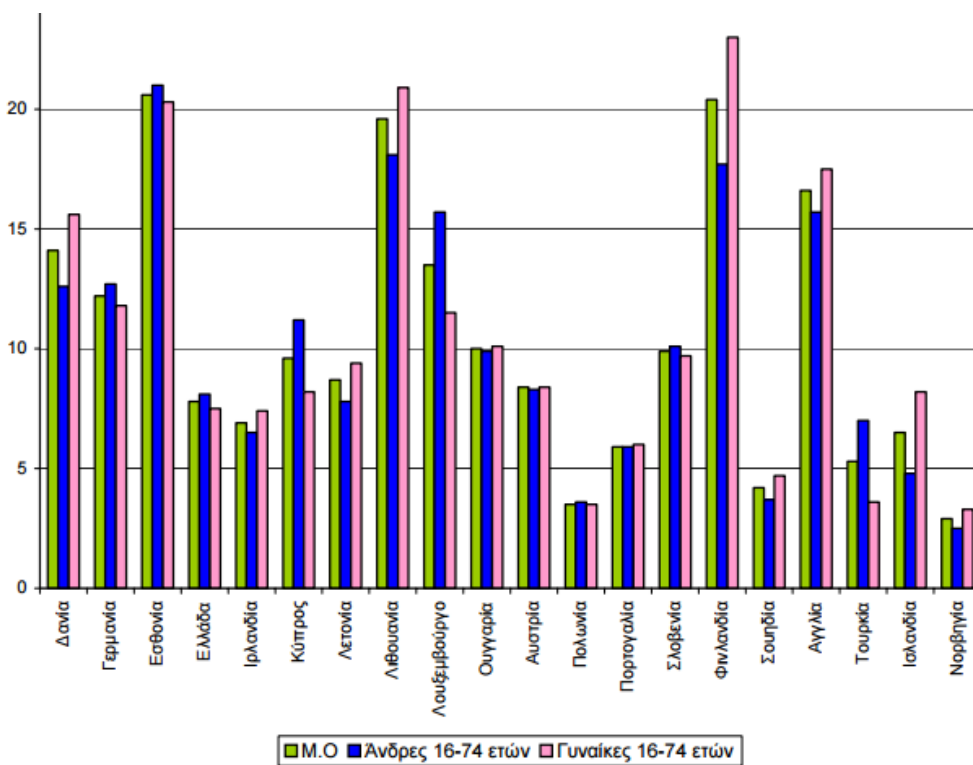
(*) Romania: unreliable.

(*) Belgium, Slovakia and Turkey: unreliable.

Στο πρώτο διάγραμμα φαίνεται το ποσοστό των ανεξάρτητων ατόμων όλων των ηλικιών που χρησιμοποίησαν το Internet για εκπαιδευτικούς ή μορφωτικούς σκοπούς.

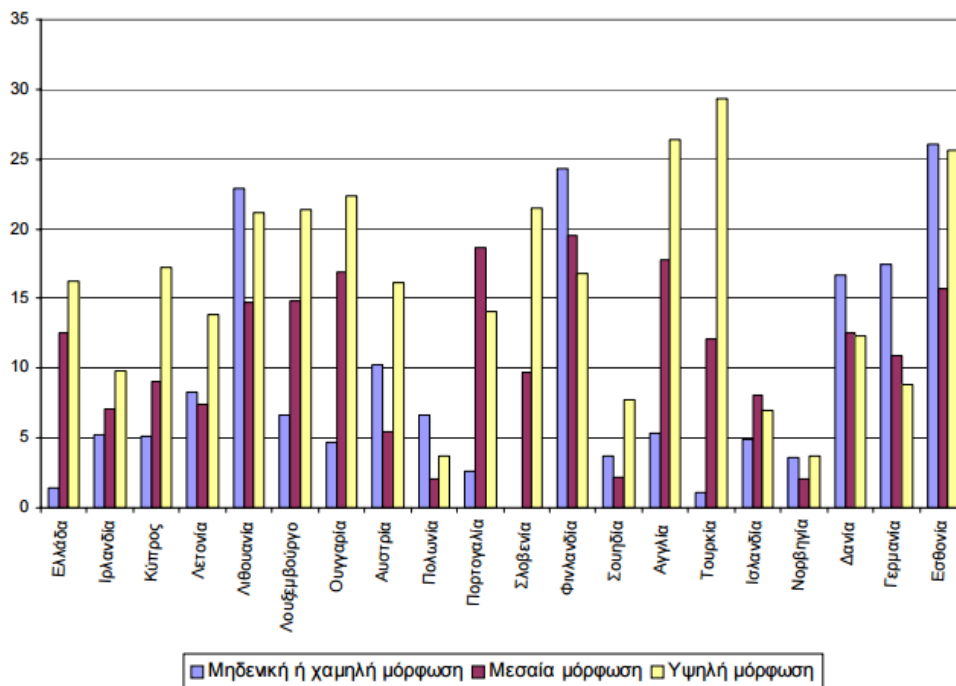


Το δεύτερο διάγραμμα μας δείχνει σε σχέση με το φύλο τους τα άτομα που χρησιμοποιούν το Internet για εκπαιδευτικούς ή μορφωτικούς σκοπούς

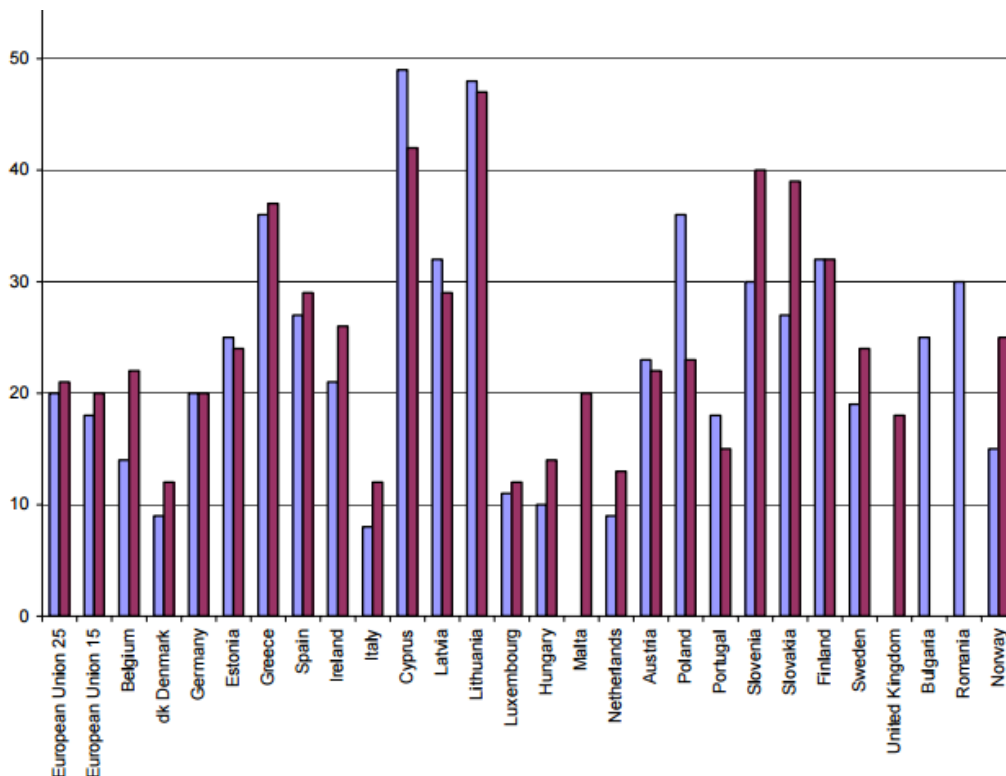


Στο διάγραμμα που ακολουθεί (διάγρ.3) φαίνεται η σχέση μεταξύ μόρφωσης και χρήσης του Internet για εκπαιδευτικούς ή μορφωτικούς σκοπούς.

Μόρφωση και E-learning



Στο επόμενο διάγραμμα (διάγραμμα 4) φαίνεται το ποσοστό των επιχειρήσεων που χρησιμοποιούν e-learning εφαρμογές για εκπαίδευση και κατάρτιση των υπαλλήλων τους



Η παρούσα έρευνα, έχοντας ως αφετηρία το φαινόμενο του skills gap, επιχειρεί να διαπιστώσει τη χρησιμότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (ως συμπληρωματικής και καινοτόμου μεθόδου διδασκαλίας) στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές επιθυμούν να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους και να αφιερώσουν επιπλέον χρόνο προσωπικής μελέτης προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης το οποίο θα λειτουργεί συμπληρωματικά με το ήδη υπάρχον πρόγραμμα σπουδών τους, με την παράλληλη συμβολή εισηγητών από τον χώρο των επιχειρήσεων.

2. Δήλωση - Αποστολή

Στόχος μας είναι να δώσουμε στους χρήστες που βρίσκονται σε απευθείας σύνδεση την ευκαιρία να μάθουν από πλήρεις σειρές μαθημάτων, βίντεο και διαλέξεων από το Πάντειο Πανεπιστήμιο αλλά και από άλλα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα, από επιστήμονες, στοχαστές και ανεξάρτητους συνεργάτες, δωρεάν. Παρέχουμε καθολική πρόσβαση σε καλύτερη εκπαίδευση σχετικά με τη λογιστική μέσω online, multi-media εκπαιδευτικού περιεχομένου.

3. Περιγραφή του Προγράμματος

Η παρούσα πρόταση εστιάζει στα εξής θέματα:

1. Η παρακολούθηση είναι υποχρεωτική;

2. Ποιοί είναι οι στόχοι του προγράμματος;

3. Ποιες είναι οι προϋποθέσεις συμμετοχής;

4. Η παρακολούθηση συνεπάγεται καταβολή διδάκτρων για τους φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου;

5. Σε ποιους απευθύνεται;

6. Ποια είναι τα εμπλεκόμενα μέρη;

7. Τι είδους τεχνολογία απαιτείται;

8. Πώς θα συνεισφέρει το Πρόγραμμα στην εξέλιξη του Πανεπιστημίου;

9. Υπάρχει κάτι παρόμοιο;

10. Τι θα περιλαμβάνει το Πρόγραμμα (υλικό προγράμματος);

11. Ποιο θα είναι το κόστος για το Πάντειο Πανεπιστήμιο;

12. Σε τι είδους συνεργασίες θα προβεί το Πάντειο Πανεπιστήμιο;

13. Ποια θα είναι τα αντικείμενα που θα διδάσκονται;

14. Ποια θα είναι η διάρκεια του Προγράμματος;

15. Πώς θα αξιολογείται (evaluation/ accountability);

16. Πώς θα προωθηθεί (marketing/promotion);

A. Παρακολούθηση Προγράμματος

Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, το Πρόγραμμα θα δίνει έμφαση στη διδασκαλία πρακτικών ζητημάτων που σχετίζονται με τον επιχειρηματικό κόσμο. Δυνατότητα παρακολούθησης θα έχουν οι εγγεγραμμένοι φοιτητές του 2^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} έτους σπουδών όλων των Τμημάτων του Παντείου Πανεπιστημίου χωρίς την παράλληλη υποχρέωση καταβολής διδάκτρων.

Η παρακολούθηση **δεν θα πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο ούτε θα απαιτείται η φυσική παρουσία των φοιτητών**. Θα περιλαμβάνει την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων διαλέξεων των εισηγητών του Προγράμματος, ενώ παράλληλα θα οργανώνεται μία (1) εβδομαδιαία συνάντηση διάρκειας δύο έως τριών ωρών των συμμετεχόντων με τους εισηγητές προκειμένου να εφαρμόσουν στην πράξη τα όσα διδάχθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο κατά τη διάρκεια της τρέχουσας εβδομάδας. Η ανάθεση ασκήσεων/ tests θα επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των εισηγητών αναλόγως το εκπαιδευτικό τους αντικείμενο. Σε περίπτωση που ο αριθμός των φοιτητών είναι μεγάλος, οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνται ανά ομάδες.

Μετά το πέρας του προγράμματος θα χορηγούνται στους συμμετέχοντες:

1. Βεβαίωση παρακολούθησης / συμμετοχής
2. Συστατική επιστολή βασιζόμενη στη συνολική επίδοση (αφορά τους φοιτητές από το ακαδημαϊκό προσωπικό και τους εισηγητές
3. Φόρμα αξιολόγησης για διόρθωση τυχόν ατελειών του Προγράμματος (βλ. Παραρτημα 1).

B. Στόχοι Προγράμματος

Κύριος στόχος του Προγράμματος είναι να καλυφθεί όσο το δυνατόν περισσότερο το κενό μεταξύ των γνώσεων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των σπουδών με τις πραγματικές απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου (skills gap). Προς επίτευξη αυτού του στόχου στο Πρόγραμμα θα συνεργάζονται ακαδημαϊκοί και ιδρυτές επιχειρήσεων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την ουσία των πληροφοριών που λαμβάνουν και να αποκτήσουν το επιθυμητό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που θα διευκολύνει την προσαρμογή τους στον εργασιακό χώρο.

Επιπλέον, το Πρόγραμμα αποσκοπεί στο να αποκτήσουν οι φοιτητές μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη μετέπειτα επιλογή του αντικειμένου των μεταπτυχιακών σπουδών και της εξειδίκευσης που τους ενδιαφέρει.

Τέλος, με την συγκεκριμένη προσπάθεια επιδιώκεται η ενίσχυση της εξωστρέφειας του Πανεπιστημίου με φορείς του επιχειρηματικού κόσμου και η προώθηση της καινοτομίας εντός αυτού. Οι βασικότερες διαφοροποιήσεις του Προγράμματος συγκριτικά με τα υπόλοιπα προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έγκεινται στα εξής:

Δεν συνιστά σεμινάριο/ ημερίδα καθώς διαφοροποιείται τόσο από άποψη κόστους (ο μέσος όρος των διδάκτρων σε παρόμοια προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης υπερβαίνει το ποσό των 500 ευρώ)

Είναι το **πρώτο εγχείρημα** του Παντείου Πανεπιστημίου στον τομέα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

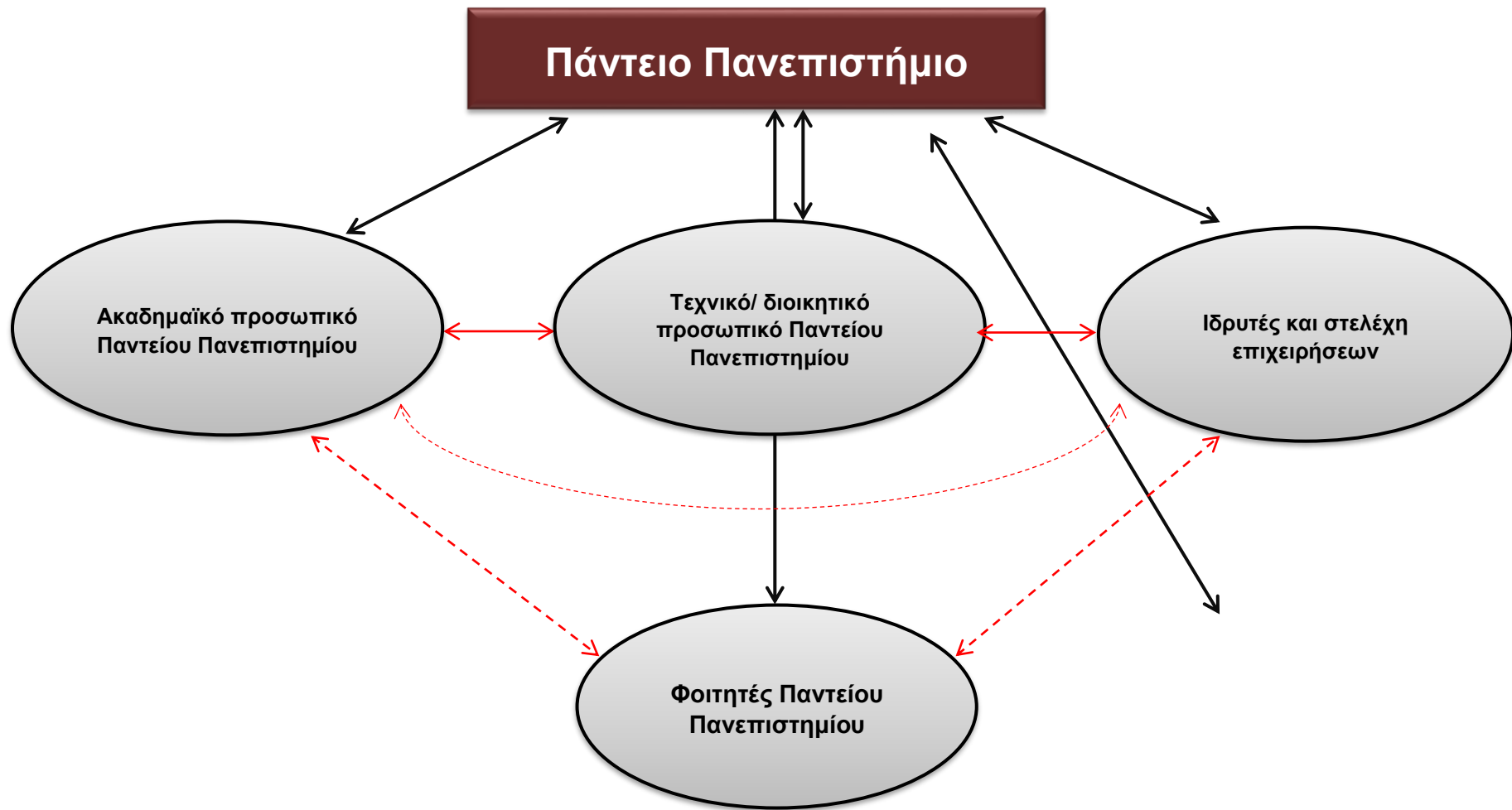
Πέραν των θεωρητικών εισηγήσεων και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού (σημειώσεων, παρουσιάσεων, προτεινόμενων άρθρων κλπ), το πρόγραμμα προβλέπει μία **εβδομαδιαία συνάντηση** και πρακτική υλοποίηση των όσων έχουν διδαχθεί

Είναι το πρώτο πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετέχουν ως εισηγητές ιδρυτές των λεγόμενων «νεοφυών επιχειρήσεων» (**startups**) **καθώς συνιστούν το πιο καινοτόμο και σύγχρονο παράδειγμα νεανικής επιχειρηματικότητας**

Επιφέρει **μικρής κλίμακας οικονομική επιβάρυνση** στο Πανεπιστήμιο

Η δημιουργία μιας πλατφόρμας θα επιτρέπει στους φοιτητές να εντοπίζουν τις αδυναμίες/ ελλείψεις τους και- ανάλογα με τον εργασιακό τους προσανατολισμό- να εκπαιδεύονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και να αξιολογούν την απόδοσή τους μέσω των quiz και assessments. Ενδεικτικά η διαδικασία περιλαμβάνει τα εξής στάδια:

1 Φοιτητές	2 Επιλογή courses	3 Αξιολόγηση
<p>Κριτήρια επιλογής αντικειμένου/ εντοπισμού αδυναμιών</p> <ul style="list-style-type: none">• CV• Αναλυτική βαθμολογία• Εξετάσεις• Επαγγελματικός προσανατολισμός/ επιθυμητοί κλάδοι απασχόλησης	<p>Προσφερόμενα εκπαιδευτικά αντικείμενα</p> <ul style="list-style-type: none">• Management• Λογιστικά/ Χρηματοοικονομικά• Νομικά• Οικονομία• Marketing• Πληροφορική	<p>Διαδικασία αξιολόγησης</p> <ol style="list-style-type: none">1. Για τους φοιτητές, μέσω μιας εικονικής επιχείρησης (virtual enterprise) προκειμένου να διαπιστωθεί βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων αν η κατάρτιση ήταν επιτυχής.2. Από τους φοιτητές μέσω συμπλήρωσης σχετικής φόρμας όπου θα αξιολογείται η ποιότητα του προγράμματος



Το οικοσύστημα του Προγράμματος θα αποτελείται από τα εξής μέρη:

1. Φοιτητές Παντείου Πανεπιστημίου (εγγεγραμμένοι)
2. Ακαδημαϊκό προσωπικό Παντείου Πανεπιστημίου
3. Τεχνικό / διοικητικό προσωπικό Παντείου Πανεπιστημίου
4. Ιδρυτές και στελέχη επιχειρήσεων

Τα οποία όπως φαίνεται στο ανωτέρω σχεδιάγραμμα θα βρίσκονται σε πλήρη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις μεταξύ τους αλλά και με τους εισηγητές, ενώ θα λαμβάνουν την απαραίτητη τεχνική/ διοικητική υποστήριξη. Αντίστοιχα, οι εισηγητές θα παρέχουν ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα και θα λαμβάνουν τεχνική/ διοικητική υποστήριξη προς διευκόλυνση του έργου τους. Η συστημική αυτή διαδικασία διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων εντός του οικοσυστήματος, που είναι και ο επιθυμητός στόχος.

Δ. Σε ποιους απευθύνεται

Το Πρόγραμμα θα απευθύνεται στους εγγεγραμμένους φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου καθώς και σε φοιτητές άλλων Πανεπιστημίων/ Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Λόγω των εξειδικευμένων αντικειμένων που θα διδάσκονται, δικαίωμα συμμετοχής θα έχουν αποκλειστικά οι φοιτητές του 2^{ου}, 3^{ου} και 4^{ου} έτους σπουδών **όλων των κατευθύνσεων.**

Ιδιαίτερη βαρύτητα για τα την επιλογή των φοιτητών θα δίνεται στα εξής:

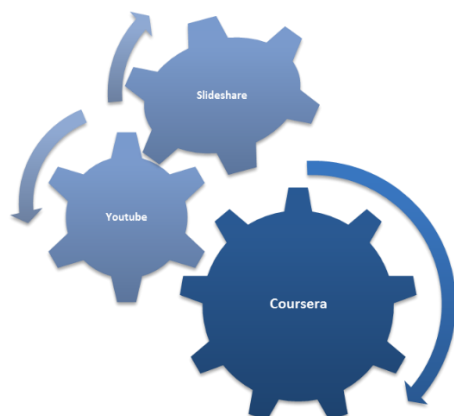
- Αναλυτική βαθμολογία
- Βαθμολογία συναφών με το Πρόγραμμα μαθημάτων
- Γνώση Αγγλικής γλώσσας
- Γνώση υπολογιστών

καθώς και σε ορισμένα ποιοτικά χαρακτηριστικά όπως:

- Επικοινωνιακές δεξιότητες
- Συνεργατική μάθηση
- Υπευθυνότητα

Όσον αφορά τους εισηγητές του Προγράμματος, αυτοί θα αποτελούνται από εξειδικευμένο στα διδασκόμενα αντικείμενα ακαδημαϊκό προσωπικό καθώς και από αναγνωρισμένους ιδρυτές επιτυχημένων επιχειρήσεων, με εμπειρία στις νέες τεχνολογίες και εν γένει στο τομέα της επιχειρηματικότητας.

4. Τεχνολογία Προγράμματος



Για τη σύσταση της συγκεκριμένης πλατφόρμας χρησιμοποιήθηκε η εφαρμογή MoodleCloud, η οποία επιτρέπει την δόμηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μηδενικό κόστος. Συγκεκριμένα, το MoodleCloud είναι εξαιρετικά απλό, και επιτρέπει την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού site το οποίο μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε λίγα λεπτά. Δεν προαπαιτεί την εγκατάσταση ή αναβάθμιση εφαρμογής ή προγράμματος, ή τη δημιουργία αντιγράφων ασφαλείας. Το MoodleCloud ενημερώνεται αυτόματα με την τελευταία έκδοση του Moodle, έτσι ώστε να εγκαθίστανται αυτόματα τα νέα χαρακτηριστικά, οι βελτιώσεις και διορθώσεις.

Τα μαθήματα συμπληρώνονται και εμπλουτίζονται με επιπλέον δραστηριότητες (Εικόνα) προκειμένου ο σπουδαστής και ο εκπαιδευτής να λάβουν τα μέγιστα οφέλη μέσα από μια διαδραστική διαδικασία και τη συμμετοχή σε επιπλέον plugins και εργαλεία. Η μορφή του site στηρίζεται στον εκάστοτε προσαρμοσμένο τομέα και περιλαμβάνει τη δυνατότητα χρήσης προσωπικού λογότυπου. Η πλατφόρμα μπορεί να συνδεθεί μέσω της εφαρμογής Moodle Mobile app στο κινητό και tablet των συμμετεχόντων, ώστε να αποκτήσουν αποκτήσετε πρόσβαση στο περιεχόμενο του προγράμματος οπουδήποτε (είναι διαθέσιμο για iOS, Android και Windows).

Το MoodleCloud περιλαμβάνει δύο βασικά πακέτα ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών, τα χαρακτηριστικά των οποίων και το αντίστοιχο κόστος παρουσιάζονται στον Πίνακα,...που ακολουθεί. Πρόκειται για το Moodle for Free, ένα δωρεάν πακέτο το οποίο περιλαμβάνει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά του Moodle συν μερικά επιπλέον χαρακτηριστικά για βελτιστοποιημένη ηλεκτρονική μάθηση. Με έως και 50 χρήστες και 200Mb του χώρου, αυτό το μικρό πακέτο είναι ιδανικό εκπαιδευτές και εκπαιδευτόμενους με περιορισμένους πόρους, οι οποίοι θέλουν να δοκιμάσουν το Moodle με το δικό τους περιεχόμενο, σε μια πραγματική εκπαιδευτική κατάσταση. Μια εξαιρετικά χρήσιμη, μεταξύ των υπολοίπων, δυνατότητα που προσφέρεται στο Moodle for Free είναι το BigBlueButton, μια λύση conferencing ανοιχτού κώδικα που περιλαμβάνει βίντεο, ήχους, πίνακες και την κοινή χρήση της επιφάνειας εργασίας.

Μπορεί να φιλοξενήσει έως και 6 άτομα ταυτόχρονα, και είναι ιδανικό για μικρές τάξεις και ομάδες μελέτης.

Το δεύτερο πακέτο, Moodle for School, συνιστά δανική λύση για πολλαπλές κατηγορίες σε περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, και περιλαμβάνει ποικίλες χρήσιμες λειτουργίες λαο χαρακτηριστικά πέραν των βασικών του MoodleCloud. Συγκεκριμένα εξασφαλίζει:

- Παρακολούθηση συμμετοχής των φοιτητών στα μαθήματα, διαλέξεις και σεμινάρια: Οι εκπαιδευτές μπορούν να ρυθμίσουν τη συχνότητα των τάξεων, τη δημιουργία αναφορών και ακόμη να επιτρέπουν στους μαθητές να σηματοδοτήσουν τη δική τους συμμετοχή.
- BigBlueButton και online συνεδρίες για έως 6 χρήστες.
- Λίστα ελέγχου: Δημιουργία μιας to-do λίστας και παρακολούθηση πορείας και ολοκλήρωσης εργασιών για κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, προκειμένου να αξιολογηθούν οι σπουδαστές και η πρόοδός τους, να προστίθενται καθήκοντα και ημερομηνίες λήξης και να προβάλλονται προθεσμίες.
- Αναθέσεις εργασιών σε ομάδες, και ομαδικές συζητήσεις.
- Αξιολογήσεις μέσω quiz πολλαπλών επιλογών που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά, διαδραστικά παιχνίδια
- Καταμέτρηση λέξεων για να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να μείνουν μέσα στο όριο των λέξεων κυρίως κατά τη συγγραφή εργασιών.

Package	Moodle for Free		Moodle for School	
	Free	Tiny	Small	Medium
Number of users	50	100	200	500
File uploads	200Mb	200Mb	400Mb	1000Mb
Always up-to-date	✓	✓	✓	✓
Unlimited activities	✓	✓	✓	✓
Personalised site name	✓	✓	✓	✓
Mobile enabled	✓	✓	✓	✓
Video and screen-sharing	✓	✓	✓	✓
Advanced theme		✓	✓	✓
Extra plugin pack		✓	✓	✓
Annual price*	0 AUD	250 AUD	500 AUD	1000 AUD

5. Αξιολόγηση Προγράμματος

Οι διαλέξεις του Προγράμματος και το περιεχόμενό τους τέθηκαν σε μια πρώτη (ex ante) αξιολόγηση από μια επιλεγμένη ομάδα φοιτητών προκειμένου να συγκεντρωθεί

η απαραίτητη ανατροφοδότηση και ο σχολιασμός πάνω σε διαφορετικές πτυχές (ευκολία χρήσης, αισθητική, δόμηση, επιλεγμένα αντικείμενα, κλπ), τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στο Παράρτημα 1. Τα αποτελέσματα της έρευνας βοήθησαν στην υλοποίηση διορθώσεων- βελτιώσεων. Το δεύτερο στάδιο προβλέπει μια εκ των υστέρων (ex post) αξιολόγηση προκειμένου να διασφαλισθεί η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους συμμετέχοντες και τα ενδιαφερόμενα μέρη. Η αξιολόγηση θα περιλαμβάνει ζητήματα που αφορούν:

- Την επίτευξη των στόχων του Προγράμματος
- Την ποιότητα των βιντεοσκοπημένων διαλέξεων
- Το περιεχόμενο των εισηγήσεων
- Την παροχή οδηγιών/ συμβουλών/ επεξηγήσεων από τους εισηγητές στους συμμετέχοντες
- Την επίλυση αποριών
- Το περιεχόμενο του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού (σημειώσεων, ασκήσεων κλπ)
- Την εκμάθηση των όσων προβλέπονται από το Πρόγραμμα
- Το σχεδιασμό της πλατφόρμας (ευκολία χρήσης κλπ)

Με τη λήξη κάθε εβδομαδιαίας συνεδρίας, φοιτητές και εισηγητές θα συμπληρώνουν μια μικρότερη φόρμα σχολίων ανοιχτού τύπου, όπου θα καταγράφονται τυχόν παραλείψεις, αδυναμίες που χρήζουν επίλυσης για την επιτυχή συνέχεια της διαδικασίας.

Comments

Η αξιολόγηση του συνόλου του Προγράμματος θα υλοποιείται σε πολλαπλά επίπεδα. Οι υπεύθυνοι θα συλλέγουν τα δεδομένα από τις απαντήσεις τόσο των φοιτητών όσο και των εισηγητών προς στατιστική επεξεργασία, τα αποτελέσματα της οποίας θα δείχνουν:

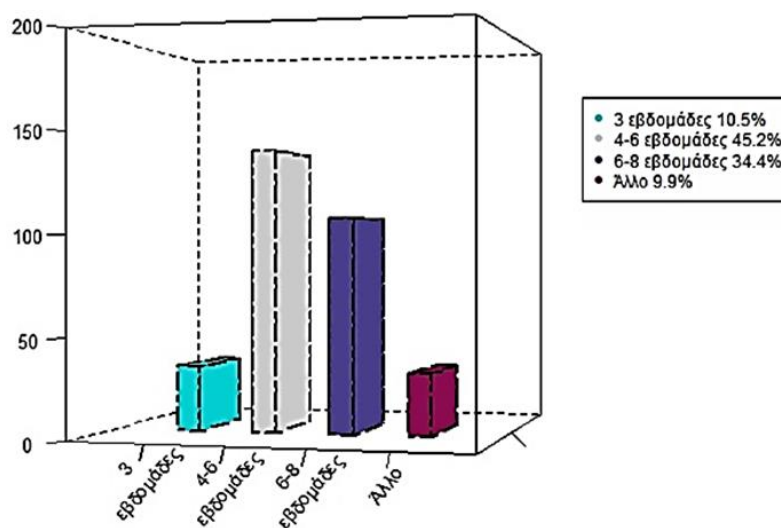
- Το ποσοστό επιτυχίας του Προγράμματος
- Το βαθμό επίδρασής του στους συμμετέχοντες
- Τις μελλοντικές προβλέψεις που θα αφορούν επόμενες εγγραφές
- Την ποιότητα των διαλέξεων
- Τα αποτελέσματα (θετικά/ αρνητικά) της συνεργασίας του Πανεπιστημίου με τους εξωτερικούς επιχειρηματικούς φορείς

Τα αποτελέσματα θα παρουσιάζονται μέσω σχετικής έκθεσης. Ο επόμενος κύκλος θα βασίζεται στην τελευταία έκθεση και η διαδικασία της αξιολόγησης θα επαναλαμβάνεται ομοίως με τη λήξη του εκάστοτε κύκλου.

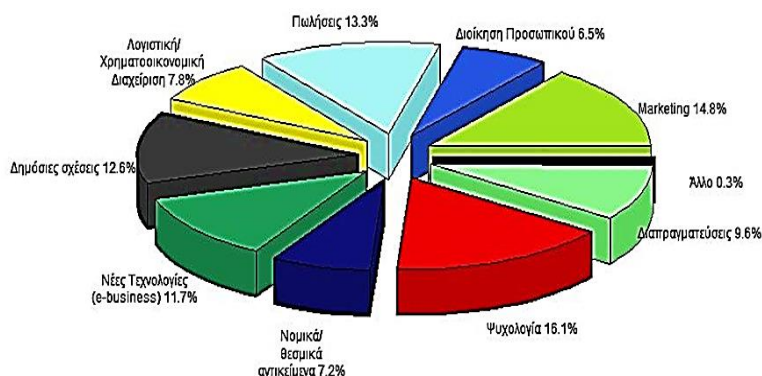
6. Συνεργασίες

Για την επιτυχή έκβαση του Προγράμματος το Πάντειο Πανεπιστήμιο θα συνεργαστεί με αναγνωρισμένο ακαδημαϊκό προσωπικό, άτομα από το χώρο των πολυεθνικών επιχειρήσεων αλλά και με ιδρυτές νεοφυών επιχειρήσεων γνωστών ως “startups”, μια ιδιαίτερη κατηγορία νεανικής επιχειρηματικότητας διαφόρων ειδικοτήτων. Οι startups έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον επενδυτών σε Ευρωπαϊκό και Διεθνές επίπεδο και σήμερα θεωρούνται ως βασικοί παράγοντες οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται σύντομα βιογραφικά των εμπλεκόμενων μερών.

7. Δομή, Διάρκεια και Κόστος Προγράμματος



ΣΕ ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ ΘΑ ΔΙΝΑΤΕ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΗ ΕΜΦΑΣΗ;



Με βάση τις αθροιστικές απαντήσεις των φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία θεωρεί ως ιδανική διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (συμπληρωματικά με τις προπτυχιακές τους σπουδές) αυτή των 4- 6 εβδομάδων με έμφαση στα αντικείμενα του Marketing, των Δημοσίων Σχέσεων, των Πωλήσεων και της Οργανωσιακής Ψυχολογίας. Με βάση τις ανωτέρω απαντήσεις σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα εννέα (9) εβδομάδων, με μαγνητοσκοπημένες διαλέξεις και σημειώσεις, προτεινόμενη αρθρογραφία, τεστ αξιολόγησης και πολλές άλλες δυνατότητες στις οποίες συμμετείχε εθελοντικά μια επιλεγμένη ομάδα φοιτητών (5 άτομα) προκειμένου να διαπιστωθεί η ορθή λειτουργία. Όπως αναφέρθηκε, για τη δόμηση της πλατφόρμας επιλέχθηκε το πακέτο Moodle for Free, επομένως το κόστος διαμόρφωσης και εγκατάστασής του καθώς και το κόστος συμμετοχής σε αυτό από την πλευρά των σπουδαστών ήταν μηδενικό. Προκειμένου να ολοκληρωθεί η επισύναψη επιπλέον αρχείων, δημιουργήθηκε λογαριασμός dropbox με την ονομασία moodlepanteion όπου αναρτήθηκαν μαγνητοσκοπημένες εισηγήσεις, υπότιτλοι αυτών καθώς και σχετικό υλικό σημειώσεων. Τα εκπαιδευτικά αντικείμενα που επιλέχθηκαν, οι δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά του προγράμματος παρουσιάζονται στον κάτωθι Πίνακα.

ΤΙΤΛΟΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ	ΠΑΡΟΧΕΣ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	
Fundamentals of Management	Assignment	Full name	Ζητήματα Επιχειρηματικότητας στις Κοινωνικές Επιστήμες
		Short name	ΕπΚΕ
Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού	BigBlueButtonBN	ID number	030787
		Category	Miscellaneous
Εισαγωγή στην Επιχειρηματικότητα	File	Groupings	0
Το Επιχειρηματικό Σχέδιο (Business Plan): Μετατρέποντας την ιδέα σε πράξη	Folder		
Planning: Principled, Proposing, Proofing, and Practicing to a Success Plan	Forum		
Εισαγωγή στις Δημόσιες Σχέσεις: Η συμβολή των Social Media	Page		
Introduction to Corporate Finance	Quiz		
The Three Pillar Model for Business Decisions: Strategy, Law & Ethics	URL		
Innovation Management	Wiki		

Τέλος, οι ρόλοι που έχουν οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα καθώς και οι αρμοδιότητες αυτών, απεικονίζεται στην Εικόνα που ακολουθεί.

Manage roles	Allow role assignments	Allow role overrides	Allow role switches
Role	Description	Short name	Edit
Manager	Managers can access course and modify them, they usually do not participate in courses.	manager	⬇ ⚙️ ✕
Course creator	Course creators can create new courses.	coursecreator	⬆ ⬇ ⚙️ ✕
Teacher	Teachers can do anything within a course, including changing the activities and grading students.	editingteacher	⬆ ⬇ ⚙️ ✕
Non-editing teacher	Non-editing teachers can teach in courses and grade students, but may not alter activities.	teacher	⬆ ⬇ ⚙️ ✕
Student	Students generally have fewer privileges within a course.	student	⬆ ⬇ ⚙️ ✕
Guest	Guests have minimal privileges and usually can not enter text anywhere.	guest	⬆ ⬇ ⚙️
Authenticated user	All logged in users.	user	⬆ ⬇ ⚙️
Authenticated user on frontpage	All logged in users in the frontpage course.	frontpage	⬆ ⚙️ ✕

Επισημαίνεται ότι, η παρούσα πρόταση αφορά την σύσταση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος μηδενικού κόστους κατασκευής και συμμετοχής στο οποίο έχει τη δυνατότητα εγγραφής ένας συγκεκριμένος αριθμός σπουδαστών. Σε περίπτωση σύστασης ενός προγράμματος elearning στο οποίο απαιτείται η καταβολή διδάκτρων, τα οικονομικά στοιχεία, ο εξοπλισμός και το ανθρώπινο δυναμικό διαμορφώνονται ως εξής:

A. Μέλη του προσωπικού

Για την ηλεκτρονική υποστήριξη της πλατφόρμας θα χρειαστούν:

- **Manager of E-accounting**

1. **Manager ICT**

- Head developer (επικεφαλής προγραμματιστής)
 - Developer A (προγραμματιστής Α)
 - Developer B (προγραμματιστής Β)
 - Developer C (προγραμματιστής Γ)
- Risk Manager (Διαχειριστής Κινδύνου)
 - Internal Audit manager (εσωτερικός ελεγκτής)
 - Risk analysis team (ομάδα διαχείρισης κινδύνου)
- Social media manager (Διαχειριστής μέσω κοινωνικής δικτύωσης)

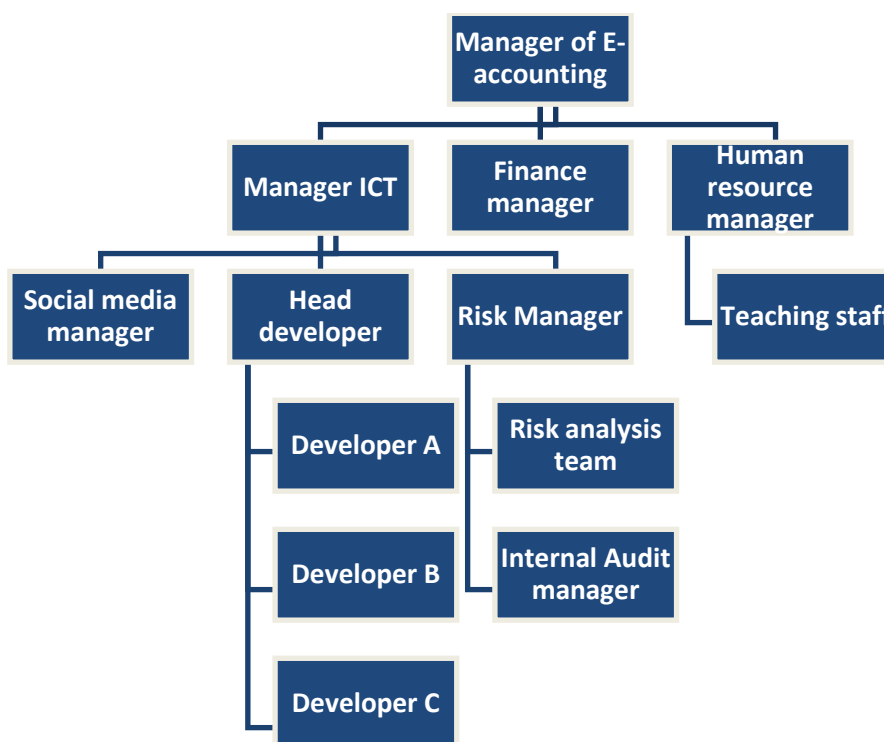
2. **Finance manager (οικονομικός διαχειριστής)**

- Head account manager (επικεφαλής λογιστής)
- Procurement manager (διαχειριστής προμηθειών)

3. **Human resource manager (διαχειριστής ανθρώπινου δυναμικού)**

- Teaching staff (διδασκτικό προσωπικό)

Διάγραμμα Ανθρώπινου Δυναμικού



B. Καθήκοντα

A/A	Τομέας καθήκοντος	
1	Διαμόρφωση της τεχνολογίας (Technology configuration)	<ul style="list-style-type: none"> • Outsourced from “X” company (πχ από την εταιρεία WIDE services η οποία είναι ο συνεργάτης της Moodle στην Ελλάδα)
2	Τεχνολογική υποστήριξη (Technology support)	<ul style="list-style-type: none"> • Developers • Outsourced from “PC experts” company.
3	Στρατηγική προγράμματος (Strategy)	<ul style="list-style-type: none"> • Manager of E-accounting. • Manager ICT • Finance manager • Human resource manager
4	Έξοδα/ αγορές (Purchasing)	<ul style="list-style-type: none"> • Finance manager • Head account manager • Procurement manager
5	Πολιτική και Διαδικασίες (Policy and procedure)	<ul style="list-style-type: none"> • Internal Audit manager
6	Ασφάλεια (Security)	<ul style="list-style-type: none"> • Risk Manager • Internal Audit manager • Risk analysis team
7	Προστασία δεδομένων (Data Protection)	<ul style="list-style-type: none"> • Risk analysis team • Developer • Support by firewall etc..

Γ. Συστήματα πληροφοριών και τον προϋπολογισμό Τεχνολογίας

Δεδομένου ότι η online πλατφόρμα και το διδακτικό προσωπικό βασίζεται σε εθελοντική εργασία, ο προϋπολογισμός θα πρέπει διατηρείται σε χαμηλά επίπεδα, ώστε να επιτευχθούν οι αρχικοί στόχοι, ακόμη και σε περιόδους σοβαρής κρίσης και λιτότητας, χωρίς να επηρεάζεται η ποιότητα των υπηρεσιών που παρέχονται.

Γ.1 Hardware (ενδεικτικά)

A/A	TYPE	DESCRIPTION	NUM	COST (€)
1	SERVER	INTEL XEON E5 2.0 GHz, 8GB RAM,1 TB HDD WD	1	350
2	BACK UP SERVER	INTEL XEON E5 2.0 GHz, 8GB RAM,2 TB HDD WD	1	350
3	ROUTER	CISCO RV32-K9-G5	1	15
4	SCREEN	2xPHILLIPS 23" LED	5	80
5	CABLING	ΚΑΛΩΔΙΟ ΔΙΚΤΥΟΥ RJ-45	15	100
6	UPS	POWERWALKER VI 1500	1	40
7	ALARM SYSTEM	OEM SECURITY	1	800
8	CLIENTS	DELL OPTIPLEX 7020 2.0 GHz, 4GB RAM, 500 GB HDD WD	9	350
9	SCREEN	BENQ 22" LCD	6	80
10	CAMERA	VANDSEC VN-IPBC3 IDOOR IP CAMERA	3	180
11	PRINTER	XEROX WORKCENTER PRO	3	40

Γ.2 Software(ενδεικτικά)

A/A	TYPE	DESCRIPTION	NUM	COST (€)
1	OS SERVER	WINDOWS SERVER 2012	1	60
2	DB DERVER SOFTWARE	MY SQL	1	60
3	ERP SOFTWARE	SOFT-ONE	1	75
4	SECURITY PROTECTION/FIREWALL	KASPERSKY TOTAL SECURITY (ALL-IN-ONE) 2015	1	540
5	OPERATING SYSTEM	WINDOWS 7 PROFFESIONAL	1	
6	SOFTWARE	MS OFFICE 2013, MOODLE, ISO 27005 RA-RM, MYSQL, FACEBOOK, SKYPE, TWITTER, DROPBOX,	10	50

		MICROSOFT CLOUD, ERP SOFT-ONE		
		USER APPLICATION	1	FREE
		HUMAN RESOURCE APP	1	FREE
		ACCOUNTING APP	1	50
		PROCUREMENT APP	1	50
		RISK MANAGEMENT APP	1	50
		SOCIAL MEDIA	5	FREE
		FINANCE APP	1	50
7	USER LISENSE	ANNUALY		1000
8	ISO 90001			

Γ.3 Ενσώματα περιουσιακά στοιχεία (Physical assets)

A/A	TYPE	DESCRIPTION	NUM	COST (€)
1	SERVER ROOM RENT MONTHLY	SERVER ROOM	2	500
2	OFFICE	STAFF OFFICES	4	-/-
3	OFFICE	CONFERENCE-ELEARNING	1	2500
4	AIR CONDITIONING	DEVICES A/C	7	250
5	FIRE SYSTEM	FIRE SYSTEM	7	750
6	CONSUMABLES	OFFICE, CHAIR, ETC PER WORK STATION	11	350

Δ. Ετήσιος κύκλος εργασιών του προϋπολογισμού της τεχνολογίας

Η εκπαιδευτική πλατφόρμα που προσφέρουμε είναι εντελώς δωρεάν για τους χρήστες-φοιτητές. Ως εκ τούτου δεν υφίστανται ετήσια έσοδα.

Ε. Προϋπολογισμός Κόστους και Οικονομική αξιολόγηση

Η αρχική χρηματοδότηση για τις εργασίες που έχουν ανατεθεί σε εξωτερικούς συνεργάτες (outsourced), η υποστήριξη του δικτύου, η υπηρεσία υλικού και οι ενημερώσεις λογισμικού κοστίζουν περίπου 48.480,00 € και για την εταιρεία ελέγχου 3.000,00€ ετησίως. Σε ετήσιο επίπεδο, η πλατφόρμα και η αποτελεσματική λειτουργία της τεχνολογίας για αυτήν θα κοστίσει περίπου 8.000,00 € εκ των οποίων:

- Το 80% της χρηματοδότησης θα προέρχεται από τον κρατικό προϋπολογισμό.

- Το 20% θα προέλθει από τις επενδύσεις από ιδιώτες, χορηγίες και δωρεές.

Για όλες αυτές τις υπηρεσίες, υπάρχουν γενικές συμβάσεις (διαδικασίες σύναψης δημοσίων συμβάσεων) του Παντείου Πανεπιστημίου. Στόχος μας είναι να "τρέξει" με επιτυχία η πλατφόρμα που βασίζεται στην εθελοντική εργασία, κρατώντας το κόστος χαμηλό, χωρίς να μειωθεί η ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουμε.

8. Οφέλη για τους φοιτητές και το Πανεπιστήμιο

Κύριος στόχος είναι να καλυφθεί όσο το δυνατόν περισσότερο το κενό μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των σπουδών με τις πραγματικές απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου (skills gap). Ορισμένα από τα βασικότερα οφέλη του Προγράμματος είναι τα εξής:

- Αποτελεσματικότερη κατάρτιση φοιτητών
- Εντοπισμός Δυνατών/ Αδύνατων σημείων τους
- Ενίσχυση δεξιοτήτων
- Εντοπισμός επαγγελματικού/ εκπαιδευτικού προσανατολισμού
- Απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τον επιθυμητό κλάδο απασχόλησης
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Παρακίνηση φοιτητών μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (videos, κλπ)
- Διευκόλυνση φοιτητών από μακρινές αποστάσεις
- Συμφέρουσα, από οικονομικής οπτικής, επιλογή για όσους θέλουν να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε χαμηλότερο κόστος
- Κινητοποίηση και παρακίνηση φοιτητών με την παροχή αυτής της επιπλέον δυνατότητας από το Πανεπιστήμιό τους
- Δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας φοιτητών με άτομα από την αγορά εργασίας
- Ενίσχυση της εξωστρέφειας του Πανεπιστημίου με φορείς του επιχειρηματικού κόσμου
- Ενίσχυση της καινοτομικότητας του Πανεπιστημίου με την εισαγωγή νέων μεθόδων συμπληρωματικής διδασκαλίας
- Ηλεκτρονική αποθήκευση σημειώσεων, εισηγήσεων των καθηγητών ανεξάρτητα από την παρακολούθηση του εν λόγω προγράμματος
- Δημιουργία ομάδων συζητήσεων για την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίλυση πληροφοριών προκειμένου να αποφεύγεται ο μεγάλος όγκος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

Εν γένει, τα πλεονεκτήματα ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

- Δεν απαιτείται η φυσική παρουσία καθηγητών και φοιτητών για την ολοκλήρωση του μαθήματος
- Εξοικονόμηση χρόνου

- Το περιεχόμενο παραμένει επίκαιρο και οι συμμετέχοντες μπορούν να το επανααχρησιμοποιήσουν
- Οι φοιτητές συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω καινοτόμων μεθόδων που καθιστά πιο ευχάριστη τη διδασκαλία σύνθετων αντικειμένων
- Οι φοιτητές αυτοαξιολογούνται, αξιολογούν και την ομάδα στην οποία ανήκουν και τις άλλες, αξιολογούν το μάθημα σαν σύνολο και τα συστατικά του. Συμμετέχουν σε όλες τις διαδικασίες αξιολόγησης.
- Η εξ αποστάσεως ηλεκτρονική εκπαίδευση είναι πιο ελκυστική και ενθαρρύνει περισσότερο την κριτική σκέψη
- Τυχόν λάθη δεν αποκαλύπτονται στο σύνολο της αίθουσας αλλά στον κάθε φοιτητή ατομικά
- Ο κάθε φοιτητής μπορεί να συνεχίσει στους κύκλους μαθημάτων ή στο πρόγραμμα ανάλογα με το πόσο έχει κατανοήσει τη διδακτέα ύλη (Εξατομικευμένοι ρυθμοί εκμάθησης).
- Το υλικό εξελίσσεται λαμβάνοντας υπόψη τον κάθε φοιτητή ξεχωριστά. Ο κύκλος μαθημάτων προσαρμόζεται στις αδυναμίες και τις δυνατότητες, τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των συμμετεχόντων.

9. Προώθηση Προγράμματος (Marketing Plan)

Το Πρόγραμμα θα προωθηθεί μέσω των social media (facebook, linkedin, twitter), σε όλες τις ομάδες που αφορούν το Πάντειο Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, θα σχεδιαστεί ειδική ιστοσελίδα που θα αφορά μόνο το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τις παροχές του. Στη συνέχεια, η δραστηριότητα του προγράμματος θα κοινοποιείται στα εταιρικά sites των συμμετεχόντων εταιρειών και θα προωθείται κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών ημερίδων- συνεδρίων. Τέλος, το πρόγραμμα μπορεί να καταστεί γνωστό από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των εισηγήσεών τους στην αίθουσα διδασκαλίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπεράσματα Θεωρητικού Μέρους

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών πολυμέσων και πληροφοριών, καθώς και η χρήση του διαδικτύου ως μιας νέας τεχνικής της διδασκαλίας, έχει αποφέρει ριζικές αλλαγές στην παραδοσιακή διδασκαλία (Wang et al. 2007). Η ανάπτυξη στον τομέα της τεχνολογίας των πληροφοριών, σύμφωνα με τους Yang και Arjomand (1999), έχει δημιουργήσει περισσότερες επιλογές στη σημερινή εκπαίδευση. Μεγάλος αριθμός σχολείων και των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έχουν αναγνωρίσει το e-Learning ως την προοπτική που εξελίσσει τους ανθρώπους, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την απόδοση (Henry, 2001).

Πανεπιστήμια και άλλα Ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προωθούν τη χρήση των online μαθημάτων εξασφαλίζοντας εξωστρέφεια και σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας.

Η υιοθέτηση της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση, ειδικά για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχει πολλά οφέλη, δεδομένου ότι η ηλεκτρονική μάθηση θεωρείται σήμερα από τις καλύτερες μεθόδους εκπαίδευσης. Αρκετές μελέτες και συγγραφείς έχουν ασχοληθεί με τα οφέλη και τα πλεονεκτήματα που προέρχονται από την υιοθέτηση των τεχνολογιών ηλεκτρονικής μάθησης. Ορισμένες μελέτες αναφέρονται στην ικανότητά της να επικεντρωθεί στις ανάγκες των μεμονωμένων εκπαιδευομένων. Για παράδειγμα ο Marc (2000) σε βιβλιοκρισία του για τις στρατηγικές e-learning σημειώνει ότι ένα από τα πλεονεκτήματα του e-learning στην εκπαίδευση είναι η εστίασή της στις ανάγκες των μεμονωμένων εκπαιδευομένων ως σημαντικού παράγοντα στη διαδικασία της εκπαίδευσης και όχι η εστίαση στους εκπαιδευτές ή στις ανάγκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων».

Η υιοθέτηση της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση περιλαμβάνει τα ακόλουθα:

1. Είναι ευέλικτη λαμβάνοντας υπόψη τα ζητήματα του χρόνου και του τόπου. Κάθε φοιτητής έχει την πολυτέλεια της επιλογής του τόπου και του χρόνου που τον εξυπηρετεί. Σύμφωνα με τον Smedley (2010), η υιοθέτηση του e-learning παρέχει στα θεσμικά όργανα, και στους εκπαιδευόμενους μεγάλη ευελιξία του χρόνου και του τόπου παράδοσης ή παραλαβής του μαθησιακού υλικού.
2. Το e-learning ενισχύει την αποτελεσματικότητα των γνώσεων και των προσόντων μέσω της ευκολίας πρόσβασης σε μια τεράστια ποσότητα πληροφοριών.
3. Προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και κοινωνικοποίησης μεταξύ των εκπαιδευομένων με τη χρήση της συζήτησης στα φόρα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ηλεκτρονική μάθηση βοηθά στην εξάλειψη των εμποδίων που αφορούν την παρουσία και παρακινεί τους φοιτητές να αλληλεπιδρούν με άλλους, να ανταλλάσσουν γνώσεις και πληροφορίες και να σέβονται τις διαφορετικές απόψεις.

4. Το e-learning διευκολύνει την επικοινωνία και βελτιώνει επίσης τις σχέσεις που διατηρούν τη μάθηση. Οι Wagner et al (2008) σημειώνουν ότι το e-learning καθιστά διαθέσιμες επιπλέον προοπτικές για διαδραστικότητα μεταξύ φοιτητών και καθηγητών κατά την παράδοση του εκπαιδευτικού περιεχομένου.
5. Το e-learning από άποψη κόστους είναι οικονομικά αποδοτικό με την έννοια ότι προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση σε ένα μέγιστο αριθμό των εκπαιδευομένων, χωρίς να απαιτείται η χρήση μεγάλων χώρων, αιθουσών και εξοπλισμού. Επιπλέον, στην περίπτωση καταβολής χρημάτων μπορεί να καλυφθεί ένα σημαντικό μέρος των εξόδων τεχνολογικού εξοπλισμού ή πληρωμής των εκπαιδευτών χωρίς να επιβαρύνεται ο προϋπολογισμός του Πανεπιστημίου.
6. Το e-learning λαμβάνει υπόψη τις ατομικές διαφορές τους εκπαιδευόμενους. Μερικοί προτιμούν να επικεντρωθούν σε ορισμένα μέρη του μαθήματος, ενώ άλλοι είναι διατεθειμένοι να επανεξετάσουν σημεία του προσφερόμενου course, χωρίς να επιβαρύνουν την πορεία των υπολοίπων.
7. Το e-learning βοηθά στην αντιστάθμιση τυχόν ελλείψεων του ακαδημαϊκού προσωπικού, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτών, των εργαζομένων στην τεχνική υποστήριξη κ.λπ.
8. Η χρήση του e-learning επιτρέπει την αυτο-μάθηση. Ο ασύγχρονος τρόπος επιτρέπει σε κάθε φοιτητή να προγραμματίζει το δικό του ρυθμό και την ταχύτητα μάθησης. Ως εκ τούτου, αυξάνει την ικανοποίηση και μειώνει το στρες.
9. Τα προαναφερθέντα πλεονεκτήματα του e-learning έχουν συνοψιστεί από τους Holmes και Gardner (2006), σημειώνοντας ότι η ηλεκτρονική μάθηση ενισχύει τη διαδικασία αξιολόγησης των φοιτητών ή των εκπαιδευόμενων καθώς μαθαίνουν, και ταυτόχρονα η αύξηση της εμπειρίας τους στον τομέα της εκπαίδευσης, μέσω της διαδραστικότητας, σέβεται την πολιτιστική ποικιλομορφία και εξαλείφει τα όρια του τόπου και του χρόνου. Μέσω της ηλεκτρονικής μάθησης, σύμφωνα με τον Raba (2005), οι στόχοι μπορούν να επιτευχθούν σε συντομότερο χρόνο με λιγότερο ποσό προσπάθειας. Από κοινού εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές είναι σε θέση να ολοκληρώσουν και να διατηρήσουν το επίπεδο γνώσεών τους καθώς και να αποκτήσουν εμπειρία σε διάφορους τομείς της γνώσης.
10. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της ηλεκτρονικής μάθησης είναι ότι οι εκπαιδευτές δεν συνιστούν πλέον τη μοναδική πηγή γνώσης. Αυτοί, είναι πλέον σύμβουλοι και οδηγοί (Alsalem, 2004).
11. Το e-learning βοηθά στην προετοιμασία της κοινωνίας για την παγκόσμια επικοινωνία και το διάλογο με τους άλλους (Zeitoun, 2008). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Algahtani (2011), τα πιθανά οφέλη του e-learning είναι σημαντικά, ως συμπληρωματικά της παραδοσιακής μάθησης, εάν η ηλεκτρονική μάθηση χρησιμοποιείται και εφαρμόζεται με τους κατάλληλους τρόπους. Συγγραφείς όπως οι Zhang et al (2006) και Judahil et al (2007) παρουσίασαν τις θετικές επιπτώσεις της ηλεκτρονικής μάθησης από τις προοπτικές των εκπαιδευόμενων. Τονίζουν ότι το e-learning επιτρέπει την εξερεύνηση ευέλικτων τρόπων μάθησης μειώνοντας ή εξαλείφοντας τις ανάγκες μετακινήσεων. Μέσω διαδραστικών εφαρμογών και videos επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθήσουν

όλες τις δραστηριότητες που διεξάγονται στην τάξη και να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτές, όταν αυτό απαιτείται. Αυτό προσφέρει στους εκπαιδευτικούς διάφορους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους φοιτητές και τους παρέχει ευκαιρίες στιγμιαίας ανατροφοδότησης.

12. Το e-learning, παρά τα πλεονεκτήματά του παρουσιάζει ορισμένα τρωτά σημεία. Μελέτες υποστηρίζουν ότι μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης, αλλά ο Mayes (2002) έθεσε ένα ζήτημα της πλήρους απουσίας ζωτικών προσωπικών αλληλεπιδράσεων, όχι μόνο μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών, αλλά και των εκπαιδευόμενων με τους συμφοιτητές τους. Σύμφωνα με τον Almosa (2002), ανεξάρτητα από όλα τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης, υπάρχουν πολλά οφέλη που εμπνέουν τη χρήση της, ενθαρρύνοντας με αυτό τον τρόπο την αναζήτηση μεθόδων για τη μείωση των μειονεκτημάτων.
13. Το e-learning ως εκπαιδευτική μέθοδος απομακρύνει τους εκπαιδευόμενους, εμποδίζει την αλληλεπίδραση και εξαλείφει κάθε μορφή κοινωνικοποίησης.
14. Όσον αφορά την παροχή διευκρινίσεων και τη δυνατότητα επίλυσης αποριών από τους εκπαιδευτές στους εκπαιδευόμενους η μέθοδος του e-learning μπορεί να αποδειχθεί λιγότερο αποτελεσματική συγκριτικά με την παραδοσιακή. Η διαδικασία της μάθησης είναι ευκολότερη μέσω των διαπροσωπικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτές και τους καθηγητές.
15. Τίθενται ζητήματα παραπλάνησης ή λογοκλοπής, καθώς και αυτό της ευκολίας της αντιγραφής και επικόλλησης.
16. Η αποτελεσματικότητά του δεν μπορεί να είναι ίδια σε όλα τα επιστημονικά πεδία. Για παράδειγμα, τα επιστημονικά πεδία που περιλαμβάνουν πρακτική δεν μπορούν να μελετηθούν σωστά μέσω του e-learning. Έρευνες υποστηρίζουν ότι η ηλεκτρονική μάθηση είναι πιο κατάλληλη στις κοινωνικές και στις ανθρωπιστικές επιστήμες εν συγκρίσει με τομείς όπως η ιατρική και φαρμακευτική επιστήμη, όπου υπάρχει η ανάγκη ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων.

Εν κατακλείδι το e-learning περιλαμβάνει τη χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη διδασκαλία και τη μάθηση. κάνει χρήση τεχνολογικών εργαλείων για να ενεργοποιηθεί η μελέτη των φοιτητών σε οποιαδήποτε στιγμή και χρόνο. Πρόκειται για την εκπαίδευση, την παράδοση της γνώσεων την παρακίνηση των εκπαιδευομένων να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, να ανταλλάσσουν και να σέβονται διαφορετικές απόψεις. Διευκολύνει την επικοινωνία και βελτιώνει τις σχέσεις που διατηρούν μάθηση. Παρά τις προκλήσεις που συζητήθηκαν, η βιβλιογραφία προσπάθησε να εξηγήσει το ρόλο του e-learning πιο συγκεκριμένα και τον τρόπο που αυτό έχει διαθέσει μια ισχυρή επίδραση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Η υιοθέτησή του σε ορισμένα ιδρύματα αυξήθηκε, μέλη ΔΕΠ και φοιτητές έχουν πλέον πρόσβαση στην πληροφορηση και σε ένα πλούσιο περιβάλλον συνεργασίας. Η συνολική βιβλιογραφία που εξηγεί τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης υποδηλώνει την ανάγκη για την εφαρμογή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση από καθηγητές, διοικητικούς υπαλλήλους και φοιτητές προκειμένου όλοι να απολαμβάνουν πλήρως τα οφέλη που έρχονται με την υιοθέτηση και την εφαρμογή της.

Συμπεράσματα Εμπειρικού Μέρους

Το δεύτερο μέρος που είναι η εμπειρική μελέτη της παρούσας διατριβής περιλαμβάνει τη διερεύνηση της στάσης των φοιτητών από διάφορα τμήματα του Παντείου Πανεπιστημίου ως προς το ενδεχόμενο σύστασης μιας εκπαιδευτικής πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με θέμα την επιχειρηματικότητα και εν γένει τα ζητήματα που λαμβάνουν χώρα εντός του επιχειρησιακού περιβάλλοντος.

1. Εξετάζοντας τα συνολικά αποτελέσματα των ερωτηθέντων το 89,8% των φοιτητών γνωρίζει την έννοια της επιχειρηματικότητας, αποτέλεσμα εύλογα προκύψαν αν λάβουμε υπόψη τα μεμονωμένα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερώτησης τα οποία παρουσιάζονται σε προηγούμενες παραγράφους.
2. Η έλλειψη πηγών χρηματοδότησης και το ανεπαρκές οικονομικό κεφάλαιο συνιστούν τις σπουδαιότερες παραμέτρους που εμποδίζουν την άνθιση της επιχειρηματικότητας στη χώρα. Εξίσου τακτικό είναι το φαινόμενο της γραφειοκρατίας και η έλλειψη ενός οργανωμένου θεσμικού πλαισίου, η ανεπαρκής εκπαίδευση σε θέματα επιχειρηματικότητας και η έλλειψη κουλτούρας σχετικά με την πρόθεση των νέων να στραφούν στην εναλλακτική του επιχειρείν ως επιλογή απασχόλησης, αλλά και η έλλειψη αυτοπεποίθησης για ένα νέο ξεκίνημα στο πλαίσιο της τρέχουσας αβεβαιότητας και αστάθειας.
3. Στο σύνολό τους οι συμμετέχοντες στην έρευνα δηλώνουν σαφή προτίμηση στον ιδιωτικό τομέα (47,1%) και ακολουθούν οι προοπτικές της επιχειρηματικότητας, η οποία συγκεντρώνει ποσοστό του 18,9%, και με μικρή απόκλιση, η αυτοαπασχόληση με ποσοστό 18,6%, ενώ τελευταίος εμφανίζεται ο δημόσιος τομέας με ποσοστό 15,4%. Το γεγονός κρίνεται ιδιαίτερα αισιόδοξο και ενθαρρυντικό καθώς καταδεικνύει, αν μη τι άλλο, την προθυμία νέων ανθρώπων να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους, να αναμετρηθούν με τον εαυτό τους και να επιχειρήσουν να δημιουργήσουν την δική τους επιχειρηματική μονάδα.
4. Ο τομέας που τοποθετείται πρώτος στις προτιμήσεις των φοιτητών είναι η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα (23,7%) και δευτερευόντως ο τομέας του Τουρισμού (19,4%). Έπονται το Εμπόριο (15,1%) και η Τεχνολογία (12%), ενώ αρκετά υψηλό είναι το ποσοστό του 8,6% που αντιστοιχεί στην επιλογή «άλλων» τομέων, διαφορετικών από τους ήδη αναφερθέντες. Στο σημείο αυτό, επικράτησαν απαντήσεις που αφορούν τον Πολιτιστικό τομέα και τους τομείς των Τεχνών και της Υγείας όπως έχει ήδη αναφερθεί. Θετικό είναι το γεγονός ότι η Τεχνολογία βρίσκεται στην εν λόγω θέση καθώς για μεγάλο χρονικό διάστημα η νεανική επιχειρηματικότητα και οι λεγόμενες startups είχαν εσφαλμένα συνδεθεί στο μυαλό των ανθρώπων ως «τεχνολογικές επιχειρήσεις». Η επιχειρηματικότητα δεν αφορά μόνο την τεχνολογία παρόλο που έχουν αναπτυχθεί σημαντικές τεχνολογικές εφαρμογές που άνθισαν στην ελληνική και διεθνή σκηνή. Εν συνεχεία παρατηρούμε η Ναυτιλία (8,2%), ο Αγροτικός τομέας (7,2%) και η Ενέργεια (5,8%), τομείς υψίστης σημασίας για την ελληνική οικονομία.

5. Όπως θα ήταν αναμενόμενο η ηλεκτρονική εκπαίδευση είναι μια έννοια προσιτή και οικεία στο σύνολο σχεδόν του Πανεπιστημίου και συγκεκριμένα στο 96,2%, Μείζονος σημασίας είναι η τοποθέτηση των φοιτητών σχετικά με την συμβολή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης από διαφορετικές οπτικές. Συγκεκριμένα, το 58,6% συμφωνεί απόλυτα με την διευκόλυνση που προσφέρει ένα τέτοιου είδους εκπαιδευτικό πρόγραμμα στους συμμετέχοντες, οι οποίοι βρίσκονται και διαμένουν σε μακρινές αποστάσεις και τοποθεσίες. Επιπλέον, η πλειοψηφία του 34,4% συμφωνεί ότι η ηλεκτρονική μάθηση έχει μικρότερες απαιτήσεις χρόνου και κόστους, καθιστώντας την εκπαιδευτική διαδικασία και την ουσία αυτής-τη μάθηση- προσιτή σε όλους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το 35%. Στη συνέχεια, το 42,7% των ερωτηθέντων συμφωνούν απόλυτα ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση πρέπει να είναι δωρεάν. Σε συμπλήρωμα της εν λόγω τοποθέτησης, το 31,8% δηλώνει υπέρ της καταβολής ενός ενδεικτικού ποσού διδάκτρων τα οποία θα προορίζονται αποκλειστικά για την τεχνική υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, γεγονός ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Εξίσου θετική κρίνεται η στάση του 24,2% των ερωτηθέντων οι οποίοι δεν συμφωνούν πως η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση υποκαθιστά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία, ποσοστό το οποίο δεν εμφανίζει μεγάλη απόκλιση από το 23% που δηλώνει ουδέτερο. Ωστόσο, αν και με επίσης μικρές αποκλίσεις μεταξύ τους, τα ποσοστά που κατέχουν τις τρεις πρώτες θέσεις στις απαντήσεις των συμμετεχόντων δε συμφωνούν με αυτή την άποψη περί υποκατάστασης της δια ζώσης διδασκαλίας.
6. Προθυμία και θετική απόκριση καταδεικνύει το ποσοστό του 45,2% που θεωρεί πως η ιδανική διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης πρέπει να κυμαίνεται από τέσσερις έως έξι εβδομάδες, ενώ τη δεύτερη θέση με ποσοστό 34,4% καταλαμβάνει η εναλλακτική των έξι έως οκτώ εβδομάδων.
7. Η αντιμετώπιση των φοιτητών όσον αφορά μια εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση όπως αυτή του e-learning κρίνεται εν γένει θετική και ευπρόσδεκτη. Εντούτοις, μόνο το 20,4% των φοιτητών του Παντείου Πανεπιστημίου που συμμετείχαν στην έρευνα, είχαν συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα από απόσταση. Οι περισσότεροι εκ των ερωτηθέντων και ειδικότερα το 52,4% δεν είχαν ψάξει ή ενημερωθεί για την ύπαρξη και διαθεσιμότητα τέτοιων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Ακολουθεί το 14,7% το οποίο αναφέρεται στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου από την πλευρά των φοιτητών προκειμένου να παρακολουθήσουν ένα τέτοιου είδους πρόγραμμα συμπληρωματικά με τις σπουδές τους, ενώ το 12,1% αναφέρει χαρακτηριστικά ότι δεν το εκφράζει η συγκεκριμένη εκπαιδευτική μέθοδος. Τέλος, ακολουθούν το 11,3% που δηλώνει αδιαφορία ως προς τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα e-learning και το 7,6% που κάνει λόγο για υψηλά δίδακτρα.
8. Το 82,2% θεωρεί πως η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σπουδές, θα μπορούσε να βοηθήσει την επιλογή την μετέπειτα μεταπτυχιακής εξειδίκευσης. Συμπληρωματικά με την άνωτη ερώτηση, το 65,9% θεωρεί ότι το τρέχον πρόγραμμα σπουδών δεν παρέχει στους φοιτητές τις γνώσεις πάνω σε

εφαρμοσμένα ζητήματα που χρειάζεται η αγορά εργασίας, χωρίς όμως αυτό να είναι απαραίτητως μειονέκτημα ή ένδειξη ελλειπούς εκπαίδευσης. Εξάλλου ο χαρακτήρας του Πανεπιστημίου και δη ενός Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών δεν είναι τεχνοκρατικός. Επομένως, τονίζεται για μια ακόμη φορά η έννοια της συμπληρωματικότητας μέσω ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης και όχι η υποκατάσταση ή η αλλοίωση του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών. Επομένως, και σύμφωνα με την άποψη που εξέφρασε το 86,9% θα ήταν χρήσιμη η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας συμπληρωματικά στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών. Από άποψη ωρών διδασκαλίας του αντικειμένου της επιχειρηματικότητας, η πλειοψηφία του 40,4% κάνει αναφορά για τη χρονική διάρκεια των τριών ωρών εβδομαδιαίως.

9. Κρίσιμο είναι το ζήτημα των επιστημονικών αντικειμένων που θα πρέπει να αποτελούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης που αφορά στο πεδίο της επιχειρηματικότητας. Τα εκπαιδευτικά αντικείμενα ανάμεσα στα οποία κλήθηκαν να επιλέξουν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι αποτέλεσμα έρευνας αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων με θέμα την επιχειρηματικότητα σε προγράμματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης που προσφέρονται από Πανεπιστήμια του εξωτερικού και της εκπαιδευτικής πλατφόρμας εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης Coursera, η οποία σε συνεργασία με το Ελληνικό Κολέγιο Alba διοργάνωσαν το πρώτο για τα ελληνικά δεδομένα πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με θέμα “ Beyond Silicon Valley: The Greek Story”. Στην τρέχουσα ερώτηση, πρώτο σε ποσοστό ανέρχεται το αντικείμενο της Ψυχολογίας με ποσοστό 16,1%, το οποίο πράγματι με την ανάλογη εξειδίκευση εφάπτεται σε όλες τις επιστημονικές κατευθύνσεις του Πανεπιστημίου (επί παραδείγματι η οργανωσιακή ψυχολογία, η κλινική ψυχολογία, η κοινωνική ψυχολογία, η οικονομική ψυχολογία και τα neuroeconomics, neuromarketing , κ.ά.) Ακολουθεί το Μάρκετινγκ με ποσοστό 14,8%, αντικείμενο εξίσου υψηλής σπουδαιότητας για μια επιχειρηματική μονάδα καθώς συμβάλλει στην επιτυχή διεκπεραίωση των πωλήσεων, οι οποίες λαμβάνουν το επόμενο στη σειρά ποσοστό του 13,3%, οδηγώντας εν τέλει στην αύξηση της κερδοφορίας της επιχείρησης. Εξίσου σεβαστό είναι το ποσοστό του 12,6% το οποίο αντιστοιχεί στο αντικείμενο των Δημοσίων Σχέσεων. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η εσφαλμένη ταύτιση των Πωλήσεων με το Μάρκετινγκ και της Διαφήμισης και Προώθησης με το Μάρκετινγκ. Στη συνέχεια της έρευνας, οι Νέες Τεχνολογίες συγκεντρώνουν το ποσοστό του 11,7% ενώ ακολουθούν κατά φθίνουσα σειρά ποσοστού απαντήσεων οι Διαπραγματεύσεις (9,6%), η Λογιστική/ Χρηματοοικονομική (7,8%), τα Νομικά/ Θεσμικά αντικείμενα (7,2%) και τέλος η Διοίκηση Προσωπικού (6,5%). Αξίζει διευκρίνησης και σχολιασμού το γεγονός ότι η Διοίκηση Προσωπικού, (όπως και η Λογιστική και τα Θεσμικά αντικείμενα) διδάσκεται ως προπτυχιακό αλλά και μεταπτυχιακό μάθημα στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης από το οποίο προέρχεται το μεγαλύτερο εύρος του δείγματος της έρευνας, στο οποίο έχουν εξίσου τη δυνατότητα να συμμετάσχουν φοιτητές από άλλα Τμήματα του Πανεπιστημίου ως μάθημα επιλογής. Λόγω επαρκούς κάλυψης των εν λόγω αντικειμένων, οι συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση σε τομείς οι οποίοι είτε δεν περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών τους, είτε καλύπτουν μικρό μέρος αυτού.

10. Ανατρέχοντας σε μια εξαιρετικά σημαίνουσα παράμετρο, αυτή της στελέχωσης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης με θέμα την επιχειρηματικότητα, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν την συμβολή εισηγητών από την αγορά εργασίας. Το 97,1% τάσσεται υπέρ της συνεισφοράς αυτής.
11. Υψίστης σημασίας είναι η παράμετρος της ποιότητας, η οποία καθορίζει εν τέλει την ουσία και την επιτυχή έκβαση κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και μαθησιακής διαδικασίας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν μέσα από την παρουσίαση ποικίλων παραγόντων να αξιολογήσουν το τι θεωρούν ως ποιότητα σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Το 41,1% θεωρεί ποιοτικό το πρόγραμμα που προσφέρει διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων από αυτά που διδάσκονται στην αίθουσα. Ακολούθως, το 50,6% συμφωνεί πως ένα ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης προσφέρει συμπληρωματική διδασκαλία αντικειμένων που διδάσκονται στην αίθουσα. Το επόμενο 38,2% διατηρεί ουδέτερη στάση ως προς το ζήτημα της στελέχωσης του προγράμματος αποκλειστικά από ακαδημαϊκό προσωπικό, εντούτοις το 22% διαφωνεί με την παρούσα εκδοχή, όπως αντίστοιχα το 41,1% δηλώνει ουδέτερο στην εκδοχή στελέχωσης του προγράμματος αποκλειστικά από στελέχη της αγοράς εργασίας, ενώ το ακόλουθο 23,6% τάσσεται υπέρ της συνεργασίας και της από κοινού στελέχωσης του προγράμματος από ακαδημαϊκούς εκπροσώπους και στελέχη της αγοράς εργασίας. Η ποικιλομορφία των δεξιοτήτων, η εκμάθηση των οποίων θα προσφέρεται στο εν λόγω πρόγραμμα είναι σαφής στις προτιμήσεις των συμμετεχόντων συγκεντρώνοντας ποσοστό απαντήσεων 43%, όπως επίσης υψηλά είναι τα ποσοστά του 38,9% που αναφέρεται στην δυνατότητα επίλυσης πραγματικών προβλημάτων μιας επιχείρησης από τους συμμετέχοντες και του 31,5% που αναφέρεται στους παράγοντες της προσομοίωσης και της διαδραστικότητας ως βασικά χαρακτηριστικά μιας διαδικασίας ηλεκτρονικής μάθησης.
12. Σχετικά με τα περισσότερα διαδικαστικά ζητήματα, το 75,8% των φοιτητών προτιμά ένα online πρόγραμμα, ως επί το πλείστον απογευματινές ώρες σε ποσοστό 32,8%, δηλώνοντας προθυμία να αφιερώσουν χρόνο συμμετοχής μία με δύο φορές εβδομαδιαίως σύμφωνα με τη σημαίνουσα πλειοψηφία του 70,4%, για δύο έως τρεις ώρες συνολικής μελέτης όπως αναφέρει το 55,1% των ερωτηθέντων.

Κατόπιν σχεδιάστηκε εκπαιδευτική πλατφόρμα μέσω της εφαρμογής του MoodleCloud, η οποία επιτρέπει την δόμηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος σε μηδενικό κόστος. Συγκεκριμένα, το MoodleCloud είναι εξαιρετικά απλό, και επιτρέπει την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού site το οποίο μπορεί να λειτουργήσει μέσα σε λίγα λεπτά. Δεν προαπαιτεί την εγκατάσταση ή αναβάθμιση εφαρμογής ή προγράμματος, ή τη δημιουργία αντιγράφων ασφαλείας.

1. Τα μαθήματα συμπληρώνονται και εμπλουτίζονται με επιπλέον δραστηριότητες (Εικόνα) προκειμένου ο σπουδαστής και ο εκπαιδευτής να λάβουν τα μέγιστα οφέλη μέσα από μια διαδραστική διαδικασία και τη συμμετοχή σε επιπλέον plugins και εργαλεία. Η μορφή του site στηρίζεται στον εκάστοτε προσαρμοσμένο τομέα και περιλαμβάνει τη δυνατότητα χρήσης προσωπικού λογότυπου. Η πλατφόρμα μπορεί να συνδεθεί μέσω της

εφαρμογής Moodle Mobile app στο κινητό και tablet των συμμετεχόντων, ώστε να αποκτήσουν αποκτήσετε πρόσβαση στο περιεχόμενο του προγράμματος οπουδήποτε (είναι διαθέσιμο για iOS, Android και Windows).

2. Στο πρόγραμμα συμμετείχε ομάδα φοιτητών η οποία ανέτρεξε στο υλικό της πλατφόρμας, συμμετείχε στα quizzes και παρέθεσε τα σχετικά σχόλια. Η συνολική στάση των φοιτητών αλλά και των συμμετεχόντων στην πλατφόρμα κρίνεται εν γένει θετική και αισιόδοξη, δηλώνοντας συγκεκριμένα πως μια τέτοια κίνηση θα ενίσχυε τις σπουδές τους σε ουσιαστικό επίπεδο και όχι σε επίπεδο απόκτησης ενός επιπλέον τυπικού προσόντος. Θεωρούν ότι η υιοθέτηση ενός τέτοιου συστήματος θα εξελίξει το Πανεπιστήμιό τους αλλά και τους ίδιους και θα τους φέρει πιο κοντά στις συνθήκες της αγοράς εργασίας αλλά και στην επιλογή της μετέπειτα εξειδίκευσής τους.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Λαμβάνοντας υπόψη την θετική κριτική και τη θέληση των φοιτητών να συμμετάσχουν σε μια διαδικασία e-learning εκπαίδευσης εντός του Πανεπιστημίου τους, παρατίθενται οι κάτωθι προτάσεις. Σημειώνεται ότι η πρόταση της παρούσης διατριβής υποβλήθηκε με τη μορφή ενός συνοπτικού business plan (επιχειρηματικού σχεδίου).

Η παρουσίαση της προτεινόμενης μεθοδολογίας δεν εξαντλείται μόνο σε αυτή που χρησιμοποιεί η παρούσα διατριβή αλλά παρατίθενται και δύο νέες επιπλέον. Το MoodleCloud περιλαμβάνει δύο βασικά πακέτα ανάλογα με τις ανάγκες των χρηστών. Πρόκειται για το Moodle for Free, ένα δωρεάν πακέτο το οποίο περιλαμβάνει όλα τα βασικά χαρακτηριστικά του Moodle συν μερικά επιπλέον χαρακτηριστικά για βελτιστοποιημένη ηλεκτρονική μάθηση. Με έως και 50 χρήστες και 200Mb του χώρου, αυτό το μικρό πακέτο είναι ιδανικό εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους με περιορισμένους πόρους, οι οποίοι θέλουν να δοκιμάσουν το Moodle με το δικό τους περιεχόμενο, σε μια πραγματική εκπαιδευτική κατάσταση. Μια εξαιρετικά χρήσιμη, μεταξύ των υπολοίπων, δυνατότητα που προσφέρεται στο Moodle for Free είναι το BigBlueButton, μια λύση conferencing ανοιχτού κώδικα που περιλαμβάνει βίντεο, ήχους, πίνακες και την κοινή χρήση της επιφάνειας εργασίας. Μπορεί να φιλοξενήσει έως και 6 άτομα ταυτόχρονα, και είναι ιδανικό για μικρές τάξεις και ομάδες μελέτης.

Το δεύτερο πακέτο, Moodle for School, συνιστά ιδανική λύση για πολλαπλές κατηγορίες σε περιβάλλοντα διδασκαλίας και μάθησης, και περιλαμβάνει ποικίλες χρήσιμες λειτουργίες και χαρακτηριστικά πέραν των βασικών του MoodleCloud. Συγκεκριμένα εξασφαλίζει:

- ✓ Παρακολούθηση συμμετοχής των φοιτητών στα μαθήματα, διαλέξεις και σεμινάρια: Οι εκπαιδευτές μπορούν να ρυθμίσουν τη συχνότητα των τάξεων, τη δημιουργία αναφορών και ακόμη να επιτρέπουν στους μαθητές να σηματοδοτήσουν τη δική τους συμμετοχή.
- ✓ BigBlueButton και online συνεδρίες για έως 6 χρήστες.
- ✓ Λίστα ελέγχου: Δημιουργία μιας to-do λίστας και παρακολούθηση πορείας και ολοκλήρωσης εργασιών για κάθε εκπαιδευόμενο ξεχωριστά, προκειμένου να αξιολογηθούν οι σπουδαστές και η πρόοδός τους, να προστίθενται καθήκοντα και ημερομηνίες λήξης και να προβάλλονται προθεσμίες.
- ✓ Αναθέσεις εργασιών σε ομάδες, και ομαδικές συζητήσεις.
- ✓ Αξιολογήσεις μέσω quiz πολλαπλών επιλογών που περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά, διαδραστικά παιχνίδια
- ✓ Καταμέτρηση λέξεων για να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να μείνουν μέσα στο όριο των λέξεων κυρίως κατά τη συγγραφή εργασιών

Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω, το Πρόγραμμα θα δίνει έμφαση στη διδασκαλία πρακτικών ζητημάτων που σχετίζονται με τον επιχειρηματικό κόσμο. Δυνατότητα παρακολούθησης θα έχουν οι εγγεγραμμένοι φοιτητές του 2ου, 3ου και 4ου έτους

σπουδών όλων των Τμημάτων του Παντείου Πανεπιστημίου χωρίς την παράλληλη υποχρέωση καταβολής διδάκτρων.

Η παρακολούθηση δεν θα πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο ούτε θα απαιτείται η φυσική παρουσία των φοιτητών. Θα περιλαμβάνει την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων διαλέξεων των εισηγητών του Προγράμματος, ενώ παράλληλα θα οργανώνεται μία (1) εβδομαδιαία συνάντηση διάρκειας δύο έως τριών ωρών των συμμετεχόντων με τους εισηγητές προκειμένου να εφαρμόσουν στην πράξη τα όσα διδάχθηκαν σε θεωρητικό επίπεδο κατά τη διάρκεια της τρέχουσας εβδομάδας. Η ανάθεση ασκήσεων/ tests θα επαφίεται στη διακριτική ευχέρεια των εισηγητών αναλόγως το εκπαιδευτικό τους αντικείμενο. Σε περίπτωση που ο αριθμός των φοιτητών είναι μεγάλος, οι συναντήσεις θα πραγματοποιούνται ανά ομάδες.

Μετά το πέρας του προγράμματος θα χορηγούνται στους συμμετέχοντες:

1. Βεβαίωση παρακολούθησης / συμμετοχής
2. Συστατική επιστολή βασιζόμενη στη συνολική επίδοση (αφορά τους φοιτητές) από το ακαδημαϊκό προσωπικό και τους εισηγητές
3. Φόρμα αξιολόγησης για διόρθωση τυχόν ατελειών του Προγράμματος

Κύριος στόχος του Προγράμματος είναι να καλυφθεί όσο το δυνατόν περισσότερο το κενό μεταξύ των γνώσεων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των σπουδών με τις πραγματικές απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου (skills gap). Προς επίτευξη αυτού του στόχου στο Πρόγραμμα θα συνεργάζονται ακαδημαϊκοί και ιδρυτές επιχειρήσεων, προκειμένου οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν την ουσία των πληροφοριών που λαμβάνουν και να αποκτήσουν το επιθυμητό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα που θα διευκολύνει την προσαρμογή τους στον εργασιακό χώρο. Επιπλέον, το Πρόγραμμα αποσκοπεί στο να αποκτήσουν οι φοιτητές μια ολοκληρωμένη εικόνα για τη μετέπειτα επιλογή του αντικειμένου των μεταπτυχιακών σπουδών και της εξειδίκευσης που τους ενδιαφέρει.

Τέλος, με την συγκεκριμένη προσπάθεια επιδιώκεται η ενίσχυση της εξωστρέφειας του Πανεπιστημίου με φορείς του επιχειρηματικού κόσμου και η προώθηση της καινοτομίας εντός αυτού. Τα βασικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος περιλαμβάνουν τα εξής:

- ✓ Δεν συνιστά σεμινάριο/ ημερίδα καθώς διαφοροποιείται τόσο από άποψη κόστους αλλά και διάρκειας.
- ✓ Συνιστά το πρώτο εγχείρημα του Παντείου Πανεπιστημίου στον τομέα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης
- ✓ Πέραν των θεωρητικών εισηγήσεων και την παροχή εκπαιδευτικού υλικού (σημειώσεων, παρουσιάσεων, προτεινόμενων άρθρων κ.λπ.), το πρόγραμμα προβλέπει μία εβδομαδιαία συνάντηση και πρακτική υλοποίηση των όσων έχουν διδαχθεί

- ✓ Στο πρόγραμμα θα συμμετέχουν ως εισηγητές ιδρυτές των λεγόμενων «νεοφυών επιχειρήσεων» (startups) καθώς συνιστούν το πιο καινοτόμο και σύγχρονο παράδειγμα νεανικής επιχειρηματικότητας
- ✓ Επιφέρει μικρής κλίμακας οικονομική επιβάρυνση στο Πανεπιστήμιο
- ✓ Η δημιουργία μιας πλατφόρμας θα επιτρέπει στους φοιτητές να εντοπίζουν τις αδυναμίες/ ελλείψεις τους και- ανάλογα με τον εργασιακό τους προσανατολισμό- να εκπαιδεύονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα και να αξιολογούν την απόδοσή τους μέσω των quiz και assessments.

Το οικοσύστημα του Προγράμματος θα αποτελείται από τα εξής μέρη:

1. Φοιτητές Παντείου Πανεπιστημίου (εγγεγραμμένοι)
2. Ακαδημαϊκό προσωπικό Παντείου Πανεπιστημίου
3. Τεχνικό / διοικητικό προσωπικό Παντείου Πανεπιστημίου
4. Ιδρυτές και στελέχη επιχειρήσεων

Αυτά θα βρίσκονται σε πλήρη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Οι φοιτητές θα είναι σε θέση να ανταλλάσσουν απόψεις και γνώσεις μεταξύ τους αλλά και με τους εισηγητές, ενώ θα λαμβάνουν την απαραίτητη τεχνική/ διοικητική υποστήριξη. Αντίστοιχα, οι εισηγητές θα παρέχουν ανατροφοδότηση στους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα και θα λαμβάνουν τεχνική/ διοικητική υποστήριξη προς διευκόλυνση του έργου τους. Η συστημική αυτή διαδικασία διευκολύνει την ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων εντός του οικοσυστήματος, που είναι και ο επιθυμητός στόχος. Το Πρόγραμμα θα απευθύνεται στους εγγεγραμμένους φοιτητές του Παντείου Πανεπιστημίου καθώς και σε φοιτητές άλλων Πανεπιστημίων/ Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Λόγω των εξειδικευμένων αντικειμένων που θα διδάσκονται, δικαίωμα συμμετοχής θα έχουν αποκλειστικά οι φοιτητές του 2ου, 3ου και 4ου έτους σπουδών όλων των κατευθύνσεων.

Για την επιτυχή έκβαση του Προγράμματος το Πάντειο Πανεπιστήμιο θα συνεργαστεί με αναγνωρισμένο ακαδημαϊκό προσωπικό, άτομα από το χώρο των πολυεθνικών επιχειρήσεων αλλά και με ιδρυτές νεοφυών επιχειρήσεων γνωστών ως “startups”, μια ιδιαίτερη κατηγορία νεανικής επιχειρηματικότητας διαφόρων ειδικοτήτων. Οι startup-ers έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον επενδυτών σε Ευρωπαϊκό και Διεθνές επίπεδο και σήμερα θεωρούνται ως βασικοί παράγοντες οικονομικής και κοινωνικής ευημερίας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται σύντομα βιογραφικά των εμπλεκόμενων μερών.

Κύριος στόχος είναι να καλυφθεί όσο το δυνατόν περισσότερο το κενό μεταξύ των θεωρητικών γνώσεων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των σπουδών με τις πραγματικές απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου (skills gap). Ορισμένα από τα βασικότερα οφέλη του Προγράμματος είναι τα εξής:

- ✓ Αποτελεσματικότερη κατάρτιση φοιτητών
- ✓ Εντοπισμός Δυνατών/ Αδύνατων σημείων τους

- ✓ Ενίσχυση δεξιοτήτων
- ✓ Εντοπισμός επαγγελματικού/ εκπαιδευτικού προσανατολισμού
- ✓ Απόκτηση δεξιοτήτων σχετικών με τον επιθυμητό κλάδο απασχόλησης
- ✓ Εξατομικευμένη διδασκαλία
- ✓ Παρακίνηση φοιτητών μέσω καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας (videos, κλπ)
- ✓ Διευκόλυνση φοιτητών από μακρινές αποστάσεις
- ✓ Συμφέρουσα, από οικονομικής οπτικής, επιλογή για όσους θέλουν να ενισχύσουν τις δεξιότητές τους σε χαμηλότερο κόστος
- ✓ Κινητοποίηση και παρακίνηση φοιτητών με την παροχή αυτής της επιπλέον δυνατότητας από το Πανεπιστήμιό τους
- ✓ Δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας φοιτητών με άτομα από την αγορά εργασίας
- ✓ Ενίσχυση της εξωστρέφειας του Πανεπιστημίου με φορείς του επιχειρηματικού κόσμου
- ✓ Ενίσχυση της καινοτομικότητας του Πανεπιστημίου με την εισαγωγή νέων μεθόδων συμπληρωματικής διδασκαλίας
- ✓ Ηλεκτρονική αποθήκευση σημειώσεων, εισηγήσεων των καθηγητών ανεξάρτητα από την παρακολούθηση του εν λόγω προγράμματος
- ✓ Δημιουργία ομάδων συζητήσεων για την ανταλλαγή πληροφοριών και την επίλυση πληροφοριών προκειμένου να αποφεύγεται ο μεγάλος όγκος ηλεκτρονικής αλληλογραφίας

Το Πρόγραμμα θα προωθηθεί μέσω των social media (facebook, linkedin, twitter), σε όλες τις ομάδες που αφορούν το Πάντειο Πανεπιστήμιο. Επιπλέον, θα σχεδιαστεί ειδική ιστοσελίδα που θα αφορά μόνο το συγκεκριμένο πρόγραμμα και τις παροχές του. Στη συνέχεια, η δραστηριότητα του προγράμματος θα κοινοποιείται στα εταιρικά sites των συμμετεχόντων εταιρειών και θα προωθείται κατά τη διάρκεια εκπαιδευτικών ημερίδων- συνεδρίων. Τέλος, το πρόγραμμα μπορεί να καταστεί γνωστό από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των εισηγήσεών τους στην αίθουσα διδασκαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1. Φόρμα αξιολόγησης της πλατφόρμας e-Panteion

Αξιολόγηση εκπαιδευτικής πλατφόρμας «Ζητήματα Επιχειρηματικότητας στις Κοινωνικές Επιστήμες- ΕπΚΕ»

ΟΔΗΓΙΕΣ: Παρακαλούμε να απαντήσετε στην έρευνα όσο πιο ολοκληρωμένα. Περιλαμβάνονται ερωτήσεις ανοιχτού τύπου οι οποίες ενδεχομένως ζητούν μια περαιτέρω επεξήγηση από εσάς, χωρίς να υπάρχει περιορισμός στον αριθμό λέξεων που θα χρησιμοποιήσετε. Για τις ερωτήσεις επιλογής, παρακαλούμε αξιολογήστε με βάση τη κλίμακα 1-5 όπου 1 είναι η χαμηλότερη και 5 η υψηλότερη βαθμολογία. ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Τα σχόλιά σας είναι ευπρόσδεκτα καθώς θα βοηθήσουν στις προσπάθειες οικοδόμησης μιας αποτελεσματικής e-learning πλατφόρμας. Τα προσωπικά σας στοιχεία θα παραμείνουν απόρρητα.

1. ΣΥΝΟΛΙΚΑ

A. Αντιμετωπίσατε κάποιο πρόβλημα στην πρόσβασή σας στο Πρόγραμμα; ΝΑΙ ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλούμε αναφέρετε το πρόβλημα

B. Σημειώστε τις γενικές εντυπώσεις που αποκομίσατε από το Πρόγραμμα. Σας άρεσαν οι θεματικές ενότητες; Αποκτήσατε έστω και σε μικρό κάποιες επιπλέον γνώσεις πάνω στα αντικείμενα που παρακολούθησατε;

2. ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ

A. Από πού είχατε πρόσβαση στην πλατφόρμα;

Εργασία Σπίτι Άλλο (παρακαλούμε σημειώστε)

B. Ποιόν Browser χρησιμοποιήσατε;

Microsoft explorer Mozilla Firefox Netscape

Opera Safari Άλλο (παρακαλούμε σημειώστε)

.....

Γ. Τί είδους προβλήματα αντιμετωπίσατε (αν αντιμετωπίσατε) με τα κείμενα, τις εικόνες (πχ ήταν πολύ μικρά και δυσανάγνωστα, οι εικόνες ήταν πολύ μεγάλες ή πολύ μικρές, σε κακή τοποθεσία κλπ.)

Δ. Μπορούσατε να δείτε τα videos με τις διαλέξεις

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν όχι, παρακαλούμε σημειώστε το λόγο ή τους λόγους που πιστεύετε ότι σας εμπόδισαν

Ε. Υπήρξε κάποιο πρόβλημα στην ποιότητα του ήχου, των υποτίτλων και γενικά των videos που παρακολουθήσατε;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

Αν ναι, παρακαλούμε σημειώστε ποιό/ά

ΣΤ. ΣΧΕΛΙΑΣΜΟΣ

	1	2	3	4	5	N/A
A. Μπορούσα να γυρίσω τις σελίδες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Μπορούσα να απαντήσω στις ερωτήσεις των quiz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. Μπορούσα να συμμετέχω σε συζητήσεις (forums)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. Μπορούσα να μεταβώ στα προτεινόμενα links (wikis, youtube κλπ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ε. Οι ερωτήσεις των quizzes ήταν επικοδομοιτικές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΤ. Τα case studies (όπου υπήρχαν) ενίσχυσαν τη διαδικασία μάθησής μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Z. Οι παρουσιάσεις – διαλέξεις ενίσχυσαν τις γνώσεις μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η. Τα παραδείγματα (όπου υπήρχαν) ενίσχυσαν τη διαδικασία μάθησής μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θ. Τα videos ενίσχυσαν τη διαδικασία μάθησής μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ι. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν ολοκληρωμένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Κ. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν φιλικός προς τον χρήστη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Λ. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (εικόνες, προτεινόμενη αρθρογραφία, forums κλπ) εμπλούτισαν το πρόγραμμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μ. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν (εικόνες, προτεινόμενη αρθρογραφία, forums κλπ) έκαναν πιο ευχάριστη και διαδραστική τη συμμετοχή μου σε αυτό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε, προσθέστε όποιο σχόλιο-πρόταση θεωρείτε ότι θα βελτίωνε τον σχεδιασμό της πλατφόρμας Προτεινόμενα σημεία εστίασης: περιεχόμενο μαθημάτων, τρόπος παρουσίασης, χρήση εικόνων, wikis, forums, συνατήσεις (BigBlueButton) κλπ.

Ζ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

	1	2	3	4	5	N/A
A. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ήταν λογικό, επαρκές και καλά δομημένο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
B. Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κατάλληλο και ταίριαζε στο επίπεδο των γνώσεών μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Γ. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είχε κατάλληλη χρονική διάρκεια (διάρκεια διαλέξεων, διάρκεια απαιτούμενου προσωπικού χρόνου ενασχόλησης με αυτό κλπ)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δ. Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο ήταν κατάλληλο για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ε. Ο ρυθμός που ακολουθούσε στο πρόγραμμα συνολικά ήταν κατάλληλος για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ΣΤ. Η διάρκεια του προγράμματος (αριθμός εβδομάδων) ήταν κατάλληλη για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ζ. Οι πληροφορίες που παρείχε ήταν κατάλληλες για ένα πρόγραμμα e-learning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Η. Οι πληροφορίες που παρείχε θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε μέγало βαθμό στο εργασιακό περιβάλλον	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Θ. Οι πληροφορίες που παρείχε περιελάμβαναν παραδείγματα και ρεαλιστικά σενάρια από την αγορά και τον κόσμο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ι. Ο σχεδιασμός του προγράμματος ήταν ολοκληρωμένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε, προσθέστε όποιο σχόλιο-πρόταση θεωρείτε ότι θα βελτίωνε το περιεχόμενο των μαθημάτων Προτεινόμενα σημεία εστίασης: ξεκαθαρίζονταν οι μαθησιακοί στόχοι, είχε το περιεχόμενο λογική δομή και σειρά, ήταν καλά δομημένο, υπήρξαν χρήσιμα για εσάς παραδείγματα, ήταν εφάμιλλο του επιπέδου των γνώσεών σας;

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

1. ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ

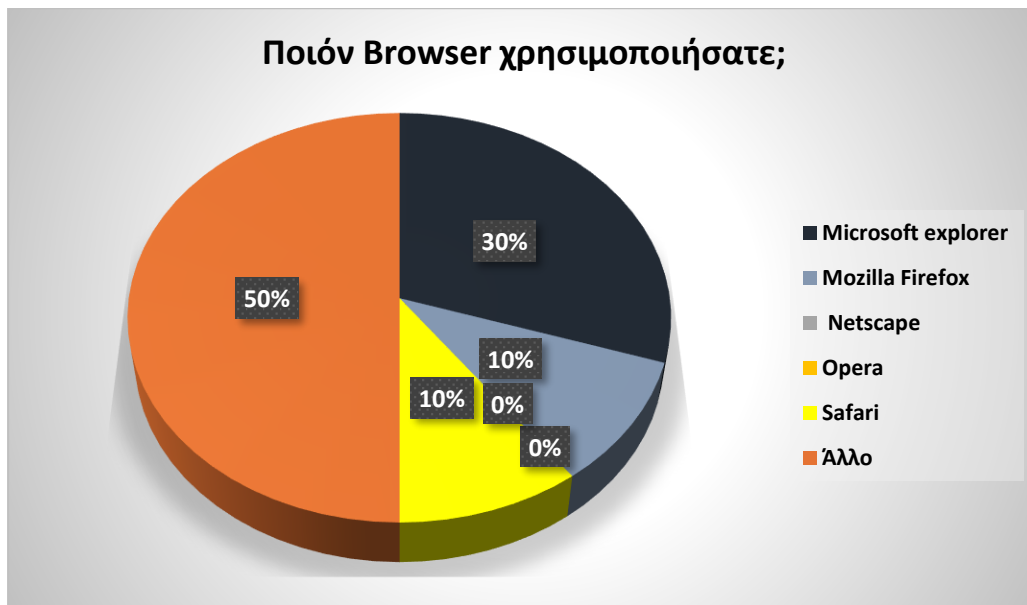
2. ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ

3. ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ

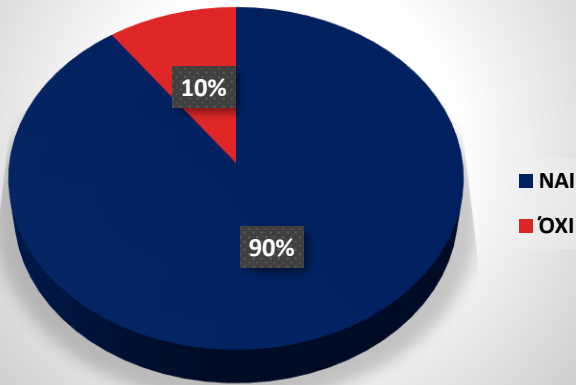
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΧΡΟΝΟ ΠΟΥ ΔΙΑΘΕΣΑΤΕ!!!

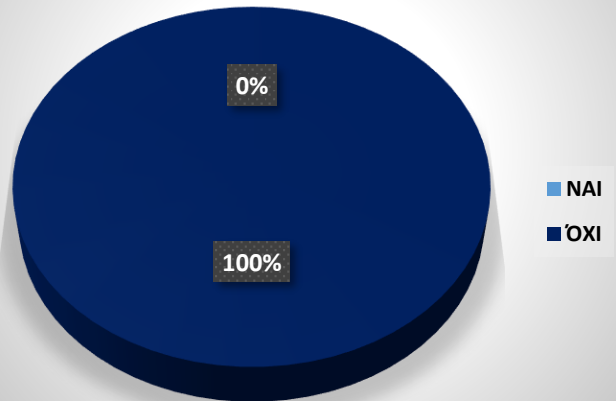
Παράρτημα 2. Απαντήσεις φοιτητών στην αξιολόγηση της πλατφόρμας e-Panteion



Μπορούσατε να δείτε τα videos με τις διαλέξεις

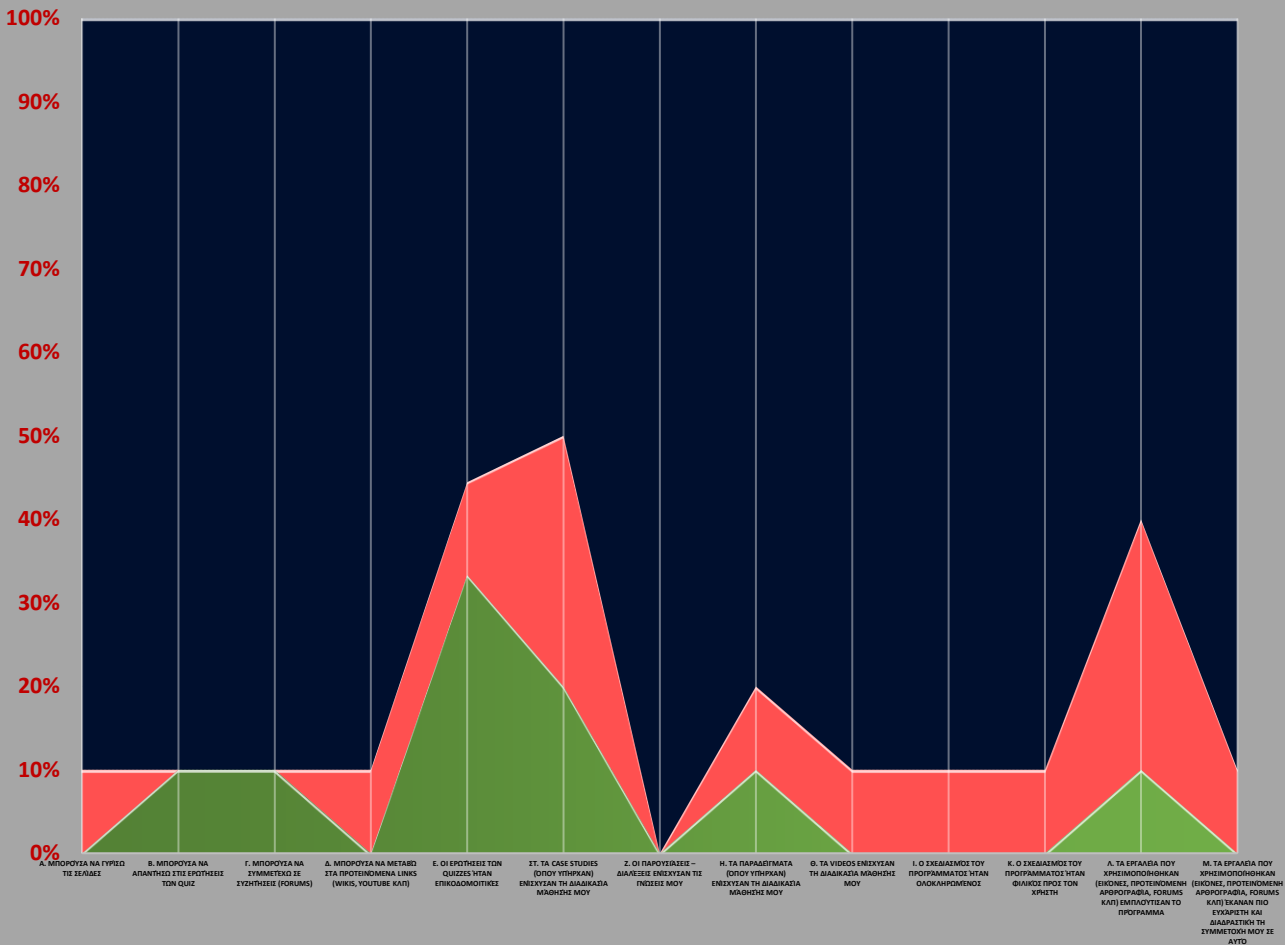


Υπήρξε κάποιο πρόβλημα στην ποιότητα του ήχου, των υποτίτλων και γενικά των videos που παρακολουθήσατε;



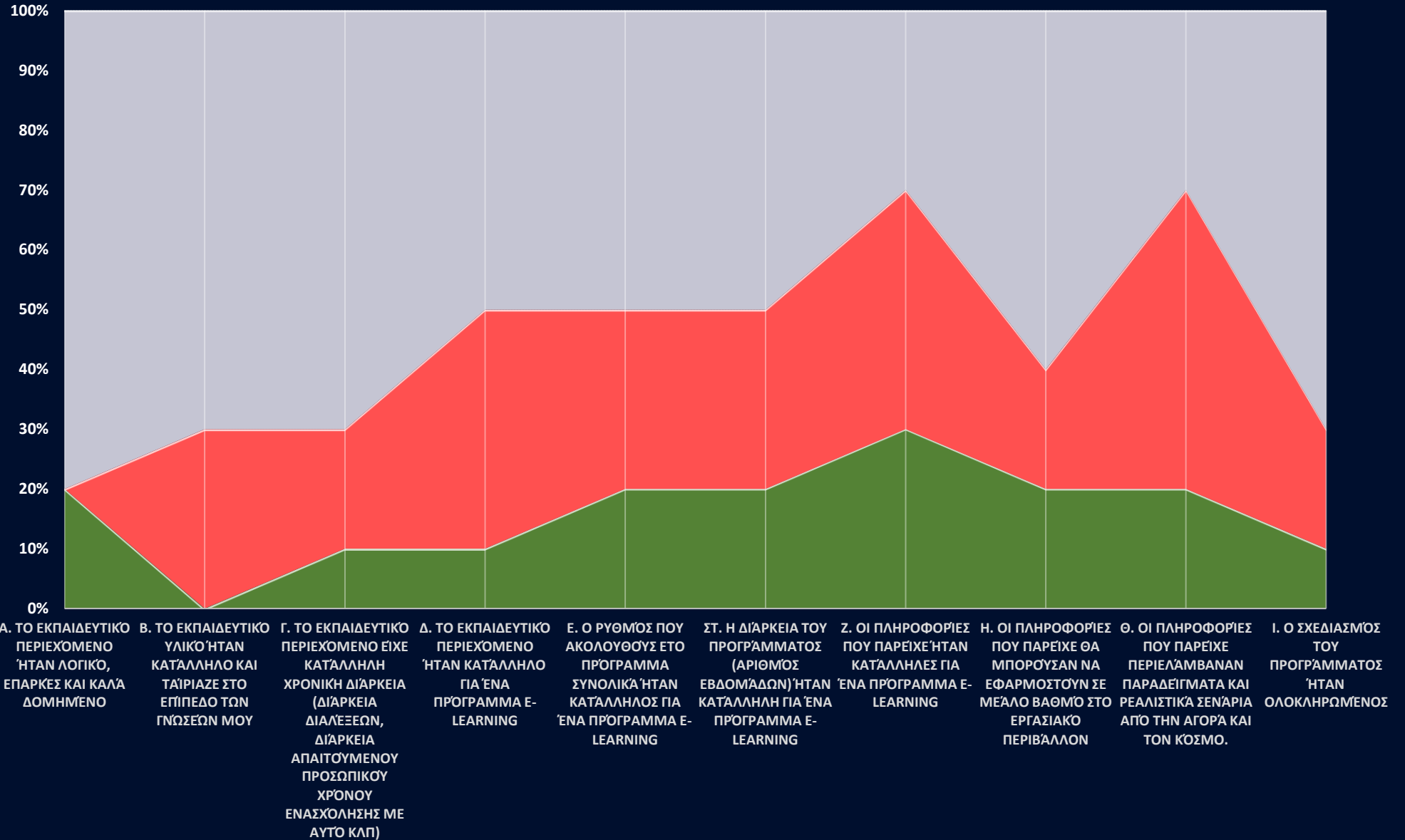
Παράγοντες σχεδιασμού

1 2 3 4 5 N/A

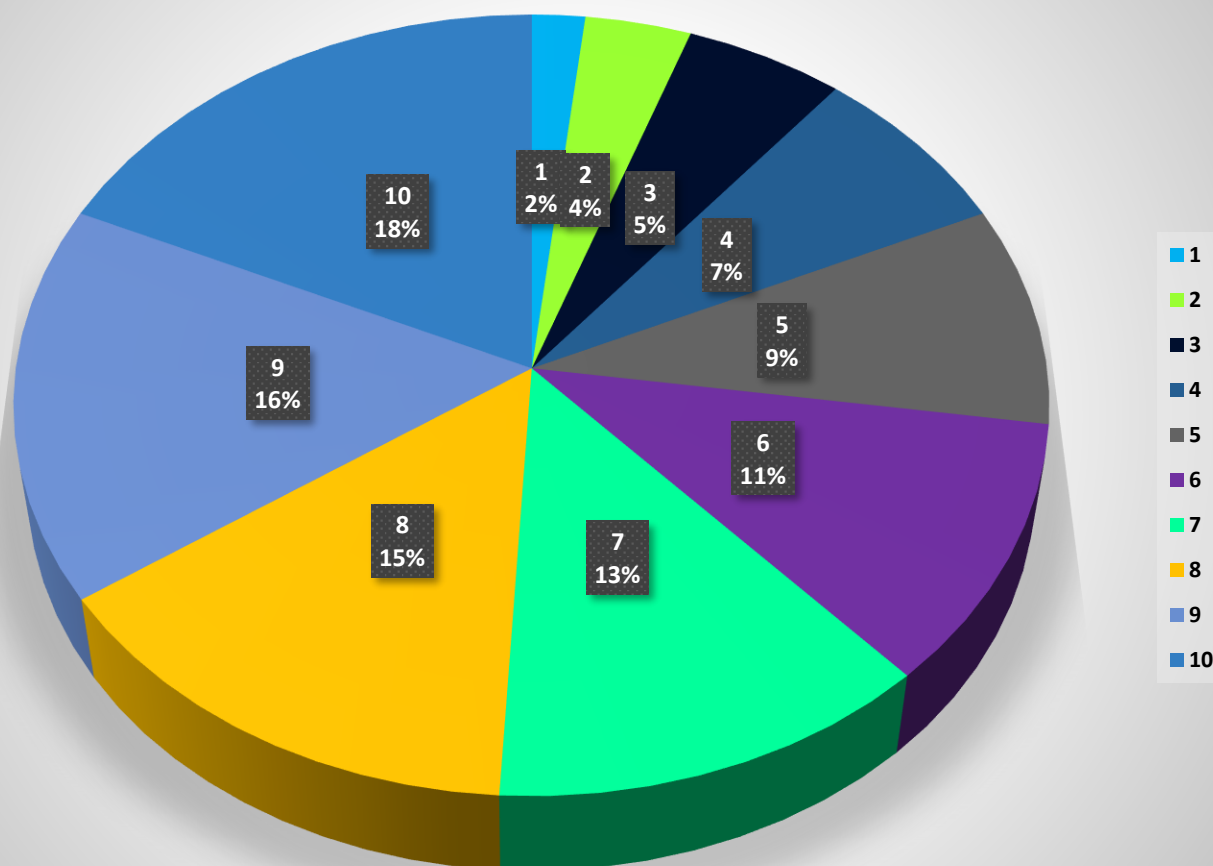


Παράγοντες εκπαιδευτικού περιεχομένου

1 2 3 4 5 N/A



Συνολική βαθμολογία



ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ - ΣΧΟΛΙΑ

ΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ: Σύγχρονοι μέθοδοι εκμάθησης όπως παρακολούθηση σχετικών παρουσιάσεων από τους χρήστες, οι σαφείς μαθησιακοί στόχοι, η λογική διάρθρωση της ύλης, το υπερπλήρες υποστηρικτικό υλικό μέσω αρθρογραφίας-προτεινόμενης βιβλιογραφίας και βίντεο-διαλέξεων. Φυσικά, η δυνατότητα δημιουργίας ομάδας συζητήσεως (forum) και η δυνατότητα συνομιλίας-δικτύωσης με τα άλλα συμμετέχοντα μέλη. Επίσης, η δυνατότητα διαμόρφωσης του προσωπικού προφίλ με το ονοματεπώνυμο και τις σχετικές προσωπικές ρυθμίσεις, η αλλαγή γλώσσας (πχ στην ελληνική είναι πιο εύκολη η πλοήγηση), το ημερολόγιο και τα upcoming events.

ΑΔΥΝΑΤΑ ΣΗΜΕΙΑ: Η έλλειψη κριτηρίων αξιολόγησης με κλιμακώμενη δυσκολία βρίσκεται στα αδύνατα σημεία, αυτό με τα επιπλέον αρχεία μέσω dropbox, η μη έτοιμη ενσωμάτωση των υποτίτλων στα videos και ίσως στην κειμενογραφία, θα ήταν πιο ξεκούραστη, αισθητικά, η αλλαγή του χρώματος φόντο και της γραμματοσειράς.

Παράρτημα 3. Εικονική παρουσίαση και σύντομες οδηγίες της πλατφόρμας e-Panteion

e-Panteion English (en) Panagiota Xanthopoulou

Navigation

- Home
 - Dashboard
 - Site pages
 - My courses

Administration

- Front page settings
 - Turn editing off
 - Edit settings
 - Users
 - Filters
 - Reports
 - Backup
 - Restore
 - Question bank
- Site administration

Add A Block

Add...

Available courses

Ζητήματα Επιχειρηματικότητας στις Κοινωνικές Επιστήμες

Το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα έχει σχεδιαστεί ως πρόταση διδακτορικής διατριβής στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών με θέμα τη διδασκαλία θεμάτων επιχειρηματικότητας και επιχειρησιακής λειτουργίας εν γένει σε Σχολές Κοινωνικών Επιστημών. Ο σχεδιασμός της πλατφόρμας στηρίχθηκε σε μεγάλο βαθμό στα αποτελέσματα έρευνας η οποία διεξήχθη στους φοιτητές διαφόρων Τμημάτων του Παντείου Πανεπιστημίου καθώς και στο σχεδιασμό αντίστοιχων προγραμμάτων επιχειρηματικότητας από Πανεπιστήμια Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο.

Οι σπουδαστές θα είναι σε θέση να παρακολουθήσουν διαλέξεις που αφορούν τα επιστημονικά αντικείμενα της Διοίκησης και Οικονομίας, του Μάρκετινγκ, της Οργανωσιακής Συμπεριφοράς και Ψυχολογίας, της Χρηματοοικονομικής, και πολλά άλλα καθώς και να συμμετάσχουν σε quiz, forums συζητήσεων, online διαλέξεις και να αποθηκεύσουν το εκπαιδευτικό υλικό που αντιστοιχεί στην εκάστοτε ενότητα. Περιλαμβάνονται επιπλέον προτεινόμενα άρθρα και ιστοσελίδες για περαιτέρω έρευνα και μελέτη.

Τέλος, επισημαίνεται ότι για το επισυναπτόμενο υλικό (διαλέξεις, σημειώσεις, αρχεία, κλπ) χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές η εκπαιδευτική πλατφόρμα Coursera, το Youtube καθώς και προσωπικές διαφάνειες και σημειώσεις.

This is the front page that everyone who logs in can see. You can **Turn editing on** in the Administration block to start changing things here. Visit the [Introduction to Moodle](#) course for more help.

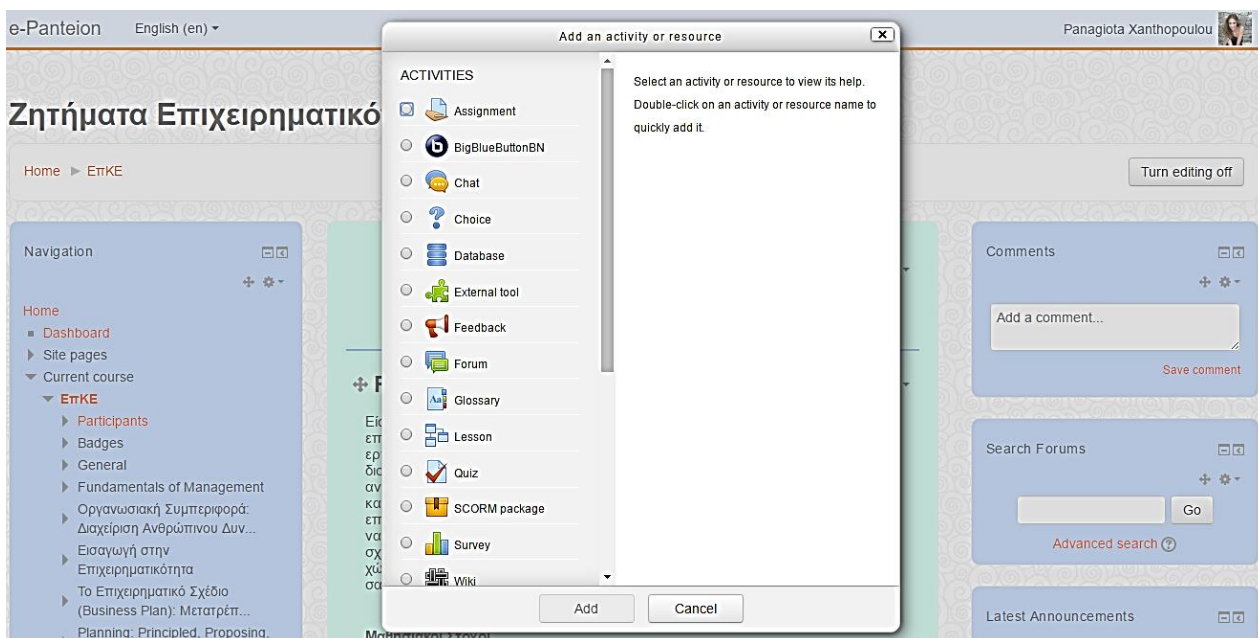
Comments

Add a comment...

Save comment

Portal

Στην πρώτη εικόνα παρατηρούμε την επιφάνεια εργασίας της πλατφόρμας. Συγκεκριμένα αναγράφεται ο τίτλος του προγράμματος και η περιγραφή του. Η επιλογή «add an activity or resource» αντιστοιχεί στην εισαγωγή περαιτέρω εργαλείων που θα ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία όπως videos, files, url, quiz κλπ. Η επιλογή αυτή οδηγεί στις εναλλακτικές που παρουσιάζονται ενδεικτικά στην εικόνα που ακολουθεί.



Στο αριστερό μέρος των εικόνων διακρίνουμε τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά αντικείμενα. Ο όρος «ΕπΚΕ» αναφέρεται στη συντομογραφία του Προγράμματος «Επιχειρηματικότητα στις Κοινωνικές Επιστήμες- ΕπΚΕ». Σε κάθε ενότητα που έχει ετοιμασθεί έχουν επιλεγθεί τα εξής συμπληρωματικά στοιχεία και εργαλεία:

- Τίτλος ενότητας
- Περιγραφή ενότητας και μαθησιακοί στόχοι
- Εισαγωγικό infographic, δηλαδή εικόνα με πληροφοριακά στοιχεία που σχετίζονται με την εκάστοτε ενότητα
- Ένας χώρος συζητήσεων-forum όπου οι συμμετέχοντες θα είναι σε θέση να συζητούν ένα θέμα που σχετίζεται με την ενότητα σε μη πραγματικό χρόνο (εδώ έγκειται και η βασική διαφοροποίηση του chat με το forum)
- Οι εισηγήσεις του μαθήματος σε μορφή μαγνητοσκοπημένων videos καθώς και οι σχετικοί υπότιτλοι στην αγγλική γλώσσα
- Το εκπαιδευτικό υλικό που απαιτείται για τη μελέτη της εκάστοτε ενότητας και σχετίζεται με τις προαναφερθείσες διαλέξεις
- Τα wikis, ή αλλιώς η προτεινόμενη αρθρογραφία, όπου αναφέρονται επιπλέον πηγές και ιστότοπο πληροφόρησης, άρθρα, βιβλία και στα οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να προτείνουν οι ίδιοι πηγές πληροφόρησης προς διευκόλυνση των υπολοίπων σπουδαστών

- Χώρος Quizes και Assessments όπου οι σπουδαστές θα εξετάζονται κατά την ολοκλήρωση της ενότητας σε ζητήματα που έχουν τεθεί και διδαχθεί, θα ενημερώνονται για τυχόν εργασίες και θα βαθμολογούν εργασίες των υπολοίπων σπουδαστών προκειμένου να εξασφαλιστεί η συνεργατικότητα και η ανταλλαγή ανατροφοδότησης.

The screenshot shows a Moodle course page for 'Fundamentals of Management'. On the left, there is a navigation menu with sections for 'Home' (Dashboard, Site pages, Current course) and 'Administration' (Course administration, Site administration). The main content area features an 'Announcements' section with a post titled 'Fundamentals of Management' containing text in Greek and a list of 'Μαθησιακοί Στόχοι' (Learning Objectives). Below the text is a graphic titled 'THE FIVE PRINCIPAL FUNCTIONS OF MANAGEMENT' with five numbered puzzle pieces representing Planning, Organizing, Staffing, Coordinating, and Controlling. On the right, there are several utility boxes: 'Comments', 'Search Forums', 'Latest Announcements', 'Upcoming Events', and 'Recent Activity'.

Λόγω της συγκεκριμένης χωρητικότητας δεδομένων που επέτρεπε η επιλογή του πακέτου, τα αρχεία των διαλέξεων και του εκπαιδευτικού υλικού αναρτήθηκαν σε λογαριασμό Dropbox ο οποίος λειτουργεί καθαρά για τις ανάγκες του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος.



Dropbox

Upgrade account



moodle panteion

- Recents
- Files
- Team
- Paper
- Photos
- Sharing
- Links
- Events
- File requests
- Deleted Files

Search

Name	Modified	Shared with
Innovation Management	--	--
The Three Pillar Model for Business Decisions	--	--
organizational behavior	--	--
Get Started with Dropbox.pdf	2/8/2016 8:59 PM	--

Η πλατφόρμα είναι διαθέσιμη στη σελίδα:

<https://www.google.com/url?hl=el&q=https://pattyxanth.moodlecloud.com/&source=gmail&ust=1475656954720000&usg=AFQjCNHKsrwNbFy3uAHtUth4nELNI746LA>

Παράρτημα 4. Online ερωτηματολόγιο



Η διδασκαλία μέσω e-learning σε Σχολές Κοινωνικών Επιστημών: εκμάθηση ζητημάτων επιχειρηματικότητας

Με αφορμή το φαινόμενο της ελλιπούς σύνδεσης μεταξύ των δεξιοτήτων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των φοιτητών και των δεξιοτήτων που ζητά η αγορά εργασίας (γνωστό ως skills-gap) πραγματοποιείται μια έρευνα για τη στάση των φοιτητών απέναντι στο ζήτημα της ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας σε κοινωνικές/ ανθρωπιστικές σπουδές μέσω του εργαλείου της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (e-learning). Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης της Σχολής Επιστημών Οικονομίας & Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και έχει ως στόχο τη διερεύνηση της στάσης των φοιτητών των εν λόγω επιστημονικών πεδίων για την εισαγωγή μιας πλατφόρμας ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (e-learning) απ' όπου θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν courses σχετικά με πρακτικά ζητήματα επιχειρείν. Τα στοιχεία που θα συμπληρώσετε είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την επιτυχή διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

*Required

1. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

1α. Με ποιες λέξεις-φράσεις κλειδιά θα την ορίζατε; (πχ. δημιουργικότητα) *

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα; *
(ελεύθερη επιλογή απαντήσεων)

- Έλλειψη κουλτούρας όσον αφορά την επιχειρηματικότητα ως εναλλακτική μορφή απασχόλησης
- Έλλειψη πηγών χρηματοδότησης / κεφαλαίου
- Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης σε γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την επιχειρηματικότητα
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης για ένα νέο ξεκίνημα
- Αυξημένος ανταγωνισμός
- Γραφειοκρατία
- Έλλειψη οργανωμένου θεσμικού περιβάλλοντος
- Other:

3. Ποιά/ές επιλογή/ές απασχόλησης σας ενδιαφέρει/ουν περισσότερο *

Η αυτοαπασχόληση διαφέρει από την επιχειρηματικότητα μόνο στο ενδεχόμενο της ύπαρξης συντεταγμένων στην άσκηση επαγγέλματος. Αυτοαπασχόληση= άσκηση επαγγέλματος (υδραυλικού, ελαιοχρωματιστή, λογιστή, δικηγόρου κ.λπ) Η δημιουργία μιας εμπορικής επιχείρησης από ένα (ή περισσότερα) πρόσωπο χαρακτηρίζεται επιχειρηματικότητα. Περιλαμβάνει παράγοντες όπως: περιθώριο υιοθέτησης ή και δημιουργία καινοτόμων υπηρεσιών, εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης και του Marketing, ανταγωνισμός, αβεβαιότητα για το ύψος των εσόδων κ.λπ.

- Ιδιωτικός τομέας
- Δημόσιος τομέας
- Αυτοαπασχόληση
- Επιχειρηματικότητα

4. Αν επιλέξετε να ιδρύσετε τη δική σας επιχείρηση, σε ποιόν κλάδο θα θέλατε να δραστηριοποιηθείτε; *
(ελεύθερη επιλογή απαντήσεων)

- Αγροτικός τομέας – Σύγχρονες μορφές καλλιεργειών
- Τουρισμός
- Ναυτιλία
- Κοινωνική Επιχειρηματικότητα
- Τεχνολογία
- Ενέργεια
- Εμπόριο
- Other:

5. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (e-learning); *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

5α. Με ποιες λέξεις-φράσεις κλειδιά θα την ορίζατε; (πχ. εκπαίδευση μέσω διαδικτύου κ.π) *

6. Παρακαλούμε σημειώστε πιο συγκεκριμένα τη γνώμη σας για κάθε μια από τις επόμενες προτάσεις *
 1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ουδέτερος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Η Ηλεκτρονική Μάθηση διευκολύνει φοιτητές από μακρινές τοποθεσίες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η Ηλεκτρονική Μάθηση έχει μικρότερες απαιτήσεις χρόνου και κόστους (για τους φοιτητές)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η Ηλεκτρονική Μάθηση καθιστά την εκπαίδευση προσιτή σε όλους (ηλικία, εισόδημα, τοποθεσία, κλπ).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η Ηλεκτρονική Μάθηση πρέπει να είναι δωρεάν.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η Ηλεκτρονική Μάθηση πρέπει να απαιτεί μικρό ποσό διδασκων, τα οποία θα καταβάλλονται εξ ολοκλήρου για τις ανάγκες υποστήριξης του προγράμματος (εξοπλισμός, τεχνική υποστήριξη).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Η Ηλεκτρονική Μάθηση υποκαθιστά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αν το παρακολουθήσετε συμπληρωματικά με τις σπουδές σας *
 (επιλέξτε μία (1) απάντηση)

- 3 εβδομάδες
- 4-6 εβδομάδες
- 6-8 εβδομάδες
- Other:

8. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

8α. Αν επιλέξατε «ΝΑΙ» παρακαλούμε αναφέρετε σε ποιο

8β. Αν επιλέξατε «ΟΧΙ» παρακαλούμε σημειώστε από τους παρακάτω λόγους:
(ελεύθερη επιλογή απαντήσεων)

- Δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος
- Δεν είχα ψάξει/ ενημερωθεί για τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα
- Δε με ενδιέφεραν τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά αντικείμενα
- Τα δίδακτρα ήταν υψηλά
- Δε με εκφράζει αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης
- Other:

9. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές, θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

10. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε εφαρμοσμένα θέματα που ζητά η αγορά εργασίας; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

11. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς; *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

12. Πόσες ώρες πιστεύετε πρέπει να αφιερωθούν στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας (εβδομαδιαία); *

(επιλέξτε μία (1) απάντηση)

- 2 ώρες
- 3 ώρες
- 4 ώρες
- Other:

13. Σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση; *
(μπορείτε να επιλέξετε μέχρι 5 απαντήσεις)

- Marketing
- Διοίκηση Προσωπικού
- Πωλήσεις
- Λογιστική/ Χρηματοοικονομική Διαχείριση
- Δημόσιες σχέσεις
- Νέες Τεχνολογίες (e-business)
- Νομικά/ θεσμικά αντικείμενα
- Ψυχολογία (εργασιακές σχέσεις, διαχείριση άγχους)
- Διαπραγματεύσεις
- Other:

14. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (π.χ. στελέχη πολυεθνικών οργανισμών, τραπεζικά στελέχη, κ.ά.); *

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

14α. Αν απαντήσατε «ΟΧΙ» παρακαλούμε αναφέρετε το λόγο/ τους λόγους

15. Ένα ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης πάνω σε θέματα επιχειρηματικότητας: *

1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ουδέτερος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
Προσφέρει διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων από αυτά που διδάσκονται στην αίθουσα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσφέρει συμπληρωματική διδασκαλία αντικειμένων που διδάσκονται στην αίθουσα.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποτελείται αποκλειστικά από ακαδημαϊκό προσωπικό.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποτελείται αποκλειστικά από εισηγητές που προέρχονται από την αγορά εργασίας.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Αποτελείται από ανθρώπους της αγοράς εργασίας και ακαδημαϊκούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσφέρει διδασκαλία μιας μεγάλης ποικιλίας από τεχνικές και επιχειρηματικές ικανότητες.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσφέρει τη δυνατότητα επίλυσης πραγματικών προβλημάτων μιας επιχείρησης από τους συμμετέχοντες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Προσφέρει προσομοίωση της πραγματικής επιχειρησιακής ζωής κάνοντας την εκμάθηση πρωτότυπη και διαδραστική.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Προτιμάτε ένα on-line ή μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα Παρακαλούμε σημειώστε την προτίμησή σας. *
(επιλέξτε μία (1) απάντηση)

- ON LINE
- ΜΑΓΝΗΤΟΣΚΟΠΗΜΕΝΟ

16α. Σε περίπτωση που απαντήσατε «on-line πρόγραμμα» στην ερώτηση 17, ποιες ώρες της ημέρας θα προτιμούσατε να διεξάγεται το πρόγραμμα;
(επιλέξτε μία (1) απάντηση)

- Πρωινές ώρες (μέχρι τις 12:00)
- Μεσημεριανές ώρες (12:00-16:00)
- Απογευματινές ώρες (16:00-20:00)
- Βραδινές ώρες (μετά τις 20:00)

17. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε; *
(επιλέξτε μία (1) απάντηση)

- Καθημερινά
- 1-2 φορές την εβδομάδα
- 1-2 φορές το δεκαπενθήμερο
- 1 φορά το μήνα
- Σπάνια

18. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης (παρακολούθηση διαλέξεων, μελέτη υλικού για τη συμμετοχή στα tests) θα αφιερώνατε την εβδομάδα; *
(επιλέξτε μία (1) απάντηση)

- 2-3 ώρες
- 4-5 ώρες
- 5-7 ώρες
- Other:

Παρακαλούμε σημειώστε την ηλικία σας: *

- 18-24
- 25-30
- 31-35
- 36-40
- 40 και πάνω

Παρακαλούμε σημειώστε το φύλο σας: *

- ΑΡΡΕΝ
- ΘΗΛΥ

Παρακαλούμε σημειώστε το έτος σπουδών σας

Τύπος διαμονής: *

- ΑΘΗΝΑ
- ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ

Εργασία *

- Δεν εργάζομαι
- Ιδιωτικός τομέας
- Δημόσιος τομέας
- Ατομική/ Οικογενειακή επιχείρηση

Σημειώστε το Τμήμα - Ίδρυμα από το οποίο προέρχετε *

Παρατηρήσεις

Παρακαλούμε αναφέρετε τη γνώμη σας για την συγκεκριμένη ιδέα καθώς και οτιδήποτε περαιτέρω πιστεύετε ότι θα θέλατε να συμπληρώσετε επί του θέματος.

Διαθέσιμο στη διεύθυνση:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScCUv6fHHFhSt7WEUY_odR_ESrvk6PvTYPTw8dfvWIMu882A/viewform

Παράρτημα 5. Έντυπο ερωτηματολόγιο

Η διδασκαλία μέσω e-learning σε Σχολές Κοινωνικών Επιστημών: εκμάθηση ζητημάτων επιχειρηματικότητας

Με αφορμή το φαινόμενο της ελλιπούς σύνδεσης μεταξύ των δεξιοτήτων που αποκτώνται κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών των φοιτητών και των δεξιοτήτων που ζητά η αγορά εργασίας (γνωστό ως *skills-gap*) πραγματοποιείται μια έρευνα για τη στάση των φοιτητών απέναντι στο ζήτημα της ανάπτυξης πρακτικών δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας σε κοινωνικές/ ανθρωπιστικές σπουδές μέσω του εργαλείου της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης (*e-learning*).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής στο Τμήμα Δημόσιας Διοίκησης της Σχολής Επιστημών Οικονομίας & Διοίκησης του Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών και έχει ως στόχο τη διερεύνηση της στάσης των φοιτητών της Δημόσιας Διοίκησης για την εισαγωγή μιας πλατφόρμας ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (*e-learning*) απ' όπου θα έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν *courses* σχετικά με πρακτικά ζητήματα επιχειρείν. Τα στοιχεία που θα συμπληρώσετε είναι εμπιστευτικά και θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Η συμμετοχή σας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για την επιτυχή διεξαγωγή των αποτελεσμάτων.

A. Ερωτήσεις περί Επιχειρηματικότητας

1. Γνωρίζετε την έννοια της επιχειρηματικότητας; ΝΑΙ ΟΧΙ

1^α. Με ποιες λέξεις-φράσεις κλειδιά θα την ορίζατε; (πχ. δημιουργικότητα)

.....
.....

2. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι εμποδίζουν την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα;

- Έλλειψη κουλτούρας όσον αφορά την επιχειρηματικότητα ως εναλλακτική μορφή απασχόλησης
- Έλλειψη πηγών χρηματοδότησης / κεφαλαίου
- Έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης σε γνωστικά αντικείμενα σχετικά με την επιχειρηματικότητα
- Έλλειψη αυτοπεποίθησης για ένα νέο ξεκίνημα
- Αυξημένος ανταγωνισμός
- Γραφειοκρατία
- Έλλειψη οργανωμένου θεσμικού περιβάλλοντος
- Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε:.....)

3. Ποια επιλογή απασχόλησης σας ενδιαφέρει περισσότερο (επιλέξτε μία);

- Ιδιωτικός τομέας
- Δημόσιος τομέας
- Αυτοαπασχόληση³⁷⁸
- Επιχειρηματικότητα³⁷⁹

4. Αν επιλέξετε να ιδρύσετε τη δική σας επιχείρηση, σε ποιόν κλάδο θα θέλατε να δραστηριοποιηθείτε;

- Αγροτικός τομέας – Σύγχρονες μορφές καλλιεργειών
- Τουρισμός
- Ναυτιλία
- Κοινωνική Επιχειρηματικότητα³⁸⁰
- Τεχνολογία
- Ενέργεια
- Εμπόριο
- Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε:)

B. Ερωτήσεις περί Ηλεκτρονικής Εκπαίδευσης (E-Learning)

5. Γνωρίζετε την έννοια της ηλεκτρονικής (εξ' αποστάσεως) εκπαίδευσης (e-learning);

- ΝΑΙ ΟΧΙ

5^α. Με ποιες λέξεις-φράσεις κλειδιά θα την ορίζατε; (πχ. εκπαίδευση μέσω διαδικτύου κλπ)

.....
.....

6. Παρακαλούμε σημειώστε πιο συγκεκριμένα τη γνώμη σας για κάθε μια από τις επόμενες προτάσεις σημειώνοντας στην κλίμακα από 1 = «Διαφωνώ απόλυτα» έως 5 = «Συμφωνώ απόλυτα».

	1	2	3	4	5
6.1. Η Ηλεκτρονική Μάθηση διευκολύνει φοιτητές από μακρινές τοποθεσίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Η Ηλεκτρονική Μάθηση έχει μικρότερες απαιτήσεις χρόνου και κόστους (για τους φοιτητές).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

³⁷⁸ Η αυτοαπασχόληση διαφέρει από την επιχειρηματικότητα μόνο στο ενδεχόμενο της ύπαρξης συνεταιρίων στην άσκηση επαγγέλματος. Αυτοαπασχόληση= άσκηση επαγγέλματος (υδραυλικού, ελαιοχρωματιστή, λογιστή, δικηγόρου κ.λπ)

³⁷⁹ Η δημιουργία μιας εμπορικής επιχείρησης από ένα (ή περισσότερα) πρόσωπο χαρακτηρίζεται επιχειρηματικότητα. Περιλαμβάνει παράγοντες όπως: περιθώριο υιοθέτησης ή και δημιουργία καινοτόμων υπηρεσιών, εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης και του Marketing, ανταγωνισμό, αβεβαιότητα για το ύψος των εσόδων κ.λπ.

³⁸⁰ Η Κοινωνική Επιχειρηματικότητα είναι μια εναλλακτική μορφή επιχειρηματικότητας στηριζόμενη στην Κοινωνική Οικονομία. Πρόκειται για επιχειρήσεις των οποίων η λειτουργία βασίζεται στην επιδίωξη συλλογικού οφέλους, ενώ το κέρδος τους προκύπτει από δράσεις που εξυπηρετούν αποκλειστικά το κοινωνικό συμφέρον.

6.3. Η Ηλεκτρονική Μάθηση καθιστά την εκπαίδευση προσιτή σε όλους (ηλικία, εισόδημα, τοποθεσία, κλπ).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.4. Η Ηλεκτρονική Μάθηση πρέπει να είναι δωρεάν.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.5. Η Ηλεκτρονική Μάθηση πρέπει να απαιτεί μικρό ποσό διδασκάντων, τα οποία θα καταβάλλονται εξ' ολοκλήρου για τις ανάγκες υποστήριξης του προγράμματος (εξοπλισμός, τεχνική υποστήριξη).	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6.6. Η Ηλεκτρονική Μάθηση υποκαθιστά την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ουδέτερος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

7. Ποια θεωρείτε ότι πρέπει να είναι η διάρκεια ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης αν το παρακολουθήσετε συμπληρωματικά με τις σπουδές σας (επιλέξτε 1);

- 3 εβδομάδες
 4-6 εβδομάδες
 6-8 εβδομάδες
 Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε:.....)

8. Έχετε συμμετάσχει στο παρελθόν σε κάποιο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης;

- ΝΑΙ ΟΧΙ

8^α. Αν επιλέξατε «ΝΑΙ» παρακαλούμε αναφέρετε σε ποιο.....

8^β. Αν επιλέξατε «ΟΧΙ» παρακαλούμε σημειώστε από τους παρακάτω λόγους:

- Δεν υπήρχε διαθέσιμος χρόνος
 Δεν είχα ψάξει/ ενημερωθεί για τα διαθέσιμα εκπαιδευτικά προγράμματα
 Δε με ενδιέφεραν τα προσφερόμενα εκπαιδευτικά αντικείμενα
 Τα δίδακτρα ήταν υψηλά
 Δε με εκφράζει αυτή η μέθοδος εκπαίδευσης
 Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε:.....)

9. Πιστεύετε ότι η παρακολούθηση ενός προγράμματος εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης παράλληλα με τις προπτυχιακές σας σπουδές, θα σας βοηθήσει να επιλέξετε την κατεύθυνση των μεταπτυχιακών σας σπουδών; ΝΑΙ ΟΧΙ

Γ. Ερωτήσεις περί διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας

10. Θεωρείτε ότι οι σπουδές σας παρέχουν το επιθυμητό επίπεδο γνώσεων πάνω σε **εφαρμοσμένα θέματα** που ζητά η αγορά εργασίας; ΝΑΙ ΟΧΙ

11. Η ενσωμάτωση της διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας στο πρόγραμμα σπουδών σας είναι χρήσιμη για εσάς; ΝΑΙ ΟΧΙ

12. Πόσες ώρες πιστεύετε πρέπει να αφιερωθούν στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας (εβδομαδιαία);

- 2 ώρες
 3 ώρες
 4 ώρες
 Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε:)

13. Σε ποια γνωστικά αντικείμενα θα δίνετε περισσότερη έμφαση; (μπορείτε να επιλέξετε μέχρι 5 απαντήσεις)

- | | |
|------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Marketing | <input type="checkbox"/> Νομικά/ Θεσμικά αντικείμενα |
| <input type="checkbox"/> Πωλήσεις | <input type="checkbox"/> Ψυχολογία (εργασιακές σχέσεις, διαχείριση άγχους) |
| <input type="checkbox"/> Διοίκηση Προσωπικού | <input type="checkbox"/> Διαπραγματεύσεις |
| <input type="checkbox"/> Λογιστική/ Χρηματοοικονομική Διαχείριση | <input type="checkbox"/> Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε: |
| <input type="checkbox"/> Δημόσιες σχέσεις | |
| <input type="checkbox"/> Νέες Τεχνολογίες (e-business) | |

14. Πιστεύετε ότι για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας σε σχολές κοινωνικών/ ανθρωπιστικών επιστημών είναι χρήσιμη η συνεισφορά εισηγητών από την αγορά εργασίας (π.χ. Managers, κ.ά.);

- ΝΑΙ ΟΧΙ

14^α. Αν απαντήσατε «ΟΧΙ» παρακαλούμε αναφέρετε το λόγο/ τους

λόγους,.....

15. Παρακαλούμε σημειώστε τη γνώμη σας για κάθε μια από τις επόμενες προτάσεις σημειώνοντας στην κλίμακα από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

Ένα ποιοτικό πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης πάνω σε θέματα επιχειρηματικότητας:	1	2	3	4	5
15.1. Προσφέρει διδασκαλία διαφορετικών αντικειμένων από αυτά που διδάσκονται στην αίθουσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.2. Προσφέρει συμπληρωματική διδασκαλία αντικειμένων που διδάσκονται στην αίθουσα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.3. Αποτελείται αποκλειστικά από ακαδημαϊκό προσωπικό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.4. Αποτελείται αποκλειστικά από εισηγητές που προέρχονται από την αγορά εργασίας.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.5. Αποτελείται από ανθρώπους της αγοράς εργασίας και ακαδημαϊκούς.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.6 Προσφέρει διδασκαλία μιας μεγάλης ποικιλίας από τεχνικές και επιχειρηματικές ικανότητες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.7 Προσφέρει τη δυνατότητα επίλυσης πραγματικών προβλημάτων μιας επιχείρησης από τους συμμετέχοντες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15.8 Προσφέρει προσομοίωση της πραγματικής επιχειρησιακής ζωής κάνοντας την εκμάθηση πρωτότυπη και διαδραστική.

1= Διαφωνώ απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3= Ουδέτερος, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απόλυτα

16. Προτιμάτε ένα on-line ή μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα; Παρακαλούμε σημειώστε την προτίμησή σας.

On-line πρόγραμμα Μαγνητοσκοπημένο πρόγραμμα

16^α. Σε περίπτωση που απαντήσατε «on-line πρόγραμμα» στην ερώτηση **17**, ποιες ώρες της ημέρας θα προτιμούσατε να διεξάγεται το πρόγραμμα;

- Πρωινές ώρες (μέχρι τις 12:00)
 Μεσημεριανές ώρες (12:00-16:00)
 Απογευματινές ώρες (16:00-20:00)
 Βραδινές ώρες (μετά τις 20:00)

17. Πόσο συχνά θα το χρησιμοποιούσατε;

- Καθημερινά
 1-2 φορές την εβδομάδα
 1-2 φορές το δεκαπενθήμερο
 1 φορά το μήνα
 Σπάνια

18. Πόσες ώρες συνολικής μελέτης (παρακολούθηση διαλέξεων, μελέτη υλικού για τη συμμετοχή στα tests) θα αφιερώνατε την εβδομάδα;

- 2-3 ώρες
 4-5 ώρες
 5-7 ώρες
 Άλλο/α (Παρακαλούμε αναφέρετε:)

Δ. Δημογραφικά στοιχεία

Παρακαλούμε σημειώστε την ηλικία σας:

18-24 25-30 31-35 36-40 40 και πάνω

Παρακαλούμε σημειώστε το φύλο σας: Άνδρας Γυναίκα

Παρακαλούμε σημειώστε το έτος σπουδών σας.....

Τόπος διαμονής: Αθήνα Περιφέρεια

Εργασία:

- Δεν εργάζομαι
- Ιδιωτικός τομέας
- Δημόσιος τομέας
- Ατομική/ Οικογενειακή επιχείρηση

Ε. Παρατηρήσεις

Ευχαριστούμε θερμά για τον χρόνο σας!

Παράρτημα 6. Παρατηρήσεις φοιτητών- Σχόλια στο ερωτηματολόγιο

"Προσέμενο" ερωτηματολόγιο. Καλύπτει με-
γάλο εύρος του θέματος.

Για την πραγματοποίηση του εν λόγω προγράμματος πρέπει να τηρηθεί οργάνωση και θάλα που απουσιάζουν από την συνολική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παροχή των απαραίτητων μέσων και πόρων από τους φορείς.

Ανάγκη για ενημέρωση, ιδιαίτερα των πρωτοχιακών, σχετικά με το πρόγραμμα.

Απαιτείται ενευχρησιμοποίηση των περιληφθέντων της πύλης των μαθημάτων - ερευνητικών - με την εξαγωγή μακροτόπων και μερικότερα με τη διοικητική επιμέλεια ώστε να ανταποκρίνονται και στην λογιστική κατά-
σταση της οικονομίας - αγοράς αλλά και στην συνεχώς εξελισσόμενη πλευρά του μαθήματος.
Απρόσβλητο σημαντικό λογισμικών e-class και e-learning για να έχουν και τη δυνατότητα παρακολούθησης θεμάτων είτε στην οδοντολογία να είναι στεφάνια (α) παραδόσεις.

θα με ενδιέφερε μέσω του e-learning να έχω τη δυνατότητα να παρακολουθώ τις πανεπιστ. διαλέξεις που αδύνατο έχω της εργασίας μου και να έχω πρόσβαση σε ομιλήσεις καθηγητών για κάθε μάθημα, δεδομένου ότι το πανεπιστήμιο δεν προσφέρει πολλές (εως ελάχιστα) δυνατότητες παρακολούθησης σε εργαζόμενους φοιτητές.

Θα βοηθούσε πολύ στην εκπαίδευση των φοιτητών της περιφέρειας.

Το e-learning μπορεί να προσφέρει περαιτέρω γνώσεις και να εμβαθύνει περισσότερο σε ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Δίνει την δυνατότητα της παρακολούθησης ~~από~~ πλέον των φοιτητών, σε εργαζόμενους οι οποίοι θέλουν να προχωρήσουν/εμβαθύνουν τις γνώσεις τους αλλά η εργασία τους δεν τους το επιτρέπει. Το κόστος του e-learning θα πρέπει να είναι πολύ χαμηλό εάν έχει δωρεάν για να λειτουργήσει ως εφικτός παράγοντας προβέλευσης ενδιαφερόντων. Ως κατακλείδι θα ήταν ένα εφικτικό βήμα προς την καλύτερη εκπαίδευση όλων, πιθανώς δημιουργώντας περισσότερους "εργάτες του μυσταίου".

Είναι απαραίτητη η γνώση του θεωρητικού τμήματος της ζωής (πανεπιστημίου) με την αγορά εργασίας καθώς και η βοήθεια-κατεύθυνση που χρειάζονται οι φοιτητές για την επιλογή μεταπτυχιακών σπουδών και για την μετέπειτα πορεία-ταξίδια που θα ακολουθήσουν.

Η εξέλιξη του e-learning, σε συνδυασμό με τις προηγμένες σπουδές, η έρευνα θα είναι τελικά μια πιο ορατή και οργανωτική μορφή εκπαίδευσης.

Μια πολύ καλή ιδέα!
Μακάρι να πραγματοποιηθεί και να υπάρχει και η αντίστοιχη επιμέριση στους φοιτητές όχι μόνο της Θεωρίας.

Πιστεύω πως η διαδικασία του προγράμματος e-learning στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική και πρέπει να προσφέρει μια ποικιλία γνώσεων σε όσους το επιλέξουν. Μέσα από ένα ερωτηματολόγιο μπορούν να βγουν πολλές πληροφορίες ώστε να βελτιωθεί το πρόγραμμα σύμφωνα με τις ανάγκες όλων των φοιτητών, αλλά και να δημιουργηθεί βελτιστικό πρόγραμμα e-learning και για πανεπιστήμια που ως τώρα δεν διατίθενται.

ΘΕΛΩ ΟΤΙ ΕΙΣΩΑ ΣΤΟ ΤΜΗΜΑ ΤΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΘΑ ΗΤΑΝ ΧΡΗΣΙΜΑ ΤΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ E-LEARNING ΤΑ ΟΠΟΙΑ ΘΑ ΕΜΒΑΘΙΝΟΥΝ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΣΕ ΜΑΘΕ ΤΟΜΕΑ ~~ΕΙΣΩΑ~~ ΟΤΙ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΟΣΤΕ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΜΕ ΣΕ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΒΑΘΟΣ ΚΑΤΟΙΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΟΥ ~~ΕΙΣΩΑ~~ ΟΤΙ ΜΑΣ ΕΝΔΙΑΦΕΡΕΙ. ΚΑΙ ΝΑ ΔΟΥΜΕ ΑΝ ΘΑ ΑΣΧΟΛΗΘΟΥΜΕ ΚΑΙ ΣΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΜΕ ΑΥΤΟ.

Το μάθημα ως Εμπειρματικό
Θα πρέπει να γίνει επιλογή ή
Υποχρεωτικό ή επίσης να προστεθούν μαθήματα με περισσότερο Marketing-Management (Διοίκηση)

Θεωρώ πως θα ήταν πολύ χρήσιμο το e-learning για τους βαθφοιτητές που και εμένα. Αλλά δυστυχώς θεωρώ πως υπάρχει έλλειψη κατάρτισης στη χώρα μας σχετικά με το θέμα αυτό. Επίσης, δεν του έχει δοθεί η πρόνοια αναγνώριση και προβολή.

Θεωρώ ότι το e-learning θα αποτελέσει ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο και βοηθήματα για τους φοιτητές και ίσως θα μπορούσε να ^(στο μέλλον) πραγματοποιηθεί και από επαγγελματίες ως στα βιβλικά μάθημα.

Το σύστημα e-learning θα βοηθούσε φοιτητές και μη της σχολής να διεκδικούν τις γνώσεις και να επενδύσουν τους. Επίσης φοιτητές που τελευτήσουν τις σπουδές τους και αναζητήσουν να ενισχύσουν στην περιφέρεια θα είχαν την ευκαιρία να συνεχίσουν έτσι την εκπαίδευσή τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΔΙΕΘΝΗΣ

A.

-
- Abdulaziz, H. (2008), E-learning Philosophical: Concepts, Tools and Applications, Jordan: Dar Alfeker Publisher και <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>
 - Ackerman, D., Gross, B., & Perner, L. (2003), Instructor, student and employer perceptions on preparing marketing students for changing business landscapes, *Journal of Marketing Education*, 25
 - Adelman, C. and Alexander, R. (1982), The Self Evaluating Institution. London: Methuen. p
 - Adler, R. W. and Milne, M. J. (1997), Improving the quality of accounting students' learning through action-oriented learning tasks, *Accounting Education: an international journal*, 6(3)
 - Ahadiat, N. (2008), Technologies Used in Accounting Education; A Study of Frequency of Use Among Faculty, *Journal of Education for Business και Foster, C. Bolt-Lee New Competencies for Accounting Students The CPA Journal*, 72 (1)
 - Ahadiat, N. (2002), Demand for college graduates and attributes health care organizations seek in accounting recruits, *Career Development International*, 7, Downloaded from jmd.sagepub.com at Sheffield Hallam University on January 16, 2011
 - Alarifi, Y. (2003), E-learning Technology: Promising Method, E-learning International Conference, Saudi Arabia 23-25/3/2003, Riyadh: King Faisal School
 - Albrecht, W.S., & Sack. R.J. (2000), Accounting Education: Charting the Courses through a Perilous Future, American Accounting Association Accounting Education Series, 16.
 - Aleamoni, L. M. and Spencer, R. E. (1973), The Illinois Course Evaluation Questionnaire: a description of its development and a report of some of its results, *Educational and Psychological Measurement*, 33.
 - Aleamoni, L. M. and Yimer, M. (1973), An investigation of the relationship between colleague rating, student rating, research productivity and academic rank in rating instructor effectiveness, *Journal of Educational Psychology*, 64(3).
 - Aldrich, C. (2004), Simulations and the Future of Learning: An Innovative (and Perhaps Revolutionary) Approach to E-learning, San Francisco: Pfeiffer.
 - Alghtani, A. (2011), Evaluating the Effectiveness of the E-learning Experience in Some Universities in Saudi Arabia from Male Students' Perceptions, Durham theses, Durham University, available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/3215/>
 - Alkalifah, H. (2003), Recent Trends and Developments in Service of E-learning: Comparison Study between the Fourth Models , E-learning International Conference, Saudi Arabia 23-25/3/2003, Riyadh: King Faisal School.

- Alkalifah, H. (2008), From E-learning Management to Personal Learning Environments, E-learning Conference, Saudi Arabia 24-26/5/2008, Riyadh: King Saud University
- Ally, M., & Fahy, P. (2002), Using students' learning styles to provide support in distance education, Proceedings of the Eighteenth Annual Conference on Distance Teaching and Learning, Madison
- Ally, M. (2004), Foundations of educational theory for online learning. In Terry (Ed.), The theory and practice of online learning (2nd ed). Athabasca, AB: Athabasca University. Retrieved from <http://goo.gl/DjZmY6>
- Almosa, A. (2002), Use of Computer in Education, (2nd ed), Riyadh: Future Education Library
- Almosa, A. and Almubarak, A. (2005), E-learning Foundations and Applications, Saudi Arabia: Riyadh. και <http://etheses.dur.ac.uk/3215/1/Abdullah'sThesis.pdf?DDD29+>
- Almuheisin, A. (2002), E-learning-Luxury or Necessity, Future's School Conference, Saudi Arabia 22-24/10/2001, Riyadh: King Saud University, at <http://www.ituarabic.org/e-education/doc3-idsc.doc>
- Alsalem, A. (2004), Educational Technology and E-learning, Riyadh: Alroshd publication
- Alshahrani, K. & Alshehri, S. (2012), Conceptions and responses to e-learning: The case of EFL teachers and students in a Saudi Arabian university, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/xYaQZQ>
- Anderson, T. (2008), The theory and practice of online learning (2nd Edition), Published by AU Press, Athabasca University
- Anderson, T., Dron, J. (2007), Groups, networks, and collectives in social software for e-learning, European Conferences on E-Learning. Copenhagen, Denmark. Slides available at <http://www.slideshare.net/terrya/ecel-copenhagen-2007-terry-anderson>.
- Anderson, T., Garrison, D. R. (1998), Learning in a networked world: New roles and responsibilities, in C. C. Gibson (Ed.), Distance learners in higher education: Institutional responses for quality outcomes (pp. 97-112). Madison, WI: Atwood.
- Anderson, L., Krathwohl, D. (2001), A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, New York: Addison Wesley Longman
- Apostolou, B., Dull, B. R., Schleifer, F. L. (2013), A Framework for the Pedagogy of Accounting Ethics, *Accounting Education: An International Journal*, 22 (1)
- Arapis, C. & Konstantas, D. (1999), Design and implementation of a teleteaching environment. DELOS Digital Libraries for Distance Learning Work shop, Brno, Czech Republic, Collis, B. (1999), Tele&Learning in a Digital World & The Future of Distance Learning. International Thompson Computer Press
- Arkorful, V., Abaidoo, N.(2014), The role of e-learning, the advantages and disadvantages of its adoption in Higher Education, International Journal of Education and Research, 2(12), διαθέσιμο στο <http://goo.gl/WkqNYX>

- Arubayi, E. (1987), Assessing academic programmes in colleges of education: perceptions of final year students, *Assessment and Evaluation in Higher Education*,12(2).
- Arvenpää, M. (2007), Making business partners: A case study on how management accounting culture was changed, *European Accounting Review*, 16(1)
- Asonitou, S. (2015), Employability Skills in Higher Education and the Case of Greece, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 175, accessed at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1202>
- Asonitou, S. (2015), Employability and Skills Development: Can Higher Education respond to the challenge?, International Conference “Science in Technology” SCinTE 2015
- Asonitou, S. (2015), Skills Development and Learning in an Undergraduate Accounting Information Systems Course, *Journal of Regional & Socioeconomic Issues*, 5(2)
- Asonitou, S. (2015), Barriers to the Teaching of Skills in the Greek Higher Education Accounting Courses: Insight from Accounting Teachers, *International Journal of Strategic Innovative Marketing*, 2(3)
- Ausubel, D. P. (1960), The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material, *Journal of Educational Psychology*
- Ausubel, D. P. (1974), *Educational psychology: A cognitive view*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

B.

-
-
- Baddeley, A.D. (1986), *Working memory*, Oxford, England: Oxford University Press
 - Bahar, M., & Hansell, M. (2000), The Relationship between some psychological factors and their effects on the performance of Grid Questions and Word Association Tests, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20
 - Bandura, A.(1977), *Social Learning Theory*, Oxford, England: Prentice-Hall
 - Barak, M. & Rafaeli, S. (2004), Online question-posing and peerKassessment as means for webKbased knowledge sharing in learning, *International Journal of Human&Computer Studies*, 61(1)
 - Barr, T. F., McNeilly, K. M. (2002), The value of students’ classroom experiences from the eyes of the recruiter: Information, implications and recommendations for marketing educators, *Journal of Marketing Education*, 24.
 - Baruch, Y. (2001), Employability: a substitute for loyalty,*Human Resource Development International*, 4 (4)
 - Batagelj , V. (2001), Program for large networks analysis and visualization, Presented in the Dagstuhl seminar Link Analysis and Visualization , July 1-6, 2001, Dagstuhl (Germany).
 - Bates A.W. (2005), *Technology, E-learning and distance education*. London: Routledge Falmer.

- Baumol, W. (1990), Entrepreneurship: Productive, Unproductive and Destructive, *Journal of Political Economy*, 98 (5)
- Beck, K. &. (2001), Manifesto for Agile Software Development, Agile Alliance.
- Bennett, R., & Rundle-Thiele, S. (2003), Australian marketing education: Examining the skill/knowledge content, Paper presented at the ANZMAC 2003 Conference, Adelaide, Australia.
- Bennet, R., & Rundle-Thiele, S. (2004), Customer satisfaction should not be the only goal, *Journal of Service Marketing*, 18(7)
- Benson, L., Elliot, D., Grant, M., Holschuh, D., Kim, B., Kim, H., et al. (2002), Usability and instructional design heuristics for e-Learning evaluation. In P., & S. (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2002* (pp. 1615–1621). Presented at the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA) Chesapeake, VA: AACE
- Benson, A. (2002), Using online learning to meet workforce demand: A case study of stakeholder influence, *Quarterly Review of Distance Education*, 3(4)
- Berge, Z. L. (1999), Interaction in post-secondary web-based learning, *Educational Technology*, 39(1), Gilbert, L., & Moore, D .L. (1998), Building interactivity into web courses: Tools for social and instructional interaction
- Berge, Z. & Collins, M. (eds.) (1995), *Computer-mediated communication and the online classroom*. Cresskill, NJ: Hampton Press
- Berge, Z., (Ed.). (2002), *Sustaining distance training: Intergrating learning technologies into the fabric of the enterprise*, San Francisco: Jossey – Bass
- Beveridge, W. H. (1909), *Unemployment: A problem of industry*. London: Longmans, Green and Co
- Bigge, M. L. & Shermis, S. S. (2004), *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα
- Blaauw, B. (2008), *Teaching Entrepreneurship: Cases for Education and Training*, Physica-Verlag A Springer Company
- Black, J.B., McClintock, R.O. (1995), An interpretation construction approach to constructivist design. In Wilson, B. (Ed.). *Constructivist learning environments*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications. Available on <http://www.ilt.columbia.edu/publications/papers/icon.htm>
- Blanchflower, D. G. (2000), Self-Employment in OECD Countries, *Labour Economics*, 7
- Blank, St. (2012), Search versus Execute”, available at <http://steveblank.com/2012/03/05/search-versus-execute/>
- Block, Z. and Stumpf, S.A. (1992), Entrepreneurship Education Research: Experience and Challenge. In D. L. Sexton και J.D. Kasarda, (Eds.) *The State of the Art of Entrepreneurship*, Boston, MA: PWS-Kent Publishing.
- Boland, R.J., Tenkasi, R.V. (1995), Perspective making and perspective taking in communities of knowing, *Organization, Science*, 6(4)

- Bonk, C. J. & Cummings, J. A. (1998), A dozen recommendations for placing the student at the centre of Web-based learning, *Educational Media International* 35(2)
- Boyce, G., Greer, S., Blair, B. & Davids, C. (2012), Expanding the horizons of accounting education: incorporating social and critical perspectives, *Accounting Education: an International Journal*, 21
- Brazeal, D and Herbert, T., (1999), The Genesis of Entrepreneurship, *Entrepreneurship Theory and Practice*, Spring 1999 23(3)
- Braun, G. (2005), The University as an engine of entrepreneurship, Working Paper, Stevenson, L. (2005), Entrepreneurship education: the practice in OECD countries, OECD Conference on Fostering Entrepreneurship: The role of Higher Education, June 23-24 Trento, Italy
- Bremer, C. (2012), Enhancing e-learning quality through the application of the AKUE procedure model, *Journal of Computer Assisted Learning*, 28 (1)
- Brown, A. L. and Cockin R.R. (2000), How people learn: brain, mind, experience, and school. Washington, D.C.: National Academy Press. Διαθέσιμο στο <http://www.colorado.edu/MCDB/LearningBiology/readings/How-people-learn.pdf>
- Brown, G., and Wack, M. (1999). The Difference Frenzy and Matching Buckshot with Buckshot. The Technology Source. (<http://horizon.unc.edu/ts/reading/1999-05.asp>)
- Brunner, E., Wilder, P., Kierchner, C. & Newberry, J. (1959), An overview of adult education research, *Adult Education Quarterly*, 10(1)

C.

-
- Carnap, R., Popper, K., Kuhn, Th., Feyerabend, P., Lakatos, I., Putnam, H., Koyré, A., Bachelard, G., Canguilhem, G., Foucault, M., Horkheimer, M., Adorno, Th., Habermas, J., (1997), *Επιστημολογία: Κείμενα (συλλογικό έργο)*, εκδ. Νήσος, Αθήνα
 - Carr, W. (1987), What is an educational practice?, *Journal of Philosophy of Education*, 21(2)
 - Caspi, A., Gorsky, P. & Chajut, E. (2003), The influence of group size on non-mandatory asynchronous instructional discussion groups, *The Internet and Higher Education*, 6(3)
 - Cassidy, S. (2004), Learning Styles: An overview of theories, models, and measures, *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(4)
 - Cave, M., Hanney, S., Kogan, M., Trevett, G. (1988), *The Use of Performance Indicators in Higher Education*, London: Jessica Kingley.
 - CBI, 2009, *Stronger together: universities and business in turbulent times*, Confederation of British Industry, London
 - CEDEFOP – Centre for the development of vocational training (1996), *Vocational Training Glossarium*, Thessaloniki: CEDEFOP
 - Centra, J. A. (1979), *Determining Faculty Effectiveness*. London: Jossey-Bass.
 - Chaffee, J. (1991)., *Thinking critically 3/E*. Boston, MA: Houghton Mifflin
 - Chandler, P., & Sweller, J. (1991), Cognitive load theory and the format of instruction, *Cognition and Instruction*, 8

- Chang, V. (2003), The role and effectiveness of e-learning: key issues in an industrial context. In, The First International Conference in the United Nations Information Society, 8-10 December 2003, Geneva, Switzerland, 08 - 10 Dec 2003, διαθέσιμο στο <http://eprints.soton.ac.uk/261971/>
- Classical Conditioning (Pavlov) - Learning Theories, available at: <http://www.learning-theories.com/classical-conditioning-pavlov.html>
- Cohen, M. S. & Ellis, T. J. (2003), Predictors of success: a longitudinal study of threaded discussion forums. 33rd Annual Frontiers in Education IEEE Cat. No. 03CH37847C .T3F&14&18, Vol.1
- Collis, B. (1999), *Tele&Learning in a Digital World & The Future of Distance Learning*, International Thompson Computer Press
- Commission Communication “Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning”. COM(2006) 33 final.
- Conole, G. and Oliver, M. (Eds) (2007), *Contemporary perspectives in e-learning research: themes, methods and impact on practice*, part of the Open and Distance Learning Series, F. Lockwood, (ed), RoutledgeFalmer: London.
- Conrad, D. (2006), E-Learning and social change: An apparent contradiction. In In. M. Beaudoin (Ed.), *Perspectives on higher education in the digital age*, New York: Nova Science Publishers
- Coombs, P. H. (1968), *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. New York: Oxford University Press
- Coombs P. H. και Ahmed, M. (1974), *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Cooper, P. A. (1993), Paradigm shifts in designing instruction: From behaviorism to cognitivism to constructivism, *Educational Technology*, 33(5)
- Costin, F. (1968), A graduate course in the teaching of psychology: description and evaluation, *Journal of Teacher Education*, 19.
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972), Levels of processing: A framework for memory research, *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, 11
- Craincross, S. and Mannion, M. (2001), Interactive Multimedia and Learning: Realizing the Benefits, *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2).
- Crosby P.B. (1984), *Quality Without Tears*, New York: McGraw-Hill Book Company
- Cross, R., Borgatti, S. P., & Parker, A. (2002), Making invisible work visible: Using social network analysis to support strategic collaboration, *California Management Review*, 44 (2)

D.

-
- Daley, B. J. (1999), Novice to expert: An exploration of how professionals learn, *Adult Education Quarterly*, 49.
 - Daley, J. (2001), The intangible economy and Australia, *Australian Journal of Management*, 26(3) Special August Issue

- Danili, E. & Reid, N. (2004), Some strategies to improve performance in school chemistry, based on two cognitive factors, *Research in Science and Technological Education*, 22 (2),
- Davis, R., Misra, S., & Auken, S. V. (2002), A gap analysis approach to marketing curriculum assessment: A study of skills and knowledge, *Journal of Marketing Education*, 24.
- Deepwell, F. (2007), Embedding quality in e-learning implementation through evaluation, *Journal of Educational Technology & Society*, 10(2)
- Deming, W.E., *Out of the Crisis*, Cambridge MA: MIT Center of Advanced Engineering Study, 1986
- Dewey, J. (1938), *Experience and Education*. Toronto: Collier-MacMillan Canada Ltd.
- Dhiman, K., Birbal, S., Bhim, M.(2014), Attitude of University Students towards E-learning in West Bengal, *American Journal of Educational Research*, 2(8), Available online at <http://pubs.sciepub.com/education/2/8/16>
- Dore, R. (1980), *The Diploma Disease Revisited*, Institute of Development Studies, 11 (2)
- Dimakos, G., Chomata, C.(2009), Overeducation and Unemployment: Empirical evidence in Greece, *Far East Journal of Applied Mathematics* (submitted 2009)
- Dopuch, N.(1989), Integrating Research and Teaching, *Issues in Accounting Education* (Spring, 1989) και Woods, M., Higson, A. (1996), The interface of accounting research with education and practice, *Accounting Education*, 5 (1)
- Downes, S. (2006), Learning networks and connective knowledge, Retrieved October 16, 2006, from <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>
- Downes, S. (2007), What Connectivism Is, *Connectivism Conference: University of Manitoba*, in <http://ltc.umanitoba.ca/moodle/mod/forum/discuss.php?d=12>
- Dreyfus, H. (2007), The return of the myth of the mental, *Inquiry*, 50.
- Dreyfus, H., & Dreyfus, S. (1985), *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer*, New York: Free Press.
- Drew, S. and Bingham, R. (2001), *The Student Skills Guide*, 2 nd ed, USA: Gower Publishing Company
- Dringus, L. P. & Ellis, T. J. (2005), Using data mining as a strategy for assessing asynchronous discussion forums, *Computers & Education*, 45(1)
- Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., Ferguso, J. (2003), The relationship between personality, approach to learning and academic performance, *Personality and Individual Differences*, 36.
- Duffy, T.M. & Cunningham, D.J. (1996), Constructivism Implications for the design and delivery of instruction, In D.H. Jonassen, *Educational communications and technology*, Simon & Schuster Macmillan, New York.
- Duke, C. R. (2002), Learning outcomes: Comparing student perceptions of skill level and importance, *Journal of Marketing Education*, 24.

E.

- Ehlers, D., Goertz, L., Hildebrandt, B., Pawlowski, J.M (2005), Quality in e-learning: Use and dissemination of quality approaches in European e-learning. A study by the European Quality Observatory, Cedefop Panorama series; 116 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2005, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/PbY0hw>
- Ehrman, S.C. (1997), Asking the Right Question: What Does Research Tell Us about Technology and Higher Learning? (<http://www.learner.org/edtech/rscheval/rightquestion.html>).
- E-learning methodologies: A guide for designing and developing e-learning courses, Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, 2011
- Ellis, R. (2004), Down with boring e-learning! Interview with e-learning guru Dr. Michael W. Allen. Learning circuits. Retrieved from http://www.astd.org/LC/2004/0704_allen.htm
- Ellis, D. V. (1988), Quality control of biological surveys, *Marine Pollution Bulletin*, 19
- Ellis, R., Ginnsb, P., Piggottc, L. (2009), E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study, *Higher Education Research & Development*, 28(3)
- Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies, Final Report of the Expert Group, European Commission, March 2008
- Epstein, R., & Hundert, E. M. (2002), Defining and assessing professional competence, *Journal of the American Medical Association*, 287.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993), Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective, *Performance Improvement Quarterly*, 6(4)
- EU, 2013, Modernization of Higher Education in Europe: Improving the quality of teaching and learning in universities, E-newsletter, 27, June 2013, Report No 1
- European Commission (2008), Enterprise and Industry, Project “Entrepreneurship in Higher Education, especially within non-business studies”, Final Report of the Expert Group, COM (2006) 33
- Evans, D. S. and L. S. Leighton (1989b). Some empirical aspects of entrepreneurship. *American Economic Review*, 79, 519-535.

F.

- Fazey, D. and Fazey, J. (2001), The potential for autonomy in learning , *Studies in Higher Education*, 26(3)
- Fayolle, A. (2007), Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 2 Contextual Perspectives, Printed and bound in Great Britain by MPG Books Ltd, Bodmin, Cornwall, 2007
- Fazey, D. and Fazey, J. (2001), The potential for autonomy in learning , *Studies in Higher Education*, 26(3)

- Finn, D. (2000), From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed, *International Journal of Manpower*, 21 (5)
- Field, L. (2001), Industry speaks! Skill requirements of leading Australian workplaces. Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education Science & Training.
- Fiet, J.(2001),The Theoretical side of teaching entrepreneurship, Jonkoping International Business School, 16(1)
- Finn, D. (2000), From full employment to employability: a new deal for Britain's unemployed?, *International Journal of Manpower*, 21 (5)
- FitzPatrick, T. (2012), Key Success Factors of eLearning in Education: A Professional Development Model to Evaluate and Support eLearning, *US-China Education Review*, A 9 (2012)
- Flavell, J. (1976), Metacognitive aspects of problem solving. In Resnick, L. (Ed.), *The nature of intelligence*, Lawrence Erlbaum.
- Fletcher, M. (2001), *Distributed Open and Distance Learning: How Does E&Learning Fit?* Learning and Skills Development Agency
- Fletcher, J. D., and Dodds, P. (2001), All about ADL. In K. Mantyla and J. A. Woods (Eds.) *The 2001/2002 ASTD distance learning yearbook*, New York: McGraw Hill.
- Fletcher, M. (2001), Distributed Open Dede, C., (1996), The evolution of distance education: Emerging technologies and distributed learning, *The American Journal of Distance Education*, 10, (2)
- Florida, R. (2002). *The Rise of the Creative Class*. New York: Basic Books.
- Floyd, C.J. and Gordon, M. E. (1998), What skills are most important? A comparison of employer, student, and staff perceptions, *Journal of Marketing Education*, 20 (August)
- Foster, S., & Bolt-Lee, C. (2002), New competencies for accounting students, *The CPA Journal*, 72.
- Frear, D. (2007), *Rural Female Entrepreneurs: A Demographic Survey in Rural Pennsylvania*. The Jay S. Sidhu School of Business & Leadership, Wilkes University, USA.
- Freire, P.(1988), *The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom and Education and Conscientizacao*. In *Perspectives on Literacy*, ed. Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll, and Mike Rose. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Fritsch, M. and O. Falck (2007). *New Business Formation by Industry over Space and Time: A Multi-Dimensional Analysis*. *Regional Studies*, 41, 157-172.
- Fritsch, M. and U. Brix (2004). *The Establishment File of the German Social Insurance Statistics*. *Schmollers Jahrbuch: Zeitschrift fur Wirtschafts- und Sozialwissenschaften/Journal of Applied Social Science Studies*, 124, 183-190.

G.

-
-
- Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., Colucci, E.(2014), *E-learning in European Higher Education Institutions, Results of a mapping survey conducted in October-December 2013 by the European University Association*

- Gagne, R. & Driscoll, M. (1988), *Essentials of Learning for Instruction* (2nd Ed.), Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Garrison, R., Anderson, T., & Archer, W. (2001), Critical thinking, cognitive presence and computer conferencing in distance education, *American Journal of Distance Education*, 15(1)
- Garrison, D. R. (1999), Will distance disappear in distance studies? A reaction, *Journal of Distance Education*, 13(2)
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003), *E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer.
- Gartner, W.B. Vesper, K.H. (1994), Executive Forum: Experiments in Entrepreneurship Education: Successes and Failures, *Journal of Business Venturing*, 9
- Good T.L. & Brophy J. E.(1990), *Educational psychology: A realistic approach* (4th ed.), WhitePlains, NY:Longman
- Graeff , T. (1998), Writing behavioral learning objectives for marketing courses: Meeting the challenge of AACSB outcomes assessment, *Marketing Education Review*, 8.
- Gray, B. J., Ottesen, G. G., Bell, J., Chapman, C., Whiten, J. (2007), What are the essential capabilities of marketers? A comparative study of managers,' academics' and students' perceptions, *Marketing Intelligence & Planning*, 25.
- Gray, B., Whiten, J., & Knightbridge, K. (2002), What skills do marketing students need?, Paper presented at the ANZMAC 2002 Conference, Melbourne, Australia.
- Gregory A., (1980), *Principles of General Psychology*, John Wiley & Sons Inc; 5th edition
- Guilar, J., & Loring, A. (2008), Dialogue and community in online learning: Lessons from Royal Roads University, *Journal of Distance Education*, 22(3)
- Gunawardena, C. N., & Zittle, F. J. (1997), Social presence as a predictor of satisfaction with a computer-mediated conferencing environment, *American Journal of Distance Education*, 11
- Gurau, C. & Drillon, D. (2009), Evaluating the effectiveness of an international e-learning system: The case of Montpellier Business School, *Proceedings of the International Conference on e-learning*, 2009.

H.

-
- Hanafin, M. J. (1989), Interaction strategies and emerging instructional technologies: Psychological perspectives, *Canadian Journal of Educational Communication*, 18(3)
 - Hara, N., Bonk, C., & Angeli, C. (2000), Content analyses of onKline discussion in an applied educational psychology course, *Instructional Science*, 28(2)
 - Hara, N. & Kling, R. (2000), Students' Distress with a Web-based Distance Education Course: An Ethnographic Study of Participants' Experiences, *Information, Communication & Society*

- Harasim, L. (1990), Online Education: An environment for co llaboration and intellectual amplification. In Harasim, L.M. (Ed.),Online Education: Perspectives on a new environment, Praeger
- Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and Higher Education*, 2(1–2)
- Hartshorn, C., Sear, L. (2005), Employability and Enterprise: Evidence from the North East, *Urban Studies*, 42 (2)
- Hassall, T., Joyce, J., Montano, A. J. L. and Donoso, J. A. (2003), The Vocational Skills Gap for Management Accountants: The Stakeholders' Perspectives, *Innovation in Education and Teaching International*, 40 (1)
- Hassall, T., Lewis, S. and Broadbent, M. (1998), Teaching and learning using case studies: a teaching note, *Accounting Education: an international journal*, 7(4)
- Hein, G. (1999), Is Meaning Making Constructivism? Is Constructivism Meaning Making?, *The Exhibitionist*, 18(2).
- Henri, F. (1992), Computer conferencing and content analysis. In Kaye A. R. (Ed.), Collaborative learning through computer conferencing, The Najadan Papers, Springer
- Higgins, St. (2008),Effects of traditional, blended and e-learning on students' achievement in higher education, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/peQqCm>
- Hillage, J. and Pollard, E. (1998), Employability: developing a framework for policy analysis, Research Brief 85, Department for Education and Employment, London.
- Hill, J., McGowan, P., Maclaran, P.(1998), Developing marketing planning skills: combining theory and practice, *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 4(3)
- Hills, G.E. (1988), Variations in University Entrepreneurship Education: An Empirical Study of an Evolving Field, *Journal of Business Venturing*, 3
- Hirumi, A. (2002), The design and sequencing of elearning interactions: A grounded approach. *International Journal on E-Learning*, 1(1)
- Hirumi, A. (2002), A framework for analyzing, designing, and sequenc ing planned e-learning interactions, *The Quarterly Review of Distance Education*, 3(2)
- Hockemeyer, C., Conlan, O., Wade, V. (2003), Applying Competence Prerequisite Structures for e-learning and Skill Management, *Journal of Universal Computer Science*, 9(12)
- Holmberg, B. (1977), Distance education: a survey and bibliography, London: Kogan Page
- Holmes, B. & Gardner, J. (2006), E-Learning: Concepts and Practice 1st Edition, SAGE Publications Ltd; 1 edition (June 1, 2006)
- Holzmuller, H. H. and Stottinger, B. (2001),International marketing managers' cultural sensitivity: relevance, training requirements and a pragmatic training concept, *International Business Review*, 10
- Horton, W. (2002), Designing Web Based Training, Wiley
- Holton, E., & Baldwin, T. T. (2003), Improving learning transfer in organizations (1st ed.), San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Howell, S. L., Williams, P. B., & Lindsay, N. K. (2003), Thirty-two trends affecting distance education: An informed foundation for strategic planning, *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3)
- Huefner, J. and Hunt, K. (1994), Broadening the Concept of Entrepreneurship Comparing Business and Consumer Entrepreneurs. Entrepreneurship Theory and Practice, Spring.
- Hutchings, G.A., Hall, W. and Colbourn, C.J. (1993), Patterns of Students' Interactions With a Hypermedia System, *Interacting With Computers*, 5(3)

J.

-
- Jack J. Phillips, Butterworth-Heinemann, Burlington, MA, 2003.
 - Jack, S., Anderson, A. (1999), Entrepreneurship education within the enterprise culture Producing reflective practitioners, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 5 (3)
 - Jain, L. C., Howlett, R. J., Ichalkaranje, N. S., & Tonfoni, G. (Eds.). (2002), Virtual environments for teaching & learning. River Edge, N.J.: World Scientific
 - Janicki, T., & Liegle, J. O. (2001), Development and evaluation of a framework for creating Web based learning modules: A pedagogical and systems approach, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1) διαθέσιμο στο http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v5n1/pdf/v5n1_janicki.pdf
 - Jara, M., & Mellar, H. (2010), Quality enhancement for e-learning courses: The role of student feedback, *Computers and Education*, 54(3)
 - Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1998), Cooperation in the classroom (7th ed.). Edina, MN: Interaction Book Company, Palloff, R. M., & Pratt, K. (2005), Collaborating online : learning together in community (1st ed. ed.). San Francisco: Jossey-Bass, <https://goo.gl/tOi174>
 - Joi L. Moore, Camille Dickson-Deane, Krista Galyen (2010), e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?, *Internet and Higher Education* 14 (2011), διαθέσιμο στο <https://goo.gl/yxByPX>
 - Jonassen, D. & Reeves, T. (1996), Learning with technology: using computers as cognitive tools in D. H. Jonassen (Ed.) Handbook of research on educational communications and telecommunications New York: Scholastic Press
 - Jones M.G. (1994), Visuals information access: a new philosophy for screen and interface design. In Imagery and visual literacy: selected readings from annual conference of the international visual literacy association, Tempe, October 12-16
 - Jung, I., Choi, S., Lim, C., & Leem, J. (2002), Effects of different types of interaction on learning achievement, satisfaction and participation in web-based instruction, *Innovations in Education and Teaching International*, 39(2)
 - Juwah, C. (2006), Introduction. In C. Juwah (Ed.), Interactions in online education: Implications for theory and practice (pp. 1-5). New York: Routledge.

I.

- Iiyoshi, T., Kumar, V. (2008), *Opening Up Education The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge*, The MIT Press Cambridge, Massachusetts London, England

K.

- Kalat, J. W. (2007), *Introduction to psychology*, Pacific Grove, CA: Wadsworth Thompson Learning.
- Keegan, D. (1996), *Foundations of Distance Education*, 3rd edition. London: Routledge.
- Kelley, C. and Bridges, C., (2005), Introducing professional and career development skills in the marketing curriculum, *Journal of Marketing Education*, 27 (3)
- Khan, B. H. (2005), *Managing E-learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*, Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Kidney, G., Cummings, L. & Boehm, A. (2007), Toward a quality assurance approach to e-learning courses, *International Journal on E-learning*, 6(1)
- King, F., Young, M. F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001), Defining distance learning and distance education.. *AACE journal*, 9(1)
- Kinney, J. H. (1989), A study of the effects of a cooperative learning program on the achievement of 9th grade multi-cultural general biology classes. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 309 096)
- Kirkpatrick, D. L. (1994), *Evaluating training programs: the four levels*, California: Berrett-Koehler Publishers.
- Klandt H. (1998), Entrepreneurship education at the European Business School. Proceedings of the Conference Internationalizing Entrepreneurship Education and Training, IntEnt98. Oestrich-Winkel, Germany, July 26-28
- Klatt, L.A. (1988), A Study of Small Business/Entrepreneurial Education in Colleges and Universities, *The Journal of Private Enterprise*, 4(Fall)
- Klein, H.J., Noe, R.A. & Wang, C. (2006), Motivation to learn and course outcomes: The impact of delivery mode, learning goal orientation, and perceived barriers and enablers, *Personnel Psychology*
- Kling, R. & Courtright, C. (2003), Group behavior and learning in electronic forums: a sociotechnical approach, *Information Society*, 19(3)
- Knight, T. P., Yorke, M. (2003), Employability and Good Learning in Higher Education, *Teaching in Higher Education*, 8 (1)
- Kohler, F., Gillet, F., Progin, M., Gobat, J., Buttler, A. (2004), Seasonal dynamics of plant species at fine scale in wooded pastures, *Community Ecol.*
- Kolb, D.A. (1984), *Experiencing Learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall
- Koschatzky, K. (2001), The role of higher education institutions for entrepreneurship stimulation in regional innovation systems. Evidence from the network-oriented 'EXIST: Promotion of university based start-ups' programme in Germany, Fraunhofer Institute Systems and Innovation Research Working Paper No R3/2001.

- Kossmann, D. (2004), Investing in learning: Consider value, not just ROI (διαθέσιμο στο <http://www.clomedia.com/content/anmviewer.asp?a=464>.)
- Kurfiss, J. G. (1988), *Critical Thinking: Theory, Research, Practice and Possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education Reports No. 2. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

L.

- Lapointe, L. & Reissetter, M. (2008), Belonging online: Students' perceptions of the value and efficacy of an online learning community, *International Journal on E-learning*, 7(4)
- Lazonder, A.W., Wilhelm, P., & Ootes, S.A.W. (2003), Using sentence openers to foster student interaction in computer-mediated learning environments, *Computers & Education*, 41
- Levy, Y. (2006), Assessing the Value of E-Learning Systems, Issue British Journal of Educational Technology, *British Journal of Educational Technology*, 38(2)
- Lim, H., Lee, S. G. and Nam, K. (2007), Validating E-learning factors affecting training effectiveness, *International Journal of Information Management*, 27
- Lipman M. (1998), Teaching Students to think reasonably: Some findings of the philosophy for children program, *Clearing House*, 00098655, May/June98, 71(5)
- Luca, J. (2000), Developing professional skills and competencies in tertiary learners through on-line assessment and peer support in J. Bourdeau & R. Heller (Eds.) *Ed Media—Ed Telecom World Conference on Educational Multimedia and Hypermedia*, Charlottesville, VA: AACE.

M.

- Marengo, A., Marengo, V. (2005), Measuring the Economic Benefits of E-Learning: A Proposal for a New Index for Academic Environments, *Journal of Information Technology Education*, 4
- Mark, M., Henry, G., & Julnes, G., (2000), *Evaluation: An Integrated Framework For Understanding, Guiding, And Improving Public And Nonprofit Policies And Programs*. Publisher: Jossey-bass.
- Marton, F., Saljo, R.(1976), On qualitative differences in learning -:outcome and process, *British Journal of Educational Psychology*, 46
- Marks, A., Scholarios, D. (2008), Choreographing a System: Skill and Employability in Software Work, *Economic and Industrial Democracy*, 29 (1)
- Martínez-Argüelles, M., Castán, J. & Juan, A. (2010), How do students measure service quality in e-learning? A case study regarding an internet-based university, *Electronic Journal of e-learning*, 8(2)
- Maslow, A. (1998), *Towards a psychology of being*, 3rd ed. New York: Wiley
- Mayes, T., Freitas, S. (2013), Review of e-learning theories, frameworks and models, JISC e-Learning Models Desk Study, available at <https://goo.gl/3L76Nz>

- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2003), Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums, *Computers & Education*, 40
- McGreal, R. (2004), Introduction, in McGreal R. (Ed.), *Online Education Using Learning Objects*. Open and Distance Learning Series, London, Routledge/Falmer.
- McLoughlin, C. & Luca, J. (2011), An E-learning solution to creating work-related skills and competencies for the knowledge-based economy, Edith Cowan University Research Online ECU Publications Pre. 2011, στο <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=5841&context=ecuworks>
- McMullan, W. Long, W.A. Wilson, A. (1985), MBA Concentration on Entrepreneurship, *Journal of Small Business and Entrepreneurship*, 3(1)
- McMullen, W.E. (1988), Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees?, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(1)
- McMullen, W.E. and Long, W.A. (1987), Entrepreneurship Education in the Nineties, *Journal of Business Venturing*, 2
- Melaia, S., Abratt, R., & Bick, G. (2008), Competencies of marketing managers in South Africa, *Journal of Marketing Theory and Practice*, 16(3)
- Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Fransisco: Jossey-Bass.
- Miller, G. (1956), The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information, *The psychological review*, 63.
- Miller M.J. (2005), Usability in E-Learning, διαθέσιμο στο <http://www.learningcircuits.org/2005/jan2005/miller.htm>.
- Misra, K. R., MISHRA, P. (2011), Employability Skills: The Conceptual Framework & Scale Development, *The Indian Journal of Industrial Relations*, 46 (4)
- Misut, M., Pribilova, K., Orolinova, M., Kotulakova, K. (2013), Quality of Education Improvement through Adapted Kirkpatrick Evaluation Model Advances in Education Research, 44
- Mitra, J. (2005), Fostering a culture for entrepreneurship and innovation: the University as innovative stakeholder, OECD Conference on Fostering Entrepreneurship: The role of Higher Education, June 23-24 Trento, Italy.
- Montano, J., Anes, J., Hassall, T. & Joyce, J. (2001), Vocational skills in the accounting professional profile: the Chartered Institute of Management Accountants (CIMA) employers' opinion, *Accounting Education*, 10(3)
- Moore, M. G. (1989), Editorial: Three types of interaction, *American Journal of Distance Education*, 3(2)
- Moore, M., (1993), Theory of transactional distance, In Keegan, D., (Ed). *Theoretical principles of distance education*, London: Routledge
- Moore J., Dickson-Deane, C., Galyen, K. (2011), e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?, *Internet and Higher Education* 14 (2011) διαθέσιμο στο <https://goo.gl/yxByPX>
- Mora, J., Garcia-Montalvo, J., Garcia-Aracil, A. (2000), Higher Education and Graduate Employment in Spain, *European Journal of Education*, 35 (2)

- Moreno, R., & Mayer, R. E. (2000). A coherence effect in multimedia learning: The case for minimizing irrelevant sounds in the design of multimedia instructional messages. *Journal of Educational Psychology*, 97
- Murphy, K. L., & Gazi, Y. (2001), Role plays, panel discussions, and simulations: Project-based learning in a Web-based course, Special issue on "Online Learning Design, *Educational Media International*, 38(4)
- Murphy, K. L., & Cifuentes, L. (2001), Using web tools, collaborating, and learning online, *Distance Education*, 22(2)

N.

- Neisser, U (1994), Self-perception and self-knowledge, *Psyke & Logos*, 15(2)
- Nichols, M. (2003), A Theory for E-Learning, *Educational Technology and Society*, 6(2)
- Nichols, M. (2003), A theory of e-learning, *Educational Technology & Society*, 6(2)
- Norman, D. (1998), *The invisible computer*. Cambridge MA, MIT Press.
- Novin, A. and Pearson, M. (1989), Non-accounting-knowledge qualifications for entry level public accountants, *The Ohio CPA Journal*, Deppe, L.A., Sonderegger, E.O., Stice, J.D., Clark, D.C. and Streuling, G.F. (1991), Emerging competencies for the practice of accountancy, *Journal of Accounting Education*, 9(1)

O.

- Oblinger, D. G., & Oblinger, J. L. (2005), Educating the net generation. EDUCAUSE. Retrieved from. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>
- Oosterbeek, H., Praag, M., Ijsselstein, A. (2010), The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation, *European Economic Review* 54
- Oskoz, A. (2005), Students' dynamic assessment via online chat, *CALICO Journal*, 22(3)

P.

- Paivio, A. (1986), *Mental Representations: A Dual Coding Approach*, New York: Oxford University Press.
- Papert, S. (1990), A critique of technocentrism in thinking about the school of the future, *MIT Media Lab Epistemology and Learning*, Memo No. 2.
- Parker, S. C. (2004), *The economics of self-employment and entrepreneurship*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Parker, L. (2001), Back to the future: The broadening accounting trajectory, *British Accounting Review*, 33(4)
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005), *How college affects students: A third decade of research*. San Francisco: Jossey-Bass
- Pawlowski, J. (2002), Reusable Models of Pedagogical Concepts - a Framework for Pedagogical and Content Design, In Proc. of 14th World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (ED-MEDIA 2002), Denver USA, 2002

- Phillips, J.(2011), Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs (Second Edition), Routledge; 2 edition (August 12, 2011)
- Phillips, J. (2003), Powerful learning: creating learning communities in urban school reform, *Journal of curriculum and supervision*, 18 (3)
- Phipps, R., and Merisotis, J. (1999), What's the Difference? A Review of Contemporary Research on the Effectiveness of Distance Learning in Higher Education. Washington, DC: The Institute for Higher Education Policy.(<http://www.ihep.com/PUB.htm#diff>).
- Perraton, H. (2002), Open and Distance Learning in the Developing World, London: Routledge.
- Pillay, H., Kimber, M. (2009), Quality Assurance in Higher Education: For Whom and of What?, *International Journal of Management in Education*, 3(3/4)
- Pirsig, R. (1974), Zen and the Art of Motorcycle Maintenance, (New York: Bantam Books) και <http://goo.gl/AEi1Pa>
- Plagemann, T. & Goebel, V. (1999), Analysis of quality of service in a widearea interactive distance learning system, *Telecommunication Systems Modeling, Analysis, Design and Management*, 11(12)
- Poter, J. (2008), Entrepreneurship and Higher Education, OECD 2008

R.

-
- Race, P. (2001), A Briefing on Self, Peer and Group Assessment, <http://www.palatine.ac.uk/files/970.pdf> και <http://goo.gl/eHthrZ>
 - Race, P. (2002), The Lecturers' Toolkit, Kogan Page, London, Race, P, 'Quality of Assessment', <http://www.city.londonmet.ac.uk/deliberations/sedapubs/Race.html>
 - Rajasingham, L. (2009), Breaking boundaries: Quality e-learning for global knowledge society, *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 4(1)
 - Ramsden, P. (1991), A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16(2)
 - Ravenscroft, A. and Matheson, M. P. (2002), Developing and evaluating dialogue games for collaborative e-learning interaction, *Journal of Computer Assisted Learning*, 18 (1)
 - Ries, E. (2011), The lean startup: How today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses, Published by Crown Business, New York, United States
 - Roberts, M. J., & Erdos, G. (1993), Strategy selection and metacognition, *Educational Psychology*, 13
 - Rogers, A. (1999), Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα
 - Ronstadt, R. (1987), The Educated Entrepreneurs: A New Era of Entrepreneurial Education is Beginning, *American Journal of Small Business*, 11(4)
 - Ronstadt, R. (1990), The Educated Entrepreneurs: A New Era of Entrepreneurial Education is Beginning". In C.A. Kent (Ed.) Entrepreneurship Education, New York: Quorum Books
 - Roschelle, J. (1995), Learning in interactive environments: Prior knowledge and new experience. In J. H. Falk & L. D. Dierking (Eds.), Public

institutions for personal learning: Establishing a research agenda. Washington, DC: American Association of Museums,

- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001), Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts, *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12(1)

S.

- Sacks O. (1995), *An Anthropologist on Mars, The case of the colorblind painter*, New York: Random House
- Sadler-Smith, E. (2001), The relationship between learning style and cognitive style, *Personality and Individual Differences*, 30
- Salm, J.(1991), *The Higher Education Crisis in Developing Countries*, Education and Employment Division Population and Human Resources Department, The World Bank, May 1991
- Salmon, G. (2008), Flying not flapping: a strategic framework for e-learning and pedagogical innovation in higher education institutions, *Research in Learning Technology*, 13(3)
- Saunders, M. (2003), *Maximising learning in evaluation of e-learning environments. Evaluating e-learning*, Galecia Project, Portugal.
- Schalock, R. L., (2001), *Outcomes-based evaluation (2nd ed.)*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Schank, R. C. (2000), *A Vision of Education for the 21st Century* , *T.H.E. Journal*, 27(6)
- Schellens, T. & Valcke, M. (2005), Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing? *Computers in Human Behavior*
- Schmidt, J. T., & Werner, C. H. (2007), Designing online instruction for success: Future oriented motivation and selfregulation, *Electronic Journal of e-Learning*, 5(1)
- Schön, D. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, London
- Schrire S. (2006), Knowledge building in asynchronous discussion groups: Going beyond quantitative analysis, *Computers and Education*, 46
- Schwier, R. A., & Misanchuk, E. (1993), *Interactive multimedia instruction*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications
- Scott, B. (2001), Conversation Theory: A Constructivist Dialogical Approach to Educational Technology, *Cybernetics and Human Knowing*, 8(4).
- Sexton, D.L. Upton, N.E. (1987), Evaluation of an Innovative Approach to Teaching Entrepreneurship, *Journal of Small Business Management*, 25(1)
- Sheard, J., Ramakrishnan, S. & Miller, J. (2003), Modelling learner and educator interactions in an electronic learning community, *Australian Journal of Educational Technology*, 19(2)
- Siemens, G. (2008), *Connectivism: A learning theory for today's learner*, <http://www.connectivism.ca/about.html>

- Siemens, G. (2008), Learning and knowing in networks: Changing roles for educators and designers, Paper 105: University of Georgia IT Forum, <http://it.coe.uga.edu/itforum/Paper105/Siemens.pdf>
- Sims, R., & Stork, E. (2007), Design for contextual learning: Web-based environments that engage diverse learners, In J. Richardson & A. Ellis (Eds.), Proceedings of AusWeb07. Lismore, NSW: Southern Cross University.
- Siragusa, L., Dixon, K.C, Dixon, R. (2007), Designing quality e-learning environments in higher education, *Educational Research*, 1(6)
- Skinner, B. F. (1953), *The Possibility Of A Science Of Human Behavior*. NY: The Free House.
- Skinner, B. F., (1968), *The technology of Teaching*, New York: Appleton Century Crofts
- Skinner, B. F. (1954), The science of learning and the art of teaching, *Harvard Educational Review*, 24
- Solomon, G.T. Weaver K.M. & Fernald Jr. L.W. (1994), Pedagogical Methods of Teaching Entrepreneurship: An Historical Perspective, *Gaming and Simulation*, 25(3)
- Solomon, G.T., Duffy S. & Tarabishy A. (2002), The State of Entrepreneuriat Education in the United States: a National Wide Survey and Analysis, *International Journal of Entrepreneuriat Education*, 1(1)
- Soong, B. M. H., Chan, H. C., Chua, B. C., & Loh, K. F. (2001), Critical success factors for on-line course resources, *Computers & Education*, 36(2)
- Sprouse, T.R. (1989), The synergism of accountancy and accounting education, *Accounting Horizons*, 3(1)
- Stahl, G. (2005), Group cognition in computer– assisted collaborative learning, *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, στο <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2729.2005.00115.x/pdf>
- Stake, R. E. (1973), The countenance of educational evaluation. In B. R. Worthen & J.R
- Stark, Joan S. and Malcolm A. Lowther (1988), *Strengthening the Ties that Bind: Integrating Undergraduate Liberal and Professional Study*, Report of the Professional Preparation Network, University of Michigan, Ann Arbor, MI: The Regents of the University of Michigan.
- Steen, H. (2008), Effective eLearning Design, *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 4(4)
- Steiner, V. (1995), What is Distance Education? Distance Learning Resources Network, <http://www.wested.org/tie/dlrn/distance.html>.
- Stevenson, H. and Jarillo, M., (1990), A Paradigm of Entrepreneurship, *Strategic Management Journal*, 11.
- Storey, D. (1994), *Understanding the Small Business Sector*, London: Routledge.
- Stoyanova, N., & Kommers, P. (2002). Concept Mapping as a Medium of Shared Cognition in Computer Supported Collaborative Problem Solving, *Journal of Interactive Learning Research*, 13 (1/2)

- Streeter, D.H., Jaquette, J.P.Jr., and Hovis, K. (2002), University-Wide Entrepreneurship Education: Alternative Models and Current Trends, Working Paper, Ithaca: Cornell University Press.
- Stevenson, L. (2005), Entrepreneurship education: the practice in OECD countries, OECD Conference on Fostering Entrepreneurship: The role of Higher Education, June 23-24 Trento, Italy.
- Stufflebeam, D. L. (2003), The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam & T. Kellaghan (Eds.), The international handbook of educational evaluation (Chapter 2). Boston, MA: Kluwer Academic Publishers
- Subedi, B. (2006), Products and Services Marketing by Entrepreneurs: A Case of Micro- Enterprises Development Program in Dhanusha District. Master thesis submitted to the Central Department of Rural Development, Tribhuvan University, Kathmandu, Nepal.

T.

-
-
- Terrell, S. (2002), The use of cognitive style as a predictor of membership in middle and High School Programs for the academically gifted, Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, Louisiana.
 - Thair, A., Garnett, P., & King, S. (2006), Quality assurance and change in higher education. In L. Hunt, A. Bromage & B. Tomkinson (Eds.), The Realities of Change in Higher Education: Interventions to Promote Learning and Teaching, London: Routledge.
 - The e-Learning Accreditation Standards Guidebook, Prepared by CERT – TATA Interactive Systems for the Commission for Academic Accreditation Ministry of Higher Education and Scientific Research United Arab Emirates
 - Theory and Practice of Online Learning, edited by Terry Anderson & Fathi Elloumi, available at cde.athabasca.ca/online_book
 - Thiessen, J. (2001), Faculty attitudes in delivering undergraduate distance education. Unpublished master's thesis, Athabasca University, Athabasca, Alberta
 - Thorndike, E. (1971), The fundamentals of learning, Columbia University Institute of Educational Research, Division of Psychology New York NY US
 - Tinajero, C., & Paramo, F.M. (1998), Field dependence-independence cognitive style and academic achievement: A review of research and theory, European Journal of Psychology of Education, 13(2)
 - Tooth, T. (2000), The use of multimedia in distance education, Vancouver Communication of Learning: http://www.col.org/Knowledge/ks_multimedia.htm
 - Tselios N. K., Avouris N. M., Dimitracopoulou A., Daskalaki S. (2001), Evaluation of Distance-Learning Environments: Impact of Usability on Student Performance, *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(4)

V.

-
-
- Van Rennes L., Collis B. (1998), User interface design for WWW-based courses: Building upon student evaluations. ED428731

- Vesper, K.H. McMullen, W.E. (1988), Entrepreneurship: Today Courses, Tomorrow Degrees?, *Entrepreneurship Theory and Practice*, 13(1)
- Volery, T. and Lord, D. (2000), Critical success factors in online education, *The International Journal of Educational Management*, 14 (15)
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*, Harvard University Press.

W.

- Wagner, E. D. (1997), Interactivity: From agents to outcomes. *New Directions for Teaching and Learning*, 71
- Waits, T., & Lewis, L. (2003), Distance Education at Degree-Granting Postsecondary Institutions: 2000-2001, U.S Department of Education, National Center for Educational Statistics, NCES 2003-017, Project Officer: Bernard Greene. Washington, DC
- Wang, H. (2012), *Interactivity in E-Learning: Case Studies and Frameworks*, Published in the United States of America by Information Science Reference (an imprint of IGI Global)
- Wang, Q. (2006), Quality assurance - Best practices for assessing online programs, *International Journal on E-learning*, 5(2)
- Wasserman, E. (2010), How to write the financial section of a business plan, available at <http://www.inc.com/guides/business-plan-financial-section.html>
- Wasserman, S., & Faust, K. (1999), *Social Network Analysis: Methods and Applications*, UK: Cambridge University Press
- Wentling T.L, Waight C, Gallagher J, La Fleur J, Wang C, Kanfer A. (2000), E-learning - a review of literature. Knowledge and Learning Systems Group NCSA
- White, D. (1999), A Studied Approach to `Virtual' Learning, *Telegraph Appointments*, 12 December, p. i.
- Whiteman, J. (2002), *The Adult Learner in the Computer Mediated Environment*. AN: ED467889 Wiley D. (2002), Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: A definition, a metaphor and taxonomy, in Wiley D. (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*, Association for Instructional Technology and the Association for Educational Communications and Technology
- Wilson, B. G. (1997), Reflections on constructivism and instructional design. In C. R. Dills & A. J. Romiszowski (Eds.), *Instructional development paradigms*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Wirth, M. A. (2005), *Quality Management in E-Learning: Different Paths, Similar Pursuits*, Paper to the 2nd International SCIL Congress.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R., & Cox, P. W. (1977), Field-dependent and field independent cognitive styles and their educational implications, *Reviews of Educational Research*, 47
- Wolcott, S. K., Baril, C. P., Cunningham, B. M., Fordham, D. R., Pierre, K. (2002), Critical Thought on Critical Thinking Research, *Journal of Accounting Education*, 20(2)

- Wolverton, M. (2002), An Asynchronous Augmentation to Traditional Course Delivery. *Journal of Real Estate Practice and Education*, 6(1)
- World Economic Forum, “Why the knowledge capital of countries is key to economic growth”, first appeared on the World Bank Education for Global Development blog, Author: Eric Hanushek, Senior Fellow, Stanford University.

Y.

- Yengin, I., Karahoca, A., Karahoca, D. (2011), E-learning success model for instructors’ satisfactions in perspective of interaction and usability outcomes, *Procedia Computer Science*, 3, World Conference on Information Technology, διαθέσιμο στο <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050911000226>
- Yongmei, B., Habte, S. and Anjali, S. (2012), Design and Evaluation of Student-Focused eLearning, *Electronic Journal of e-Learning*, 10(1)
- Yung, S.C. (2004), Work in progress & an interactive teaching&learning world wide Web system for a classroom instruction. 34th Annual Frontiers Education IEEE Cat. No. 04CH37579, 3

Z.

- Zaheilas, L. (2012), The impact of the National Qualification Framework on the educational and training systems and their improvement with the labour market, University Dissertation
- Zeitoun, H. (2008), E-learning: Concept, Issues, Application, Evaluation, Riyadh: Dar Alsolateah publication
- Zygoris-Coe, V., Swan, B., & Ireland, J. (2009), Online learning and quality assurance, *International Journal on E-learning*, 8(1)

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

A.

- Αντζουλάκος Δημήτριος, Πειραιάς (2013), Ανάλυση Δεδομένων με τη Χρήση Στατιστικών Πακέτων Εισαγωγή στο R, Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Στατιστική, Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Αντωνέλου Ε. Γεωργία (2014), Διπλωματική Εργασία με τίτλο «ΕΞΟΡΥΞΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΑΠΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΛΑΤΦΟΡΜΕΣ – ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ», Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «ΤΠΕ στην Εκπαίδευση», Τμήμα Μαθηματικών, Σχολή Θετικών Επιστημών
- Αποστολοπούλου, Δ. (2012), διπλωματική εργασία με τίτλο «Οι Θεωρίες Μάθησης και η Ενσωμάτωσή τους στο Εκπαιδευτικό Λογισμικό», Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Μαθηματικά και σύγχρονες εφαρμογές», Τμήμα Μαθηματικών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών

B.

-
- Βεργίδης, Δ. (1997), Εκπαίδευση Ενηλίκων: θεωρητικό πλαίσιο, σχεδιασμός προγραμμάτων, ερευνητικά δεδομένα. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
 - Βεργίδης, Δ. (2002), Ομιλία στη Διεθνή Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Στο: Α. Κοκκος (επιμ.): Διεθνής Συνδιάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ.Μεταίχμιο, Αθήνα

Γ.

-
- Γκαγκαρη, Ν. (2006), Διπλωματική εργασία με τίτλο «Ο ρόλος της διασίσθησης στη μάθηση μαθηματικών εννοιών», ΠΜΣ «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών», Πανεπιστήμιο Αθηνών και Κύπρου, Επιβλέπων καθηγητής: Νικόλαος Παπαναστασίου
 - Γαρουφαλίδου, Ε. (2009), Μεταπτυχιακή εργασία με τίτλο «Η σημασία της αξιολόγησης στα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων», Επιβλέπων: Καψάλης Αχιλλέας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Δ.

-
- Δημάκος, Γ. (2004), Οικονομικά της εκπαίδευσης, Έκδοση του Πανεπιστημίου Αθηνών

Ε.

-
- Εφημερίδα «Το Βήμα», ειδικό ένθετο «Το Βήμα startup», Κυριακή 17 Νοεμβρίου 2013

Ι.

-
- Ίδρυμα Λαμπράκη (2013), Εκπαίδευση και Καινοτομία στον 21ο αιώνα. Ανοίγοντας ορίζοντες στην αγορά εργασίας, Επισκόπηση του Συνεδρίου και Αποτίμηση της Συμβολής του στο Διάλογο για την Καινοτομία στην Ελληνική Εκπαίδευση
 - Ιωσηφίδης, Θ. (2008), Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας σε κοινωνικές επιστήμες, Εκδόσεις Κριτική, Αθήνα.

Κ.

-
- Καραλής Θανάσης, ζητήματα αξιολόγησης προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, διαθέσιμο στο <https://goo.gl/KqLcIW>
 - Καψάλης, Χ. (1983), Παιδαγωγική Ψυχολογία, Θεσσαλονίκη
 - Κέφης Β., (2005), Ολοκληρωμένο Μάνατζμεντ. Βασικές Αρχές για Σύγχρονες Οικονομικές Μονάδες, εκδ. Κριτική, Αθήνα
 - Κέφης Β., Παπαζαχαρίου Π., (2008), Το Επιχειρηματικό Όραμα σε Business Plan, εκδ. Κριτική, Αθήνα
 - Κριεμάδης, Α. (2012), Η καινοτομία στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα

- Κυριαζόπουλος, Π. (2000), Δημιουργώντας μια επιτυχημένη επιχείρηση, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα

Μ.

- Ματσαγούρας, Η. Γ. (1999), Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα
- Ματσούκα, Κ. (2015), Διπλωματική εργασία με τίτλο «Δεξιότητες που απαιτούνται από την αγορά εργασίας ως κύριος παράγοντας...ελληνικών επιχειρήσεων», Διατμηματικό πρόγραμμα «Διοίκηση Επιχειρήσεων», Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μήλλας, Σπ. (2008), Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με τίτλο «Αξιολόγηση Προγραμμάτων Διά Βίου Εκπαίδευσης και Επιμόρφωσης Ενηλίκων από Απόσταση», Επιβλέπων: Σπ. Ρετάλης, ΠΜΣ Ηλεκτρονική Μάθηση, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Μπαλώμενου, Χρ., Κολοβός, Κ. () Η συνεισφορά των Πανεπιστημίων στη στήριξη της τοπικής επιχειρηματικότητας και της ενδογενούς περιφερειακής ανάπτυξης: Είναι η παρούσα οικονομική κρίση μια καλή ευκαιρία για ενδυνάμωση της συνεργασίας Πανεπιστημίων – Επιχειρήσεων

Ξ.

- Ξανθοπούλου, Π. (2016), Εισαγωγή στο Μάρκετινγκ, εκπαιδευτικό εγχειρίδιο των εκδόσεων του ΠΕΚ ΔΕΛΤΑ Αθήνας.

Ο.

- Οδηγός Σύνταξης Επιχειρηματικού Σχεδίου για νέα επιχείρηση, Κέντρο Εθελοντών Μάνατζερ Ελλάδος, 2011, διαθέσιμο στο <http://www.kemel.gr/content/odegos-business-plan>
- Οικονόμου, Ο. (2010), Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία με θέμα «Εκπαιδευτικό Υλικό Πολυμέσων για το Αντικείμενο της Σχεδίασης και Ανάπτυξης Προγραμμάτων αξιοποιώντας τη γλώσσα UML», Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, διαθέσιμο στο <http://goo.gl/f42xiO>

Π.

- Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, «Μελέτη σύνδεσης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας μέσω της προώθησης της επιχειρηματικότητας», Τελική έκθεση-επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευσης και αρχική επαγγελματική κατάρτιση του Κ.Π.Σ. 2000 – 2006» Με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση – Ε.Κ.Τ. και εθνικούς πόρους
- Πατριαρχέας Κυριάκος, Διδακτορική διατριβή με τίτλο «Ποιότητα και εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα έσων ασύγχρονης εκπαίδευσης από απόσταση, βασισμένη σε μοντελοποίηση σε τυπική γλώσσα», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας, Επιβλέπων καθηγητής: Μιχάλης Ξένος

Ρ.

- Ράπτης, Α, Ράπτη, Α, (2001), Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, Τόμος Α΄ και Τόμος Β΄, Αθήνα: εκδ. Α. Ράπτη
- Ρούσσος, Π., Ευσταθίου, Γ. (2008), Σύντομο εγχειρίδιο SPSS 16.0, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σ.

- Σολομωνίδου Χ. (1999), Εκπαιδευτική τεχνολογία, Μέσα, υλικά, διδακτική χρήση και αξιοποίηση, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα
- Σωσσίδου, Ε.Δ, Ψευτογιάννη, Δ.(2007), Μεθοδολογία έρευνας και Στατιστική με τη χρήση του SPSS 13.0 for Windows.

Τ.

- Τζερεμέας, Ν., Σκάγιαννης, Π. (2009), Η Διεθνής Εμπειρία της Εκπαίδευσης στην Επιχειρηματικότητα, Αγορά Χωρίς Σύνορα Τόμος 15 (1)
- Τριλιανός, Θ. (2003), Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη, Τομ. Α & Β, Αθήνα.
- Τριλιανός, Θ. (2003), Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, εκδ. Περιβολάκι και Ατραπός Αθήνα

Φ.

- Φλουρής, Γ., (2003), Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη
- Φλουρής, Γ. (2003), Σκέψεις για την αναζήτηση ενός πλαισίου επιμόρφωσης και διαβίου μάθησης των εκπαιδευτικών στην κοινωνία της γνώσης, στο Χουρδάκης, Α., κ.α. (επιμ), 100 χρόνια από την ίδρυση του Διδασκαλείου στην Κρήτη. Από τα Διδασκαλεία εκπαίδευσης εκπαιδευτικών στα μετεκπαίδευσης, Ρέθυμνο, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Χ.

- Χαραλαμποπούλου, Ε. (2006), Διδακτορική Διατριβή με τίτλο «Αρχές Σχεδιασμού και Κριτήρια Αξιολόγησης Εκπαιδευτικών Λογισμικών για την Αυτομάθηση της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλολογίας, Τομέας Γλωσσολογίας
- Χουλιάρας, Β. (2001), Βασικές αρχές χρηματοδότησης επιχειρήσεων, εκδ. Βακάλη, Θεσσαλονίκη

Ψ.

- Ψαχαρόπουλος, Γ. (1999), Οικονομική της εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση