



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ»

ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ:

**ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

ΤΟΥ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΤΣΑΤΣΑΡΩΝΗ ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ-ΠΑΝΑΓΙΩΤΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΕΤΑΞΑΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ

ΒΟΛΟΣ 2025

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Ιδιαίτερα επιθυμώ να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου και επιβλέποντα της παρούσας εργασίας, κ. Μεταξά Θεόδωρο, για την υποστήριξη και την επιστημονική και συμβουλευτική καθοδήγηση που μου προσέφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησής της με τις εύστοχες και πολύ εποικοδομητικές παρατηρήσεις του.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα εναλλακτικό αλλά όχι καινούριο μοντέλο εκπαίδευσης αφού εφαρμόζεται από τον 19^ο αιώνα με διαφορετικές μορφές ανάλογα με τα τεχνολογικά μέσα που ήταν διαθέσιμα κάθε εποχή. Στις μέρες μας, αφορά την εκπαίδευση και μάθηση από απόσταση που πραγματοποιείται με τη χρήση συσκευών που μπορούν να συνδέονται με το διαδίκτυο.

Στην Ελλάδα, από το 1997 έως το 2019, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση πραγματοποιούνταν σχεδόν αποκλειστικά από το Ε.Α.Π. (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), ωστόσο, το διάστημα 2019-2020, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικεύθηκε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης λόγω της αναστολής λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων εξαιτίας του υποχρεωτικού εγκλεισμού για τον περιορισμό των κρουσμάτων του COVID-19. Βέβαια, μετά την άρση των μέτρων, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν καταργήθηκε. Συνέχισε να παρέχεται από το σύνολο των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων της χώρας είτε με την πραγματοποίηση προγραμμάτων αμιγώς εξ αποστάσεως, είτε χρησιμοποιώντας τις εξ αποστάσεως μεθόδους ενισχυτικά για τα δια ζώσης εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

Το ελληνικό κράτος, ενισχύοντας αυτή την λειτουργία των πανεπιστημίων και νομοθετικά, έδωσε την δυνατότητα σε όσα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα πληρούν τις προϋποθέσεις να μπορούν να έχουν εξ αποστάσεως προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών.

Οι υποστηρικτές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι πολλοί αφού τα πλεονεκτήματά της είναι εμφανώς πολλαπλάσια των μειονεκτημάτων της. Το στοιχείο, όμως, που απασχολεί τόσο τους υποστηρικτές όσο και εκείνους που διατηρούν επιφυλάξεις απέναντί της, είναι κατά πόσο η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι το ίδιο ποιοτική με την δια ζώσης. Έτσι, η ποιότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων σπουδών και η διασφάλισή της συνδέθηκαν με την αξιολόγηση των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και των προγραμμάτων τους καθώς και με την ικανοποίηση των φοιτητών από αυτά.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα διπλωματική εργασία, επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των πτυχιούχων πανεπιστημιακών σχολών οι οποίοι παρακολούθησαν ή παρακολουθούν ένα τουλάχιστον εξ αποστάσεως πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών. Ειδικότερα, μελετώνται οι απόψεις των συμμετεχόντων που αφορούν την ποιότητα των εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων και κυρίως ο βαθμός ικανοποίησης που οι ίδιοι βίωσαν ή βιώνουν τόσο από το ίδιο το πρόγραμμα, όσο και από τα οφέλη (προσωπικά και επαγγελματικά) που αποκόμισαν μετά την ολοκλήρωσή του. Τέλος, αναζητούνται οι

παράγοντες εκείνοι οι οποίοι κατά την γνώμη τους συμβάλλουν στην επιτυχή ολοκλήρωση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών.

Γενικά, οι συμμετέχοντες έδειξαν να είναι αρκετά ικανοποιημένοι από τα εξ αποστάσεως προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει, ωστόσο υπέδειξαν κάποιες πτυχές τους που θα πρέπει να βελτιωθούν.

Λέξεις κλειδιά: Διαδικτυακή/Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Ποιότητα, Ικανοποίηση φοιτητών

ABSTRACT

Distance education is an alternative but not a new model of education since it has been applied since the 19th century in different forms depending on the technological means available at each time. Nowadays, it concerns education and learning from a distance carried out with the use of devices that can be connected to the internet.

In Greece, from 1997 to 2019, distance education was carried out almost exclusively by the Hellenic Open University (HOU). However, in the period 2019-2020, distance education was generalized to all levels of education due to the suspension of the operation of all educational institutions due to the mandatory confinement to limit the spread of COVID-19. After the lifting of the measures, distance education was not abolished. It continued to be provided by all of the country's Higher Education Institutions either by implementing purely distance learning programs, or by using distance learning methods to support their in-person programs.

The Greek state, by strengthening this operation of the Universities and by legislation, gave the opportunity to all Higher Education Institutions that meet the conditions to be able to have distance learning postgraduate programs.

There are many supporters of distance learning since the advantages outweigh disadvantages. A subject, however, that concerns both supporters and those who have reservations about it, is whether distance learning is of the same quality as in-person learning. Thus, the quality of distance learning programs and its assurance were linked to the evaluation of Higher Education Institutions and their programs as well as to the satisfaction of students with them.

In this context, this thesis attempts to explore the views of university graduates who have attended or are attending at least one distance learning postgraduate program. In particular, the views of the participants regarding the quality of distance learning postgraduate programs are studied and mainly the degree of satisfaction that they themselves experienced or experience both from the program itself and from the benefits (personal and professional) that they obtained after its completion. Finally, the factors that, in their opinion, contribute to the successful completion of a distance learning postgraduate program are sought.

In general, the participants showed that they are quite satisfied with the distance programs they have attended, but they indicated some aspects of them that should be improved.

Keywords: Online/Distance Education, Postgraduate Programs, Quality, Students satisfaction

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	15
ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	15
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου	15
2.1.1 <i>Η έννοια της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση</i>	17
2.1.2 <i>Η ανάγκη για ποιότητα στην εκπαίδευση</i>	19
2.2 Διασφάλιση ποιότητας	21
2.2.1 <i>Ορισμός της διασφάλισης της ποιότητας</i>	21
2.2.2 <i>Σκοπός και όργανα της διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση</i>	22
2.2.3 <i>Η Αξιολόγηση ως μηχανισμός διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση</i>	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	27
ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ/ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ/ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ	27
3.1 Πληροφοριακά Συστήματα στην Ανώτατη Εκπαίδευση.....	27
3.1.1 <i>Τα πληροφοριακά συστήματα (Information System, IS) και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση (Διοίκηση/Μάθηση)</i>	29
3.2 Βασικές θεωρίες.....	32
3.2.1 <i>Ορισμοί και θεωρίες που διέπουν την διαδικτυακή εκπαίδευση και μάθηση</i>	32
3.2.2 <i>Μορφές της ηλεκτρονικής-διαδικτυακής μάθησης</i>	37
3.2.3 <i>Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξ ΑΕ)</i>	39
3.2.4 <i>Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης</i>	41
3.3 Η εκπαιδευτική διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση	45
3.4 Η ποιότητα στην διαδικτυακή/εξ αποστάσεως εκπαίδευση	46
3.4.1 <i>Διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη εξ αποστάσεως εκπαίδευση</i>	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	50
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	50
4.1 Η διεθνής και ευρωπαϊκή εμπειρία στα ΠΜΣ.....	50
4.1.1 <i>Μεταπτυχιακά στις ΗΠΑ</i>	58
4.1.2 <i>Μεταπτυχιακά στη Μεγάλη Βρετανία</i>	59

4.1.3 Μεταπτυχιακά στην Ευρωπαϊκή Ένωση	60
4.2 Η ελληνική εμπειρία στα ΠΜΣ.....	68
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο	72
ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ	72
5.1 Ικανοποίηση των φοιτητών	72
5.2 Εμπειρικές έρευνες προ και μετά του κορονοϊού	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο	82
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	82
6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	82
6.2 Μέθοδος έρευνας	82
6.3 Συλλογή δεδομένων.....	83
6.4 Συμμετέχοντες	85
6.5 Δεοντολογία της έρευνας	87
6.6 Ανάλυση δεδομένων	87
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο	88
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	88
7.1 Περιγραφική στατιστική.....	88
7.2 Επαγωγική στατιστική.....	94
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο	102
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	102
8.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων	102
8.2 Συνεισφορά της έρευνας.....	105
8.3 Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας	105
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	107
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	122

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 4.1: Τα Γερμανικά Ιδρύματα που Παρέχουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.	63
Πίνακας 4.2: Κατάταξη Ξένων Φοιτητών ανά Επίπεδο για το Έτος 2021/2022....	64
Πίνακας 4.3: Τομείς Σπουδών των Ξένων Φοιτητών στην Γερμανία (Χειμερινό Εξάμηνο 2021/22)	64
Πίνακας 4.4: Προσόντα 2 ^{ου} και 3 ^{ου} Κύκλου Σπουδών του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης	66
Πίνακας 6.1: Αξιοπιστία Δεδομένων	84
Πίνακας 6.2: Δημογραφικό Προφίλ Ερωτηθέντων	85
Πίνακας 6.3: Στοιχεία Παρακολούθησης του Προγράμματος	86
Πίνακας 7.1: Ικανοποίηση Ερωτηθέντων από Στοιχεία του Προγράμματος	88
Πίνακας 7.2: Ικανοποίηση από Σκοπούς, Δομή και Περιεχόμενο του ΠΜΣ.....	88
Πίνακας 7.3: Ικανοποίηση από τους Διδάσκοντες του Προγράμματος (Εκπαιδευτικό Έργο 1)	89
Πίνακας 7.4: Ικανοποίηση από Διάφορα Στοιχεία του Προγράμματος (Εκπαιδευτικό Έργο 2)	89
Πίνακας 7.5: Ικανοποίηση από το Εξ Αποστάσεως Πρόγραμμα.....	90
Πίνακας 7.6: Συνολική Αποτίμηση του Προγράμματος.....	91
Πίνακας 7.7: Συνολικά Αποτελέσματα.....	91
Πίνακας 7.8: Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Επιτυχή Έκβαση ενός Εξ Αποστάσεως ΠΜΣ.....	93
Πίνακας 7.9: Αποτελέσματα Τεστ Kolmogorov-Smirnov	94
Πίνακας 7.10: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση του Φύλου.....	96
Πίνακας 7.11: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση της Ηλικίας.....	97

Πίνακας 7.12: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση του Επιπέδου Σπουδών.....	98
Πίνακας 7.13: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση της Ιδιότητας.....	99
Πίνακας 7.14: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση της Ύπαρξης Σχολών Ενδιαφέροντος στον Τόπο Διαμονής τους	100
Πίνακας 7.15: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση του Αριθμού Εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων που έχουν Παρακολουθήσει	101

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 7.1: Συνολικά Αποτελέσματα/ Σύγκριση Αθροιστικών Μεταβλητών.....	92
Διάγραμμα 7.2: Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Επιτυχή Έκβαση ενός Εξ Αποστάσεως ΠΜΣ.....	93

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 3.1: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ηλεκτρονική Μάθηση και Διαδικτυακή Μάθηση	33
--	-----------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ταχύτατη ανάπτυξη των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), του Διαδικτύου, καθώς και των κινητών και «έξυπνων» συσκευών είχαν ως αποτέλεσμα την μεταβολή του τρόπου με τον οποίο οι άνθρωποι επικοινωνούν και δραστηριοποιούνται στο εργασιακό αλλά και στο κοινωνικό τους περιβάλλον. Ιδιαίτερα κατά και μετά το διάστημα του αναγκαστικού εγκλεισμού λόγω της πανδημίας του COVID-19, η τεχνολογία εισχώρησε ακόμη και σε δραστηριότητες πιο παραδοσιακές όπως η αγορά προϊόντων, οι συναλλαγές με τράπεζες και δημόσιους οργανισμούς, η συνταγογράφηση ιατρικών εξετάσεων και φαρμάκων, η αγορά εισιτηρίων για τα μέσα μαζικής μεταφοράς κ.ά. Φυσικά η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μείνει έξω από το τσουνάμι των αλλαγών, αντίθετα μάλιστα, προηγήθηκε, αφού η χρήση των πληροφορικών συστημάτων στα πανεπιστήμια συμπορεύθηκε με την έρευνα για την εξέλιξη της τεχνολογίας και της πληροφορικής.

Η χρήση της τεχνολογίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αφορούσε και αφορά την οργάνωση των διοικητικών υπηρεσιών των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, την έρευνα που πραγματοποιείται σε αυτά αλλά και την εκπαίδευση που αυτά προσφέρουν στους φοιτητές τους. Στις μέρες μας η επικοινωνία των φοιτητών με τις γραμματείες των τμημάτων στα οποία φοιτούν όσο και με τις κεντρικές υπηρεσίες των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και του υπουργείου παιδείας γίνεται κυρίως διαδικτυακά. Από την άλλη, τα πανεπιστήμια χρησιμοποίησαν τα πληροφορικά συστήματα και στην εκπαιδευτική διαδικασία άλλοτε για να ενισχύσουν την δια ζώσης διδασκαλία και άλλοτε ως μοναδικό μέσο διδασκαλίας-εκπαίδευσης των φοιτητών τους. Η ανάπτυξη της ηλεκτρονικής μάθησης μέσω του διαδικτύου έδωσε την ευκαιρία σε όλο και περισσότερους ανθρώπους να έχουν πρόσβαση στην γνώση. Άτομα που λόγω ηλικίας ή οικονομικής κατάστασης ή αναπηριών ή απομακρυσμένου τόπου διαμονής ή οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων αποκλείονταν από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση απέκτησαν πρόσβαση σε αυτή μέσω της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η ηλεκτρονική διαδικτυακή εκπαίδευση προσφερόταν καταρχάς από τα ανοιχτά πανεπιστήμια, όπως είναι στην Ελλάδα το ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο), όμως στην συνέχεια και άλλα πανεπιστήμια άρχισαν να την εφαρμόζουν αφού διαπίστωσαν ότι τα διαδικτυακά προγράμματα είχαν συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικεύθηκε σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης κατά το διάστημα της πανδημίας του κορονοϊού. Ωστόσο, όλα δείχνουν ότι, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήρθε για να μείνει. Πλέον,

όλα τα ακαδημαϊκά ιδρύματα έχουν εξ αποστάσεως προγράμματα τα οποία αφορούν κυρίως μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ή επιμορφώσεις.

Πότε όμως ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται εξ αποστάσεως; Οι Allen et al. (2016) ισχυρίζονται ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να χαρακτηριστεί εξ αποστάσεως, όταν τουλάχιστον το 80% των περιεχομένων του παραδίδεται μέσω σύνδεσης διαδικτύου. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία η ηλεκτρονική μάθηση αποδίδεται και με τον όρο e-learning όπου το «e» αναφέρεται στη λέξη «ηλεκτρονικός» και στον τρόπο μετάδοσης του εκπαιδευτικού περιεχομένου υποδηλώνοντας τον ηλεκτρονικό τρόπο μετάδοσης. Ωστόσο, οι Μακρή και Βλαχόπουλος (2017) δίνουν μια διαφορετική ερμηνεία για το «e» λέγοντας ότι το «e» μπορεί να αναφέρεται στις λέξεις «όλα, όλοι, εμπλοκή, εύκολο» (everything, everyone, engaging, easy), υποδηλώνοντας «την καθολικότητα, τη συμμετοχικότητα και την ευκολία με την οποία ο καθένας μπορεί να καταστεί κοινωνός της γνώσης μέσω των ηλεκτρονικών συστημάτων μάθησης». Ενώ από την άλλη, το «learning», αναφέρεται στην πραγματική δραστηριότητα του εκπαιδευόμενου που είναι η μάθηση.

Άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται στη βιβλιογραφία και υποδηλώνουν την διαδικτυακή μάθηση είναι: «εξ αποστάσεως μάθηση», «ψηφιακή μάθηση», «μάθηση με τη μεσολάβηση της τεχνολογίας», «πολυμεσική», «διαδικτυακή συνεργατική» (Moore et al., 2011), «εκμάθηση πολυμέσων», «μάθηση-διδασκαλία βασισμένη σε υπολογιστή», «διδασκαλία μέσω υπολογιστή», «εκπαίδευση βασισμένη στο Διαδίκτυο», «εκπαίδευση βασισμένη στον ιστό», «εκπαίδευση σε απευθείας σύνδεση», «εικονική εκπαίδευση», «εικονικά περιβάλλοντα μάθησης» (πλατφόρμες μάθησης), «κινητή μάθηση» και «ψηφιακή εκπαιδευτική συνεργασία» (Rahmani & Azimi, 2013 όπ. αν. στο Μακρή και Βλαχόπουλος, 2017).

Βέβαια, όπως και αν λέγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, και άσχετα με το αν οι προηγούμενοι όροι περιγράφουν το ίδιο πράγμα ή υπάρχουν διαφορές, δημιουργούνται μια σειρά ερωτημάτων:

- Πόσο αποτελεσματική είναι η διαδικτυακή εκπαίδευση και ποιοι είναι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία ή την αποτυχία ενός αντίστοιχου προγράμματος ιδιαίτερα όταν αυτό είναι ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα;
- Είναι τα εξ αποστάσεως προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών εξ ίσου ποιοτικά με τα δια ζώσης;
- Ποιοι παράγοντες διασφαλίζουν την ποιότητα των εξ αποστάσεως προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών;

Και κυρίως,

- Πόσο ικανοποιημένοι είναι οι σύγχρονοι χρήστες της διαδικτυακής εκπαίδευσης;

Τα ερωτήματα που προηγήθηκαν μπορούν να απαντηθούν μόνο μέσα από την διερεύνηση των αντιλήψεων και των εμπειριών των ανθρώπων που συμμετείχαν σε εξ αποστάσεως προγράμματα και αυτός είναι ο στόχος της συγκεκριμένης εργασίας. Το όφελος θα είναι διπλό. Από την μια οι ερωτώμενοι θα αισθανθούν συμμετοχοί και ρυθμιστές του συστήματος και όχι μόνο πελάτες από την άλλη θα βοηθήσει τα πανεπιστήμια να βελτιώσουν τα υπάρχοντα προγράμματά τους αλλά και να δημιουργήσουν καινούρια ποιοτικότερα και περισσότερο αποτελεσματικά που θα καλύπτουν τις ανάγκες όχι μόνο της έρευνας αλλά και των εργαζομένων και της αγοράς εργασίας.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε δύο μέρη. Το Πρώτο Μέρος είναι το Θεωρητικό Μέρος της εργασίας στο οποίο ερευνάται η σχετική βιβλιογραφία και αναλύονται οι έννοιες :

- Ποιότητα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.
- Πληροφοριακά Συστήματα στην Ανώτατη Εκπαίδευση και πως αυτά χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση της διαδικτυακής εκπαίδευσης.
- Ικανοποίηση των φοιτητών.

Στην συνέχεια,

- Αναζητείται η εμπειρία από τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, καθώς και οι αντιλήψεις των φοιτητών για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω της μελέτης ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

Πιο συγκεκριμένα:

- Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της ποιότητας γενικά στην εκπαίδευση αλλά και ειδικά για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης προσδιορίζεται η έννοια της διασφάλισης της ποιότητας, ο σκοπός και τα όργανα μέσω των οποίων αυτή επιτυγχάνεται τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.
- Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται μια σύντομη αναφορά στην εξέλιξη των πληροφορικών συστημάτων και στους τρόπους με τους οποίους αυτά αξιοποιήθηκαν στην εκπαίδευση. Επιπλέον, ορίζεται η έννοια της διαδικτυακής εκπαίδευσης και μάθησης και οι μορφές της.
- Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στους τρόπους και τα κριτήρια με τα οποία αξιολογούνται τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών παγκοσμίως. Επιπλέον, αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους οργανώνονται τα προγράμματα μεταπτυχιακών

σπουδών κάποιων χωρών της Ευρώπης, της Μεγάλης Βρετανίας, των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής αλλά και της Ελλάδας.

- Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια της ικανοποίησης των φοιτητών από τις εξ αποστάσεως σπουδές τους ενώ παράλληλα παρουσιάζονται και αποτελέσματα παλαιότερων εμπειρικών ερευνών που αφορούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την ικανοποίηση των φοιτητών που συμμετείχαν σε αυτή.

Στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας αυτής παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε, τα αποτελέσματά της καθώς και τα συμπεράσματα στα οποία οδηγήθηκε ο ερευνητής με βάση τα δεδομένα. Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο (google forms) της έρευνας απαντήθηκε από 153 συμμετέχοντες ενώ η ανάλυση των απαντήσεων έγινε με το Statistical Package for Social Sciences (SPSS) έκδοση 26.

Η έρευνα αυτή είχε σαν στόχο να μελετήσει καταρχάς τους παράγοντες εκείνους που οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι θεωρούν σημαντικούς για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος, αλλά και το επίπεδο ικανοποίησής τους από τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει. Έτσι, με βάση τα αποτελέσματα αυτά, εντοπίστηκαν πτυχές των προγραμμάτων που θα πρέπει να βελτιωθούν και έγινε φανερή η διάθεση των ερωτώμενων να συνδράμουν με τις παρατηρήσεις τους στην βελτίωση της ποιότητας των μεταπτυχιακών προγραμμάτων που πραγματοποιούνται με την μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση του όρου

Για την έννοια της ποιότητας υπάρχει πληθώρα ορισμών γεγονός που μαρτυρά το πολυδιάστατο του χαρακτήρα της. Ο προσδιορισμός της είναι δύσκολος γιατί τον χαρακτηρίζει ο υποκειμενισμός αφού εξαρτάται από τα προσωπικά κριτήρια που υιοθετεί κάθε παραγωγός ή αποδέκτης ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας (Κατσαρός, 2008). Έτσι, σύμφωνα με την Rowley (2006), ο καθορισμός της έννοιας της ποιότητας εξαρτάται από:

- το άτομο που επιχειρεί να την ορίσει,
- τις συνθήκες υπό τις οποίες το επιχειρεί,
- τη διαδικασία και τις μεθόδους που ακολουθεί,
- τα προσδοκώμενα αποτελέσματα,
- τους στόχους του,
- τα συμφέροντά του, και
- τους σκοπούς που θέλει να εξυπηρετήσει (Rowley, 2006).

Έτσι, γίνεται κατανοητό ότι ακόμη και οι ίδιοι άνθρωποι μπορεί να αντιλαμβάνονται διαφορετικά την έννοια της ποιότητας ανάλογα με τις συνθήκες της ζωής τους, την ηλικία τους και τα κατά καιρούς συμφέροντά τους. Ωστόσο, σκόπιμο είναι, να αναφερθεί ότι ο Κατσαρός (2008), αναφερόμενος στους Σαΐτη και Ζαβλανό, διακρίνει την έννοια της ποιότητας σε «απόλυτη» και σε «σχετική». Η «απόλυτη» ποιότητα διακρίνει τις υπηρεσίες και τα προϊόντα που είναι τέλεια, εξαιρετικά ή σπάνια, διαχρονικής ομορφιάς και αρετής. Αντίθετα, η «σχετική» ποιότητα, συνδέεται με τη συμφωνία ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας με συγκεκριμένες προδιαγραφές-πρότυπα. Επιπλέον, ο ίδιος, ανάλογα με το ποιος είναι αυτός που θέτει τα πρότυπα, διαχωρίζει την ποιότητα σε «εσωτερική» και «εξωτερική». Όταν οι προδιαγραφές είναι αυτές που τίθενται κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού μιλάμε για «εσωτερική» ποιότητα ενώ η «εξωτερική» ποιότητα δεν περιορίζεται στο προϊόν ή στην υπηρεσία αυτή καθαυτή, αλλά ταυτόχρονα λαμβάνει υπόψη την ικανοποίηση και την εξυπηρέτηση των πελατών (Μπουραντάς, 2002 όπ. αν. στο Κατσαρός, 2008) που είναι και η διάσταση της ποιότητας που υποστηρίζεται περισσότερο στις μέρες μας.

Έτσι, ενώ ο Πλάτωνας ισχυριζόταν ότι η ποιότητα συνδέεται με την αρετή, την ηθική, την πνευματική και την φυσική υπεροχή του ανθρώπου, στις μέρες μας, η ποιότητα συνδέθηκε και με επιχειρήσεις, προϊόντα και παροχή υπηρεσιών. Πώς έγινε αυτό;

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, η Ευρώπη, με τα τεράστια οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα, διέκρινε ότι ο μόνος τρόπος για να ανασυγκροτηθεί ήταν η παραγωγή ποιοτικών και ανταγωνιστικών προϊόντων και υπηρεσιών από τις επιχειρήσεις της. Προϊόντων που θα ικανοποιούσαν συγκεκριμένα πρότυπα ποιότητας. Έτσι το 1947 ιδρύεται ο Διεθνής Οργανισμός Τυποποίησης ο οποίος ήταν ένας οργανισμός δημιουργίας και έκδοσης προτύπων τα επονομαζόμενα ISO. Στα πλαίσια της φιλοσοφίας των προτύπων δόθηκαν νέοι ορισμοί της ποιότητας. Για παράδειγμα, κατά το πρότυπο ISO 8402-1986 η ποιότητα ορίζεται ως «*το σύνολο των ιδιοτήτων και των χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας που συμβάλουν στην ικανότητά του να πληροί εκφρασμένες ή συνεπαγόμενες ανάγκες*» ενώ βάσει ενός πιο προσφάτου προτύπου ISO (ISO 9000:2000) η ποιότητα ορίζεται ως «*ο βαθμός στον οποίο ένα σύνολο εγγενών χαρακτηριστικών πληρούν τις απαιτήσεις*», δηλαδή εάν και κατά πόσο τα χαρακτηριστικά ενός προϊόντος πληρούν σε μικρότερο, μεγαλύτερο βαθμό ή εξ ολοκλήρου κάποιες συγκεκριμένες απαιτήσεις (www.iso.org).

Έτσι, τα χρόνια που ακολούθησαν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, πολλοί ήταν οι θεωρητικοί που επιχείρησαν να καθορίσουν την έννοια της ποιότητας. Ο Crosby (1979) ισχυριζόταν ότι καλή, κακή, υψηλή και χαμηλή ποιότητα είναι έννοιες χωρίς νόημα τονίζοντας ότι η ποιότητα είναι η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις. Ο Juran (1988) υποστήριζε ότι ποιοτικό είναι εκείνο το προϊόν που τα χαρακτηριστικά του ανταποκρίνονται στις ανάγκες των πελατών και τους προσφέρει ικανοποίηση. Ενώ, ο Deming (1982), που εμπνεύστηκε το Σύστημα Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, συνέδεσε επίσης την ποιότητα με την ικανοποίηση του πελάτη ενώ υποστήριζε ότι η υψηλή ποιότητα κοστίζει λιγότερο από την κακή. Ωστόσο, ενώ ο Becher (1989) ισχυρίστηκε ότι η ποιότητα είναι ένα «δημιούργημα της πολιτικής μόδας» ο Garvin (1987) πρότεινε οκτώ χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα προϊόντα ή οι υπηρεσίες ώστε να μπορούν να χαρακτηριστούν ποιοτικά:

- η **απόδοση**, η οποία αναφέρεται σε μετρήσιμα κύρια χαρακτηριστικά του ίδιου προϊόντος π.χ. ταχύτητα, και επιτάχυνση για ένα αυτοκίνητο,
- τα **χαρακτηριστικά γνωρίσματα**, τα οποία είναι επίσης μετρήσιμα χαρακτηριστικά του ίδιου του προϊόντος, ωστόσο δεν είναι κύρια π.χ. η ύπαρξη κάμερας,
- η **αξιοπιστία**, που είναι η ικανότητα ενός προϊόντος ή μιας υπηρεσίας να λειτουργεί όπως αναμένεται με την πάροδο του χρόνου δηλ. να μην απαξιώνεται στην διάρκεια του χρόνου,
- η **συμμόρφωση του προϊόντος με τα κοινώς αποδεκτά πρότυπα**,

- η **ανθεκτικότητα**, η διάρκεια δηλαδή του προϊόντος στον χρόνο που σχετίζεται άμεσα με την αξιοπιστία,
- η **δυνατότητα συντήρησης**, που είναι η ευκολία με την οποία ένας χρήστης μπορεί να επισκευάσει ένα ελαττωματικό προϊόν ή να το επιδιορθώσει,
- η **αισθητική**, που αναφέρεται στην εμφάνιση του προϊόντος,
- η **αντιληπτή ποιότητα**, που αναφέρεται στην συνολική γνώμη των πελατών για το προϊόν.

2.1.1 Η έννοια της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η έννοια της ποιότητας δεν είναι νέα για την εκπαίδευση, ήταν ανέκαθεν μέρος και επιδίωξη της ακαδημαϊκής παράδοσης. Ωστόσο, στις μέρες μας η απαίτηση για ποιοτικές σπουδές έρχεται από το εξωπανεπιστημιακό περιβάλλον το οποίο απαιτεί από τα πανεπιστήμια μια διαφορετική σχέση συνεργασίας ή και ελέγχου (Ζωντανός, 2011) (http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/8885/2914_%CE%A01.2.1.pdf). Πράγματι, το Πανεπιστήμιο είναι ένας κοινωνικός θεσμός ο οποίος διαχρονικά επηρεάζει τόσο την κοινωνική όσο και την οικονομική ζωή ενός τόπου αφού ενισχύει την ανάπτυξη της οικονομίας, συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων σε όλα τα επίπεδα και εξομαλύνει τις κοινωνικές σχέσεις και συμπεριφορές ενισχύοντας τις ηθικές αξίες και τον πολιτισμό. Στο παρελθόν η εκπαίδευση είχε εθνικό χαρακτήρα και οι χρηματοδοτήσεις των πανεπιστημίων προέρχονταν από το δημόσιο το οποίο και καθόριζε τα εκπαιδευτικά προγράμματα ενώ η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν αδιαμφισβήτητη από όλους. Από τη δεκαετία του '90, όμως, η ανώτατη εκπαίδευση άλλαξε αποκτώντας διεθνείς διαστάσεις και οι εμπλεκόμενοι σε αυτή είναι πολλοί και με διαφορετικά συμφέροντα και επιδιώξεις. Η ανώτατη εκπαίδευση αφορά πλέον περισσότερους ανθρώπους και γίνεται πιο μαζική. Η πρόσβαση σε αυτή διαφοροποιείται, οι χρηματοδοτήσεις είναι λιγότερες και όχι απαραίτητα από το δημόσιο, η εξεύρεση πόρων ανάγεται σε μέγιστο παράγοντα επιβίωσης των ανώτατων ιδρυμάτων και ο ανταγωνισμός μεταξύ τους αναπόφευκτος αφού συχνά διεκδικούν τους ίδιους πόρους. Έτσι η σύγκριση/αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι μονόδρομος και η πολυπόθητη ποιότητα αναδεικνύεται σε μείζον ζήτημα ενώ οι μέθοδοι διαπίστωσης και μέτρησής της υπερβαίνουν τα ακαδημαϊκά συστήματα και τα εθνικά σύνορα. Ωστόσο, πώς ορίζεται και πώς μετριέται η ποιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση;

Ο Scott (1994) τόνισε ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει έγκυρος ορισμός της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση (Scott, 1994 όπ. αν. στο Mavrogianni, 2018). Για τον Neave (1986) η ποιότητα ήταν μια έννοια αβέβαιη όπως και για τους Harvey & Green (1993) που τη

θεωρούσαν ασταθή και αξιακά φορτισμένη. Ωστόσο η Unesco, το 2004, περιέγραψε την έννοια της ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ως εξής: η «*Ποιότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι μια πολυδιάστατη, πολυεπίπεδη και δυναμική έννοια που σχετίζεται με τις ρυθμίσεις ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, με τη θεσμική αποστολή και τους στόχους του καθώς και με συγκεκριμένα πρότυπα σε ένα δεδομένο σύστημα, ίδρυμα, πρόγραμμα ή τομέα*» (UNESCO, 2004:27-38).

Ποιος όμως καθορίζει τους στόχους και τα πρότυπα για την μέτρηση της ποιότητας; Η ποιότητα έχει διαφορετικό περιεχόμενο για κάθε μία από τις ομάδες των ενδιαφερομένων (φοιτητές, εκπαιδευτικό και μη εκπαιδευτικό προσωπικό, μελλοντικοί εργοδότες, κυβερνήσεις κ.λ.π.) και σχετίζεται με τις πολιτικές, οικονομικές και ιδεολογικές τους πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τα διαφορετικά τους κριτήρια για την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης (Harvey 2004-2024; Vlăsceanu et al., 2007). Πράγματι, για τους φοιτητές και το διδακτικό προσωπικό προτεραιότητα έχει η εκπαιδευτική διαδικασία ενώ για τους εργοδότες τα εξερχόμενα (outcomes) της ανώτατης εκπαίδευσης δηλαδή τα αποτελέσματα. Προσπαθώντας η Green (1994) να γεφυρώσει το χάσμα υπογραμμίζει: «*Το καλύτερο που μπορεί να επιτευχθεί είναι να προσδιοριστούν όσο πιο ξεκάθαρα είναι δυνατό τα κριτήρια που κάθε ομάδα συμφερόντων (stakeholder) χρησιμοποιεί όταν κρίνει την ποιότητα, και οι ανταγωνιστικές αυτές απόψεις να ληφθούν υπόψη όταν αποτιμήσεις της ποιότητας επιχειρούνται*». Έτσι, οι Harvey & Green (1993) έθεσαν τις βάσεις για μια πραγματιστική προσέγγιση για τον ορισμό της ποιότητας έχοντας την φιλοσοφία ότι η ποιότητα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα πρότυπο σημείο αναφοράς (benchmark) ή ως μια περίπου απόλυτη αλήθεια που δεν επιτρέπει κανένα συμβιβασμό. Επιπλέον, επεσήμαναν ότι μπορεί να αξιολογηθεί θέτοντας όρια ελάχιστης επίδοσης τα οποία μια «ποιοτική» εκπαίδευση πρέπει να υπερβεί ή καθορίζοντας ελάχιστα αποτελέσματα που πρέπει να επιτευχθούν. Έτσι οι Harvey & Green (1993) κατηγοριοποίησαν την ποιότητα προσδιορίζοντας πέντε διαφορετικές αλλά και αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους προσεγγίσεις της.

Η ποιότητα ως αριστεία (excellence): Η ποιότητα ως αριστεία συνδέεται με την επιδίωξη διακρίσεων και την εφαρμογή υψηλών προτύπων. Τέτοιες διακρίσεις είναι οι αξιολογικές κατατάξεις ιδρυμάτων, η συγκριτική αξιολόγηση ανταγωνιστικών επιδόσεων (benchmarking), η συμμόρφωση με αναγνωρισμένα πρότυπα ποιότητας η ακόμα η επιδίωξη ενός προτύπου ακαδημαϊκής αποτελεσματικότητας.

Η ποιότητα ως τελειότητα ή συνέπεια (perfection): Η ποιότητα ως τελειότητα ή συνέπεια έχει να κάνει τόσο με την συμμόρφωση σε προδιαγραφές όσο και με την πρόληψη

λαθών. Δηλαδή, στοχεύει στην εξασφάλιση μη ύπαρξης λαθών σε κάθε φάση της παραγωγικής διαδικασίας ώστε να αποφεύγεται ο τελικός έλεγχος ανακάλυψης ελαττωμάτων.

Η ποιότητα ως οικονομικά συμφέρουσα (Quality as Value for Money): Η ποιότητα ως ένα υψηλό επίπεδο ποιοτικών προδιαγραφών που το κόστος του όμως δεν είναι απαγορευτικό.

Η ποιότητα ως μετασχηματισμός (Quality as Transformation): Η προσέγγιση αυτή θεωρεί την ποιότητα ως μια συνεχιζόμενη διαδικασία αλλαγής-μετασχηματισμού που προσθέτει αξία στους σπουδαστές μέσω της γνώσης και της μάθησης.

Η ποιότητα ως ανταπόκριση στο σκοπό (Quality as Fitness for Purpose): Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή η ποιότητα κρίνεται όσον αφορά το βαθμό στον οποίο το προϊόν ή η υπηρεσία ταιριάζει με τον σκοπό του. Αν το προϊόν είναι τέλειο κατασκευαστικά ωστόσο δεν είναι κατάλληλο για το σκοπό που κατασκευάστηκε, τότε η τελειότητά του αυτή δε σχετίζεται με την ποιότητα (Harvey & Green, 1993). Όσον αφορά στην ανώτατη εκπαίδευση η προσέγγιση αυτή υπονοεί ότι η ποιότητά της θα εξαρτηθεί από τις αξίες και τις προτεραιότητες των συμμετεχόντων συμπεραίνοντας ότι τα αποτελέσματα μπορεί να είναι πολύ διαφορετικά, ανάλογα με το ποιος ορίζει τον σκοπό της (Green, 1994).

Έτσι, τίθενται δύο ερωτήματα ποιός καθορίζει τον σκοπό και πώς αξιολογείται το αποτέλεσμα της ανώτατης εκπαίδευσης; Εκτός από τη δυσκολία θεωρητικής οριοθέτησης της έννοιας της ποιότητας, πρόσθετες δυσκολίες ανακύπτουν συχνά από τη σύγχυση των όρων ποιότητας και προτύπων (standards). Πρέπει να γίνει σαφώς διακριτό πως ενώ η ποιότητα αφορά διαδικασίες (π.χ. ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως την προσλαμβάνουν οι φοιτητές), τα πρότυπα αφορούν εκβάσεις (outcomes) ή επίτευξη στόχων (achievement).

2.1.2 Η ανάγκη για ποιότητα στην εκπαίδευση

Η πρώτη φάση της συζήτησης για την ποιότητα της εκπαίδευσης ξεκίνησε τη δεκαετία του '70 από διεθνείς οργανισμούς, όπως είναι ο ΟΟΣΑ, η Διεθνής Τράπεζα, η UNESCO αλλά και από μεμονωμένα κράτη, όπως η Γαλλία, η Μ. Βρετανία και οι Η.Π.Α. Στη συζήτηση αυτή, αρχικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν συμμετείχε. Στη φάση αυτή, τεχνικοί όροι οι οποίοι προέρχονται από το χώρο της οικονομίας, όπως ανάπτυξη δεξιοτήτων, κατάρτιση, αναβάθμιση σπουδών, ποιότητα, αποδοτικότητα, ανταγωνιστικότητα και λογοδοσία εμφανίζονται στον διάλογο για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης. Είναι η στιγμή που αναβιώνει η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου και γίνεται προσπάθεια να καταγραφούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης.

Η δεύτερη φάση της συζήτησης για την ποιότητα της εκπαίδευσης ξεκίνησε στις αρχές της δεκαετίας του '90. Στη φάση αυτή η Ευρωπαϊκή Ένωση αρχίζει να συζητά για την ποιότητα της εκπαίδευσης, κατανοώντας ότι η εκπαίδευση συμβάλλει σημαντικά στην ανθρώπινη καλλιέργεια και την οικονομική ανάπτυξη.

Η τρίτη φάση ξεκινάει με την έκτακτη σύνοδο του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου που πραγματοποιήθηκε στη Λισσαβόνα στις 23/24 Μαρτίου 2000, στην οποία τέθηκαν τα θεμέλια για την αξιολόγηση της ποιότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει ως στόχο «να γίνει η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (European Council, 2000). Σε αυτή τη φάση η ποιότητα στην εκπαίδευση αποτελεί «καταλύτη» για την ανάπτυξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Το 2017 η Κομισιόν συντάσσει την ατζέντα για την τριτοβάθμια εκπαίδευση λέγοντας: «...Καθίσταται σαφές ότι τα αποτελεσματικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης αποτελούν το θεμέλιο δίκαιων, ανοικτών και δημοκρατικών κοινωνιών και βιώσιμης οικονομικής ανάπτυξης και απασχόλησης... Η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαδραματίζει μοναδικό ρόλο. Η ζήτηση για άτομα με υψηλή ειδίκευση και κοινωνική δράση αυξάνεται αλλά και μεταβάλλεται. Για την περίοδο μέχρι το 2025, προβλέπεται ότι για το ήμισυ όλων των θέσεων απασχόλησης θα απαιτούνται προσόντα υψηλού επιπέδου. Ελλείψεις δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου ήδη υπάρχουν. Λόγω της ψηφιακής τεχνολογίας, οι θέσεις εργασίας γίνονται όλο και πιο ευέλικτες και σύνθετες. Οι ικανότητες των ατόμων να αποκτήσουν επιχειρηματικό πνεύμα, να διαχειρίζονται σύνθετες πληροφορίες, να σκέφτονται αυτόνομα και δημιουργικά, να αξιοποιούν έξυπνα τους πόρους, συμπεριλαμβανομένων των ψηφιακών, να επικοινωνούν αποτελεσματικά και να είναι ανθεκτικά είναι πιο σημαντικές από ποτέ....» (http://publications.europa.eu/resource/cellar/1383b270-4544-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0019.03/DOC_1).

Όπως φαίνεται, στη φάση αυτή, η Ευρώπη, χρειάζεται άριστα καταρτισμένους πολίτες οι οποίοι θα μπορούν να αναπτύξουν όλες τις τεχνολογίες αιχμής με στόχο να συμβάλλουν στην ευρωπαϊκή ευημερία. Από την άλλη χρειάζονται οι απόφοιτοι των πανεπιστημίων και το ακαδημαϊκό προσωπικό ώστε να διαχειριστούν την αυξανόμενη πόλωση των κοινωνιών καθώς και την δυσπιστία στους δημοκρατικούς θεσμούς προωθώντας την κοινωνική ένταξη και την κινητικότητα (http://publications.europa.eu/resource/cellar/1383b270-4544-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0019.03/DOC_1). Γίνεται έτσι κατανοητό ότι η ποιοτική εκπαίδευση των ευρωπαίων πολιτών είναι ο καταλύτης που θα συμβάλλει στην ανάπτυξη των οικονομιών της Ευρώπης καθώς και στην κοινωνική της συνοχή. Βέβαια, ο Ματθαίου (2007) ισχυρίζεται ότι

τα κίνητρα για την προώθηση της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι πολιτικά ωστόσο, ο ίδιος τονίζει ότι η ποιότητα είναι αναγκαία και για τον καθορισμό της θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι απόψεις όλων των πρωταγωνιστών και των αποδεκτών της καθώς και της ακαδημαϊκής κοινότητας.

2.2 Διασφάλιση ποιότητας

2.2.1 Ορισμός της διασφάλισης της ποιότητας

Ο όρος «διασφάλιση της ποιότητας» στην εκπαίδευση παραπέμπει σε μηχανισμούς διασφάλισης ποιότητας των παραγόμενων από επιχειρήσεις προϊόντων. Οι μηχανισμοί αυτοί αρχικά ξεκίνησαν ως μηχανισμοί «επιθεώρησης ποιότητας» (quality inspection) για να εξελιχθούν σε μηχανισμούς «ελέγχου ποιότητας» (quality control), «διασφάλισης ποιότητας» (quality assurance), «βελτίωσης ποιότητας» (quality enhancement) και «διοίκησης ολικής ποιότητας» (total quality management) ή συντομογραφικά Δ.Ο.Π.. Την ύπαρξη τέτοιων μηχανισμών και διαδικασιών για την διασφάλιση της ποιότητας υποστηρίζουν και οι Harvey & Green το 1993. Αντίστοιχα, ο ΟΟΣΑ προσδιόρισε τη διασφάλιση της ποιότητας ως ένα προγραμματισμένο και συστηματικό πλαίσιο όλων των ενεργειών που είναι απαραίτητες για την παροχή επαρκούς εμπιστοσύνης ότι ένα προϊόν ή μια υπηρεσία θα συμμορφώνεται με τις προσδιορισμένες απαιτήσεις (OECD, 2004; OECD, 2008). Ενώ για την Ευρωπαϊκή Ένωση η *«διασφάλιση της ποιότητας περιλαμβάνει τη συστηματική επανεξέταση της παρεχόμενης εκπαίδευσης με στόχο τη διατήρηση και τη βελτίωση της ποιότητας, της ισότητας και της αποτελεσματικότητάς της»* (<https://education.ec.europa.eu/el/education-levels/school-education/quality-assurance>). Ένας περισσότερο περιεκτικός ορισμός είναι εκείνος που υπάρχει στην ιστοσελίδα της Εθνικής Αρχής Ανώτατης Εκπαίδευσης, στην οποία αναφέρεται ότι με τον όρο Διασφάλιση Ποιότητας περιγράφεται *«η συστηματική, δομημένη και συνεχής προσήλωση στην ποιότητα»*. Είναι δηλαδή όλες εκείνες οι διεργασίες και διαδικασίες οι οποίες συστηματικά και δομημένα στοχεύουν στην διατήρηση και την διαρκή αναβάθμιση της ποιότητας καλλιεργώντας παράλληλα σε όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη την πεποίθηση ότι όλες τους οι απαιτήσεις και προσδοκίες θα ικανοποιηθούν. Ωστόσο η διασφάλιση της ποιότητας προϋποθέτει την οργάνωση ενός «εσωτερικού συστήματος αρχών, κριτηρίων και κανονισμών» του οποίου την καλή λειτουργία διαπιστώνουμε με τακτικές διαδικασίες εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης των οποίων τα αποτελέσματα δημοσιοποιούνται υποχρεωτικά (<https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas>).

2.2.2 Σκοπός και όργανα της διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Σύμφωνα με την Α.ΔΙ.Π. (Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας Ανώτατης Εκπαίδευσης, 2007), ο σκοπός του συστήματος Διασφάλισης Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση είναι η καθιέρωση ενός ενιαίου τρόπου-μηχανισμού, σε πανελλαδικό επίπεδο, για την καταγραφή, την κατανόηση, και τη συστηματική αποτίμηση του έργου των πανεπιστημιακών σχολών και τμημάτων καθώς και γενικότερα των ιδρυμάτων στα οποία ανήκουν. Η κύρια στόχευση του συστήματος διασφάλισης ποιότητας είναι η ανίχνευση της φυσιογνωμίας και των ιδιαιτεροτήτων του κάθε ιδρύματος, ο προσδιορισμός των στοιχείων του που το ξεχωρίζουν από τα αντίστοιχα ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού και τέλος η ενίσχυσή του προκειμένου να εκπληρώνει την αποστολή του με επιτυχία. Μιλώντας γενικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας, ο μηχανισμός της διασφάλισης ποιότητας αποσκοπεί στην τεκμηριωμένη και ορθολογική διαπίστωση της πορείας της ανώτατης εκπαίδευσης στη χώρα, με σκοπό την εισήγηση μέτρων, την ίδρυση ή βελτίωση βοηθητικών θεσμών καθώς και την πρόταση κατευθύνσεων ή στρατηγικών βελτίωσης και διασφάλισης της ποιότητάς της. Η διασφάλιση ποιότητας αφορά όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ανώτατης εκπαίδευσης της χώρας και δεν αποσκοπεί στην συγκριτική τους κατάταξη ή την βαθμολόγησή τους αλλά στη συνεχή βελτίωση του παραγόμενου από αυτά έργου. Επιπλέον, τα αποτελέσματα των διαδικασιών διασφάλισης ποιότητας χρησιμοποιούνται:

- στην λήψη αποφάσεων από τα ίδια τα πανεπιστημιακά τμήματα και γενικότερα από τα ιδρύματα,
- στη λήψη αποφάσεων ενίσχυσης των ιδρυμάτων από την πολιτεία.

Στην Ευρώπη, υπεύθυνη για την διασφάλιση της ποιότητας των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων της είναι η «Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Διασφάλιση της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (European Association for Quality in Higher Education- ENQA) που ιδρύθηκε το 2000 με σκοπό την συνεργασία των ευρωπαϊκών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων για την διασφάλιση της ποιότητας.

Στην χώρα μας, η διασφάλιση της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε με το Ν. 3374/2005 με τον οποίο ορίστηκαν τα υπεύθυνα όργανα για την διασφάλιση της ποιότητας να είναι:

- η Μονάδα Διασφάλισης της Ποιότητας (ΜΟ.ΔΙ.Π.) σε επίπεδο ιδρύματος,
- η Ομάδα Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.) και οι Ειδικές Ομάδες Αξιολόγησης (Ε.Ο.Α) σε επίπεδο ακαδημαϊκής μονάδας,

- η ειδική Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης (Ε.Ε.Α.) σε επίπεδο εξωτερικής αξιολόγησης,
- σε εθνικό επίπεδο η ανεξάρτητη Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας (Α.ΔΙ.Π.) με έδρα την Αθήνα που εποπτεύεται από τον/την Υπουργό Παιδείας.

2.2.3 Η Αξιολόγηση ως μηχανισμός διασφάλισης της ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Ν. 3374/2005 αξιολογούνται συνεχώς το διδακτικό, το ερευνητικό και οποιοδήποτε άλλο έργο και υπηρεσία πραγματοποιείται ή παρέχεται από τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης. Έτσι, σύμφωνα με τον παραπάνω νόμο *«Η αξιολόγηση συνίσταται στη συστηματική, τεκμηριωμένη και λεπτομερή αποτίμηση, ανάδειξη και καταγραφή του έργου των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης, με τη χρήση αντικειμενικών κριτηρίων, και στην κριτική ανάλυση και διαπίστωση τυχόν υφιστάμενων αδυναμιών και αποκλίσεων σε σχέση με την ακαδημαϊκή φυσιγνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους, όπως περιγράφονται ειδικότερα στις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας».*

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης τόσο η Πολιτεία όσο και τα ίδια τα ακαδημαϊκά ιδρύματα θα οδηγηθούν στην λήψη των αναγκαίων μέτρων διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας του έργου που παράγουν ώστε να παρέχουν ανώτατη παιδεία υψηλού ποιοτικού επιπέδου. Τα προαναφερθέντα αποτελέσματα της αξιολόγησης καθώς και τα μέτρα που λαμβάνονται δημοσιοποιούνται έτσι ώστε να εξασφαλίζεται η διαφάνεια του εθνικού συστήματος ανώτατης παιδείας.

Στην αξιολόγηση υπόκεινται:

- οι ακαδημαϊκές μονάδες (σχολές ή τμήματα) και μέσω αυτών και τα ανώτατα ακαδημαϊκά ιδρύματα στα οποία ανήκουν,
- τα προγράμματα προπτυχιακών ή μεταπτυχιακών σπουδών καθώς και οι υπόλοιπες υπηρεσίες που παρέχονται από τις επί μέρους ακαδημαϊκές μονάδες ή τα ιδρύματα ανώτατης εκπαίδευσης συνολικά στο πλαίσιο της αποστολής τους.

Η αξιολόγηση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης πραγματοποιείται σε δύο στάδια: **Πρώτο Στάδιο (εσωτερική αξιολόγηση):** αξιολόγηση του έργου που επιτελείται από τις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης σε σχέση με τη φυσιγνωμία, τους στόχους και την αποστολή τους (εσωτερική αξιολόγηση). Ειδικότερα η εσωτερική αξιολόγηση αφορά την συστηματική αποτίμηση και καταγραφή του διδακτικού, ερευνητικού ή άλλου έργου που παράγεται από τις ίδιες τις ακαδημαϊκές μονάδες των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης. Για την διαδικασία αυτή γίνεται Γενική Συνέλευση της ακαδημαϊκής μονάδας

που αποφασίζει την συγκρότηση των Ομάδων Εσωτερικής Αξιολόγησης (ΟΜ.Ε.Α.), οι οποίες αποτελούνται από μέλη Δ.Ε.Π. ή Ε.Π. των βαθμίδων του Καθηγητή και του Αναπληρωτή Καθηγητή με κύρος και εμπειρία σε διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας και από έναν εκπρόσωπο των φοιτητών/σπουδαστών τον οποίο υποδεικνύει ο αρμόδιος φορέας εκπροσώπησής τους. Η ΟΜ.Ε.Α. έχει την ευθύνη διεξαγωγής της διαδικασίας αξιολόγησης παρακολουθώντας τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, ενημερώνοντας τα όργανα και τα μέλη της ακαδημαϊκής μονάδας για τα αποτελέσματα του διαλόγου με τους διδάσκοντες και τους φοιτητές ή σπουδαστές και συντάσσοντας την έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας, την οποία διαβιβάζει στη ΜΟ.ΔΙ.Π. του ιδρύματος. Με βάση αυτές τις ετήσιες εκθέσεις εσωτερικής αξιολόγησης όλων των ακαδημαϊκών μονάδων κάθε ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης η ΜΟ.ΔΙ.Π. συντάσσει ανά διετία την αντίστοιχη έκθεση εσωτερικής αξιολόγησης του ιδρύματος.

Δεύτερο Στάδιο (εξωτερική αξιολόγηση): Μετά την ολοκλήρωση της εσωτερικής αξιολόγησης ακολουθεί η αξιολόγηση του επιτελούμενου έργου από επιτροπή στην οποία συμμετέχουν ανεξάρτητοι εμπειρογνώμονες (Επιτροπή Εξωτερικής Αξιολόγησης). Η επιτροπή αυτή εξετάζει αναλυτικά και σε βάθος τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης, επισκέπτεται το εκπαιδευτικό ίδρυμα, συζητάει με μέλη του διδακτικού ερευνητικού, εκπαιδευτικού και του λοιπού επιστημονικού προσωπικού, του διοικητικού προσωπικού καθώς και με τους φοιτητές. Έτσι, με βάση τα αποτελέσματα της εσωτερικής αξιολόγησης αλλά και τα επιπλέον στοιχεία που προέκυψαν από τις επαφές της επιτροπής με τους άμεσα ενδιαφερομένους συντάσσεται η έκθεση εξωτερικής αξιολόγησης της ακαδημαϊκής μονάδας. Η έκθεση αυτή συμπεριλαμβάνει αναλύσεις, διαπιστώσεις, συστάσεις και υποδείξεις της επιτροπής για τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν στο άμεσο μέλλον ώστε να βελτιωθεί παραπέρα η ποιότητα του παραγόμενου από την μονάδα έργου ή να αντιμετωπιστούν τυχόν αδυναμίες και αποκλίσεις σε σχέση με τη φυσιογνωμία, τους στόχους και την αποστολή κάθε ακαδημαϊκής μονάδας.

Η παραπάνω διαδικασία εσωτερικής-εξωτερικής αξιολόγησης επαναλαμβάνεται το αργότερο κάθε τέταρτο έτος από την έναρξη της προηγούμενης αξιολόγησης και κατά την επανάληψη εξετάζεται και ο βαθμός υλοποίησης των πορισμάτων της προηγούμενης αξιολόγησης και κυρίως το κατά πόσο αξιοποιήθηκαν οι προτάσεις, υποδείξεις και συστάσεις της επιτροπής εξωτερικής αξιολόγησης.

Σε εθνικό επίπεδο, τις διαδικασίες αξιολόγησης των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης συντονίζει και υποστηρίζει η ανεξάρτητη διοικητική αρχή «Αρχή Διασφάλισης της Ποιότητας στην Ανώτατη Εκπαίδευση» (Α.ΔΙ.Π.) η οποία αποτελείται από δεκαπέντε μέλη που

διορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Η Α.ΔΙ.Π. συγκροτείται από: 1) έναν επιστήμονα διεθνούς κύρους και με εμπειρία σε θέματα διασφάλισης και βελτίωσης της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση, ο οποίος ορίζεται ως Πρόεδρος με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2) έξι εν ενεργεία καθηγητές ιδρυμάτων του πανεπιστημιακού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης οι οποίοι προτείνονται από τους Πρυτάνεις όλων των πανεπιστημίων, 3) τέσσερις εν ενεργεία καθηγητές ιδρυμάτων του τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης οι οποίοι προτείνονται από τους προέδρους όλων των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, 4) έναν εκπρόσωπο των φοιτητών, ο οποίος ορίζεται με απόφαση της Εθνικής Φοιτητικής Ένωσης Ελλάδας (Ε.Φ.Ε.Ε.), 5) έναν εκπρόσωπο των σπουδαστών, ο οποίος ορίζεται με απόφαση της Εθνικής Σπουδαστικής Ένωσης Ελλάδας (Ε.Σ.Ε.Ε.), 6) έναν ερευνητή πρώτης βαθμίδας μη ακαδημαϊκών ερευνητικών ιδρυμάτων και 7) έναν εκπρόσωπο της Κεντρικής Ένωσης Επιμελητηρίων.

Τέλος, σε επίπεδο ιδρύματος ανώτατης εκπαίδευσης, την ευθύνη για το συντονισμό και την υποστήριξη των διαδικασιών αξιολόγησης του ιδρύματος έχει η «Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας» (ΜΟ.ΔΙ.Π.) του ιδρύματος που συνεδριάζει υπό την προεδρία του Αντιπρύτανη ή Αντιπροέδρου Ακαδημαϊκών Υποθέσεων του οικείου ιδρύματος. Στην ΜΟ.ΔΙ.Π. συμμετέχουν: τρία μέλη του Διδακτικού Ερευνητικού Προσωπικού (Δ.Ε.Π.) ή του Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Π.), ένας κοινός εκπρόσωπος του λοιπού επιστημονικού και διοικητικού προσωπικού, ένας εκπρόσωπος των προπτυχιακών φοιτητών/σπουδαστών και ένας εκπρόσωπος των μεταπτυχιακών φοιτητών.

Για την αξιολόγηση, χρησιμοποιούνται αναγνωρισμένα και αντικειμενικά κριτήρια, τα οποία ελέγχονται μέσω ποσοτικών ή και ποιοτικών δεικτών. Η αξιολόγηση αφορά:

- **Την ποιότητα του διδακτικού έργου:** Για να αξιολογηθεί η ποιότητα του διδακτικού έργου ελέγχονται παράμετροι που αφορούν το διδακτικό προσωπικό όπως είναι η αποτελεσματικότητα του διδακτικού προσωπικού, η ποιότητα της διδασκαλίας, η οργάνωση και η υλοποίηση του διδακτικού έργου, η αναλογία φοιτητών-εκπαιδευτικών, η συνεργασία μεταξύ διδασκόντων - διδασκομένων, το επίπεδο των παρεχόμενων γνώσεων, η σύνδεση της έρευνας με την διδασκαλία και η κινητικότητα τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των φοιτητών. Αξιολογούνται επίσης τα εκπαιδευτικά βοηθήματα που χρησιμοποιούνται όπως είναι βιβλία, σημειώσεις, τεχνολογικά μέσα καθώς και τα μέσα και οι υποδομές της μονάδας.

- **Την ποιότητα του ερευνητικού έργου:** Όσον αφορά τον έλεγχο της ποιότητας του ερευνητικού έργου λαμβάνονται υπόψη η προαγωγή της έρευνας από την ακαδημαϊκή μονάδα και οι ερευνητικές υποδομές που διαθέτει, η αποτελεσματικότητα- πρωτοτυπία – αναγνωρισιμότητα και η επιβράβευση του ερευνητικού έργου από τρίτους, τα ερευνητικά προγράμματα και συνεργασίες, οι επιστημονικές δημοσιεύσεις και, τέλος, η συμμετοχή των φοιτητών/σπουδαστών στις ερευνητικές διαδικασίες.
- **Την ποιότητα των προγραμμάτων σπουδών:** Δείκτες για την αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών είναι: η διαπίστωση της ανταπόκρισης του προγράμματος σπουδών α) στους στόχους της ακαδημαϊκής μονάδας και β) στις απαιτήσεις της κοινωνίας. Ελέγχονται επίσης η συνεκτικότητα- λειτουργικότητα του προγράμματος σπουδών και ο συντονισμός του με την ύλη των μαθημάτων. Τέλος, αξιολογούνται η οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών, το εξεταστικό σύστημα και η υποστήριξη από διαθέσιμες εκπαιδευτικές υποδομές.
- **Την ποιότητα των λοιπών υπηρεσιών:** Τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα ελέγχονται και για μια σειρά άλλων υπηρεσιών που προσφέρουν στους φοιτητές/σπουδαστές τους, όπως είναι η αποτελεσματικότητα των διοικητικών τους υπηρεσιών, η φοιτητική μέριμνα, οι υποδομές τους, η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών καθώς και η διαφάνεια και η αποτελεσματικότητα στη διαχείριση των πάσης φύσεως πόρων τους. Τέλος, ελέγχονται για τις σχέσεις και τις συνεργασίες τους με άλλα εκπαιδευτικά ή ερευνητικά ιδρύματα του εσωτερικού και του εξωτερικού, καθώς και με το κοινωνικό σύνολο.

Εδώ βέβαια θα πρέπει να αναφερθεί ότι ο αναγνώστης μπορεί να συμπεράνει ότι η αξιολόγηση, όπως περιγράφεται στα προηγούμενα, φαίνεται ως μια διαδικασία γραφειοκρατική που επιβάλλεται στα πανεπιστήμια καταναγκαστικά από εξωτερικούς παράγοντες, με σκοπό τη συμμόρφωση με κανόνες και όχι την ουσιαστική βελτίωση της ποιότητας (Harvey, 2009). Δημιουργείται, έτσι, το ερώτημα: μήπως με τις διαδικασίες που αναλύθηκαν αντί για κουλτούρα ποιότητας, στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα δημιουργείται μόνο κουλτούρα συμμόρφωσης (Smidt, 2015); Μήπως όλα τα παραπάνω, αντί να προάγουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου επιχειρούν κυρίως την χειραγώγηση της ακαδημαϊκής κοινότητας; Κατά πόσο η ακαδημαϊκή κοινότητα και οι φοιτητές θεωρούν ότι οι δείκτες που αναφέρθηκαν μπορούν να μετρήσουν και να εξασφαλίσουν την ποιότητα στις πανεπιστημιακές σπουδές;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ/ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗ/ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ

3.1 Πληροφοριακά Συστήματα στην Ανώτατη Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Γαβαλάκη (2023) το διαδίκτυο αποτελεί από μόνο του μια τεράστια τεχνολογική καινοτομία ωστόσο η σύλληψή του και η υλοποίησή του προϋπέθεταν μια σειρά επιμέρους καινοτομιών σε διάφορα επίπεδα. Τα σημαντικότερα από αυτά ήταν: α) η δημιουργία του ηλεκτρονικού υπολογιστή, β) η δημιουργία των υπολογιστικών δικτύων και γ) η δημιουργία του λογισμικού.

Ο πρώτος υπολογιστής κατασκευάστηκε στη Μεγάλη Βρετανία την περίοδο 1943-1945 και ονομαζόταν «Colossus». Σκοπός του ήταν η αποκρυπτογράφηση των γερμανικών επικοινωνιών που υπέκλεπταν οι βρετανικές μυστικές υπηρεσίες στα πλαίσια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Λίγο αργότερα, το 1946, κατασκευάστηκε στις ΗΠΑ ο δεύτερος ηλεκτρονικός υπολογιστής, ο ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer – Ηλεκτρονικός Αριθμητικός Ενσωματωτής και Υπολογιστής) (Weik, 1961). Οι υπολογιστές αυτοί ήταν τεράστιες μηχανές που κόστιζαν υπέρογκα ποσά, και τις χειρίζονταν αποκλειστικά επιστήμονες φορώντας λευκές ποδιές (Cerruzzi, 1998). Ο πρώτος προσωπικός ηλεκτρονικός υπολογιστής που βγήκε στην αγορά ως ολοκληρωμένη συσκευή ήταν κατασκευασμένος από την IBM και κυκλοφόρησε στις 12 Αυγούστου του 1981. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε την έκρηξη στη δημιουργία προσωπικών ηλεκτρονικών υπολογιστών, μια έκρηξη που συνεχίζεται ακόμη και σήμερα, αν και με διαφορετικές μορφές.

Οι υπολογιστές αυτοί είχαν την δυνατότητα να καταχωρήσουν στην μνήμη τους και να επεξεργαστούν μεγάλο όγκο πληροφοριών. Ωστόσο δύο απομακρυσμένοι υπολογιστές δεν μπορούσαν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Αυτό αποτέλεσε το έρεισμα για την επόμενη μεγάλη ανακάλυψη, που έγινε σχεδόν ταυτόχρονα από τρεις διαφορετικές ομάδες επιστημόνων. Δύο ομάδες αμερικάνικες και μια βρετανική κατάφεραν την ανάπτυξη της τεχνολογίας που ήταν απαραίτητη ώστε, μέσω συγκεκριμένων πρωτοκόλλων, να κατασκευάσουν τα πρώτα δίκτυα υπολογιστών. Το ARPANET (Advanced Research Projects Agency Network) (1969) ήταν ένα αρχικό δίκτυο δικτύων που συνέδεε τους υπολογιστές διάφορων κρατικών υπηρεσιών και συγκεκριμένων πανεπιστημίων. Κύριος σκοπός του ARPANET ήταν η δυνατότητα να συνδέονται μαζί του, άλλα δίκτυα, των οποίων η δομή θα

ήταν ανεξάρτητη και διαφορετική από την δική του. Η τεχνική αυτή ονομάστηκε “internetting” και εφαρμόστηκε αρχικά από τον Bob Kahn.

Παρόλο που η λογική για τη δημιουργία των δικτύων είχε στηθεί, και η τεχνολογία είχε αναπτυχθεί, για τη διεύρυνση του ARPANET έπρεπε να ξεπεραστεί ένα ακόμη σημαντικό εμπόδιο: το γεγονός πως τα τότε μεμονωμένα δίκτυα δεν μιλούσαν την ίδια γλώσσα. Αυτό λύθηκε με την χρήση ενός ενδιάμεσου υπολογιστή (intermediary computer – IMP) και ειδικών πρωτοκόλλων επικοινωνίας, διαδικασία που ολοκληρώθηκε το 1988.

Έτσι, τα θεμέλια για την τεράστια διάδοση του διαδικτύου στην κοινωνία είχαν μπει ωστόσο έλλειπε κάτι και αυτό ήταν το κατάλληλο λογισμικό. Τρεις ήταν οι μορφές λογισμικού που ήταν κρίσιμες για την ανάπτυξη του διαδικτύου:

- ένα λειτουργικό σύστημα, δηλαδή ένα βασικό πρόγραμμα ηλεκτρονικού υπολογιστή πάνω στο οποίο εγκαθίστανται και υλοποιούνται όλα τα επιμέρους προγράμματα και εφαρμογές, π.χ. το UNIX,
- το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (e-mail), και
- ο παγκόσμιος ιστός (World Wide Web – www) που αναφέρεται στη δυνατότητα του χρήστη να αναρτά και να ανακτά πληροφορίες και δεδομένα σε διάφορες μορφές (κείμενο, εικόνα, ήχος) από διάφορες τοποθεσίες, στο διαδίκτυο.

Οι παραπάνω ανακαλύψεις έμελλε να αποδειχθούν καθοριστικές για την κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική και προσωπική ζωή των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ωστόσο, οι αλλαγές ήταν σαρωτικές και για την εκπαίδευση αφού πολλοί επιστήμονες ενσωμάτωσαν στις πρακτικές τους το «e-mail» και το «computer conferencing» για να διευκολύνουν την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τους φοιτητές τους (Hafner & Lyon, 1996). Έτσι, από τα τέλη του '90 έως σήμερα, η ανθρωπότητα ζει μια περίοδο έντονης τεχνολογικής εξέλιξης και επέκτασης των Πληροφοριακών Συστημάτων Εκπαίδευσης (e-learning) και του Διαδικτύου (Internet) στα σχολεία αλλά και στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Στα τέλη του '90 και στις αρχές του 21ου αιώνα, οι εκπαιδευτές και οι εκπαιδευόμενοι υιοθετούν διεθνώς την διαδικτυακή ηλεκτρονική μάθηση (networked e-learning) ενώ ο 21ος αιώνας υπήρξε καθοριστικός στην εξάπλωση των Πληροφοριακών Συστημάτων Εκπαίδευσης (e-learning), αφού την περίοδο της πανδημίας COVID-19 αυτά ήταν τα μοναδικά συστήματα εκπαίδευσης που λειτουργούσαν λόγω του περιορισμού των μετακινήσεων. Σήμερα, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα, προκειμένου να διευκολυνθούν η μαθησιακή διαδικασία και οι

διοικητικές τους λειτουργίες, χρησιμοποιούν όλα τα τεχνολογικά μέσα και λογισμικά που τους εξυπηρετούν ακόμη και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

3.1.1. Τα πληροφοριακά συστήματα (Information System, IS) και η αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση (Διοίκηση/Μάθηση)

Σύμφωνα με το Wikipedia,

«ένα πληροφοριακό σύστημα (ΠΣ) είναι ένα τυπικό, κοινωνικοτεχνικό, οργανωτικό σύστημα σχεδιασμένο για τη συλλογή, επεξεργασία, αποθήκευση και διανομή πληροφοριών».

Ένας άλλος ορισμός του Πληροφορικού Συστήματος το καθορίζει ως:

«μία ενότητα συλλεγόμενων στοιχείων τα οποία αλληλοεπιδρούν και σχετίζονται μεταξύ τους και κατά την επεξεργασία τους παράγονται και διανέμονται πληροφορίες χρήσιμες σ' έναν οργανισμό, για τη λήψη αποφάσεων, ανάλυση προβλημάτων και άλλων σημαντικών χρήσεων» (Laudon & Laudon, 2009).

Οι O'Brien & Marakas (2007) ορίζουν το Πληροφοριακό Σύστημα, αναλύοντάς το στα επιμέρους στοιχεία του που είναι οι υπολογιστές (hardware), τα λογισμικά (software), τα δίκτυα επικοινωνίας, οι πηγές δεδομένων, οι πολιτικές και διαδικασίες που αποθηκεύουν/ανακτούν/μετασχηματίζουν/διαδίδουν πληροφορίες σε έναν οργανισμό, και φυσικά, οι άνθρωποι που οργανώνουν και ρυθμίζουν όλα τα παραπάνω ώστε να λειτουργούν ομαλά ως ένα σύνολο (O'Brien & Marakas ,2007 όπ. αν. στο Βογιατζής, 2015). Ο Palmius (2005) τόνισε την ιδιαίτερη σημασία του ανθρώπινου παράγοντα σε ένα Πληροφοριακό Σύστημα, αφού υποστήριξε ότι οι άνθρωποι είναι μέρος του Πληροφορικού Συστήματος και όχι απλά χρήστες του αφού ένα Πληροφορικό Σύστημα μπορεί να υπάρξει χωρίς Η/Υ όχι όμως χωρίς ανθρώπους.

Ένα Πληροφορικό Σύστημα (ΠΣ) λειτουργεί με σκοπό:

- την υποστήριξη των καθημερινών λειτουργιών ενός οργανισμού,
- την υποστήριξη της λήψης αποφάσεων,
- την υποστήριξη στρατηγικών ανάπτυξης.

Βέβαια τα ΠΣ μίας επιχείρησης ή ενός οργανισμού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ανταλλάσσοντας δεδομένα και πληροφορίες, με στόχο, τα διαφορετικά επίπεδα αποφάσεων της επιχείρησης/οργανισμού να λειτουργούν αρμονικά και προς όφελός του.

Γίνεται έτσι κατανοητό ότι τα ΠΣ ενός οργανισμού ή μίας επιχείρησης μπορούν να κατανέμονται σε δύο κατηγορίες:

- τα ΠΣ που σχετίζονται με τις καθημερινές λειτουργίες του, και
- τα ΠΣ που αφορούν στη διοίκησή του.

Ωστόσο, τίθεται το ερώτημα, πώς όσα αναφέρονται παραπάνω αφορούν την εκπαίδευση; Καταρχάς, στις αρχές της δεκαετίας του '90 παρατηρήθηκε πως η ανθρωπότητα παράγει περισσότερες πληροφορίες από αυτές που μπορεί να απορροφήσει (Senge, 1994). Επίσης, οι Mentzas et al. (2003) ισχυρίστηκαν ότι οι πληροφορίες και η γνώση αποτελούν περιουσιακά στοιχεία και άρα η διαχείρισή τους είναι ζήτημα υψίστης σημασίας. Έτσι, επιτακτικά προέκυψε η ανάγκη για χρήση Πληροφορικών Συστημάτων που θα διαχειριστούν με τον καταλληλότερο τρόπο τον τεράστιο όγκο των πληροφοριών. Αυτή η σημασία της διαχείρισης των πληροφοριών, πολλαπλασιάζεται εκθετικά στον ακαδημαϊκό χώρο. Η διαρκώς αυξανόμενη πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού χώρου, και ιδιαίτερα του χώρου των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, μεγιστοποιεί την σημαντικότητα και τον ρόλο των πληροφοριών σε ότι σχετίζεται με τη διοίκηση, τη διαχείριση, το σχεδιασμό και την καθημερινότητα της εκπαίδευσης. Συνεπώς, η χρήση των Πληροφορικών Συστημάτων στην εκπαίδευση δεν υπήρξε μια απλή επιλογή αλλά ήρθε για να καλύψει επιτακτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Έτσι, από το 1980 και μετά, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα παγκοσμίως υιοθέτησαν τα πληροφορικά συστήματα για τη βελτιστοποίηση των οργανωσιακών τους αναγκών.

Ωστόσο, στις μέρες μας, υπάρχουν και τα εκπαιδευτικά πληροφοριακά συστήματα τα οποία εξυπηρετούν και τις μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όχι μόνο τις διοικητικές, τα οποία εξειδικεύονται σε:

- Πληροφοριακά Συστήματα Αξιολόγησης,
- Πληροφοριακά Συστήματα Διαχείρισης,
- Πληροφοριακά Συστήματα Μάθησης.

Τα εκπαιδευτικά ΠΣ, σύμφωνα με τον Βογιατζή (2015), είναι υποσυστήματα του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος που στοχεύουν στην συλλογή, την αποθήκευση, την επεξεργασία, την ανάλυση και τη διανομή των πληροφοριών με τέτοιο τρόπο ώστε όλες οι αποφάσεις σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης να λαμβάνονται με βάση τις διαθέσιμες πληροφορίες (informed decision-making) (Carrizo et al., 2003 όπ. αν. στο Βογιατζής, 2015).

Κάποιες από τις εφαρμογές που χρησιμοποιούνται σήμερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και αφορούν κυρίως στους φοιτητές είναι:

- ❖ **Η ιδρυματική ιστοσελίδα**, μέσω της οποίας κάθε τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό ίδρυμα και τμήμα παρουσιάζει πληθώρα χρηστικών πληροφοριών που αφορούν την ιστορία του, το προσωπικό του (διδασκτικό, διοικητικό κ.λπ.), τις υποδομές του, τα προγράμματα σπουδών του, τα ωρολόγια προγράμματα των μαθημάτων και των

εξετάσεων, το ερευνητικό του έργο, τις διακρίσεις του, τις ανακοινώσεις του, τους τρόπους επικοινωνίας, την φοιτητική μέριμνα κ.λπ.

❖ Τα **προγράμματα ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e-mail)**, τα οποία αποτελούν ένα γρήγορο και αξιόπιστο μέσο επικοινωνίας μεταξύ των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας. Τόσο οι διδάσκοντες όσο και το σύνολο των φοιτητών κάθε τριτοβάθμιου εκπαιδευτικού ιδρύματος διαθέτει έναν ιδρυματικό λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για την αποτελεσματικότερη ενημέρωσή του και την επικοινωνία του με τα υπόλοιπα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας.

❖ Η πλατφόρμα **ηλεκτρονικής γραμματείας**, η οποία απαρτίζεται από τις υπηρεσίες:

a. **E-class**: Είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ηλεκτρονικών μαθημάτων με στόχο την υποστήριξη της ασύγχρονης τηλεεκπαίδευσης και της παροχής εκπαιδευτικού υλικού χωρίς χωρικούς και χρονικούς περιορισμούς.

b. **E-student**: Διαδικτυακή υπηρεσία που επιτελεί τους σκοπούς του φοιτητικού μητρώου και παρέχει στους φοιτητές τη δυνατότητα να παρακολουθούν την ηλεκτρονική τους καρτέλα και τις βαθμολογίες τους, να ανανεώνουν την εγγραφή τους, να δηλώνουν τα προς παρακολούθηση μαθήματά τους κ.λ.π.

c. **Εύδοξος**: Η υπηρεσία αυτή αξιοποιείται για τη διανομή των συγγραμμάτων σε προπτυχιακούς φοιτητές.

❖ Οι **πλατφόρμες ηλεκτρονικών εγγραφών, μετεγγραφών και απόκτησης ακαδημαϊκής ταυτότητας** από τους φοιτητές.

❖ Οι **ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες και τοVPN**.

❖ **Διαδικτυακά μαθήματα** μέσω πλατφορμών όπως είναι η Teams, Zoom κ.λ.π. που αρχικά αξιοποιούνταν κυρίως στα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά, από την εποχή όμως της πανδημίας και μετά, αξιοποιούνται και στα προπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Περιγράφοντας την ψηφιοποίηση των ακαδημαϊκών λειτουργιών και την χρήση κινητών συσκευών για την επικοινωνία και την μάθηση, το 2013, οι Patrut et al., υποστήριζαν ότι η ανάπτυξη των τεχνολογιών Web 2.0, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και η συνεχώς διευρυνόμενη πρόσβαση σε διαδικτυακές υπηρεσίες μέσω κινητών συσκευών οδήγησε αρκετά από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα να ενσωματώσουν στην ακαδημαϊκή τους πρακτική τέτοιου είδους εργαλεία γιατί:

- οι τεχνολογίες αυτές προσφέρουν την δυνατότητα δημιουργίας ομάδων ενισχύοντας την συνεργασία και την συνδημιουργία στις ακαδημαϊκές κοινότητες,

- το κόστος είναι σχεδόν ανύπαρκτο για τους χρήστες και η χρήση τους χωρίς περιορισμούς αφού προσφέρονται δωρεάν από τα ακαδημαϊκά ιδρύματα,
- οι χρήστες (εκπαιδευτικοί και φοιτητές) είναι πολύ εξοικειωμένοι με αυτά ενώ η χρήση τους αυξάνει και τη δέσμευσή τους αφού αλληλεπιδρούν μεταξύ τους σε ενεργά μαθησιακά περιβάλλοντα.

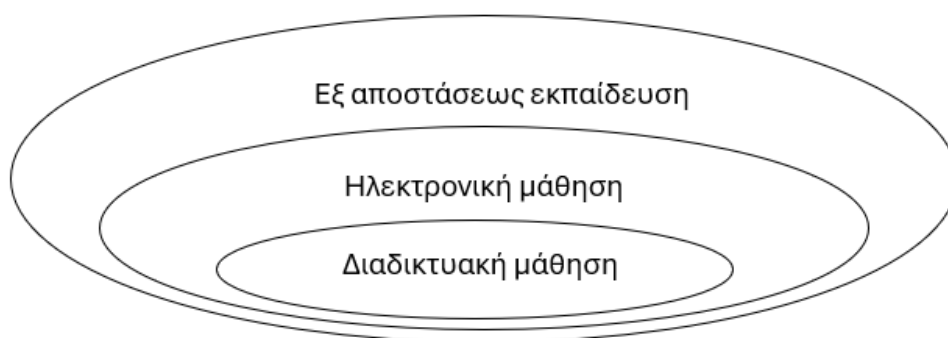
Έτσι, με τη χρήση των Blogs, των wikis, των κοινωνικών δικτύων, των φόρουμ συζητήσεων, των εικονικών περιβαλλόντων και άλλων ψηφιακών εργαλείων η μάθηση ενισχύεται μέσω σύγχρονων καινοτόμων και ελκυστικών τρόπων. Ωστόσο, οι Patrut et al. (2013) επισημαίνουν ότι με την χρήση της τεχνολογίας όλες οι παιδαγωγικές πρακτικές αλλάζουν όπως είναι η διδασκαλία και οι εξετάσεις ενώ τα γραπτά των εξετάσεων, οι εργασίες, τα δοκίμια, τα τεστ κ.λ.π. αντικαθίστανται με ηλεκτρονικά αρχεία. Διατυπώνουν, έτσι, την απορία αν η ακαδημαϊκή κοινότητα έχει συνειδητοποιήσει τις συνέπειες της αλλαγής αυτής. Σήμερα, δέκα χρόνια μετά, γνωρίζοντας ότι πλέον, όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν εξοπλιστεί με τις κατάλληλες υποδομές ώστε να αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στη διοίκηση, την έρευνα αλλά και την διδασκαλία διαπιστώνουμε ότι η εξάρτηση των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων από την τεχνολογία είναι τόσο μεγάλη που η λειτουργία τους είναι αδύνατη χωρίς αυτή.

3.2 Βασικές θεωρίες

3.2.1 Ορισμοί και θεωρίες που διέπουν την διαδικτυακή εκπαίδευση και μάθηση

Σύμφωνα με τον Γκουτσίδη (2018), η διαδικτυακή εκπαίδευση και μάθηση είναι υποσύνολο της ηλεκτρονικής μάθησης ενώ και για τις δύο θεωρεί ότι είναι υποσύνολα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Την άποψή του αυτή, ο Γκουτσίδης, την στηρίζει στην εξέταση των γεγονότων και της ανάπτυξης των μεθόδων που συνέβαλαν -διαχρονικά- στην εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τον 19ο αιώνα, που άρχισε να εφαρμόζεται με τις σπουδές δι'αλληλογραφίας, μέχρι σήμερα. Έτσι, στο σχήμα της εικόνας 3.1 του ιδίου που ακολουθεί, περιγράφεται η ουσία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης στις μέρες μας που είναι η εκπαίδευση με χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών και του διαδικτύου. Ωστόσο, το ίδιο σχήμα περιγράφει και το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προϋπήρχε της ηλεκτρονικής μάθησης και αυτή προϋπήρχε της διαδικτυακής αφού οι υπολογιστές χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση πριν την ευρεία χρήση του διαδικτύου.

Εικόνα 3.1: Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, Ηλεκτρονική Μάθηση και Διαδικτυακή Μάθηση



Πηγή: Γκουτσίδης (2018)

Η Μακρή (2020) αναφέρει ότι η ηλεκτρονική εκπαίδευση και μάθηση δεν είναι ένα καινούριο φαινόμενο αφού μπορεί να θεωρηθεί ότι ξεκίνησε να εφαρμόζεται την δεκαετία του '80. Σήμερα, αυτή η μορφή μάθησης και εκπαίδευσης είναι ευρύτατης αποδοχής τόσο από τους διδάσκοντες και τους διδασκόμενους όσο και από τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που αναγνωρίζουν τις άπειρες δυνατότητες της ηλεκτρονικής μάθησης. Μάλιστα, για του λόγου το αληθές, η Μακρή (2020) αναφέρει ότι: «οι Barodiya, Kushwah & Kaurav (2016) ισχυρίζονται ότι το 1990 ποσοστό 8% του εκπαιδευτικού συστήματος εφάρμοζε την ηλεκτρονική μάθηση, το 2000 το ποσοστό αυξήθηκε σε 20%, το 2011 ανήλθε σε 35%, ενώ το 2014 έφτασε το 80%».

Όσον αφορά τον ορισμό της ηλεκτρονικής μάθησης, οι Holmes & Gardner (2006) ισχυρίζονται ότι υπάρχουν τόσοι ορισμοί για την ηλεκτρονική μάθηση όσα είναι και τα επιστημονικά άρθρα που έχουν γραφεί γι' αυτή. Ωστόσο, επιχειρώντας έναν ορισμό της, είναι δυνατόν να προσδιοριστεί ως μια μαθησιακή εμπειρία σε σύγχρονα ή ασύγχρονα περιβάλλοντα με την χρήση διαφορετικών συσκευών (π.χ. κινητά τηλέφωνα, φορητούς υπολογιστές κ.λ.π.) που έχουν πρόσβαση στο διαδίκτυο. Στα περιβάλλοντα αυτά οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δουλεύουν ανεξάρτητα, από τον προσωπικό τους χώρο και να αλληλεπιδρούν με εκπαιδευτές και άλλους εκπαιδευόμενους (Singh & Thurman, 2019). Οι Elkins & Pinder (2015) ορίζουν ως ηλεκτρονική μάθηση κάθε δομημένη μαθησιακή διαδικασία που χρησιμοποιεί ηλεκτρονικά μέσα για την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Βέβαια η διαδικασία αυτή μπορεί να συμπεριλαμβάνει και πιο παραδοσιακά μέσα όπως κείμενα, εργασίες για το σπίτι, τεστ κ.λ.π. ωστόσο, πάντα θα υπάρχει και ένας υπολογιστής ο οποίος θα ενισχύει τον εκπαιδευτή και τον εκπαιδευόμενο να επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς τους στόχους. Σε αυτό τον ορισμό το διαδίκτυο δεν είναι απαραίτητο, άλλωστε η ηλεκτρονική μάθηση, υπήρχε και πριν το διαδίκτυο. Οι Sangrà et al. (2011) ορίζουν την ηλεκτρονική μάθηση ως μία μορφή διδασκαλίας και μάθησης που «αντιπροσωπεύει ένα μέρος ή την ολότητα του εκπαιδευτικού μοντέλου στο πλαίσιο του οποίου χρησιμοποιείται, και κάνει

χρήση ηλεκτρονικών μέσων και συσκευών για να διευκολύνει την πρόσβαση, να προωθήσει την εξέλιξη, και να βελτιώσει την ποιότητα της εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Sangrà et al., 2011 όπ. αν. στο Μακρή, 2020). Δηλαδή, αυτή η μορφή μάθησης αφορά τη μάθηση σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης, τυπικής αλλά και άτυπης, με την προϋπόθεση ότι η παράδοση των μαθημάτων, η αξιολόγηση και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευομένων όπως και μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένων γίνεται με την χρήση του διαδικτύου (Μακρή, 2020).

Οι Μακρή και Βλαχόπουλος (2017), επιχειρώντας να ομαδοποιήσουν τους διαφορετικούς ορισμούς της ηλεκτρονικής μάθησης, τους κατέταξαν σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το κύριο στοιχείο της προσέγγισής τους.

- Ορισμοί που επικεντρώνουν στην **τεχνολογική διάσταση** της ηλεκτρονικής μάθησης. Σύμφωνα με αυτούς, η ηλεκτρονική μάθηση είναι η εφαρμογή της σύγχρονης τεχνολογίας του διαδικτύου και των Τ.Π.Ε. στην δημιουργία, την παροχή και την ενίσχυση της μάθησης. Η γνώση διαχέεται από και προς τους ενδιαφερομένους με ηλεκτρονικά μέσα, δίκτυα και υπολογιστές όπως ασύρματες συσκευές, δορυφόρους, κινητά τηλέφωνα, ipad κ.λ.π. Οι Joksimović et al. (2015) ορίζουν την ηλεκτρονική μάθηση ως μία μορφή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην οποία η τεχνολογία παίζει τον ρόλο του διαμεσολαβητή στη μαθησιακή διαδικασία, η διδασκαλία υλοποιείται μέσω διαδικτύου και στους εμπλεκόμενους παρέχεται η δυνατότητα να μην είναι απαραίτητο να είναι διαθέσιμοι ταυτόχρονα και στον ίδιο χώρο και τόπο κατά την εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία.

- Ορισμοί οι οποίοι επικεντρώνουν στην **επικοινωνιακή διάσταση** της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, ο Garrison (2011) τονίζει ότι η ηλεκτρονική μάθηση είναι η ηλεκτρονικά διαμεσολαβούμενη ασύγχρονη και σύγχρονη επικοινωνία που στόχο έχει την οικοδόμηση της γνώσης. Οι μαθητευόμενοι μπορούν να επικοινωνούν, πολύ συχνά, τόσο μεταξύ τους όσο και με τους διδάσκοντές τους σε πραγματικό χρόνο, οποιαδήποτε στιγμή και σε οποιοδήποτε τόπο (Zhang, 2016).

- Ορισμοί που επικεντρώνουν στην **παιδαγωγική διάσταση** της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης και μάθησης. Οι ορισμοί αυτοί προβάλλουν τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα που μπορεί να έχει η ηλεκτρονική εκπαίδευση και μάθηση. Ο Markus (2008) επισημαίνει ότι η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να εφαρμόζεται τόσο σε δια ζώσης όσο και σε εξ αποστάσεως προγράμματα εκπαίδευσης πράγμα που την καθιστά ευέλικτη ενώ διευκολύνει εξατομικευμένες αλλά και συνεργατικές μορφές μάθησης. Για παράδειγμα, η Παγγέ (2012) αναφέρει ότι στο Πανεπιστήμιο της Νάπολης στην Ιταλία, αναπτύχθηκε Πληροφοριακό Σύστημα για τη μάθηση των Μαθηματικών από φοιτητές με μαθησιακές

δυσκολίες. Στο πλαίσιο αυτό, ο Khan (2005) υποστηρίζει την αναγκαιότητα του σχεδιασμού αυστηρά μαθητοκεντρικών και αλληλεπιδραστικών μοντέλων ηλεκτρονικής μάθησης που θα διευκολύνουν την κάλυψη των προσωπικών αναγκών του κάθε εκπαιδευόμενου.

• **Ολιστικά** μπορεί να δοθεί μία σύνοψη των χαρακτηριστικών της ηλεκτρονικής μάθησης λέγοντας ότι, η ηλεκτρονική μάθηση:

1. Αποτελεί την συνδυαστική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. και των δικτύων στην διανομή εκπαιδευτικού υλικού, την ανταλλαγή μηνυμάτων και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία με την χρήση διαδραστικών εργαλείων.
2. Μπορεί να λειτουργήσει συμπληρωματικά στην παραδοσιακή δια ζώσης διδασκαλία ή και να την αντικαταστήσει εν μέρη ή πλήρως.
3. Είναι μαθητοκεντρική, αφού ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του επόπτη-διευκολυντή-διαμεσολαβητή στην μαθησιακή διαδικασία.
4. Αποτελεί μια εναλλακτική της παραδοσιακής διαδικασίας και όχι αντίγραφο της στην οποία οι διαδικασίες και η ανατροφοδότηση πρέπει να σχεδιάζονται σχολαστικά.
5. Οι εμπλεκόμενοι μπορούν να συμμετέχουν τόσο σύγχρονα όσο και ασύγχρονα.
6. Διευκολύνει την αυτονομία στην μάθηση, την εξατομίκευση και την Δια Βίου Μάθηση.
7. Μπορεί να εφαρμοστεί για εκπαιδευτικούς αλλά και για επιμορφωτικούς σκοπούς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.
8. Εκτός από την εκπαίδευση αφορά και την διοίκηση της εκπαίδευσης.
9. Αναφέρεται στην ολοκληρωμένη διαχείριση της μάθησης (Μακρή, 2020).

Προκύπτει, έτσι, το συμπέρασμα ότι στις μέρες μας, όταν γίνεται λόγος για την ηλεκτρονική μάθηση είναι αδύνατο να μην συσχετιστεί με την διαδικτυακή μάθηση αλλά και με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Φαίνεται, δηλαδή, ότι όσοι είναι οι διαφορετικοί ορισμοί της ηλεκτρονικής μάθησης τόσα είναι και τα διαφορετικά ονόματα με τα οποία ορίζεται ή συσχετίζεται στενά. Γι' αυτό, στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία, η ηλεκτρονική μάθηση περιγράφεται με τον όρο e-learning ενώ άλλοι όροι που χρησιμοποιούνται συνδέοντάς τη με το διαδίκτυο και την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι: «διαδικτυακή μάθηση», «ψηφιακή μάθηση», «διδασκαλία μέσω υπολογιστή», «εικονικά περιβάλλοντα μάθησης» κ.λ.π. (Μακρή, 2020). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Butcher et al. (2021), για την UNESCO υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην έννοια ηλεκτρονική μάθηση και διαδικτυακή εκπαίδευση αφού όπως υποστηρίζουν η έννοια «e-Learning», είναι όρος ομπρέλα που αναφέρεται στη χρήση οποιασδήποτε ψηφιακής συσκευής ή μέσου (multimedia) για διδασκαλία και μάθηση, ειδικά για παράδοση περιεχομένου ή πρόσβαση. Έτσι, η ηλεκτρονική μάθηση μπορεί να

πραγματοποιηθεί χωρίς σύνδεση σε δίκτυο ή συνδεσιμότητα. Η ψηφιακή συσκευή που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευόμενος για πρόσβαση σε υλικό δεν χρειάζεται να είναι συνδεδεμένη σε ψηφιακό δίκτυο, είτε σε τοπικό δίκτυο είτε στο διαδίκτυο (ή ακόμα και σε δίκτυο κινητής τηλεφωνίας εάν ένα tablet χρησιμοποιείται ως τερματικό ή συσκευή πρόσβασης). Ωστόσο, η διαδικτυακή μάθηση αναφέρεται στην ηλεκτρονική μάθηση στην οποία απαιτείται πρόσβαση σε ένα ψηφιακό δίκτυο για να αποκτήσει ο εκπαιδευόμενος πρόσβαση τουλάχιστον σε μέρος του εκπαιδευτικού υλικού και υπηρεσιών. Η διαδικτυακή μάθηση αναφέρεται στη διδασκαλία και μάθηση με δυνατότητα δικτύου που επιτρέπει στον εκπαιδευόμενο να έχει αυξημένη αλληλεπίδραση με το περιεχόμενο, τους δασκάλους και άλλους σπουδαστές (Butcher et al., 2021). Ωστόσο, επειδή στις μέρες μας δεν εννοείται υπολογιστής και ηλεκτρονική μάθηση χωρίς το διαδίκτυο μπορούμε να θεωρήσουμε ότι πλέον είναι το ίδιο.

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται στην ηλεκτρονική-διαδικτυακή μάθηση είναι:

- Οι εφαρμογές συνομιλιών στο διαδίκτυο για σύγχρονη επικοινωνία.
- Οι εφαρμογές τηλεδιασκέψεων που επιτρέπουν τη σύγχρονη επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο.
- Οι εφαρμογές ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που υποστηρίζουν την ασύγχρονη επικοινωνία.
- Οι υπηρεσίες video on demand και ψηφιακής μετάδοσης εικόνας και ήχου οι οποίες υποστηρίζουν την εκπομπή προγράμματος μέσω διαδικτύου σε πραγματικό ή μη πραγματικό χρόνο.
- Εργαλεία τρισδιάστατων παραστάσεων κίνησης και περιβάλλοντα εικονικής πραγματικότητας, με σκοπό να προσφέρουν στο μαθητευόμενο πιο ρεαλιστικούς τρόπους προσφοράς της γνώσης.
- Τεχνικές ανάκτησης πληροφοριών σε περιβάλλοντα πολυμέσων, με στόχο να μπορεί ο χρήστης να αναζητά οποιαδήποτε στιγμή πληροφορίες που είναι χρήσιμες και απαραίτητες.

Συνοψίζοντας, η ηλεκτρονική-διαδικτυακή μάθηση αξιοποιεί τα σύγχρονα και ασύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία τα οποία με την βοήθεια των λογισμικών που υποστηρίζουν την διαδικτυακή διδασκαλία χρησιμοποιούνται για την παράδοση του μαθησιακού υλικού, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και την ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών. Επιπλέον, η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί την βάση στην οποία στηρίζονται όλα τα εξ αποστάσεως προγράμματα, λειτουργώντας ως συμπλήρωμα της παραδοσιακής διά ζώσης διδασκαλίας ή υποκαθιστώντας την πλήρως. Ο εκπαιδευτής σε αυτή

την μορφή εκπαίδευσης είναι ο διευκολυντής και ο διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας, ο οποίος παρέχει υποστήριξη και ανατροφοδότηση στους διδασκόμενους τόσο συλλογικά όσο και ατομικά. Για το λόγο αυτό η ηλεκτρονική μάθηση βρίσκει εφαρμογή σε εκπαιδευτικούς και επιμορφωτικούς σκοπούς και ιδιαίτερα στην Δια Βίου Μάθηση αφού είναι ευέλικτη και υποστηρίζει με τον καλύτερο τρόπο την αυτονομία στην μαθησιακή διαδικασία.

3.2.2 Μορφές της ηλεκτρονικής-διαδικτυακής μάθησης

Τα νέα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης είναι εξαιρετικά ευέλικτα ως προς τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων. Έτσι, η αλληλεπίδραση-επικοινωνία μπορεί να είναι σύγχρονη (σε πραγματικό χρόνο), ασύγχρονη (σε ευέλικτο χρόνο) ή ακόμη και συνδυασμός των δύο.

Κατά την σύγχρονη ηλεκτρονική μάθηση, η διδασκαλία πραγματοποιείται σε πραγματικό χρόνο. Δηλαδή, την στιγμή της διδασκαλίας είναι συνδεδεμένοι όλοι οι εκπαιδευόμενοι με τον εκπαιδευτή ο οποίος παρουσιάζει το υλικό προς μελέτη ενώ οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν. Ωστόσο, ενώ ο χρόνος είναι κοινός ο τόπος-χώρος από τον οποίο παρακολουθεί ο κάθε συμμετέχοντας είναι διαφορετικός. Την πιο διαδεδομένη μορφή της σύγχρονης ηλεκτρονικής διαδικτυακής μάθησης αποτελεί η τηλεδιάσκεψη (Zoom, Teams, Webex κ.λ.π.). Το υλικό του μαθήματος αποστέλλεται στους εκπαιδευόμενους, μέσω email αλλά κυρίως μέσω e-class η οποία είναι μια πλατφόρμα που αποτελεί ένα ολοκληρωμένο και εύχρηστο περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ διδασκόντων και φοιτητών στην οποία ο καθηγητής οργανώνει τα ηλεκτρονικά του μαθήματα, τα οποία δρουν επικουρικά στην εκπαιδευτική του δραστηριότητα και την επαφή του με τους φοιτητές.

Στην ασύγχρονη διαδικασία ηλεκτρονικής μάθησης, η εκπαιδευτική διαδικασία υλοποιείται σε ευέλικτο χρόνο και τόπο. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευόμενος, μπορεί να ακολουθεί το προσωπικό του πρόγραμμα επιλέγοντας το χρόνο και τον ρυθμό με τον οποίο θα μελετήσει το εκπαιδευτικό υλικό προσαρμόζοντας το πρόγραμμα που παρακολουθεί ανάλογα με τις ανάγκες και την υποχρεώσεις του. Η ασύγχρονη ηλεκτρονική εκπαίδευση πραγματοποιείται μέσω διαδικτύου, χρησιμοποιώντας ηλεκτρονικά εργαλεία, υλικό σε ηλεκτρονική μορφή και βάσεις δεδομένων. Συνήθως, μέσω του e-class ή άλλων πλατφορμών, αποστέλλεται το υλικό προς μελέτη σε τακτά χρονικά διαστήματα, μαζί με κάποια video μαθημάτων, καθώς και με τις υποχρεώσεις του σπουδαστή οι οποίες πρέπει να εκπληρωθούν σε συγκεκριμένο χρόνο.

Επιπλέον, οι μορφές ηλεκτρονικής μάθησης διαφέρουν και ως προς το πλαίσιο (δομημένο-μη δομημένο) με το οποίο πραγματοποιούνται:

- **Οργανωμένα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης:** Προγράμματα επαρκώς δομημένα, με σαφείς στόχους και παιδαγωγική προσέγγιση στα οποία τόσο η παροχή του εκπαιδευτικού υλικού όσο και η διδασκαλία γίνονται μέσω του διαδικτύου. Οι συμμετέχοντες δεν παρίστανται στους εκπαιδευτικούς χώρους του ιδρύματος με φυσική παρουσία εκτός από ειδικές περιπτώσεις (συμβουλευτικές συναντήσεις, σεμινάρια, εργαστήρια, εξετάσεις).
- **Άτυπη ηλεκτρονική μάθηση:** Οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποιούν τις υπηρεσίες Παγκόσμιου Ιστού άτυπα και όχι στο πλαίσιο ενός δομημένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η παρακολούθηση online διαλέξεων, η συμμετοχή σε ένα ανοικτό μάθημα, η συμμετοχή σε μια κοινότητα μάθησης κ.λ.π.
Τέλος, οι μορφές ηλεκτρονικής μάθησης διαφοροποιούνται και ως προς το ποσοστό συμμετοχής των ΤΠΕ και του διαδικτύου στην μαθησιακή διαδικασία:
- **Ηλεκτρονικά υποστηριζόμενη μάθηση:** Η παραδοσιακή διδασκαλία παραμένει κυρίαρχη ωστόσο υποστηρίζεται με υλικό ή δραστηριότητες που διανέμονται μέσω του διαδικτύου στους εκπαιδευόμενους. Στην μορφή αυτή μπορεί να ενταχθούν και μαθησιακές δραστηριότητες και εργασίες των εκπαιδευομένων από το σπίτι, οι οποίες υποστηρίζονται από κάποιας μορφής επικοινωνία με το διδάσκοντα και τους άλλους συμμετέχοντες.
- **Μεικτή ή υβριδική μάθηση (blended, hybrid learning):** Ο όρος υβριδικό μάθημα (hybrid course) εμφανίστηκε στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης πριν τον όρο μεικτή μάθηση (blended learning). Σήμερα οι δύο παραπάνω όροι χρησιμοποιούνται εναλλακτικά περιγράφοντας προγράμματα ή σειρές μαθημάτων που περιλαμβάνουν δια ζώσης μαθήματα-συναντήσεις ωστόσο σημαντικό μέρος του εκπαιδευτικού περιεχομένου και των μαθησιακών δραστηριοτήτων υποστηρίζεται με ψηφιακά μέσα. Η μεικτή μάθηση συνδυάζει: α) την εργασία στην τάξη με τη μελέτη και εκπόνηση εργασιών, β) τα χαρακτηριστικά της τυπικής μάθησης με εκείνα της μη τυπικής μάθησης, γ) πολλές διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις και, δ) διαφορετικά τεχνολογικά εργαλεία με στόχο την ενίσχυση της μάθησης των εκπαιδευομένων. Παρά το γεγονός ότι φαίνεται απλή η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη πράξη είναι σύνθετη και περίπλοκη.
- **Πλήρη ηλεκτρονικά μαθήματα:** Αφορούν προγράμματα και μαθήματα που προσφέρονται, συνήθως, από ακαδημαϊκά ιδρύματα αλλά και από άλλους οργανισμούς εκπαίδευσης από απόσταση. Στηρίζονται σε συστήματα διαχείρισης μάθησης, όπως το

Moodle, μέσω των οποίων πραγματοποιείται η διανομή και η διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού, η αλληλεπίδραση διδάσκοντα-εκπαιδευομένων, η υλοποίηση εργασιών και η αξιολόγηση των εκπαιδευομένων. Στο πλαίσιο αυτό κινούνται τα Ανοικτά Ψηφιακά Μαθήματα (MOOCs) τα οποία γνωρίζουν μεγάλη ανάπτυξη και έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον όλων όσων εμπλέκονται σε εκπαιδευτικές διαδικασίες είτε είναι φορείς, είτε εκπαιδευτικοί είτε εκπαιδευόμενοι.

3.2.3 Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξ ΑΕ)

Σύμφωνα με τον Radovan (2019) οι απαρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τοποθετούνται στις αρχές του 18ου αιώνα που η ανάπτυξη των ταχυδρομικών υπηρεσιών και της τυπογραφίας επέτρεπε την ανεξάρτητη, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση για ανθρώπους που διέμεναν σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές και γι' αυτό ήταν αδύνατο να παρακολουθήσουν μαθήματα με τον παραδοσιακό τρόπο. Σε μεγαλύτερη κλίμακα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση άρχισε να επεκτείνεται στο δεύτερο μισό του δέκατου ένατου αιώνα όταν, στις Ηνωμένες Πολιτείες, τον Καναδά, την Αυστραλία, τη Σουηδία, τη Γερμανία και το Ηνωμένο Βασίλειο το σύστημα της λεγόμενης εκπαίδευσης με αλληλογραφία άρχισε να ευημερεί. Συγκεκριμένα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, το 1840, παραδίδονται από τον Pitman μαθήματα στενογραφίας, δι' αλληλογραφίας, ενώ στην κεντρική Ευρώπη, το 1856, ξενόγλωσσα μαθήματα (Βασάλα, 2005 όπ. αν. στο Αραβαντινού-Μαλλιώρη, 2021). Την ίδια περίοδο, το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου, ενέκρινε την εξ αποστάσεως παράδοση μαθημάτων σε φοιτητές που βρίσκονταν ακόμη και εκτός των συνόρων του Ηνωμένου Βασιλείου ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ιδρύεται ένας εκπαιδευτικός οργανισμός με σκοπό την καθιέρωση της εκπαίδευσης εντός της οικίας. Τα μαθήματα αυτά γνωρίζουν μεγάλη επιτυχία με μεγαλύτερο ποσοστό διδασκόμενων, γυναίκες (Simonson et al., 2009 όπ. αν. στο Αραβαντινού-Μαλλιώρη, 2021). Το 1870, το Πανεπιστήμιο του Οντάριο, ιδρύει τα πρώτα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μια κίνηση που τα επόμενα χρόνια βρήκε μιμητές και στον υπόλοιπο κόσμο. Το 1962 δημιουργείται, στη Νότιο Αφρική, το πρώτο Πανεπιστήμιο με μόνη δυνατότητα φοίτησης, την από απόσταση ενώ το 1970, ιδρύεται το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου με πρωτότυπα εκπαιδευτικά προγράμματα και χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων (Holmberg, 1986). Το 1997 ιδρύεται το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Λιοναράκης & Παπαδημητρίου, 2002). Η ίδρυση των Ανοικτών Πανεπιστημίων αποτέλεσε τεράστια καινοτομία στην εκπαίδευση και υπήρξε σημαντικός σταθμός στην εξέλιξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, καθώς αυτή απέκτησε αξία και

αναγνωρισιμότητα (Αραβαντινού-Μαλλιώρα, 2021). Πώς ορίζεται όμως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σήμερα;

Σύμφωνα με την Αμερικανική Εταιρεία εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (2016) πρόκειται για την απόκτηση γνώσης και δεξιοτήτων με έμμεση πληροφόρηση και καθοδήγηση μέσω διάφορων τεχνολογιών και μορφών εκμάθησης από απόσταση (Αμερικάνικη Εταιρεία εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης όπ. αν στο Γκουτσίδης, 2018). Κατά τον Οικονόμου (2020), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σχετίζεται με την παιδαγωγική, την τεχνολογία και τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας έτσι ώστε κατά την παροχή εκπαίδευσης να μην είναι αναγκαία η φυσική παρουσία σε συγκεκριμένο χώρο. Με λίγα λόγια, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφοροποιείται από τις άλλες μορφές εκπαίδευσης κυρίως από την απόσταση που χωρίζει τον διδάσκοντα από τον διδασκόμενο.

Οι Schlosser & Simonson (2002), όπως αναφέρει η Μωϋσή (2020), ορίζουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως την επίσημα θεσμοθετημένη εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευόμενοι και ο εκπαιδευτής δεν είναι στον ίδιο χώρο και χρησιμοποιούν τα αλληλεπιδρώντα τηλεπικοινωνιακά συστήματα για να έρθουν σε επικοινωνία και να διαμοιραστούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Τα μέσα με τα οποία πραγματοποιείται η επικοινωνία ποικίλλουν και μπορεί να περιλαμβάνουν τηλεδιασκέψεις με εικόνα και ήχο μέσω του παγκόσμιου ιστού (web based). Ανεξάρτητα από τα μέσα που χρησιμοποιούνται, το μάθημα μπορεί να παραδίδεται είτε με σύγχρονη επικοινωνία, δηλαδή με άμεση επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο, είτε με ασύγχρονη, δηλαδή με τους εκπαιδευόμενους να εργάζονται σε διαφορετικούς χρόνους, είτε με το συνδυασμό των παραπάνω με τηλεφωνικές συζητήσεις, online συζητήσεις, ή διά ζώσης συναντήσεις.

Στο ίδιο μοτίβο, η UNESCO στο λεξικό της, ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως μία μορφή εκπαίδευσης που εστιάζει στην παιδαγωγική, την τεχνολογία και το σχεδιασμό εκπαιδευτικών συστημάτων που στοχεύουν στην παροχή εκπαίδευσης σε εκπαιδευόμενους που δεν είναι στον ίδιο φυσικό χώρο τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτή τους. Ειδικότερα, ορίζει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ως τη διαδικασία δημιουργίας μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας ίσης ποιοτικής αξίας για τον εκπαιδευόμενο, ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις ανάγκες του. Αντί οι εκπαιδευόμενοι να παρακολουθούν μαθήματα αυτοπροσώπως, οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να επικοινωνούν σε χρόνο της επιλογής τους, να ανταλλάσσουν έντυπα ή ηλεκτρονικά μέσα και να μπορούν να επικοινωνούν σε πραγματικό χρόνο μέσω της τεχνολογίας από απόσταση (UNESCO, 2022).

3.2.4 Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Όπως έγινε γνωστό, στην ιστορική αναδρομή, η ηλεκτρονική μάθηση υπήρχε και πριν τον COVID-19, ωστόσο κυριάρχησε στην ζωή μας κατά την περίοδο της πανδημίας και του υποχρεωτικού εγκλεισμού. Η άνευ προηγουμένου εξάπλωση του COVID-19 έφερε τον εγκλεισμό για μήνες πράγμα που έπληξε τα εκπαιδευτικά συστήματα. Έτσι, για πολλούς λόγους και αιφνιδιαστικά, αποφασίστηκε η μερική ή και η πλήρης αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και η γενικευμένη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης (Shih et al., 2021).

Στην Ελλάδα, η κυβέρνηση, προσπαθώντας να προασπίσει τη δημόσια υγεία, εφάρμοσε τα περιοριστικά μέτρα κοινωνικής αποστασιοποίησης και προκειμένου να περιορίσει την διασπορά του ιού διέκοψε την δια ζώσης λειτουργία όλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Πράγματι, στις 11/3/2020 με την Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου με τίτλο, «Κατεπείγοντα μέτρα αντιμετώπισης των αρνητικών συνεπειών της εμφάνισης του κορονοϊού COVID-19 και της ανάγκης περιορισμού της διάδοσής του» (Α' 55), η οποία και κυρώθηκε με το Άρθρο 2 Ν.4682/2020 (Α' 76), απαγορεύτηκε η λειτουργία του συνόλου των εκπαιδευτικών δομών της ελληνικής επικράτειας. Συγκεκριμένα, αναφερόταν ότι: «*Θέτοντας σε προτεραιότητα τη δημόσια υγεία, δρώντας προληπτικά και με υπευθυνότητα και κατόπιν εισήγησης της Εθνικής Επιτροπής Προστασίας Δημόσιας Υγείας έναντι του κορονοϊού, αποφασίστηκε η προσωρινή απαγόρευση της εκπαιδευτικής λειτουργίας όλων των σχολικών μονάδων, των πανεπιστημίων και πάσης φύσεως λοιπών εκπαιδευτικών δομών, δημοσίων και ιδιωτικών, σε όλη τη χώρα για το χρονικό διάστημα από 11.3.2020 έως και 24.3.2020*». Βέβαια, σήμερα είναι γνωστό ότι υπήρξε και συνέχεια των απαγορευτικών μέτρων οπότε τα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων έμειναν κλειστά και η δια ζώσης διδασκαλία αντικαταστάθηκε από τη διδασκαλία εξ αποστάσεως. Τα ελληνικά πανεπιστήμια προχώρησαν πολύ γρήγορα στο μετασχηματισμό αφού σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Παιδείας, η συμμετοχή των πανεπιστημίων στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν ευρύτατη καθώς ποσοστό 96,35% των προπτυχιακών μαθημάτων παραδίδονταν μέσω σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, που σε ορισμένα ΑΕΙ άγγιζε το 99,7%, ενώ το υπόλοιπο 3,65% αφορούσε σε μαθήματα αμιγώς εργαστηριακού ή κλινικού χαρακτήρα (ΥΠΑΙΘ, 2022).

Ωστόσο, η διακοπή της εκπαίδευσης με φυσική παρουσία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιούργησε αρκετά ζητήματα τόσο στην εκπαίδευση των φοιτητών όσο και στην προσαρμογή των εκπαιδευτικών. Βέβαια, το κύριο μέλημα των πανεπιστημίων ήταν να διασφαλιστεί η συνέχεια των μαθημάτων χωρίς να πληγεί η ποιότητα της παρεχόμενης γνώσης

τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη. Σαφέστατα, αυτή η άμεση μετάβαση από την δια ζώσης εκπαίδευση στην εξ αποστάσεως, σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα, ήταν ένα πολύ δύσκολο εγχείρημα, αφού το κάθε πανεπιστήμιο χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία και τεχνογνωσία, έπρεπε να συνεχίσει να διαχειρίζεται και να παρέχει τις ίδιες ποιοτικές υπηρεσίες, με την υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή, τα τεχνολογικά μέσα και τις τεχνολογικές γνώσεις και εμπειρία.

Φυσικά, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν σταμάτησε με την άρση των περιοριστικών μέτρων. Εφαρμόζεται πλέον σε κάθε περίπτωση που είναι δύσκολη η πρόσβαση των μαθητών και των σπουδαστών στους φυσικούς χώρους πραγματοποίησης της δια ζώσης διδασκαλίας και όχι μόνο. Σήμερα, η διαδικτυακή μάθηση έχει την κοινή αποδοχή τόσο των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων όσο και των εκπαιδευομένων και επιλέγεται σαν μοναδική ή και συμπληρωματική μορφή μάθησης από όλο και περισσότερα ιδρύματα, από όλο και περισσότερους εκπαιδευόμενους γιατί είναι μια μορφή μάθησης με πολλά πλεονεκτήματα. Πράγματι, με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση:

1. Ο εκπαιδευόμενος έχει πρόσβαση σε πλούσιο πληροφοριακό υλικό, το οποίο μπορεί να διατηρεί, να επεξεργάζεται και να εμπλουτίζει συνεχώς και γι' αυτό η γνώση που αποκτά είναι βαθύτερη και πιο ουσιαστική (ασύγχρονη εξ αποστάσεως).
2. Ο κάθε εκπαιδευόμενος μπορεί να οργανώνει και να προσαρμόζει την μαθησιακή διαδικασία έτσι, ώστε να καλύπτει τις δικές του προσωπικές ανάγκες (ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση).
3. Εξασφαλίζεται η διά βίου μάθηση αφού δίνεται η δυνατότητα σπουδών σε όλους ανεξαρτήτως ηλικίας.
4. Ο εκπαιδευόμενος που συμμετέχει σε πρόγραμμα ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης έχει την δυνατότητα να καθορίζει τον χρόνο και τον χώρο μάθησης, με δική του επιλογή.
5. Εξυπηρετούνται ιδιαίτερα τα άτομα, τα οποία εργάζονται ή ζουν σε περιοχές απομακρυσμένες ή έχουν κάποια αναπηρία και δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση στις παραδοσιακές δομές εκπαίδευσης και στην παραδοσιακή εκπαιδευτική διαδικασία.
6. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι επίσης «φθηνότερη» καθώς ο εκπαιδευόμενος δεν χρειάζεται να εγκατασταθεί στην πόλη όπου είναι η έδρα της σχολής το πρόγραμμα της οποίας παρακολουθεί.
7. Δεν υπάρχει περιορισμός σε ότι αφορά τον αριθμό των εκπαιδευόμενων που μπορούν να παρακολουθούν το μάθημα.

8. Όλοι οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στο μάθημα ισότιμα και μπορούν να συνεργάζονται με τον εκπαιδευτή και τους συμφοιτητές τους.
9. Εξοικονομείται χρόνος καθώς καταργούνται οι μετακινήσεις τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο.
10. Υπάρχει ευελιξία σε ό,τι αφορά τον χρόνο, τον χώρο και τον ρυθμό της μάθησης (Χρηστάκης, 2020).
11. Διευκολύνονται τα μαθητοκεντρικά περιβάλλοντα μάθησης στα οποία οι εκπαιδευτές μπορούν να εστιάσουν στα ατομικά μαθησιακά στυλ με μεγαλύτερη ευκολία.
12. Οι εκπαιδευτές μπορούν να χρησιμοποιήσουν δημιουργικές μεθόδους διδασκαλίας κατά την παράδοση του υλικού.
13. Προσφέρεται ένα λιγότερο εκφοβιστικό περιβάλλον μάθησης με την έννοια ότι ο εκπαιδευόμενος αισθάνεται ελεύθερος να δοκιμάσει και να αποτύχει χωρίς να εκτεθεί ή να αισθανθεί άσχημα ενώπιον μίας ομάδας ενώ έχει τη δυνατότητα να εκφράσει πιο ελεύθερα τις απόψεις του και να μοιραστεί προσωπικές πληροφορίες (Muir, 2001 όπ. αν. στο Παπαδοπούλου, 2015).
14. Οι μαθησιακοί στόχοι επιτυγχάνονται συντομότερα και με μικρότερη προσπάθεια.
15. Ο ρόλος του εκπαιδευτή αλλάζει σε καθοδηγητή-εμπνευστή και γι' αυτό οι εκπαιδευόμενοι γίνονται περισσότερο αυτόνομοι και βασίζονται στον εαυτό τους (Al Rawashdeh, A. Z. et al., 2021).

Βέβαια υπάρχουν και μειονεκτήματα:

1. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στην κοινωνική απομόνωση και αποξένωση των εκπαιδευομένων λόγω της πολύωρης απασχόλησής τους με τον υπολογιστή και το διαδίκτυο.
2. Αφού το εκπαιδευτικό υλικό είναι ψηφιακό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να διαθέτουν σύγχρονο εξοπλισμό και πρόσβαση στο διαδίκτυο καθώς και όλα τα μέσα και τις δεξιότητες που χρειάζονται για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.
3. Η εκπαίδευση εξαρτάται πολύ από την τεχνολογία με αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος να βιώνει τεχνολογικό άγχος αφού ένα οποιοδήποτε απρόβλεπτο συμβάν στον υπολογιστή του, στο διαδίκτυο ή στο ρεύμα γίνεται εμπόδιο για την συνέχιση της εργασίας του με τον φυσικό ρυθμό της μάθησης.
4. Ο ρόλος του εκπαιδευτή αλλάζει αφού πλέον πρέπει να έχει εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες για την δημιουργία του εκπαιδευτικού υλικού με τέτοιο τρόπο που να μπορεί να το παρουσιάσει και να το διανείμει ψηφιακά.

5. Δεν υπάρχει οπτική και ακουστική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων και δεν μπορεί να υπάρξει άμεση ανατροφοδότηση, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τον εκπαιδευόμενο, ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα. Ιδιαίτερα με τη μορφή της ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων με αποτέλεσμα ο εκπαιδευόμενος να μην έχει τη δυνατότητα να διατυπώσει απορίες ή να ζητήσει διευκρινίσεις. Έτσι, δεν ελέγχεται άμεσα το αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας και, συνεπώς, η μάθηση μπορεί να είναι ελλιπής.
6. Δεν είναι δυνατή η εξατομίκευση της διδακτικής διαδικασίας αν και σε αυτό τον τομέα παρατηρείται πλέον ότι δημιουργούνται ψηφιακές εφαρμογές που δίνουν την δυνατότητα παρακολούθησης των μαθημάτων σχεδόν σε όλους τους εκπαιδευόμενους όποιες και αν είναι οι ατομικές τους ανάγκες (Χρηστάκης, 2020).
7. Μερικά μαθήματα που εμπεριέχουν κίνηση και χειρωνακτικές δραστηριότητες δεν μπορούν ή είναι πολύ δύσκολο να διδαχθούν διαδικτυακά (μουσική, τέχνη, σχέδιο κ.λ.π.) (Muir, 2001 όπ. αν. στο Παπαδοπούλου, 2015).
8. Επειδή οι αξιολογήσεις γίνονται διαδικτυακά είναι ευκολότερο για τους λιγότερο δεσμευμένους εκπαιδευόμενους να μπουν στον πειρασμό να εξαπατήσουν τον εκπαιδευτή τους.
9. Οι λιγότερο συνειδητοποιημένοι εκπαιδευόμενοι, που δεν έχουν το στοιχείο της αυτορρύθμισης, διαθέτουν λιγότερο χρόνο στις παρακολουθήσεις των μαθημάτων, στη μελέτη και την εκπόνηση των εργασιών τους και γι'αυτό παραδίδουν χειρότερες εργασίες και δεν επιτυγχάνουν τους μαθησιακούς τους στόχους.
10. Γενικά, οι εκπαιδευόμενοι που δεν έχουν ισχυρό κίνητρο, υπευθυνότητα και αυτοοργάνωση εύκολα χάνουν το στόχο τους και εγκαταλείπουν τις σπουδές τους (Al Rawashdeh, A. Z. et al., 2021). Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι την εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιλέγουν άνθρωποι μεγαλύτεροι σε ηλικία, στα πλαίσια της Δια Βίου Μάθησης, όχι μόνο εξαιτίας της ευελιξίας ως προς τον χρόνο, το τόπο και τον ρυθμό μάθησης αλλά περισσότερο γιατί στις μεγαλύτερες ηλικίες οι άνθρωποι όντας περισσότερο ώριμοι μπορούν να αυτοοργανώνονται και να ρυθμίζουν μόνοι την μελέτη τους. Πράγματι, οι σημερινοί φοιτητές του ΕΑΠ έχουν μέσοι όρο ηλικίας τα 38 έτη (<https://numbers.eap.gr/foitites.html>).

Εντέλει, όσα πλεονεκτήματα και αν έχει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, υπάρχουν εκπαιδευόμενοι οι οποίοι χρειάζονται την υποχρέωση της δια ζώσης παρακολούθησης για να

είναι δεσμευμένοι στις σπουδές τους. Με λίγα λόγια, αρκετοί εκπαιδευόμενοι, δεν αισθάνονται άνετα σε αυτό το πλαίσιο διδασκαλίας και μάθησης στο οποίο νοιώθουν ότι χάνονται κάτω από τον όγκο των ατομικών τους υποχρεώσεων και την έλλειψη άμεσης αλληλεπίδρασης με τον εκπαιδευτή τους. Εν ολίγοις, παρά τα όσα οφέλη προσφέρει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μπορεί κάποιοι άνθρωποι να νιώθουν ότι δεν είναι φτιαγμένη γι' αυτούς.

3.3 Η εκπαιδευτική διαδικασία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαφέρει σημαντικά από τη συμβατική-παραδοσιακή αφού στην σχέση μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου παρεμβάλλεται το διδακτικό υλικό το οποίο σε αυτή την μορφή διδασκαλίας δεν είναι απλά υποστηρικτικό αλλά κυριαρχεί στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το διδακτικό υλικό: Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση το διδακτικό υλικό (έντυπο ή ψηφιακό) δεν υποστηρίζει απλά το έργο του διδάσκοντα (όπως στην συμβατική) αλλά διδάσκει το ίδιο. Η ποιότητα ενός εξ αποστάσεως προγράμματος κρίνεται από την ποιότητα του διδακτικού υλικού το οποίο πρέπει να είναι προσεκτικά σχεδιασμένο ώστε να ανταποκρίνεται στην υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, οι Χουλιαρά κ. ά. (2011) υποστηρίζουν ότι οι προδιαγραφές του διδακτικού υλικού απαιτούν « *προσεκτικό παιδαγωγικό σχεδιασμό, ο οποίος θα είναι ευέλικτος, δυναμικός, θα στοχεύει στην πραγμάτωση της εξατομικευμένης μάθησης, δημιουργώντας ταυτόχρονα συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των: εκπαιδευομένων, εκπαιδευομένων και του εκπαιδευτή τους, εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικού περιεχομένου*».

Ο διδάσκοντας: Ο διδάσκοντας υποστηρίζει με το διδακτικό υλικό οργανώνοντας την αλληλεπίδραση των φοιτητών με αυτό αλλά ρυθμίζει και την επαφή των φοιτητών τόσο με τον ίδιο όσο και μεταξύ τους. Ενθαρρύνει τη διαδικασία της μάθησης, συμβουλεύει και εμψυχώνει τους σπουδαστές του. Διατηρεί την επαφή και συνεργάζεται μαζί τους, υποστηρίζει τα ενδιαφέροντά τους αλλά δίνει και λύσεις στις απορίες και τους προβληματισμούς τους. Τέλος, είναι αυτός που αξιολογεί τα αποτελέσματα της προσπάθειας του κάθε φοιτητή και συνεργάζεται με τους υπόλοιπους διδάσκοντες του τμήματος προκειμένου να ενημερωθεί αλλά και να ενημερώσει για την πορεία των φοιτητών του.

Ο διδασκόμενος: Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, συνήθως οι φοιτητές των προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ενήλικες, ώριμοι, εργαζόμενοι με οικογενειακές υποχρεώσεις (Ιωαννίδου, 2011). Η παρακολούθηση των προγραμμάτων αυτών είναι συνήθως μια προσωπική τους συνειδητή επιλογή, πολύ συχνά αμειβόμενη από τους ίδιους, που σχετίζεται με την εργασία τους ή την επαγγελματική τους εξέλιξη. Αυτού του

είδους οι φοιτητές έχουν μεγάλο ενδιαφέρον για το αντικείμενο που σπουδάζουν, μπορούν να μελετούν μόνοι τους ωστόσο πολλές φορές έχουν και την ανάγκη της υποστήριξης από τον διδάσκοντα προκειμένου να απαντήσει στις απορίες τους ή να τους διευκολύνει σε διαδικασίες που τους δυσκολεύουν. Για τους πιο ώριμους φοιτητές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού καθώς και η συχνή επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα είναι ζωτικής σημασίας για το καλό αποτέλεσμα των σπουδών τους.

3.4 Η ποιότητα στην διαδικτυακή/εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Παρά τη πολύχρονη και γενικά επιτυχημένη πορεία της, η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και μάθηση οφείλει διαρκώς να αποδεικνύει ότι η ποιότητα της είναι τουλάχιστον ισοδύναμη με εκείνη της δια ζώσης διδασκαλίας (COL, 2005) εξαιτίας της αντίληψης ότι η ανοικτότητά της και η ευελιξία της ευθύνονται για τη χαμηλότερη ποιότητά της (Peters & Ofulue, 2010). Οι Reju & Olakulehin (2008) υποστηρίζουν ότι η ανάγκη για διασφάλιση της ποιότητας είναι εντονότερη στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση απ' ό,τι στη συμβατική, λόγω της τεράστιας ετερογένειας των προφίλ των φοιτητών της, της ευκολότερης πρόσβασης σε αυτή και της περιορισμένης προσωπικής επικοινωνίας μεταξύ διδασκόντων και διδασκομένων. Οι Daniel et al.(2007) αναφέρουν μια σειρά λόγων εξαιτίας των οποίων πρέπει να δοθεί προσοχή στην ποιότητα της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η ανταγωνιστικότητα, το κύρος, η φήμη, η αξιοπιστία και η λογοδοσία των ιδρυμάτων, η αποτελεσματικότητα της μάθησης και η ικανοποίηση των φοιτητών. Επιπλέον, ένα ολοκληρωμένο σύστημα διασφάλισης της ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας των μεθόδων, των εκπαιδευτικών προϊόντων και της αποτελεσματικότητας ενός ιδρύματος καθώς και στη βελτίωση της φήμης και της εικόνας του ιδρύματος (COL, 2005). Ωστόσο, εδώ γεννώνται δύο ερωτήματα:

1) Γιατί είναι αναγκαία η διασφάλιση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;

- Η τεράστια ζήτηση, στην Ελλάδα αλλά και στο εξωτερικό, για συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης επιβάλλει την βέλτιστη λειτουργία τους. Για παράδειγμα την ακαδημαϊκή χρονιά 2021-2022 οι ενεργοί φοιτητές του ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) ήταν 35.974 ωστόσο πρέπει να αναφερθεί ότι από το 2020 και μετά ξεκίνησε μια περίοδος κατά την οποία το σύνολο των πανεπιστημίων της χώρας είχαν προγράμματα τα οποία λειτουργούσαν διαδικτυακά (μερικώς ή εξ ολοκλήρου) που σημαίνει ότι το ΕΑΠ έπαψε να είναι ο αποκλειστικός φορέας παροχής προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επιπλέον, σύμφωνα με τον πρώην Γενικό Γραμματέα του

International Council, for Open and Distance Education, Gard Titlestad, οι εγγεγραμμένοι στα πανεπιστημιακά ιδρύματα που προσέφεραν εξ αποστάσεως προγράμματα το 2000 ήταν 100.000.000, το 2015 ήταν 200.000.000 ενώ για το 2030 αναμένεται να ανέλθουν στους 435.000.000 φοιτητές (Ιωακειμίδου & Λιοναράκης, 2017).

- Λόγω της ταχύτατης ανάπτυξης των νέων τεχνολογιών καθίσταται αναγκαία για τα ακαδημαϊκά ιδρύματα η συνεχής βελτίωση του ψηφιακού τους εξοπλισμού είτε αυτός αφορά ηλεκτρονικά μέσα είτε λογισμικό. Επιπλέον, τα ακαδημαϊκά ιδρύματα πρέπει να εμπλουτίζουν διαρκώς τα υπάρχοντα εξ αποστάσεως προγράμματά τους με νέες μεθόδους και υλικό καθώς και να σχεδιάζουν νέα πιο επίκαιρα προγράμματα ώστε να επιβιώνουν του μεγάλου ανταγωνισμού που υπάρχει στον χώρο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

- Σύμφωνα με τους Ιωακειμίδου και Λιοναράκη (2017), η επίτευξη της ισότητας στην εκπαίδευση και η πραγμάτωση της Δια Βίου Μάθησης είναι δύο ποιοτικά χαρακτηριστικά τα οποία οφείλουν τα εξ αποστάσεως προγράμματα να επιδιώκουν με κάθε τρόπο έχοντας ως κύριο στόχο τους η εκπαίδευση να μην είναι προνόμιο των λίγων αλλά δικαίωμα όλων.

- Η μειωμένη κρατική οικονομική υποστήριξη των πανεπιστημίων έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση του ανταγωνισμού μεταξύ τους. Επομένως η προσέλκυση φοιτητών είναι ο βασικός τρόπος για την αύξηση των οικονομικών τους πόρων.

2) Οι διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι διαφορετικές από εκείνες των συμβατικών πανεπιστημίων, που πραγματοποιούν την δια ζώσης διδασκαλία;

Η Παγκόσμια Τράπεζα (2002, όπ. αν. στο Αποστολίδη και Σπανακά, 2013) υποστηρίζει ότι η φιλοσοφία, οι αρχές και τα πρότυπα που εφαρμόζονται στην αξιολόγηση και πιστοποίηση των προγραμμάτων των συμβατικών πανεπιστημίων δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν χωρίς σημαντικές προσαρμογές για την αξιολόγηση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ο στόχος είναι να εξασφαλιστεί ότι τα μαθήματα, τα προγράμματα και τα πτυχία που προσφέρονται από τα εξ αποστάσεως προγράμματα των τριτοβάθμιων ιδρυμάτων πληρούν τα αποδεκτά ακαδημαϊκά και επαγγελματικά πρότυπα και είναι ισότιμα με εκείνα των δια ζώσης σπουδών.

3.4.1 Διασφάλιση ποιότητας στην Ανώτατη εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Η βιβλιογραφία που αφορά στη ποιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και την διασφάλισή της είναι τεράστια απ'όπου φαίνεται ότι το εγχείρημα ορισμού της είναι ιδιαίτερα

περίπλοκο. Ωστόσο, οι Butcher & Wilson-Strydom (2013) δίνουν κάποιες πτυχές της πανεπιστημιακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που πρέπει να αφορά η βελτίωση της ποιότητας:

- Υποστήριξη από το ίδρυμα (οι υποδομές, το όραμα και ο σχεδιασμός).
- Ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών.
- Διδασκαλία και μάθηση.
- Δομή των μαθημάτων.
- Υποστήριξη των φοιτητών.
- Υποστήριξη του προσωπικού.
- Τεχνολογία.
- Αξιολόγηση.
- Αξιολόγηση των φοιτητών.
- Ασφάλεια των εξετάσεων (Ιωακειμίδου και Λιοναράκης, 2017).

Υπό την αιγίδα του European Association of Distance Learning (EADTU) διαμορφώθηκαν, κατόπιν έρευνας, κάποιες γενικές αρχές-δείκτες που μπορούν να αξιοποιηθούν για την μέτρηση της ποιότητας της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι δείκτες αυτοί αφορούν:

- Την στρατηγική διαχείριση των ακαδημαϊκών ιδρυμάτων.
- Τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών.
- Το σχεδιασμό των μαθημάτων.
- Την τεχνολογική υποδομή.
- Την υποστήριξη του ακαδημαϊκού προσωπικού.
- Την υποστήριξη των φοιτητών.

Σύμφωνα με τους Ιωακειμίδου και Λιοναράκη (2017), υπάρχουν πολλές διαφορετικές πρακτικές και μοντέλα διασφάλισης της ποιότητας που χρησιμοποιούνται διεθνώς. Τα μοντέλα αυτά σχεδιάζονται χωριστά από κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα με βάση τα δικά του χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες και είναι ολοκληρωμένα πλαίσια δραστηριοτήτων που διασφαλίζουν το ποιοτικό αποτέλεσμα. Έτσι ο έλεγχος του ποιοτικού αποτελέσματος μπορεί να διεξάγεται από ημιεπίσημες ομάδες ενδιαφερομένων, ανεξάρτητες αρχές και διεθνή αντιπροσωπευτικά σώματα που παρέχουν αξιολογήσεις και επιβεβαιώνουν τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων προς τη βελτίωσή τους (certification/label). Οι αξιολογήσεις γίνονται μέσω ενός συνόλου αρχών, κανόνων ακόμα και ποιοτικών κριτηρίων που αποτελούν κριτήρια αναφοράς, πρότυπα σύγκρισης και μπορεί να καλύπτουν μια ευρεία γκάμα τομέων. Επίσης υπάρχουν μια σειρά διαδικασιών πιστοποίησης με βεβαιώσεις, άδειες

λειτουργίας και κρατική οικονομική υποστήριξη. Τέλος, υπάρχουν κείμενα οδηγιών που παρέχουν καθοδήγηση, υποστήριξη και συμβουλές δημιουργημένα από υπουργεία παιδείας, ανεξάρτητες αρχές και δίκτυα για την προώθηση της διασφάλισης της ποιότητας. Για παράδειγμα το ESG, 2015, το οποίο αποτελεί ένα σύνολο προτύπων και κατευθυντήριων γραμμών για την εσωτερική και εξωτερική διασφάλιση ποιότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (ENQA, 2015).

Έτσι, όσον αφορά το μεγαλύτερο ελληνικό φορέα παροχής προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, το Ε.Α.Π., στα πλαίσια της πολιτικής του για την διασφάλιση της ποιότητας, δεσμεύεται απέναντι στους φοιτητές του, το εκπαιδευτικό του προσωπικό, τους συνεργάτες του και το διοικητικό του προσωπικό, να διαθέσει τους οικονομικούς, τεχνικούς και ανθρώπινους πόρους που απαιτούνται για:

- Τη δημιουργία επίκαιρων Προγραμμάτων Σπουδών καθώς και την αναμόρφωση υφιστάμενων Προγραμμάτων Σπουδών.
- Την εφαρμογή και τη συνεχή βελτίωση της αποτελεσματικότητας των Συστημάτων Ποιότητας.
- Την επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και διοικητικού προσωπικού.
- Την άριστη συνεργασία μεταξύ όλων των μελών της Πανεπιστημιακής Κοινότητας.
- Την αξιολόγηση και αξιοποίηση τεκμηριωμένων προτάσεων, προερχόμενων από όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη.
- Τη διαρκή ενίσχυση της ανάπτυξης του Ιδρύματος.

Κλείνοντας την παραπάνω διακήρυξη υποστηρίζει ότι μέτρο της επιτυχίας της πολιτικής αυτής και της αποτελεσματικότητας των Συστημάτων Ποιότητας του Ιδρύματος, είναι η ικανοποίηση των φοιτητών και των στελεχών (ακαδημαϊκών και διοικητικών) του Ε.Α.Π.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Μετά την απόκτηση του πρώτου πανεπιστημιακού τίτλου σπουδών, ο νέος πτυχιούχος, έχει δύο επιλογές:

- να αναζητήσει εργασία προκειμένου να αποκτήσει επαγγελματική εμπειρία, ή
- να συνεχίσει τις σπουδές του σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Στις μέρες μας, λόγω της ανεργίας στον χώρο των πτυχιούχων των πανεπιστημίων, οι περισσότεροι επιλέγουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους μέσα από μεταπτυχιακά προγράμματα (δωρεάν ή αμειβόμενα) ενώ παράλληλα αναζητούν εργασία. Θεωρούν ότι εμπλουτίζοντας το βιογραφικό τους με επιπλέον και περισσότερο εξειδικευμένες σπουδές βελτιώνουν την πιθανότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης. Τί ξέρουμε όμως για τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και πώς τα επιλέγουμε;

4.1 Η διεθνής και ευρωπαϊκή εμπειρία στα ΠΜΣ

Καταρχάς, ο υποψήφιος πρέπει να εντοπίσει, ανάμεσα σε εκατοντάδες προγράμματα στην Ελλάδα και το εξωτερικό, το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών που τον ενδιαφέρει. Μια καλή συμβουλή είναι να μην προσπαθήσει ο ενδιαφερόμενος να ταιριάξει σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών αλλά αντιστρέφοντας τους όρους, να επιλέξει πρόγραμμα που ταιριάξει στις δικές του απαιτήσεις και μακροπρόθεσμους ή βραχυπρόθεσμους στόχους. Όπως αναφέρεται στο eduguide, στην αναζήτηση προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών οι υποψήφιοι πολύ συχνά αναρωτιούνται:

- Ποια πανεπιστήμια/μεταπτυχιακά είναι τα καλύτερα στην Ελλάδα ή το εξωτερικό;
- Ποια εξειδίκευση ταιριάζει στις ανάγκες μου;
- Πώς το μεταπτυχιακό θα βελτιώσει τα προσόντα μου και θα με βοηθήσει στην καριέρα μου;
- Ποια είναι η διάρκεια του κάθε προγράμματος και ποιος είναι ο μέσος όρος φοίτησης των αποφοίτων του;
- Ποια είναι η άποψη των παλαιότερων αποφοίτων για τα προγράμματα που με ενδιαφέρουν; Πως βοηθήθηκαν στην εύρεση εργασίας ή στην επαγγελματική τους εξέλιξη; (<https://www.eduguide.gr/arhtra/pws-na-epile3w-katallhlo-metaptyxiako-programma-spoydwn/>)

Άλλα, ερωτήματα που απασχολούν τους υποψήφιους είναι:

- Ποια μεταπτυχιακά αναγνωρίζονται από το δημόσιο και πώς μοριοδοτούνται;

- Να επιλέξω δια ζώσης ή εξ αποστάσεως πρόγραμμα; Πλήρους φοίτησης ή μερικής;
- Πόσο στοιχίζουν και ποιες υποτροφίες μπορώ να διεκδικήσω;

Για να βρει απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα, ο ενδιαφερόμενος, μπορεί να απευθυνθεί στα ίδια τα πανεπιστήμια που πραγματοποιούν τα συγκεκριμένα μεταπτυχιακά. Επίσης, μπορεί να ψάξει σε ιστοσελίδες των εκπαιδευτικών οργανισμών των χωρών στις οποίες είναι η έδρα των αντίστοιχων πανεπιστημίων για να αναζητήσει πληροφορίες που έχουν να κάνουν τόσο με το μαθησιακό μέρος του προγράμματος όσο και με το τυπικό (δίδακτρα, υποτροφίες, προϋποθέσεις εγγραφής, αίτηση εγγραφής, εξετάσεις, προθεσμίες, διάρκεια κ.λ.π.). Για παράδειγμα, στην διεύθυνση <https://www.fulbright.gr/el/spoudes-stis-ipa>, του προγράμματος Fulbright, μπορούν να αναζητηθούν πληροφορίες τόσο για μεταπτυχιακές όσο και για προπτυχιακές σπουδές στις Η.Π.Α. καθώς και υποτροφίες που μπορούν να διεκδικήσουν φοιτητές από την Ελλάδα. Αντίστοιχα ιδρύματα ή προγράμματα υπάρχουν και για άλλους δημοφιλείς προορισμούς για σπουδές σε όλο τον κόσμο. Τέτοιες χρήσιμες πληροφορίες παρέχουν τα ελληνικά πανεπιστήμια στις ιστοσελίδες των Γραφείων Διασύνδεσης και Σταδιοδρομίας που διαθέτουν. Πράγματι, το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στην διεύθυνση <https://career.duth.gr/portal/?q=node/237>, δίνει χρήσιμες πληροφορίες για σπουδές στην Αμερική. Στην Διεύθυνση <https://www.career.tuc.gr/el/metaptychiaka/ana-chora>, του Πολυτεχνείου Κρήτης δίνονται πληροφορίες για σπουδές σε πολλές χώρες καθώς και απόψεις φοιτητών που σπούδασαν σε αυτές (π.χ. στην διεύθυνση <https://www.studyinpoland.pl/en/> υπάρχουν σύντομες περιγραφές της εμπειρίας ξένων φοιτητών που σπούδασαν στην Πολωνία). Τέλος, υπάρχουν ιδιωτικές εταιρείες οι οποίες, μέσω διαφημίσεών τους στο διαδίκτυο, υποστηρίζουν ότι έχουν την δυνατότητα να προσφέρουν ολοκληρωμένη καθοδήγηση στους ενδιαφερόμενους για σπουδές όλων των επιπέδων στο εξωτερικό. Οι εταιρείες αυτές, ισχυρίζονται ότι ασχολούνται με την επιλογή των σπουδών, της χώρας, των πανεπιστημίων αλλά και την πλήρη υποστήριξη και διεκπεραίωση της διαδικασίας των αιτήσεων εισαγωγής και των αιτήσεων χρηματοδότησης των σπουδών των ενδιαφερομένων. Γίνεται έτσι σαφές, ότι η ανεύρεση του μεταπτυχιακού προγράμματος που ταιριάζει και ενδιαφέρει τον φοιτητή είναι μια πολύπλοκη διαδικασία η οποία απαιτεί χρόνο και πληθώρα πληροφοριών τις οποίες θα πρέπει να συνδυάσει προκειμένου να φτάσει στην καλύτερη για τον ίδιο επιλογή.

Όταν ωστόσο ο ενδιαφερόμενος αποφασίσει ότι θα πραγματοποιήσει τις μεταπτυχιακές του σπουδές εξ αποστάσεως, τότε η αναζήτηση παίρνει άλλη κατεύθυνση αφού εδώ αναζητούνται και άλλου είδους πληροφορίες. Στην περίπτωση αυτή, εκτός από τα δίδακτρα,

τη διάρκεια και τα διαδικαστικά θέματα των εξετάσεων, τον ενδιαφερόμενο απασχολεί και το κατά πόσο το πρόγραμμα θα είναι πλήρως εξ αποστάσεως ή θα απαιτούνται και κάποιες διαζώσης παρακολουθήσεις. Απαίτηση η οποία πολλαπλασιάζει το κόστος ιδιαίτερα όταν το πανεπιστήμιο είναι στο εξωτερικό. Το άλλο ζήτημα που απασχολεί τους υποψήφιους μεταπτυχιακούς φοιτητές των εξ αποστάσεως προγραμμάτων είναι το θέμα της ποιότητας. Είναι η ποιότητα του εξ αποστάσεως προγράμματος εφάμιλλη εκείνης του αντίστοιχου διαζώσης; Θα έχει καλή και συνεχή επικοινωνία και υποστήριξη από το πανεπιστήμιο; Το διδακτικό υλικό που θα του αποστέλλεται θα είναι τέτοιο που θα τον βοηθά ουσιαστικά στην μελέτη του; Η επαφή με τους διδάσκοντες και τους συμφοιτητές θα είναι ουσιαστική και τόσο συχνή όσο ο ίδιος το χρειάζεται;

Εν κατακλείδι, εκείνο που απασχολεί όλους τους ενδιαφερόμενους είναι το πόσο ποιοτικά είναι τα άπειρα προγράμματα μεταπτυχιακών τα οποία υπάρχουν στο απέραντο διαδίκτυο; Οι πληροφορίες είναι πολλές ωστόσο ποιες είναι αξιόπιστες και ποιες όχι; Πώς ελέγχεται η ποιότητα των μεταπτυχιακών προγραμμάτων διεθνώς τόσο των εξ αποστάσεως όσο και των διαζώσης; Υπάρχει ένας αξιόπιστος φορέας που να συγκρίνει και να αξιολογεί τα αντίστοιχα μεταπτυχιακά προγράμματα των πανεπιστημίων ώστε ο ενδιαφερόμενος να γνωρίζει εκ των προτέρων το επίπεδο και τα πλεονεκτήματα του προγράμματος που θα παρακολουθήσει;

Ο Σαλαπάτας-Χατζηγιαννάκος (2020), ισχυρίζεται ότι τα προγράμματα MBA καθώς και τα πανεπιστήμια που τα πραγματοποιούν υπόκεινται σε μεγάλο αριθμό αξιολογήσεων τόσο από οργανισμούς όσο και από εξειδικευμένα περιοδικά. Για την αξιολόγηση χρησιμοποιούνται ποσοτικά αλλά και ποιοτικά κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται η σύγκριση διαφορετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων και πανεπιστημίων. Τέτοια είναι:

- η φήμη του πανεπιστημίου ή του μεταπτυχιακού προγράμματος,
- τα χαρακτηριστικά των σπουδαστών που γίνονται αποδεκτοί από το πρόγραμμα (βαθμολογίες, προϋπηρεσία),
- οι συνέπειες της ολοκλήρωσης του προγράμματος στην επαγγελματική σταδιοδρομία των αποφοίτων (μισθοί, προαγωγές).

Οι αξιολογήσεις αυτές στοχεύουν στο να βοηθήσουν τους υποψήφιους σπουδαστές να επιλέξουν το πανεπιστήμιο στο οποίο θα παρακολουθήσουν το μεταπτυχιακό πρόγραμμα που τους ενδιαφέρει, αλλά και τα ίδια τα πανεπιστήμια να διορθώσουν τα αρνητικά ή αδύναμα χαρακτηριστικά των μεταπτυχιακών τους προγραμμάτων. Δεν είναι λίγοι οι ερευνητές που

υπογραμμίζουν την επιρροή των αξιολογήσεων αυτών τόσο στη λειτουργία των μεταπτυχιακών προγραμμάτων MBA όσο και στις επιλογές των υποψήφιων σπουδαστών.

Ποια όμως επιπλέον στοιχεία της λειτουργίας των πανεπιστημίων συμβάλλουν θετικά στις αξιολογήσεις τους; Οι Borokhovich et al. (1995) έδειξαν ότι το ερευνητικό έργο των σχολών παίζει σημαντικό ρόλο στην αξιολόγησή τους. Έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην κατάταξη των σχολών οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων στην αξιολόγηση του US News and World Report και στο βαθμό που οι σχολές αυτές είναι προσανατολισμένες προς την έρευνα (research oriented).

Από την άλλη, οι Baden et al. (2000) συσχέτισαν το ερευνητικό έργο των ευρωπαϊκών σχολών οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων με τον αριθμό δημοσιεύσεων σε επιλεγμένα κορυφαία επιστημονικά περιοδικά. Ένα από τα συμπεράσματα της έρευνάς τους ήταν η υπεροχή των αμερικανικών σχολών ως προς το ερευνητικό έργο καθώς και ότι τα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια προσφέρουν λιγότερα κίνητρα για έρευνα σε σχέση με τα πανεπιστήμια των Ηνωμένων Πολιτειών.

Βέβαια, οι αξιολογήσεις και η αντικειμενικότητά τους ελέγχονται κυρίως γιατί:

- από διαφορετικές μεθοδολογίες αξιολόγησης συχνά προκύπτουν πολύ διαφορετικά συμπεράσματα,
- οι αξιολογήσεις αφορούν περιορισμένο αριθμό προγραμμάτων και κατά συνέπεια μπορεί να αγνοούνται αξιόλογα προγράμματα τα οποία δεν συμπεριλαμβάνονται σε αυτές,
- συχνά οι κρίσεις στις οποίες στηρίζονται οι αξιολογήσεις είναι υποκειμενικές και μεροληπτικές, όπως απαντήσεις σπουδαστών και εργοδοτών σε ποιοτικά ερωτηματολόγια,
- οι αξιολογήσεις μπορεί να βασίζονται στην αξιολόγηση παραμέτρων οι οποίες δεν εξαρτώνται από τα μεταπτυχιακά προγράμματα και τα πανεπιστήμια αλλά από εξωτερικούς συστημικούς παράγοντες,
- οι μεταβλητές αξιολόγησης μπορεί να υπόκεινται σε χειραγώγηση από τα πανεπιστημιακά τμήματα (Σαλαπάτας-Χατζηγιαννάκος, 2020).

Ο Σαλαπάτας-Χατζηγιαννάκος (2020), στην έρευνά του, που αναφέρεται στην αξιολόγηση των μεταπτυχιακών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων τροφίμων και γεωργίας των πανεπιστημίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, παραθέτει τις επόμενες μεθοδολογίες αξιολόγησης των προγραμμάτων MBA:

- Μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων MBA από το περιοδικό Forbes.

- Μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων MBA απο τους Financial Times.
- Μεθοδολογία MBA Rankings του Περιοδικού Economist.
- Μεθοδολογία QS Global MBA Rankings.
- Μεθοδολογίες αξιολόγησης προγραμμάτων MBA από την Princeton Review.
- Μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων MBA από το περιοδικό Business Insider.
- Μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων MBA από το περιοδικό CNN Expansion.
- Μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων MBA από την US News and World Report.
- Μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων MBA από το περιοδικό Bloomberg Businessweek.

Από την άλλη, από τις πρυτανικές αρχές του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στη διεύθυνση https://modip.uoa.gr/diethneis_katataxeis/ αναφέρεται ότι:

«Οι Πρυτανικές Αρχές του Ιδρύματος σε συνεργασία με τη Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας από το 2015 εκπόνησε και υλοποιεί στρατηγική συνεργασίας με τους φορείς που δημιουργούν και δημοσιεύουν τις Παγκόσμιες Κατατάξεις Πανεπιστημίων. Σκοπός αυτής της στρατηγικής είναι αφενός η ανάδειξη και προβολή του ερευνητικού και ακαδημαϊκού έργου του Ιδρύματος διεθνώς, και αφετέρου η βελτίωση της θέσης του ΕΚΠΑ σε αυτές» ενώ στα αποτελέσματα της βελτίωσης της θέσης του Ιδρύματος στις Παγκόσμιες Κατατάξεις (που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια) αναφέρει τη βελτίωση της διεθνούς αναγνωρισιμότητάς του και της φήμης του. Οι κατατάξεις που αναφέρονται είναι οι:

- Academic Ranking of World Universities (ARWU)
- Webometrics Ranking of World Universities
- QS (Quacquarelli Symonds)
<http://www.topuniversities.com/>
- Times Higher Education World University (TIMES HIGHER EDUCATION)
- Center for World University Rankings (CWUR)
- Performance Ranking of Scientific Papers for World Universities (NTU)
- US News - Best Global University Rankings (US NEWS)

Το ενδιαφέρον που δείχνουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα για τις παγκόσμιες κατατάξεις φαίνεται και στην διεύθυνση <https://aueb.gr/el/content/%CF%84%CE%BF-%CE%BF%CF%80%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%BF> του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΟΠΑ) όπου παραθέτει τις κατατάξεις των μεταπτυχιακών του προγραμμάτων καθώς επίσης

και κατατάξεις του ΟΠΑ σε επίπεδο ιδρύματος, σε επίπεδο τμημάτων καθώς και στο επίπεδο των επιστημονικών του πεδίων.

Συνεπώς, γίνεται κατανοητό ότι αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στις μεθοδολογίες κάποιων κατατάξεων ώστε να γίνουν αντιληπτά τα χαρακτηριστικά των πανεπιστημίων και των προγραμμάτων που αξιολογούνται προκειμένου να διαπιστωθεί η ποιότητα του έργου και των σπουδών που παρέχουν.

Έτσι, η **QS Global MBA Rankings 2024**, πολύ πρόσφατα, ανακοίνωσε την κατάταξη των κορυφαίων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για σπουδές MBA σε παγκόσμιο επίπεδο δίνοντας την πρώτη θέση στο πανεπιστήμιο Stanford. Ανάμεσα στα πανεπιστήμια με τα καλύτερα μεταπτυχιακά MBA παγκοσμίως, διακρίθηκε και το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών που κατέκτησε τις θέσεις 111-120.

Όσον αφορά τη μεθοδολογία κατάταξης, συλλέχθηκαν δεδομένα τριών ερευνών:

- QS Global Employer Survey, η οποία ζήτησε από τους εργοδότες να επιλέξουν τα MBA των πανεπιστημιακών σχολών από τις οποίες προτιμούν να προσλάβουν αποφοίτους. Στην έρευνα αυτή συμμετέχουν εργοδότες από όλους τους κλάδους και τις βιομηχανίες συμπεριλαμβανομένων των Facebook, Google, Uber, Wells Fargo, Bank of America κ.λπ. Οι σχολές έχουν την επιλογή να συνεισφέρουν στην έρευνα ορίζοντας έως και 400 εργοδότες που προσλαμβάνουν τους αποφοίτους τους.
- QS Global Academic Survey, η οποία αναζητά τη φήμη των προγραμμάτων MBA. Οι ακαδημαϊκοί ονόμασαν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα που πιστεύουν ότι είναι τα ισχυρότερα στον τομέα τους επιδεικνύοντας ακαδημαϊκή αριστεία.
- Μιας έρευνας που ολοκληρώθηκε από τις ίδιες τις σχολές που συμπεριλάμβανε ποσοτικούς δείκτες όπως ο μισθός των αποφοίτων, το προφίλ της τάξης κ.λπ.

Τα 315 προγράμματα MBA που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα ήταν απαραίτητο να πραγματοποιούνται δια ζώσης (όχι εξ αποστάσεως), να έχουν τουλάχιστον ένα έτος αποφοίτων και να διαθέτουν σε εξέλιξη ένα έτος με τουλάχιστον 15 φοιτητές.

Η βαθμολογία των προγραμμάτων MBA προερχόταν από 5 κύρια κριτήρια:

- τις προοπτικές απασχόλησης κατά 40%,
- την καινοτομία και την επαγγελματική επιτυχία των αποφοίτων, κατά 15%,
- την απόσβεση των χρημάτων που δαπανήθηκαν για τις σπουδές, κατά 20%,
- την καλλιέργεια της καινοτομίας και ηγετικών δεξιοτήτων, κατά 15%,
- την ποικιλία γνωστικών αντικειμένων και σπουδών των φοιτητών και καθηγητών του προγράμματος, κατά 10%.

Έτσι, με βάση όσων εν συντομία αναφέρθηκαν προηγουμένως, προέκυψαν τα πανεπιστήμια με τα 10 καλύτερα MBA κατά την QS:

- Stanford Graduate School of Business - Stanford (CA), United States.
- Penn (Wharton) - Philadelphia (PA), United States.
- Harvard Business School - Boston (MA), United States.
- London Business School - London, United Kingdom.
- HEC Paris - Jouy en Josas, France.
- MIT (Sloan) - Cambridge (MA), United States.
- Columbia Business School - New York (NY), United States.
- IE Business School - Madrid, Spain.
- Cambridge (Judge) - Cambridge, United Kingdom.
- IESE Business School - Barcelona, Spain.

Ωστόσο, το QS κατατάσσει τα MBA και ως προς άλλα στοιχεία τους, για παράδειγμα, τα καλύτερα MBA ανά περιοχή, ανά δημοφιλία των πόλεων όπου ανήκουν τα αντίστοιχα πανεπιστήμια, ανά απασχολησιμότητα των αποφοίτων τους και φυσικά έχει ξεχωριστή κατηγορία κατάταξης των διαδικτυακών μεταπτυχιακών.

Η Μεθοδολογία αξιολόγησης προγραμμάτων MBA από το περιοδικό Forbes, συμπεριλαμβάνει και τα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα ωστόσο αξιολογεί μόνο πανεπιστήμια των ΗΠΑ. Για το 2024 βαθμολογήθηκαν 476 διαπιστευμένα, μη κερδοσκοπικά κολέγια που προσφέρουν διαδικτυακά προγράμματα MBA στις ΗΠΑ χρησιμοποιώντας 16 κριτήρια στις κατηγορίες της αξιοπιστίας, της οικονομικής προσιτότητας, των αποτελεσμάτων των φοιτητών, της εμπειρίας των φοιτητών και της διαδικασίας υποβολής αιτήσεων. Τα εξ αποστάσεως MBA των πανεπιστημίων βαθμολογήθηκαν με βάση τα κριτήρια:

Αποτελέσματα φοιτητών:

- Συνολικό ποσοστό αποφοίτησης.
- Μέσες αποδοχές 10 χρόνια μετά την αποφοίτηση.

Προσιτή τιμή:

- Δίδακτρα μεταπτυχιακών φοιτητών στο κράτος.
- Προσφορά εναλλακτικών προγραμμάτων διδασκαλίας.
- Μέσο χρέος ομοσπονδιακού φοιτητικού δανείου.
- Ποσοστό φοιτητών σε αναβολή ομοσπονδιακού φοιτητικού δανείου.

Εμπειρία Φοιτητών:

- Αναλογία σπουδαστών προς καθηγητές.

- Κοινωνικοοικονομική ποικιλομορφία.
- Διαθεσιμότητα διαδικτυακών μαθημάτων.
- Συνολικός αριθμός πτυχιούχων βοηθών.
- Περισσότερο από το 50% των μεταπτυχιακών φοιτητών εγγράφηκε τουλάχιστον σε κάποια εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Αξιοπιστία:

- Πλήρως διαπιστευμένο.
- Κατάσταση διαπίστευσης μέσω προγραμματισμού.
- Μη κερδοσκοπική κατάσταση.

Διαδικασία αίτησης:

- Ποσοστό αποδοχής.

Έτσι τα 10 καλύτερα εξ αποστάσεως MBA των ΗΠΑ κατά το Forbes για το 2024 είναι:

- Πανεπιστήμιο North Carolina Wesleyan (ΗΠΑ).
- Πανεπιστήμιο Johns Hopkins (ΗΠΑ).
- Defiance College (ΗΠΑ).
- Point University (ΗΠΑ).
- Πανεπιστήμιο Villanova (ΗΠΑ).
- Πανεπιστήμιο Νότιας Καλιφόρνια (ΗΠΑ).
- Πανεπιστήμιο Herzing (ΗΠΑ).
- Πανεπιστήμιο του Αγίου Πέτρου (ΗΠΑ).
- Μητροπολιτικό Κρατικό Πανεπιστήμιο (ΗΠΑ).
- Πανεπιστήμιο Trine (ΗΠΑ).

Πηγή : <https://www.forbes.com/advisor/education/best-online-mba-programs/>

Τέλος, όσον αφορά την κατάταξη **Webometrics Ranking of World Universities**, αυτή καταρτίζεται από την Cybermetrics (CCHS), μια μονάδα του Ισπανικού Εθνικού Κέντρου Ερευνών (Spanish National Research Council – CSIC), που αποτελεί και το κύριο ερευνητικό ίδρυμα της Ισπανίας. Η Webometrics ερευνά περισσότερα από 28.000 πανεπιστήμια ως προς την παρουσία τους στο διαδίκτυο και την απήχηση του ερευνητικού τους έργου. Τα πανεπιστήμια κατατάσσονται με κριτήρια τα οποία αφορούν κυρίως:

- την παρουσία και τη δημοτικότητα τους στον παγκόσμιο ιστό,
- την επίδραση του ερευνητικού τους έργου όπως αυτή αποτυπώνεται στο συνολικό αριθμό ετεροαναφορών των άρθρων και των δημοσιεύσεων των καθηγητών και των ερευνητών τους,

- το ποσοστό των δημοσιεύσεων τους που βρίσκεται στο 10% των πλέον «διαβασμένων» και σημαντικών δημοσιεύσεων παγκοσμίως.

Ποιοι είναι όμως οι δημοφιλέστεροι προορισμοί για μεταπτυχιακές σπουδές παγκοσμίως;

4.1.1 Μεταπτυχιακά στις ΗΠΑ

Μελετώντας τις αντίστοιχες λίστες κατάταξης παρατηρούμε την κυριαρχία των αμερικάνικων προγραμμάτων MBA. Πράγματι, οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Η.Π.Α.) διαθέτουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο λειτουργεί ως πρότυπο για τα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, στις ΗΠΑ τα δύο κύρια είδη μεταπτυχιακών σπουδών (master's programs) είναι τα:

- α) τα ακαδημαϊκά-ερευνητικά (research focused), και
- β) τα επαγγελματικά (professionally focused).

Τα δεύτερα, μάλιστα, αποτέλεσαν έναν από τους λόγους της ραγδαίας ανάπτυξης της εκπαίδευσης σε μεταπτυχιακό επίπεδο παγκοσμίως (CGS & ETS, 2010 όπ. αν. στο Τακισταρά, 2021), όπως ισχύει και για την Ελλάδα.

Στις Η.Π.Α. τα Μεταπτυχιακά Προγράμματα Σπουδών πραγματοποιούνται από τις Σχολές Μεταπτυχιακών Σπουδών (Graduate Schools), οι οποίες έχουν την ευθύνη της οργάνωσης και της λειτουργίας τους. Ο Fulbright Guide (2015) αναφέρεται σε δύο είδη ακαδημαϊκών-ερευνητικών μεταπτυχιακών, το Μεταπτυχιακό των Τεχνών (Master of Arts, M.A.) και το Μεταπτυχιακό των Επιστημών (Master of Science, M.Sc.). Το πρώτο αντιστοιχεί στα ακαδημαϊκά πεδία των ανθρωπιστικών ενώ το δεύτερο στα πεδία των θετικών επιστημών την μηχανολογία και την γεωπονία. Τα προγράμματα αυτά επικεντρώνονται στην πρωτότυπη έρευνα, στην ερευνητική μεθοδολογία και στην έρευνα πεδίου ενώ συμπεριλαμβάνουν, στην πλειοψηφία τους, την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας (thesis).

Τα επαγγελματικά μεταπτυχιακά προγράμματα διαθέτουν επαγγελματικό προσανατολισμό και αποσκοπούν στην προετοιμασία των φοιτητών τους για την ένταξή τους στην αγορά εργασίας. Πρόκειται για Π.Μ.Σ. τα οποία είναι προσανατολισμένα στην αγορά εργασίας και εφοδιάζουν τον φοιτητή, και μελλοντικό εργαζόμενο, με τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις και δεξιότητες για να επιβιώσει σε κάθε εργασιακό χώρο όπως είναι η επικοινωνία, η κριτική σκέψη, το μάνατζμεντ κ.ο.κ. (CGS & ETS, 2010 όπ. αν. στο Τσακισταρά, 2021). Από την άλλη, τα επαγγελματικά μεταπτυχιακά προγράμματα είναι πολυπληθέστερα των ακαδημαϊκών-ερευνητικών και αφορούν τομείς όπως η δημοσιογραφία, η δημόσια διοίκηση, η εκπαίδευση, οι επιχειρήσεις (business), η κοινωνική εργασία και η

μηχανική (engineering) (Conrad, Haworth, & Millar, 1993; Conrad et al., 1998; Sun, 2004; Ott et al., 2014 οπ. άν. στο Τσακισταρά, 2021).

Η διαδικτυακή μάθηση είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στα αμερικανικά πανεπιστήμια τα οποία προσφέρουν μια ποικιλία διαδικτυακών προγραμμάτων προπτυχιακών αλλά και μεταπτυχιακών σπουδών. Εκτός από προγράμματα σπουδών πλήρους απασχόλησης, ορισμένα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης των ΗΠΑ προσφέρουν συνδυασμένα προγράμματα μερικής απασχόλησης που μπορεί να είναι εν μέρει διαδικτυακά και να απαιτούν περιστασιακή δια ζώσης παρακολούθηση. Τα προγράμματα αυτά ονομάζονται «προγράμματα χαμηλής διαμονής». Τα περισσότερα από τα προγράμματα που προσφέρονται από αυτά τα διαδικτυακά πανεπιστήμια είναι διαθέσιμα πλήρως διαδικτυακά. Τα διαδικτυακά προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών δεν διαφέρουν ως προς την ύλη και την ποιότητα από τα δια ζώσης ενώ τα πτυχία ή τα πιστοποιητικά που αποκτώνται είναι διαπιστευμένα, είτε σε εθνικό είτε σε περιφερειακό επίπεδο. Επίσης, ορισμένα από τα προγράμματα που προσφέρονται έχουν ανεξάρτητη πιστοποίηση, δηλαδή προγραμματική διαπίστευση. Τέλος, υπάρχουν οικονομικές ενισχύσεις με την μορφή επιχορηγήσεων, δανείων ή προγραμμάτων εργασίας-σπουδών και για τους διαδικτυακούς φοιτητές.

4.1.2 Μεταπτυχιακά στη Μεγάλη Βρετανία

Αν ανατρέξουμε στις παγκόσμιες λίστες κατάταξης των πανεπιστημίων θα διαπιστωθεί η εξέχουσα θέση και των πανεπιστημίων της Μεγάλης Βρετανίας. Τα πανεπιστήμια στη Μ. Βρετανία είναι παγκοσμίως καταξιωμένα και φιλοξενούν φοιτητές από όλο τον κόσμο ενώ προσφέρουν μεταπτυχιακά προγράμματα σε ένα τεράστιο εύρος αντικειμένων δίνοντας έμφαση στην εξειδίκευση. Με μια γρήγορη ματιά, το ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό σύστημα στη Μ. Βρετανία βασίζεται στα 100 περίπου κρατικά πανεπιστήμια που προσφέρουν σπουδές προπτυχιακού και μεταπτυχιακού επιπέδου σε όλους τους τομείς.

Οι ενδιαφερόμενοι για μεταπτυχιακές σπουδές στη Μ. Βρετανία, έχουν να επιλέξουν ανάμεσα σε ένα μεγάλο αριθμό μεταπτυχιακών προγραμμάτων που οδηγούν σε διπλώματα επιπέδου:

- Taught Diploma (PgD).
- Master (M.Sc-Master of Science, MEng.- Master of Engineering, MA-Master of Arts, MBA-Master in Business Administration, LL.M-Master in Law).
- Master of Philosophy (M.Phil).
- Doctor of Philosophy (Ph.D., D.Phil).

Η συνήθης διάρκεια για την απόκτηση τίτλου Master είναι 12 μήνες. Οι πρώτοι εννέα μήνες περιλαμβάνουν διδασκαλία, σεμινάρια και εξετάσεις. Οι υπόλοιποι τρεις μήνες είναι αφιερωμένοι στην εκπόνηση διατριβής (dissertation) που κατά κύριο λόγο είναι υποχρεωτική. Όσον αφορά τα προγράμματα MBA, απαιτούν δύο έτη σπουδών.

Εκτός από τα μεταπτυχιακά προγράμματα που απαιτούν παρακολούθηση μαθημάτων (taught masters), υπάρχουν τίτλοι Master που απονέμονται μετά από έρευνα, αντί μαθημάτων, και υποβολή διατριβής (research masters). Ο τίτλος που απονέμεται δεν προσδιορίζει τη μέθοδο σπουδών που προϋποθέτει.

Οι σπουδές επιπέδου MPhil (Master of Philosophy), αποτελούν προκαταρκτικό στάδιο για την απόκτηση Διδακτορικού τίτλου (PhD). Έχουν διάρκεια δύο ετών, είναι σπουδές ερευνητικού χαρακτήρα και θεωρείται ανώτερος τίτλος σπουδών από τα υπόλοιπα Master. Το PhD διαρκεί 3-4 έτη και βασίζεται σε πρωτότυπη επιστημονική έρευνα η οποία δημοσιεύεται σε μορφή διατριβής βάσει της οποίας κρίνεται ο υποψήφιος. Συνήθως δεν απαιτείται παρακολούθηση μαθημάτων αλλά ο υποψήφιος υλοποιεί έρευνα υπό την εποπτεία ενός καθηγητή που ελέγχει την πρόοδό του.

Για τα περισσότερα προγράμματα σπουδών προσφέρονται εναλλακτικοί τρόποι παρακολούθησης. Έτσι, πέρα από τον κλασσικό τρόπο 12μηνιας συνεχούς παρακολούθησης (full-time) για ένα πρόγραμμα Master, προσφέρεται και η δυνατότητα για μερική παρακολούθηση του προγράμματος (part-time), που ακολουθούν συνήθως σπουδαστές οι οποίοι ταυτόχρονα εργάζονται. Σε αυτή την περίπτωση το χρονικό διάστημα σπουδών αυξάνεται από 12, σε 24 μήνες. Το MBA με part-time παρακολούθηση ολοκληρώνεται σε 36 μήνες.

Πολλά Βρετανικά πανεπιστήμια προσφέρουν μεγάλο μέρος των μεταπτυχιακών προγραμμάτων τους με σύστημα παρακολούθησης εξ' αποστάσεως (distance learning programs). Στην περίπτωση της εξ αποστάσεως παρακολούθησης κάθε πανεπιστήμιο έχει διαφορετικό τρόπο οργάνωσης του προγράμματος, σε ότι αφορά διδασκαλία, διάρκεια, δίδακτρα, τρόπο εξέτασης κ.λ.π. Βασική πηγή πληροφοριών αποτελεί το International Centre for Distance Learning – <http://icdl.open.ac.uk> και το Open University – <http://www.open.ac.uk>.

4.1.3 Μεταπτυχιακά στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Σύμφωνα με το Blog ERDIC LAB του Πανεπιστημίου Πειραιά υπάρχουν πολλές δυνατότητες για μεταπτυχιακά στις χώρες της Ευρώπης αφού το status «φοιτητής της Ευρωπαϊκής Ένωσης» παρέχει στους ενδιαφερόμενους ευκαιρίες και πλεονεκτήματα καθώς αρκετά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, μέσω των δημόσιων πανεπιστημίων τους,

παρέχουν μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών είτε χαμηλού κόστους, είτε και εντελώς δωρεάν.

Στη **Γαλλία** η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από τα Πανεπιστήμια, τις Εξειδικευμένες Σχολές (Grandes Ecoles) και τις Εξειδικευμένες Ανώτατες Σχολές και Ινστιτούτα. Τα πανεπιστήμια είναι δημόσια και δωρεάν και καλύπτουν το σύνολο των επιστημονικών κλάδων παρέχοντας εθνικά πτυχία (Licence, Master, Doctorat). Οι Grandes Ecoles μπορεί να είναι δημόσιες ή ιδιωτικές, η φοίτηση σε αυτές παρέχεται επί πληρωμή ενώ οι Εξειδικευμένες Ανώτατες Σχολές και Ινστιτούτα αφορούν περισσότερο τις τέχνες. Για την απόκτηση πανεπιστημιακού πτυχίου στην Γαλλία, Licence, απαιτείται η επιτυχής ολοκλήρωση σπουδών, τριών ετών (180 μονάδες ECTS). Οι μεταπτυχιακές σπουδές έχουν διάρκεια δύο ετών και συγκεντρώνουν 120 ECTS ενώ οι διδακτορικές σπουδές τριών ετών. Επειδή η φοίτηση στα ελληνικά πανεπιστήμια διαρκεί τέσσερα έτη, οι Έλληνες φοιτητές μπορούν να πραγματοποιήσουν τις μεταπτυχιακές τους σπουδές ξεκινώντας από το δεύτερο έτος αυτών (M2). Βέβαια για να υπάρχει η πιθανότητα χρήσης αυτής της ευνοϊκής ρύθμισης, δηλαδή να γίνει δεκτή η αίτηση για M2 θα πρέπει το αντικείμενο του πτυχίου να είναι παραπλήσιο με το αντικείμενο του μεταπτυχιακού για να δικαιολογείται η «παράλειψη» του πρώτου έτους του μεταπτυχιακού (M1) (<https://erdic.unipi.gr/el/blog/231-blog-fernontas-pio-konta-gallia-ellada>).

Οι Σκανδιναβικές χώρες, επίσης, φημίζονται για το επίπεδο της εκπαίδευσης που προσφέρουν και το σημαντικότερο, για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι ότι στις χώρες αυτές η ανώτατη εκπαίδευση είναι δωρεάν. Έτσι, στη **Δανία** τα μεταπτυχιακά διαρκούν δύο χρόνια και σχεδόν όλα είναι αγγλόφωνα ενώ υπάρχουν πολλές επιλογές στο πεδίο των διεθνών σχέσεων και των ανθρωπιστικών επιστημών. Στη **Νορβηγία** τα μεταπτυχιακά είναι επίσης διάρκειας δύο ετών και στα αγγλικά αλλά ως προς το περιεχόμενο οι επιλογές είναι περιορισμένες για τις ανθρωπιστικές επιστήμες αφού αφορούν κυρίως τις θετικές και οικονομικές επιστήμες (business studies). Στη **Φινλανδία**, υπάρχουν δύο τύποι ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: τα Πανεπιστήμια και τα Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών. Τα 22 Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών της Φινλανδίας προσφέρουν επαγγελματική τριτοβάθμια εκπαίδευση και έχουν ισχυρούς δεσμούς με την επαγγελματική ζωή και την περιφερειακή ανάπτυξη ενώ διαθέτουν προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών. Τα 13 Πανεπιστήμια της Φινλανδίας επικεντρώνονται στην επιστημονική έρευνα και προσφέρουν προγράμματα προπτυχιακού, μεταπτυχιακού και διδακτορικού (PhD) επιπέδου. Οι περισσότερες επιλογές μεταπτυχιακών στην Φινλανδία είναι στα αγγλικά και αξίζει να σημειωθεί ότι η Φινλανδία διαθέτει παγκόσμια αναγνωρισμένο

εκπαιδευτικό σύστημα (9 πανεπιστήμια της κατατάσσονται στα 600 καλύτερα παγκοσμίως, σύμφωνα με τις κατατάξεις QS World University Rankings και Times Higher Education World University Rankings) του οποίου οι δυνατότητες προσφέρονται δωρεάν στους υπηκόους της Ε.Ε. Τέλος, στη **Σουηδία** παρέχονται πολλές επιλογές μεταπτυχιακών προγραμμάτων στις πολιτικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες διάρκειας 2 ετών στα αγγλικά. Εν κατακλείδι, οι Σκανδιναβικές χώρες προσελκύουν χιλιάδες διεθνείς μεταπτυχιακούς φοιτητές λόγω της δωρεάν φοίτησης ωστόσο το κόστος ζωής είναι αρκετά υψηλό.

Η Αυστρία είναι μια χώρα που παρέχει υψηλό επίπεδο σπουδών στην οποία οι φοιτητές που προέρχονται από Ε.Ε. / Ε.Ο.Χ έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Αυστριακούς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και μπορούν να σπουδάσουν δωρεάν στα περισσότερα από 250 προγράμματα στην αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, για τους φοιτητές που υπερβαίνουν τα υποχρεωτικά εξάμηνα συν δύο (ν+2) υπάρχει χρηματική επιβάρυνση για κάθε εξάμηνο. Για την συμμετοχή σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών στην Αυστρία, προϋπόθεση είναι η επιτυχημένη ολοκλήρωση προπτυχιακών σπουδών με τουλάχιστον 120 ECTS. Τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών στην Αυστρία είναι διάρκειας 1-2 ετών και περιλαμβάνουν μαθήματα σε ένα τομέα ειδίκευσης και εκπόνηση διπλωματικής εργασίας. Οι διδακτορικές σπουδές βασίζονται στην επιτυχή ολοκλήρωση μεταπτυχιακών προγραμμάτων και έχουν σχεδιαστεί για να αποδείξουν την ικανότητα αυτόνομης έρευνας των υποψήφιων διδασκτόρων. Τα διδακτορικά προγράμματα οδηγούν στη χορήγηση τίτλου «Doktor/in» ή «PhD». Η διάρκεια είναι τουλάχιστον τρία χρόνια.

Στο **Βέλγιο**, οι μεταπτυχιακές σπουδές κατατάσσονται στο δεύτερο κύκλο σπουδών, σύμφωνα με το σύστημα ανώτατης εκπαίδευσής του. Ο χρόνος απόκτησης ενός fulltime μεταπτυχιακού είναι 2-4 εξάμηνα. Στην ομοσπονδία Βαλλωνίας- Βρυξελλών εδράζουν 6 γαλλόφωνα πανεπιστήμια και 19 «ανώτατα σχολεία» («les hautes écoles»). Υπάρχουν δίδακτρα ενώ πολλά από τα προγράμματα σπουδών είναι δίγλωσσα, στα αγγλικά και τα γαλλικά, και όχι αποκλειστικά σε γαλλικά ή γερμανικά, ενώ μπορεί να χρειάζονται εισαγωγικές εξετάσεις.

Στο **Λουξεμβούργο** η ανώτατη εκπαίδευση παρέχεται από 2 πανεπιστήμια, 2 σχολές επιχειρήσεων και ένα ίδρυμα αφιερωμένο στις σπουδές Δημόσιας Διοίκησης.

Κορυφαία πανεπιστήμια στο Λουξεμβούργο:

- Πανεπιστήμιο του Λουξεμβούργου.
- Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο Δημόσιας Διοίκησης (EIPA).
- Σχολή Επιχειρήσεων του Λουξεμβούργου.

Τα πανεπιστήμια του Λουξεμβούργου παρέχουν πτυχία Bachelor, Master και PhD σε πολλούς θεματικούς τομείς. Οι περισσότεροι δημοφιλείς επιλογές μεταπτυχιακών σπουδών στο Λουξεμβούργο είναι:

- στο Ευρωπαϊκό Δίκαιο,
- στα Χρηματοοικονομικά.

Τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών είναι κατά κύριο λόγο στην αγγλική γλώσσα και είναι fulltime, με διάρκεια 2 ετών, και με δίδακτρα ανά ακαδημαϊκό εξάμηνο. Το μόνο δημόσιο πανεπιστήμιο είναι το Πανεπιστήμιο του Λουξεμβούργου. Τα δίδακτρα στο Πανεπιστήμιο του Λουξεμβούργου κυμαίνονται μεταξύ 0 και 5.200 EUR ετησίως εκτός από εξαιρέσεις. Ορισμένα συγκεκριμένα ακαδημαϊκά προγράμματα, όπως το Master in Logistics και Supply Chain Management, κοστίζουν έως και 24.000 EUR ετησίως. Στα ιδιωτικά πανεπιστήμια τα δίδακτρα είναι υψηλότερα. Τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά πανεπιστήμια στο Λουξεμβούργο δεν έχουν άλλη πολιτική διδάκτρων για τους φοιτητές που προέρχονται από χώρες της ΕΕ. Όλοι οι φοιτητές πληρώνουν τα ίδια δίδακτρα <https://www.mastersportal.com/countries/34/luxembourg.html>.

Η **Γερμανία** έχει συνολικά 423 ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από τα οποία τα 309 είναι δημόσια ενώ τα 114 ιδιωτικά. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται η κατανομή των ιδρυμάτων που παρέχουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση στη Γερμανία.

Πίνακας 4.1: Τα Γερμανικά Ιδρύματα που Παρέχουν την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Είδος Ιδρύματος	Δημόσιο	Ιδιωτικό	Σύνολο Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων
Πανεπιστήμια	87	21	108
Κολλέγια Εκπαίδευσης	6	/	6
Θεολογικά Κολλέγια	13	3	16
Κολλέγια Τέχνης και Μουσικής	49	3	52
Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών	125	86	211
Κολλέγια Δημόσιας Διοίκησης	29	1	30
Σύνολο:	309	114	423

Πηγή: <https://www.studying-in-germany.org/higher-education-in-germany-key-trends-statistics/>

Τα τελευταία χρόνια η Γερμανία βλέπει μια σταθερή αύξηση στον αριθμό των ξένων φοιτητών αντανακλώντας την αυξανόμενη δημοτικότητά της ως προορισμός σπουδών. Το 2023, η Γερμανία έγινε η τρίτη πιο δημοφιλής χώρα για διεθνείς φοιτητές και η πρώτη μεταξύ των μη αγγλόφωνων χωρών. Σήμερα περίπου 150.000 διεθνείς φοιτητές παρακολουθούν μεταπτυχιακά στην Γερμανία. Από αυτούς η μεγάλη πλειοψηφία σπουδάζει σε μεταπτυχιακά προγράμματα των πανεπιστημίων υποδηλώνοντας ότι η κύρια επιλογή για τους διεθνείς

φοιτητές που πραγματοποιούν μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία είναι τα πανεπιστήμια όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

Πίνακας 4.2: Κατάταξη Ξένων Φοιτητών ανά Επίπεδο για το Έτος 2021/2022

Τύπος πτυχίου	Σύνολο (Διεθνείς φοιτητές)	Πανεπιστήμια	Πανεπιστήμια Εφαρμοσμένων Επιστημών
Πτυχίο	130.478	66.178	64.300
Master's	148.901	112.161	36.740
Διδακτορικό	28.745	28.661	84
Άλλα	19.960	18.546	1.414

Πηγή: <https://www.studying-in-germany.org/higher-education-in-germany-key-trends-statistics/>

Πολλά μεταπτυχιακά στην Γερμανία δεν έχουν δίδακτρα ωστόσο υπάρχει η συνεισφορά κάθε εξαμήνου που είναι κατά προσέγγιση 250€ (διαφέρει από πανεπιστήμιο σε πανεπιστήμιο και από κρατίδιο σε κρατίδιο). Ωστόσο, κάποια πανεπιστήμια έχουν καθιερώσει δίδακτρα αποκλειστικά και μόνο για τα μεταπτυχιακά προγράμματα, για εξωπανεπιστημιακούς-επισκέπτες φοιτητές ή για τους φοιτητές που έχουν καθυστερήσει την περάτωση των σπουδών τους πέρα από την κανονική τους διάρκεια που είναι δύο έτη. Η γλώσσα διδασκαλίας είναι τα γερμανικά ωστόσο υπάρχουν πάνω 900 διεθνή προγράμματα τα οποία πραγματοποιούνται στα αγγλικά (<https://career.duth.gr/portal/?q=node/228>).

Οι τομείς των σπουδών στους οποίους κατευθύνονται οι διεθνείς φοιτητές είναι:

Πίνακας 4.3: Τομείς Σπουδών Ξένων Φοιτητών στην Γερμανία (Χειμερινό Εξάμηνο 2021/22)

ΤΟΜΕΑΣ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΕΣ
Νομικές, Οικονομικές και Κοινωνικές Επιστήμες	24,4%
Μηχανική	43,1%
Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες	11,7%
Κλασσικές μελέτες	8,5%
Ιατρική	5,1%
Τέχνη	4,9%
Επιστήμες Γεωργίας, Δασοπονίας και Τροφίμων, Κτηνιατρική	2,3%
Αθλητισμός	-
Άλλα	-

Πηγή: <https://www.studying-in-germany.org/higher-education-in-germany-key-trends-statistics/>

Δωρεάν σπουδές παρέχουν κι άλλες χώρες, αρκεί όμως ο υποψήφιος να είναι γνώστης της γλώσσας τους. Για παράδειγμα, η Τσεχία και η Πολωνία για τους φοιτητές της ΕΕ δεν προβλέπουν δίδακτρα, η πλειοψηφία, όμως, των μαθημάτων τους είναι στα τσέχικα και στα πολωνικά αντίστοιχα.

Η **Ισπανία** έχει 87 πανεπιστήμια (50 δημόσια και 37 ιδιωτικά), 480 ερευνητικά κέντρα και 67 επιστημονικά και τεχνολογικά πάρκα. Πολλά ισπανικά πανεπιστήμια κατατάσσονται μεταξύ των κορυφαίων πανεπιστημίων παγκοσμίως, πράγμα που σημαίνει ότι η ακαδημαϊκή τους εμπειρία αναγνωρίζεται και εκτιμάται σε όλο τον κόσμο. Οι στατιστικές δείχνουν ότι σε διάστημα 7 ετών, ο αριθμός των ξένων φοιτητών στα ισπανικά πανεπιστήμια αυξήθηκε κατά περίπου 46% από το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016 έως το 2021-2022. Η πλειοψηφία των διεθνών φοιτητών στην Ισπανία ενδιαφέρεται για τομείς όπως Διοίκηση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Μηχανική, Γλώσσες, Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Νομική ή Επιστήμες Υγείας. Ωστόσο, ο αριθμός των διεθνών φοιτητών στην Ισπανία κατανέμεται σε όλα τα πεδία σπουδών που είναι διαθέσιμα στα ισπανικά δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στην Ισπανία έχουν μεταξύ 60 και 120 πιστωτικών μονάδων, και είναι διάρκειας 1 έως 2 ετών ενώ είναι οργανωμένα σε υποχρεωτικά και προαιρετικά μαθήματα, τη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, τις εξωτερικές ακαδημαϊκές πρακτικές (εάν υπάρχουν) και άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Από την άλλη, οι διδακτορικές σπουδές περιλαμβάνουν την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων προσανατολισμένων στην έρευνα, όπως μαθήματα ή σεμινάρια και βέβαια την εκπόνηση και παρουσίαση της διδακτορικής διατριβής. Η διάρκειά τους είναι το πολύ 3 έτη πλήρους απασχόλησης και 5 έτη μερικής απασχόλησης. Ως προς την γλώσσα διδασκαλίας είναι τα ισπανικά ωστόσο υπάρχουν πολλές δυνατότητες προγραμμάτων στα αγγλικά αλλά και δίγλωσσα (ισπανικά-αγγλικά). Τα δίδακτρα υπολογίζονται ανάλογα με τις πιστωτικές μονάδες (ECTS) ανά εξάμηνο (<https://www.eduguide.gr/arthra/spoydes-sthn-ispania/> και <https://career.duth.gr/portal/?q=node/229>).

Στην **Τσεχία** τα μεταπτυχιακά προγράμματα διαρκούν από 1 έως 3 χρόνια και τα μη δομημένα (μακροπρόθεσμα) μεταπτυχιακά μπορεί να διαρκέσουν 4 με 6 χρόνια. Οι απόφοιτοι στα μεταπτυχιακά προγράμματα πρέπει να δώσουν την τελική κρατική εξέταση και να παρουσιάσουν δημόσια τη διατριβή τους. Όσον αφορά τα μεταπτυχιακά στην Ιατρική, προσφέρονται "General Medicine Master Programmes" που διαρκούν 5-6 χρόνια. Οι σπουδές στην ιατρική, την κτηνιατρική και την υγεία ολοκληρώνονται με μια απαιτητική κρατική εξέταση, συμπεριλαμβανομένης της παρουσίασης της διατριβής. Τα διδακτορικά προγράμματα συνήθως διαρκούν 3 χρόνια και επικεντρώνονται σε ανεξάρτητη εργασία στην έρευνα, την ανάπτυξη ή τις τέχνες. Οι διδακτορικές σπουδές ολοκληρώνονται μέσω κρατικής διδακτορικής εξέτασης και της δημόσιας παρουσίασης διδακτορικής διατριβής με βάση το πρωτότυπο έργο, το οποίο πρέπει να έχει δημοσιευτεί ή να γίνει δεκτό για δημοσίευση. Στην Τσεχία η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν στα δημόσια και κρατικά ιδρύματα για όλους

όσους θέλουν να παρακολουθήσουν προγράμματα σπουδών στην τσεχική γλώσσα από όποια χώρα και αν προέρχονται. Ωστόσο, ενδέχεται να ζητηθούν ορισμένα τέλη όπως αμοιβές για τη διοίκηση των διαδικασιών εισδοχής, τέλη για παράταση της διάρκειας σπουδών πέρα από ένα καθορισμένο όριο και τέλη για σπουδές σε ξένη γλώσσα. Τα ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να καθορίσουν τις δικές τους χρεώσεις (<https://www.eduguide.gr/arthra/spoydes-sth-tsexia/>).

Φυσικά, υπάρχει πληθώρα Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών και στα υπόλοιπα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης ωστόσο η παράθεσή τους ξεφεύγει από τους στόχους της συγκεκριμένης εργασίας. Αυτό που γίνεται κατανοητό από τα παραπάνω είναι ότι στα προγράμματα σπουδών των χωρών μελών της Ε.Ε. υπάρχουν ομοιότητες αλλά και διαφορές. Οι χώρες μέλη διατηρούν την αυτονομία στον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά τους ιδρύματα ωστόσο τα τελευταία χρόνια πραγματοποιείται προσπάθεια να βρεθεί ένας κοινός «τόπος», στο πλαίσιο της ανάπτυξης ενός Ενιαίου Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης. Σημαντικός σταθμός στην προσπάθεια αυτή υπήρξε η Διακήρυξη της Bologna (Bologna Declaration, 1999) η οποία εξελίχθηκε σε μια ευρεία μεταρρυθμιστική διαδικασία, στην οποία συμμετέχουν σήμερα 47 χώρες. Το Πλαίσιο Προσόντων του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης (EXAE, 2010), γνωστό και ως «Πλαίσιο της Μπολόνια», αποτελεί ένα μεταπλάσιο δηλαδή ένα μπούσουλα που σκοπό έχει να κατευθύνει στην ρύθμιση των επιμέρους εθνικών πλαισίων ανώτατων σπουδών των χωρών μελών ώστε αυτά να είναι οργανωμένα σε τρεις κύκλους (προπτυχιακές, μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές). Οι φοιτητές οι οποίοι ολοκληρώνουν καθένα από τους τρεις κύκλους σπουδών πρέπει να έχουν αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις - ικανότητες – δεξιότητες όπως φαίνεται στο παρακάτω πλαίσιο που αναφέρεται στον 2^ο και 3^ο κύκλο σπουδών:

Πίνακας 4.4: Προσόντα 2^{ου} και 3^{ου} Κύκλου Σπουδών του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης

<u>Κύκλοι Σπουδών</u>	<u>Μαθησιακά Αποτελέσματα</u>	<u>Πιστωτικές Μονάδες (ECTS)</u>
Προσόντα 2^{ου} Κύκλου - Μεταπτυχιακές Σπουδές	Τα προσόντα που θα πρέπει να έχουν οι φοιτητές που ολοκληρώνουν τον 2^ο κύκλο σπουδών είναι: - Αποδεδειγμένη γνώση και κατανόηση που βασίζεται και εκτείνεται και/ή ενισχύει όσα σχετίζονται με τον πρώτο κύκλο σπουδών, και, συγχρόνως, τους παρέχει τη βάση ή την ευκαιρία για πρωτοτυπία στην ανάπτυξη και/ή στην εφαρμογή ιδεών, συχνά στο πλαίσιο ερευνητικής δραστηριότητας. - Είναι σε θέση να χρησιμοποιούν τη γνώση και κατανόησή τους, και τις ικανότητές τους για επίλυση προβλημάτων σε εφαρμογές και στην επίλυση προβλημάτων, σε ένα νέο ή άγνωστο περιβάλλον, εντός	Συνήθως 90-120 πιστωτικές μονάδες, με 60 κατ'ελάχιστον μονάδες στο επίπεδο του δεύτερου κύκλου.

ευρύτερου (ή διεπιστημονικού) πλαισίου, συναφούς προς το γνωστικό τους πεδίο.

- Έχουν την ικανότητα να συνδυάζουν γνώσεις και να χειρίζονται πολύπλοκα θέματα, καθώς επίσης να διατυπώνουν κρίσεις, έστω και με ελλιπή ή περιορισμένη πληροφόρηση, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν προβληματισμό επί κοινωνικών και ηθικών ευθυνών, που συνδέονται με την εφαρμογή της γνώσης και των κρίσεων τους.

- Είναι σε θέση να κοινοποιούν με σαφήνεια και καθαρότητα τα συμπεράσματά τους αλλά και τη γνώση και το σκεπτικό στο οποίο αυτά βασίζονται και λογικές παραδοχές στα οποία στηρίζονται, τόσο σε εξειδικευμένο όσο και σε μη εξειδικευμένο κοινό. Διαθέτουν τις απαραίτητες μαθησιακές δεξιότητες που τους επιτρέπουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους με τρόπο σε μεγάλο βαθμό αυτοδύναμο ή και αυτόνομο.

Προσόντα 3^{ου} Κύκλου - Σπουδές που οδηγούν σε Διδακτορικό

Προσόντα του τρίτου κύκλου σπουδών αναγνωρίζονται σε φοιτητές οι οποίοι:

Δεν έχει
προσδιοριστεί

- Έχουν αποδεδειγμένα συστηματική κατανόηση ενός γνωστικού πεδίου και πλήρη επάρκεια των δεξιοτήτων και μεθόδων έρευνας που συνδέονται με το συγκεκριμένο πεδίο.

- Έχουν αποδείξει την ικανότητα να συλλαμβάνουν, να σχεδιάζουν, να υλοποιούν και να προσαρμόζουν μία ουσιαστική ερευνητική διαδικασία με ακαδημαϊκή ακεραιότητα.

- Έχουν πραγματοποιήσει κάποια συμβολή με πρωτότυπη έρευνα που διευρύνει τα όρια της γνώσης, αναπτύσσοντας κάποιο σημαντικό όγκο εργασίας, μέρος της οποίας αξίζει να δημοσιευθεί κατόπιν κρίσης σε εθνικό ή διεθνές επίπεδο.

- Έχουν ικανότητες για κριτική ανάλυση, αξιολόγηση και σύνθεση νέων και πολύπλοκων ιδεών.

- Είναι σε θέση να συνδιαλέγονται με τους ομότεχούς τους, την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα και με την κοινωνία γενικότερα σε θέματα των επιστημονικών τους πεδίων.

- Μπορεί να αναμένεται ότι είναι σε θέση να συμβάλλουν, σε ακαδημαϊκό και επαγγελματικό περιβάλλον, στην προαγωγή της τεχνολογικής, κοινωνικής ή πολιτιστικής προόδου της κοινωνίας της γνώσης.

Πηγή:

<https://modip.aegean.gr/system/files/%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%20%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%8C%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AC%20%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1.pdf>

Οι βασικοί στόχοι του Πλαισίου Προσόντων είναι:

- Να ενισχυθεί η διαφάνεια στην Ανώτατη Εκπαίδευση των χωρών του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης όσον αφορά τη μάθηση και τους τίτλους σπουδών.
- Να υπάρξει αλληλοκατανόηση και αμοιβαία εμπιστοσύνη ευρωπαϊκά και παγκοσμίως.

- Να διευκολυνθεί η αναγνώριση περιόδων και των τίτλων σπουδών της εκάστοτε χώρας σε διεθνές επίπεδο.
- Να διευκολυνθεί η κινητικότητα φοιτητών και αποφοίτων σε διεθνές επίπεδο για να έχουν τη δυνατότητα είτε της συνέχισης των σπουδών τους είτε της εργασίας.

Ωστόσο, ο κύριος στόχος της δημιουργίας του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης, είναι η διασφάλιση της διεθνούς ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης και η αποτελεσματική σύνδεση της ανώτατης εκπαίδευσης με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς εργασίας στην Ευρώπη (I.K.Y., 2017). Είναι φανερό ότι στο όνομα της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής ανώτατης εκπαίδευσης θυσιάστηκε μέρος του κοινωνικού της χαρακτήρα και του στόχου της για ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών (Πρόκου, 2021).

4.2 Η ελληνική εμπειρία στα ΠΜΣ

Όπως αναγράφεται στην κεντρική ιστοσελίδα του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, το πρώτο μεταπτυχιακό στην Ελλάδα οργανώθηκε και λειτούργησε **το 1978 από το Οικονομικό Τμήμα**. Το πρόγραμμα αυτό περιλάμβανε 4 διδακτικά εξάμηνα με μαθήματα υποχρεωτικά από τον κορμό της οικονομικής επιστήμης και με τρεις κλάδους εξειδίκευσης: Οικονομικής Θεωρίας και Πολιτικής, Οικονομικής Ανάπτυξης και Προγραμματισμού και Οικονομικής Στατιστικής και Οικονομετρίας. Στο πρόγραμμα γίνονταν δεκτοί απόφοιτοι όλων των ανωτάτων οικονομικών σχολών μετά από εισαγωγικές εξετάσεις στην οικονομική θεωρία, στα μαθηματικά, στη στατιστική και σε μία ξένη γλώσσα. Κύρια επιδίωξη των εμπνευστών του πρώτου αυτού μεταπτυχιακού προγράμματος ήταν η θέσπιση μεταπτυχιακών σπουδών «υψηλής στάθμης» και απολύτως συγκρίσιμων με τις αντίστοιχες σπουδές στο εξωτερικό (<https://www.aueb.gr/el/100/facts-archive/proto-metaptyhiako-stin-ellada>). Το 1992 με τον νόμο Ν. 2083/ 1992 άρθρο 10 δίνεται η δυνατότητα στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα να οργανώσουν και να λειτουργήσουν Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών ενώ με το άρθρο 13 καθορίζονται οι προϋποθέσεις εκπόνησης διδακτορικής διατριβής (https://www.uoc.gr/files/items/9/907/n_2083_1992.pdf).

Σήμερα, τα 24 δημόσια πανεπιστήμια της Ελλάδας, προσφέρουν πάνω από 1300 μεταπτυχιακά προγράμματα (2ος κύκλος σπουδών) η λειτουργία των οποίων ρυθμίζεται με τον νόμο Ν.4957/22 (https://d3nhtj3o1tvydx.cloudfront.net/filer_public/5e/51/5e5122a6-ac43-40e8-8879-e4e13dd9c930/n49572022-fek_watermark.pdf). Τα προγράμματα αυτά έχουν ελάχιστο αριθμό εξήντα (60) πιστωτικών μονάδων (ECTS) και ελάχιστη διάρκεια δύο (2) ακαδημαϊκών εξαμήνων. Η επιτυχής ολοκλήρωσή τους οδηγεί στο επίπεδο επτά (7) του

Εθνικού και Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, σύμφωνα με το άρθρο 47 του Ν.4763/2020. Κύριος στόχος των μεταπτυχιακών σπουδών στην Ελλάδα είναι να παρέχει στους φοιτητές εξειδίκευση και πρόσθετες δεξιότητες σε διάφορα επιστημονικά πεδία. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα που προσφέρονται από τα ελληνικά δημόσια πανεπιστήμια είναι ανοιχτά σε Έλληνες και ξένους φοιτητές που ικανοποιούν τις προϋποθέσεις και κριτήρια εισαγωγής του κάθε τμήματος ενώ μπορεί να είναι μερικής φοίτησης, πλήρους φοίτησης ή εξ αποστάσεως.

Από την άλλη, ο τρίτος κύκλος σπουδών αφορά στην οργάνωση Διδακτορικών Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Π.Σ.), με ελάχιστη διάρκεια τριών (3) ακαδημαϊκών ετών, η επιτυχής ολοκλήρωση των οποίων οδηγεί στο επίπεδο οκτώ (8) του Εθνικού και Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων, σύμφωνα με το άρθρο 47 του Ν.4763/2020. Κύριος στόχος των διδακτορικών σπουδών στην Ελλάδα είναι η εξειδίκευση υψηλού επιπέδου σε στρατηγικούς τομείς γνώσης καθώς και η προώθηση της θεμελιώδους έρευνας σε διάφορους επιστημονικούς τομείς με αυτοσκοπό την ενίσχυση της επιστημονικής βάσης της χώρας. Για την εκπόνηση διδακτορικού είναι απαραίτητη η προηγούμενη ύπαρξη μεταπτυχιακού ωστόσο άδεια εκπόνησης διδακτορικής διατριβής μπορεί να χορηγηθεί και σε πανεπιστήμια που δεν προσφέρουν τακτικά μεταπτυχιακά προγράμματα αν ο υποψήφιος πληροί ορισμένες προϋποθέσεις τις οποίες καθορίζουν τα ίδια τα τμήματα.

Προφανώς, όλοι οι πανεπιστημιακοί τίτλοι σπουδών της Ελλάδας βρίσκονται σε σύνδεση με το Πλαίσιο Προσόντων του Ευρωπαϊκού Χώρου Ανώτατης Εκπαίδευσης και το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων και Διά Βίου Μάθησης μέσα από το Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων. Έτσι οι Περιγραφικοί Δείκτες των μεταπτυχιακών σπουδών (επίπεδο 7) περιγράφονται ως εξής:

1) *Γνώσεις:* Οι φοιτητές πρέπει να διαθέτουν πολύ εξειδικευμένες γνώσεις, μερικές από τις οποίες είναι γνώσεις αιχμής σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και που αποτελούν τη βάση για πρωτότυπη σκέψη.

2) *Δεξιότητες:* Οι φοιτητές πρέπει να κατέχουν εξειδικευμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες απαιτούνται στην έρευνα ή/και στην καινοτομία προκειμένου να αναπτυχθούν νέες γνώσεις και διαδικασίες και να ενσωματωθούν γνώσεις από διαφορετικά πεδία.

3) *Ικανότητες:* Οι φοιτητές πρέπει να μπορούν να διαχειρίζονται και να μετασχηματίζουν περιβάλλοντα εργασίας ή σπουδής που είναι σύνθετα, απρόβλεπτα και απαιτούν νέες στρατηγικές προσεγγίσεις. Να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη συνεισφορά στις επαγγελματικές γνώσεις και πρακτικές ή/και για την αξιολόγηση της στρατηγικής απόδοσης ομάδων.

Οι Περιγραφικοί Δείκτες των διδακτορικών σπουδών (επίπεδο 8) είναι:

1) *Γνώσεις:* Ο υποψήφιος διδάκτορας θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις στα πλέον προχωρημένα όρια ενός πεδίου εργασίας ή σπουδής και στη διασύνδεσή του με άλλα πεδία.

2) *Δεξιότητες:* Ο υποψήφιος διδάκτορας θα πρέπει να κατέχει πλέον προχωρημένες και εξειδικευμένες δεξιότητες και τεχνικές, συμπεριλαμβανομένης της σύνθεσης και της αξιολόγησης, που απαιτούνται για την επίλυση κρίσιμων προβλημάτων στην έρευνα τη διεύρυνση και τον επαναπροσδιορισμό των υφιστάμενων γνώσεων ή της υφιστάμενης επαγγελματικής πρακτικής.

3) *Ικανότητες:* Ο υποψήφιος διδάκτορας θα πρέπει να επιδεικνύει ουσιαστικό κύρος, καινοτομία, αυτονομία, επιστημονική και επαγγελματική ακεραιότητα και σταθερή προσήλωση στη διαμόρφωση νέων ιδεών ή διαδικασιών στην πρωτοπορία πλαισίων εργασίας ή σπουδής, συμπεριλαμβανομένης της έρευνας.

Πηγή: <https://proson.eoppep.gr/el/HQFLevels>

Στην Ελλάδα διεξάγονται προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών Δια Ζώσης, Εξ αποστάσεως ή και υβριδικά. Το πρώτο πανεπιστήμιο της χώρας που προσέφερε εξ αποστάσεως μεταπτυχιακά προγράμματα ήταν το ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο), ένα ίδρυμα, που χαρακτηρίστηκε ως καινοτομία στην εκπαίδευση της χώρας αφού ιδρύθηκε για να καλύψει τις ανάγκες της ανώτατης εκπαίδευσης, ακολουθώντας τα πρότυπα των Ανοικτών Πανεπιστημίων σε όλες, σχεδόν, τις χώρες της Ευρώπης. Αυτοτελές και αυτοδιοικούμενο, το ΕΑΠ έδωσε νέες διαστάσεις στην ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα καθώς εισήγαγε την εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών (Λιοναράκης, 2001). Ωστόσο μετά την εμπειρία της διαδικτυακής εκπαίδευσης, κατά τη διάρκεια της πανδημίας του COVID-19, η διαδικτυακή- εξ αποστάσεως εκπαίδευση γενικεύθηκε και πλέον παρέχεται από όλα τα πανεπιστήμια.

Έτσι, με την Κοινή Υπουργική Απόφαση 18137/Ζ1/2023 - ΦΕΚ 1079/Β/28-2-2023 καθορίστηκαν οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες οργάνωσης Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών με μεθόδους εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) της χώρας (<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/kya-18137-z1-2023.html>). Στο άρθρο 2 καθορίζεται ότι τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας καταρτίζουν και ενσωματώνουν στην γενικότερη στρατηγική τους την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. είτε με την μορφή eLearning εξ Αποστάσεως εκπαίδευσης είτε με την μορφή της Μεικτής Εκπαίδευσης (Blended Learning). Ωστόσο, στο Άρθρο 5, ρυθμίζεται ότι η εκπαιδευτική διαδικασία Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών (Π.Μ.Σ.) μπορεί να οργανώνεται «αποκλειστικά με μεθόδους εξ

αποστάσεως εκπαίδευσης, εφόσον το γνωστικό αντικείμενο του Π.Μ.Σ. υποστηρίζεται κατάλληλα και επαρκώς με την εν λόγω μέθοδο εκπαιδευτικής διαδικασίας εφόσον ο συνολικός αριθμός των πιστωτικών μονάδων των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργανώνονται με την εν λόγω μέθοδο δεν υπερβαίνει το είκοσι πέντε τοις εκατό (25%) των συνολικών πιστωτικών μονάδων του Π.Μ.Σ.» ενώ ρυθμίζει και τα θέματα της πρακτικής άσκησης «εάν το Π.Μ.Σ. περιλαμβάνει τη διεξαγωγή πρακτικής άσκησης φοιτητών, ως εκπαιδευτική δραστηριότητα του προγράμματος, αυτή δύναται να διεξάγεται εξ αποστάσεως, εάν οι φορείς υποδοχής υποστηρίζουν τη μέθοδο της τηλεργασίας και εξασφαλίζεται η εποπτεία της διεξαγόμενης πρακτικής άσκησης».

Τέλος, καθορίζεται ότι «η αξιολόγηση των φοιτητών στο πλαίσιο των εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών (Π.Μ.Σ.) διενεργείται με γραπτές ή προφορικές εξετάσεις που διενεργούνται δια ζώσης ή με γραπτές ή προφορικές εξετάσεις που διενεργούνται με μεθόδους εξ αποστάσεως, καθώς και με εναλλακτικές μεθόδους, όπως η υποβολή εργασιών και η διεξαγωγή πρακτικής δοκιμασίας».

Πηγή: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/kya-18137-z1-2023.html> .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Η διαδικτυακή εκπαίδευση γενικεύθηκε την περίοδο της πανδημίας του COVID-19 ως λύση ανάγκης, ωστόσο, όπως όλα δείχνουν, ήρθε για να μείνει όχι μόνο στην δια βίου εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και στα προπτυχιακά πανεπιστημιακά προγράμματα. Πράγματι, τόσο τα πανεπιστήμια όσο και οι κρατικοί φορείς που εποπτεύουν την τριτοβάθμια εκπαίδευση, έχοντας το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον, δείχνουν ιδιαίτερη μέριμνα στην ανανέωση των μεθόδων διδασκαλίας έχοντας ως κύριο στόχο τους να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλο και περισσότερων ανθρώπων που επιθυμούν να παρακολουθήσουν κάποιον κύκλο σπουδών ή επιμόρφωση. Έτσι επιδιώκοντας να διευκολύνουν τους ενδιαφερόμενους εκμεταλλεύονται τα δυνατά σημεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συγκεράζοντάς τα με εκείνα τα χαρακτηριστικά της δια ζώσης εκπαίδευσης που την καθιστούν, στις αντιλήψεις των ανθρώπων, περισσότερο «αξιόπιστη» (Ιωακειμίδου, 2018). Η επιδίωξη αυτή έχει οδηγήσει την πανεπιστημιακή κοινότητα σε μια διαρκή προσπάθεια αξιολόγησης και ανατροφοδότησης με στόχο την βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχονται στους φοιτητές οι οποίοι είναι οι τελικοί αποδέκτες όλων των αλλαγών. Έτσι, σε ένα σύστημα διασφάλισης ποιότητας οι φοιτητές είναι εκείνοι που κατεξοχήν μπορούν να αξιολογήσουν την εκπαιδευτική εμπειρία ως οι καταναλωτές-πελάτες που εκφράζουν τον βαθμό ικανοποίησής τους από το προϊόν που τους προσφέρεται (Ιωακειμίδου, 2018).

5.1 Ικανοποίηση των φοιτητών

Πώς ορίζεται όμως η ικανοποίηση των φοιτητών; Καταρχάς, ως ικανοποίηση ορίζεται το συναίσθημα της έντονης ευαρέσκειας και ευχαρίστησης που νιώθει κάποιος, επειδή πραγματοποιήθηκε κάποια επιθυμία ή επιδίωξή του (Πύλη της Ελληνικής Γλώσσας, ηλεκτρονικό λεξικό https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7&dq=).

Η ικανοποίηση που νοιώθει ένας φοιτητής για την εκπαίδευσή του μπορεί να ορισθεί ως το θετικό συναίσθημα που έχει προκύψει από την αξιολόγηση της εμπειρίας του σε αυτήν (Elliott & Healy, 2001 όπ. αν. στο Ηλίου κ.ά., 2018). Ο Astin (1993), όπως αναφέρεται από τον Ηλίου κ.ά. (2018), υποστηρίζει ότι η ικανοποίηση των φοιτητών σχετίζεται με την άποψη που σχηματίζουν για τις εμπειρίες που βιώνουν ως μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας και

τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σημασία της εκπαίδευσης που έλαβαν σε αυτή. Άλλοι ορισμοί καθορίζουν την ικανοποίηση ως το θετικό συναίσθημα που προκύπτει από την σύγκριση του εκπαιδευόμενου ανάμεσα στις προσδοκίες που είχε και στο τελικό αποτέλεσμα που εμφάνισαν οι υπηρεσίες που αξιοποίησε. Επομένως η έννοια της ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί ως μια αξιολογική σύνοψη της εμπειρίας η οποία σε σύντομο χρονικό διάστημα ενσωματώθηκε στην εκπαίδευση με αποτέλεσμα να εστιάζει στην διαφορά των προϋπαρχουσών προσδοκιών και στο τελικό αποτέλεσμα απόδοσης (Munteanu et al., 2010 όπ. αν. στο Καπετανάκης, 2021). Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των φοιτητών είναι:

- Η δική τους απόδοση όπως εκφράζεται από την βαθμολογία τους (Marzo-Navarro, et al., 2005 όπ. αν. στο Ηλίου κ.ά. 2018).
- Οι υποδομές, το εκπαιδευτικό υλικό, η σχέση τους με τον εκπαιδευτή και τους συμφοιτητές τους αφού αρκετές έρευνες εξετάζουν την ικανοποίηση των φοιτητών σε σχέση με την ποιότητα των υποδομών, την ανατροφοδότηση από τον διδάσκοντα, την σχέσης τους με αυτόν, την αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές και το μαθησιακό υλικό (Garcla-Aracil, 2009; Sojkin et al., 2012 όπ. αν. στο Ηλίου κ.ά. 2018).
- Τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά (Appleton-Knapp & Krentler, 2006).

Όσον αφορά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πολύ σημαντικό στοιχείο που σχετίζεται με την ικανοποίηση των διδασκομένων, είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου. Οι Ching et al., (2002) θεωρούν ότι η ποιοτική διαπροσωπική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ καθηγητών και σπουδαστών είναι σημαντικός παράγοντας της μαθησιακής πορείας των σπουδαστών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η αλληλεπίδραση με τον διδάσκοντα είναι καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης από απόσταση όποια μορφή και αν έχει αυτή αφού η άμεση επικοινωνία με τον καθηγητή και η ατομική ανατροφοδότηση συμβάλλουν στη μάθηση και κατ'επέκταση στην ικανοποίηση (Thatch & Murphy, 1995 όπ. αν. στο Ηλίου, 2018).

Οι Powers και Rossman (1985), μελετώντας τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ικανοποίηση μεταπτυχιακών φοιτητών από τις εξ αποστάσεως σπουδές τους, έδειξαν ότι αυτή σχετίζεται:

- με την αλληλεπίδραση του διδασκόμενου με το ίδρυμα,
- τις προσδοκίες του από το πρόγραμμα που παρακολουθεί,
- τον σχεδιασμό του προγράμματος και τις απαιτήσεις του από τον διδασκόμενο,

- τις εργασίες που του ανατίθενται (Choy et al., 2002; Hara & Kling, 1999; Vonderwell & Turner, 2005 όπ. αν. στο Foutzopoulou & Μαυροειδής, 2020),
- την αλληλεπίδραση με τους καθηγητές του (π.χ. την έγκαιρη και βοηθητική επικοινωνία, τις ακριβείς οδηγίες, την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας του, τις κοινωνικές του δεξιότητες και τις εκπαιδευτικές του τεχνικές) (Anagnostopoulou et al., 2015),
- την αλληλεπίδραση με τους συμφοιτητές του (Diekelmann & Mendias, 2005; Rosenfeld, 2005; Roach & Lemasters, 2006 όπ. αν. στο Foutzopoulou & Μαυροειδής, 2020).

Γίνεται έτσι φανερό πως η ικανοποίηση των φοιτητών είναι μια ευρεία και πολυπαραγοντική έννοια ενώ ο βαθμός ικανοποίησής τους αντικατοπτρίζει την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών ενός ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος και καθορίζει σημαντικά την δέσμευση των φοιτητών με το αντικείμενο των σπουδών τους και την έγκαιρη ολοκλήρωσή τους (Bhindi & Sanahan, 2004).

5.2 Εμπειρικές έρευνες προ και μετά του κορονοϊού

Συνεπώς, η μέτρηση του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών από τις σπουδές τους αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών τις τελευταίες δεκαετίες.

Άκρως ενδιαφέρουσα ήταν η έρευνα των Foutzopoulou και Μαυροειδή (2020), που πραγματοποιήθηκε το 2017, σε 120 μεταπτυχιακούς φοιτητές δύο διαφορετικών μεταπτυχιακών προγραμμάτων του Ε.Α.Π. με μέση ηλικία τα 40,6 έτη. Οι ερευνητές, στην εργασία αυτή, επιχείρησαν να προσδιορίσουν τον βαθμό συσχέτισης μεταξύ της αυτονομίας των φοιτητών, της ικανοποίησης που λαμβάνουν από τις σπουδές τους και την αναβλητικότητα που επιδεικνύουν στην πραγματοποίηση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων. Η έρευνα κατέδειξε ότι, ο βαθμός της αυτονομίας των φοιτητών είναι 3,64 στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert δηλαδή λίγο μεγαλύτερος από την μέση τιμή. Όσον, αφορά τη γενική αναβλητικότητα η έρευνα έδειξε ότι οι ερωτώμενοι αναβάλλουν στην καθημερινότητά τους αλλά με τρόπο ελέγξιμο και διαχειρίσιμο ενώ ως προς την ακαδημαϊκή αναβλητικότητα των ερωτώμενων (γραπτές εργασίες, διάβασμα, εξετάσεις κ. ά.) φαίνεται ότι οι φοιτητές γενικά αναβάλλουν με τρόπο που δεν εμποδίζει την επιτυχή έκβαση των σπουδών τους. Ως προς το φύλο και την ηλικία φαίνεται ότι οι γυναίκες καθώς και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι λιγότερο αναβλητικοί στην ολοκλήρωση των ακαδημαϊκών τους υποχρεώσεων. Αντίστροφα οι γυναίκες είναι λιγότερο ικανοποιημένες από τις σπουδές τους σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους. Έτσι, αναζητώντας τους παράγοντες που συντελούν στην αύξηση της ικανοποίησης των

φοιτητών αυτοί είναι η εξαιρετική κατάρτιση των διδασκόντων, η αλληλεπίδραση και επικοινωνία τους με τους συμφοιτητές, η σαφήνεια των στόχων του προγράμματος, η ποιότητα του υλικού και η σαφήνεια των εργασιών και της αξιολόγησής τους. Τέλος, όσον αφορά στις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι βασικές προς εξέταση μεταβλητές- αυτονομία, αναβλητικότητα και ικανοποίηση- στην παρούσα έρευνα αποδείχθηκαν ασυσχέτιστες μεταξύ τους.

Οι Anagnostopoulou et al. (2015) διεξήγαγαν έρευνα προκειμένου να εξετάσουν εμπειρικά τη συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των φοιτητών από τις σπουδές τους και τριών σημαντικών παραγόντων της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που είναι η αλληλεπίδραση φοιτητή-καθηγητή, η απόδοση του διδάσκοντα και η αξιολόγηση του προγράμματος από τους φοιτητές. Στη μελέτη συμμετείχαν 81 μεταπτυχιακοί φοιτητές της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.) η πλειοψηφία των οποίων ήταν ικανοποιημένοι από τις σπουδές τους, από τις επιδόσεις του καθηγητή καθώς και από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μαζί του ενώ παρείχαν θετική συνολική αξιολόγηση του προγράμματος. Ωστόσο, εξέφρασαν την επιθυμία το πρόγραμμα μαθημάτων να είναι καλύτερα διατυπωμένο και πιο ξεκάθαρο.

Ο Γαβρίλης (2017) μελέτησε την διαδραστική απόσταση ως δείκτη ικανοποίησης των φοιτητών ενός μεταπτυχιακού προγράμματος του Ε.Α.Π. το έτος 2016-2017 όπου ως διαδραστική απόσταση ορίζεται το ψυχολογικό και επικοινωνιακό διάστημα μεταξύ φοιτητή και διδάσκοντα σε ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα. Οι τρεις διαστάσεις της διαδραστικής ή συναλλακτικής απόστασης είναι: α) ο διάλογος μεταξύ διδάσκοντα-διδασκόμενου, β) η δομή και περιεχόμενο του προγράμματος και γ) η αυτονομία του φοιτητή που αφορά στον βαθμό που αυτός μπορεί να ασκεί έλεγχο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Από τις απαντήσεις των 115 μεταπτυχιακών φοιτητών φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ικανοποίησης και των τριών διαστάσεων της διαδραστικής απόστασης, με ισχυρότερη, την αρνητική συσχέτιση, που παρατηρείται μεταξύ της απόστασης φοιτητή και περιεχομένου σπουδών και την πιο αδύναμη, αρνητική, τη συσχέτιση μεταξύ φοιτητή και καθηγητή. Έτσι επιβεβαιώνεται η σημασία που έχει το εκπαιδευτικό υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτή. Τέλος, η έρευνα αυτή έδειξε την ανάγκη για τους καθηγητές και τον εκπαιδευτικό οργανισμό/ίδρυμα να διερευνήσουν τρόπους προώθησης της αλληλεπίδρασης μεταξύ των φοιτητών των εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών, ώστε να έχουν πιο σημαντικό ρόλο στο πρόγραμμα εκπαίδευσης.

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και τα συμπεράσματα της έρευνας των Ηλιού κ. ά. (2018) που αναζήτησαν τους παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης των φοιτητών του Ελληνικού

Ανοικτού Πανεπιστημίου. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ισχυρή συσχέτιση της ικανοποίησης των φοιτητών με την αξιολόγηση του προγράμματος, μέτρια θετική συσχέτιση της ικανοποίησης των φοιτητών με την απόδοση του διδάσκοντα και ασθενή θετική συσχέτιση της ικανοποίησης των φοιτητών με την αλληλεπίδραση φοιτητή-καθηγητή. Η ικανοποίηση των φοιτητών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξιολόγηση του προγράμματος και πιο συγκεκριμένα από το αν οι φοιτητές αποκτούν πολύτιμες μαθησιακές εμπειρίες από τις ομαδικές συμβουλευτικές συναντήσεις, αν οι εργασίες που εκπόνησαν ήταν χρήσιμες, αν το εκπαιδευτικό υλικό είναι χρήσιμο και επαρκές, αν οι στόχοι της θεματικής ενότητας ήταν σαφείς και κατανοητοί, αν οι διαδικασίες ελέγχου και αξιολόγησης της μαθησιακής τους πορείας ήταν παιδαγωγικά σωστές και τέλος αν οι προβλεπόμενες ώρες μελέτης ήταν επαρκείς για να ανταποκριθεί ο φοιτητής στις ανάγκες της θεματικής ενότητας.

Η Μιχαηλίδου (2018) εξέτασε τους παράγοντες οι οποίοι συντελούν στη δέσμευση και την προσήλωση των 640 ερωτώμενων μεταπτυχιακών φοιτητών του Πανεπιστημίου Μακεδονίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν ήταν ο φορέας υλοποίησης, ο εκπαιδευτής, η δομή, η τεχνολογία, το εκπαιδευτικό υλικό και η επικοινωνία. Από αυτούς οι ερωτώμενοι θεώρησαν περισσότερο σημαντικούς τον φορέα υλοποίησης, τον εκπαιδευτή και το εκπαιδευτικό υλικό.

Από τις 26/3/2020, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας παρείχε εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθημάτων όλων των τμημάτων του μέσω της πλατφόρμας τηλεκαίδευσης Zoom, λόγω του COVID-19. Το Γραφείο Διασύνδεσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας διεξήγαγε έρευνα για την εξ αποστάσεως διδασκαλία των μαθημάτων με στόχο να αποτυπωθεί η άποψη των φοιτητών αναφορικά με τον τρόπο διεξαγωγής της εξ αποστάσεως διδασκαλίας ώστε να καταγραφούν τυχόν προβλήματα ή/και προτάσεις βελτίωσης.

Η έρευνα διενεργήθηκε από 6/5/2020 έως 18/5/2020 μέσω της ηλεκτρονικής συμπλήρωσης ειδικά διαμορφωμένου ερωτηματολογίου που στάλθηκε στα e-mail των φοιτητών του πανεπιστημίου. Ο πληθυσμός αναφοράς ήταν 6.000 φοιτητές ωστόσο απάντησαν μόνο 773 φοιτητές. Από τις απαντήσεις των φοιτητών φαίνεται ότι ήταν αρκετά ικανοποιημένοι από την παρακολούθηση των διαδικτυακών μαθημάτων, την εξ αποστάσεως διδασκαλία και το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε. Παρόλα αυτά, η συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών όλων των τμημάτων εξέφρασε την άποψη ότι τα διαδικτυακά μαθήματα υστερούν σημαντικά έναντι των μαθημάτων με φυσική παρουσία ως προς την επίτευξη των διδακτικών στόχων.

Ο Ορφανός (2021) ερευνήσε την ικανοποίηση 126 φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος "Οργάνωση και διοίκηση για μηχανικούς" του ΤΕΙ Κρήτης σε συνδυασμό με

την πρόταση τρόπων αναβάθμισής του. Το πρόγραμμα αυτό έδινε στους φοιτητές την δυνατότητα να το παρακολουθήσουν τόσο δια ζώσης (64%) όσο και διαδικτυακά (36%). Οι ερωτηθέντες φοιτητές στο σύνολο τους ήταν σχετικά ικανοποιημένοι από την ανταπόκριση του ΔΠΜΣ σε τυχόν προβλήματα τους, από την αποτελεσματικότητα των διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων, καθώς και από την ευκολία κατανόησης αυτών. Επίσης, φαίνονται αρκετά ικανοποιημένοι από την ευελιξία πληρωμής των διδάκτρων, όπως επίσης και από τη λειτουργικότητα της φόρμας e-class. Όσον αφορά στους διδάσκοντες, θεωρούν ότι τα πλέον σημαντικά είναι η μεταδοτικότητα όπως και ο σεβασμός στη συμπεριφορά τους προς τους φοιτητές. Για την βελτίωση και την αναβάθμιση του ΔΠΜΣ, οι φοιτητές θεωρούν σημαντική την εισαγωγή σεμιναρίων καθώς και τις τακτικές επικαιροποιήσεις στο πρόγραμμα σπουδών. Όσον αφορά το βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από το σύνολο της εμπειρίας τους στο ΔΠΜΣ, η πλειοψηφία εμφανίζεται σχετικά ικανοποιημένη ωστόσο προτάθηκε η εισαγωγή νέας ψηφιακής τεχνολογίας καταγραφής των μαθημάτων για να διευκολύνονται οι φοιτητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα από απόσταση. Αναφορικά με το πως επηρεάζει η ηλικία των ερωτώμενων τον βαθμό ικανοποίησης, η έρευνα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ηλικία επηρεάζει θετικά τη συνολική ικανοποίηση των μεταπτυχιακών φοιτητών και γι' αυτό ο ερευνητής κάνει την πρόταση το ΔΠΜΣ να στοχεύει στη προσέγγιση ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας και να φροντίζει να ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις τους.

Οι Ορφανού-Λελοβίτου κ. ά. (2023) ερεύνησαν τις απόψεις των μεταπτυχιακών φοιτητών του Ε.Α.Π. για τους τρόπους δημιουργίας θετικού κλίματος στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές έκριναν απαραίτητη τη δημιουργία ομάδας ακόμη και στα κοινωνικά δίκτυα και τη συνεργασία στο πλαίσιο αυτής ωστόσο εκφράστηκαν ομόφωνα αρνητικά για την χρήση του forum, καθώς δεν κατάφεραν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους να το χρησιμοποιήσουν για την προώθηση του θετικού κλίματος. Οι ερωτώμενοι θεωρούν απαραίτητο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας την ειλικρίνεια του διδάσκοντα και την επιζητούν ενώ επίσης επιζητούν την χρήση κοινωνικών δικτύων αφού ανέφεραν πως τα κοινωνικά δίκτυα τους βοήθησαν να περάσουν από την αίσθηση της μοναχικότητας στις σπουδές τους στην αίσθηση του «ανήκειν».

Οι Kostopoulou & Kostopoulos (2023) διεξήγαγαν έρευνα σε 125 μεταπτυχιακούς φοιτητές του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου με στόχο να μελετήσουν τις απόψεις τους για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τις ψηφιακές τεχνολογίες όπως αυτές εφαρμόστηκαν κατά την περίοδο της πανδημίας. Διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων ήταν ικανοποιημένοι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, κυρίως με την επικοινωνία που είχαν με το σύμβουλο-καθηγητή στις διαδικτυακές ομαδικές συναντήσεις. Επιπλέον, η συμμετοχή τους

στα μαθήματα παρέμεινε αδιατάρακτη κατά την διάρκεια της πανδημίας ενώ συνέχισαν κανονικά να εκπονούν τις εργασίες τους αλλά και να συμμετέχουν με επιτυχία στις εξετάσεις τους. Όσον αφορά στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, οι κυριότερες ήταν το αίσθημα άγχους ή ανασφάλειας λόγω των απρόβλεπτων αλλαγών, προβλήματα με την ηλεκτρονική τους σύνδεση και με τον διαθέσιμο χρόνο για να απαντήσουν στις ερωτήσεις των εξετάσεων. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν με τους προτεινόμενους τρόπους ενίσχυσης της ψηφιακής τους εκπαίδευσης αφού η πλειοψηφία τους είναι υπέρ της διαδικτυακής μάθησης.

Στην έρευνα της Βαβρίτσα (2023), εξετάστηκε η στάση ενός μικρού δείγματος (30) φοιτητών και μελών του ακαδημαϊκού δυναμικού της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης του COVID-19. Οι συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους είχαν ηλικία μεγαλύτερη των 26 ετών και κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Οι συμμετέχοντες παρά την ουδέτερη γνώμη για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ανέφεραν ότι τα συναισθήματα που τους δημιουργούσε ήταν θετικά. Τόνισαν την ακαταλληλότητα του διαθέσιμου εξοπλισμού και των υποδομών που είχαν ως αποτέλεσμα την δυσλειτουργία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που οδηγούσε στην απροθυμία των ενδιαφερομένων να συμμετέχουν στα μαθήματα. Βέβαια, όσον αφορά στο φύλο, οι γυναίκες ήταν περισσότερο θετικές στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση όπως και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθώς και το ακαδημαϊκό προσωπικό (καθηγητές κάθε βαθμίδας). Σε σχέση με την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την συμμετοχή τους στα διαδικτυακά μαθήματα περισσότερο θετικοί ήταν οι άνω των 56 ετών.

Όσον αφορά σε διεθνείς έρευνες, οι Cole et al. (2014) ερευνήσαν τα επίπεδα ικανοποίησης 553 προπτυχιακών αλλά και μεταπτυχιακών φοιτητών από την ηλεκτρονική εκπαίδευση. Η έρευνα εξέτασε την επίδραση των μεταβλητών του φύλου, της ηλικίας και του επιπέδου εκπαίδευσης στο αίσθημα ικανοποίησης των συμμετεχόντων φοιτητών από την διαδικτυακή εκπαίδευση ωστόσο δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Για την διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην ικανοποίηση ή όχι των φοιτητών από τις εξ αποστάσεως σπουδές τους οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών αλλά και μεταξύ φοιτητών και διδασκόντων, η ευκολία πρόσβασης στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική υποδομή, το στυλ μάθησης και η χρησιμοποιούμενη πλατφόρμα. Οι συμμετέχοντες δήλωσαν την «ευκολία» ως τον παράγοντα με την υψηλότερη (θετική) επίδραση στην ικανοποίησή τους από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τους παράγοντες της «εκπαιδευτικής υποδομής» και του «στυλ μάθησης» να ακολουθούν. Η «αλληλεπίδραση» αποτελεί τον παράγοντα που συμβάλλει καθοριστικά στη δυσαρέσκεια των φοιτητών όταν

είναι ανεπαρκής όπως και η «εκπαιδευτική υποδομή» και το «ύψος μάθησης». Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αξιολογήθηκε ως μετρίως ικανοποιητική ενώ αξιολογήθηκε ως ικανοποιητική όταν έχει την μορφή της μερικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ή της μεικτής. Εντέλει ο κύριος παράγοντας που δηλώθηκε ότι συμβάλλει στην ικανοποίηση των φοιτητών από την διαδικτυακή εκπαίδευση είναι η ευκολία πρόσβασης στην εκπαίδευση, ενώ ο κύριος λόγος που συμβάλλει στη δυσaréσκεια ήταν η έλλειψη αλληλεπίδρασης (Cole et al., 2014).

Οι Rodriguez et al. (2015) μελέτησαν τα επίπεδα ικανοποίησης από την ηλεκτρονική μάθηση 1114 φοιτητών πανεπιστημίων στην Ισπανία. Οι παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση των φοιτητών από την διαδικτυακή εκπαίδευση ήταν: α) η διάσταση του τμήματος που καλύπτει το αναλυτικό πρόγραμμα και το περιεχόμενο των μαθημάτων, β) η διάσταση της τεχνολογίας και γ) η διάσταση της αλληλεπίδρασης που καλύπτει τόσο τη συνεργασία μεταξύ των φοιτητών όσο και την υποστήριξη του διδάσκοντα. Η μελέτη έδειξε ότι αυτοί οι τρεις παράγοντες έχουν θετική επίδραση στην ικανοποίηση των φοιτητών κατά τη διάρκεια της ηλεκτρονικής μάθησης και ο παράγοντας με την υψηλότερη επίδραση ήταν ο παράγοντας του τμήματος με την αλληλεπίδραση και τους τεχνολογικούς παράγοντες να τον ακολουθούν (Rodriguez et al., 2015).

Οι Arslan & Yilmaz (2022) διερεύνησαν τον βαθμό ικανοποίησης 436 φοιτητών του πανεπιστημίου Bandirma Onyedi Eylül από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο της πανδημίας (375 προπτυχιακοί και 61 μεταπτυχιακοί). Η έρευνα έδειξε ότι οι μεταπτυχιακοί φοιτητές του πανεπιστημίου ήταν σημαντικά περισσότερο ικανοποιημένοι από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε σχέση με τους προπτυχιακούς όπως και αυτοί που ανήκαν στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Επίσης, ο βαθμός ικανοποίησής τους συσχετιζόταν θετικά κυρίως με την παράμετρο «υποστήριξη από τον διδάσκοντα» που έχει να κάνει: α) με την προσβασιμότητα των εκπαιδευτών από τους φοιτητές οποιαδήποτε στιγμή κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και οι υποστηρικτικές στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτών προς τους φοιτητές τους, β) με την επικοινωνία εκπαιδευτή και φοιτητή και γ) με την συμμετοχή των φοιτητών στα μαθήματα. Τέλος, η έρευνα έδειξε ότι μπορεί να επιτευχθεί η μονιμότητα και η βιωσιμότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και μετά την περίοδο της πανδημίας, λαμβάνοντας φυσικά υπόψη τις συνθήκες των διαφορετικών σχολών (θεωρητικών και εφαρμοσμένων).

Οι Yuanbo & Pongsatha (2023) ερεύνησαν τους κρίσιμους παράγοντες που έχουν ουσιαστική επίδραση στην ικανοποίηση από τη διαδικτυακή μάθηση. Το δείγμα ήταν 500 μεταπτυχιακοί φοιτητές τέχνης από τρία πανεπιστήμια στην περιοχή Chengdu της Κίνας. Οι παράγοντες που μελετήθηκαν ήταν: 1) η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy), 2) η

αντιληπτή ευκολία χρήσης των συστημάτων, 3) η αντιληπτή χρησιμότητα των συστημάτων, 4) η ποιότητα εξυπηρέτησης, 5) η τεχνολογία και 6) η αντιληπτή χρηστική απόδοση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας, η αντιληπτή ευκολία χρήσης είχε την ισχυρότερα σημαντική επίδραση στην ικανοποίηση ενώ ακολουθούν στην δεύτερη θέση μαζί η αντιληπτή χρησιμότητα και η τεχνολογία. Επιπρόσθετα, τόσο η ποιότητα της υπηρεσίας-εξυπηρέτησης όσο και η αντιληπτή χρηστική απόδοση είχαν την τρίτη θέση στην δημιουργία αισθήματος ικανοποίησης. Τέλος, η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται άμεσα με την αντιληπτή ευκολία χρήσης των συστημάτων και άρα και με την ικανοποίηση.

Η ποιότητα των υπηρεσιών ηλεκτρονικής μάθησης κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19 από τη σκοπιά 214 μεταπτυχιακών φοιτητών διαφορετικών πανεπιστημίων της Ιορδανίας ήταν το επίκεντρο της μελέτης των Kastiro et al. (2022). Η μελέτη αυτή προσδιόρισε ως κύριους τομείς αξιολόγησης της εξ αποστάσεως εμπειρίας των φοιτητών, τον ίδιο τον φοιτητή (δέσμευση, εκπαιδευτική κουλτούρα, ανατροφοδότηση κ. ά.), το εκπαιδευτικό περιβάλλον και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα-μάθημα. Μέσω αυτών των τομέων, ο ερευνητής διαπίστωσε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην ποιότητα των υπηρεσιών ηλεκτρονικής μάθησης σε σχέση με το φύλο, στις μεταβλητές φοιτητής και μάθημα. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά για τους άνδρες στον τομέα του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος. Αυτή η διαφορά οφείλεται στη διαφορά στη νοοτροπία και των δύο φύλων αφού οι γυναίκες μπορούν να ασχολούνται με πολλά πράγματα ενώ οι άντρες όχι.

Τέλος, στην έρευνα του Pradeep Kumar (2024), επιδιώχθηκε η συγκριτική διερεύνηση της χρήσης της ηλεκτρονικής μάθησης σε ένα δείγμα 500 μεταπτυχιακών φοιτητών από διαφορετικά ινδικά πανεπιστήμια και ακαδημαϊκά προγράμματα. Ο πρωταρχικός στόχος ήταν να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα και η αντίληψη των πλατφορμών ηλεκτρονικής μάθησης και να εντοπιστούν τυχόν επικρατούσες προκλήσεις και επίπεδα ικανοποίησης μεταξύ των μελών αυτής της δημογραφικής ομάδας. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνώρισε την αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής μάθησης στη συμπλήρωση της εκπαίδευσής τους και στην ενίσχυση της πρόσβασης στο υλικό των μαθημάτων. Τα αποτελέσματα αυτά υποδηλώνουν την αυξανόμενη αποδοχή και τις δυνατότητες της ηλεκτρονικής μάθησης ως βιώσιμου τρόπου εκπαίδευσης στα μεταπτυχιακά προγράμματα. Ωστόσο υπήρξαν και μεταπτυχιακοί φοιτητές οι οποίοι εξέφρασαν ουδετερότητα ή δυσαρέσκεια, ιδίως σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με τις αξιολογήσεις και την ανατροφοδότηση της ηλεκτρονικής μάθησης πράγμα που υποδεικνύει την ανάγκη για συνεχή βελτίωση και προσαρμογή των στρατηγικών ηλεκτρονικής μάθησης, διασφαλίζοντας ότι ευθυγραμμίζονται με τις ποικίλες ανάγκες και προσδοκίες των φοιτητών. Επιπλέον, οι

γυναίκες διατύπωσαν ότι ήταν λιγότερο ικανοποιημένες αφού αντιμετώπιζαν προβλήματα με την αλληλεπίδραση και την αυτοπειθαρχία ενώ έγινε φανερό ότι υπήρχε διαφοροποίηση στα επίπεδα ικανοποίησης των φοιτητών ανάλογα με το πανεπιστήμιο στο οποίο φοιτούσαν. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι, υπάρχει ανάγκη για μια πιο προσαρμοσμένη προσέγγιση της ηλεκτρονικής μάθησης, η οποία θα λαμβάνει υπόψη τις ειδικές ανάγκες των διαφορετικών ομάδων φοιτητών και εκπαιδευτικών πλαισίων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

6.1 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η ικανοποίηση των φοιτητών από τα προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών που πραγματοποιούνται με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι τα παρακάτω:

1. Ποιο είναι το επίπεδο ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος;
3. Πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις των φοιτητών στα ανωτέρω στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων;

6.2 Μέθοδος έρευνας

Η ποσοτική μέθοδος επιλέχθηκε για την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Η λέξη «ποσοτική» δηλώνει ότι οι πληροφορίες που συλλέγονται κατά τη διάρκεια της έρευνας είναι σε ποσοτική / αριθμητική μορφή. Η ποσοτική έρευνα εξηγεί τα φαινόμενα συλλέγοντας αριθμητικά, αμετάβλητα, λεπτομερή, δεδομένα που αναλύονται χρησιμοποιώντας μεθόδους βασισμένες σε στατιστική ανάλυση. Αποτελεί ένα είδος πρωτογενούς έρευνας στην οποία ο ερευνητής αποφασίζει τι θα μελετήσει, θέτει συγκεκριμένες, στενές ερωτήσεις, συλλέγει ποσοτικοποιήσιμα δεδομένα από τους συμμετέχοντες, αναλύει αυτούς τους αριθμούς χρησιμοποιώντας στατιστικούς ελέγχους και διεξάγει την έρευνα με αμερόληπτο, αντικειμενικό τρόπο (Creswell, 2015).

Έτσι, η ποσοτική έρευνα στοχεύει στην ποσοτικοποίηση των δεδομένων και τη γενίκευση των ευρημάτων από ένα δείγμα μιας μελέτης από διάφορες οπτικές γωνίες. Η ποσοτική έρευνα περιγράφει τις συγκεκριμένες ιδιότητες και τις σημαντικές διαφορές για τη δημιουργία συμπερασμάτων στην έρευνα. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ποσοτικής έρευνας είναι τα εξής: α) συλλογή δεδομένων με χρήση τυποποιημένων ερευνητικών εργαλείων, β) τα ευρήματα βασίζονται σε μεγάλο μέγεθος δείγματος, γ) απάντηση σε ερευνητικά ερωτήματα και επίτευξη των ερευνητικών στόχων, δ) έμφαση σε αριθμητικά και στατικά δεδομένα που παρουσιάζονται σε μη κειμενικές μορφές (π.χ. πίνακες) (Ghanad, 2023).

Συνεπώς, ένας πρώτος λόγος επιλογής αυτής της μεθόδου είναι ότι, η ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει την συλλογή δεδομένων έτσι ώστε τα δεδομένα να μπορούν να

ποσοτικοποιηθούν και να υποβληθούν σε στατιστική επεξεργασία για να υποστηρίξουν ή να αντικρούσουν τα συμπεράσματα άλλων μελετών, οδηγώντας στην παραγωγή νέας γνώσης και απαντώντας στα ερωτήματα που έχουν τεθεί. Ένας δεύτερος λόγος για τον οποίον χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος είναι ότι επιχειρεί να καθορίσει αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών, χρησιμοποιώντας στατιστικές μεθόδους (Bacon-Shone, 2015; Apuke, 2017; Williams, 2007).

6.3 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων διεξήχθη μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου, καθώς με τον τρόπο αυτό είναι εύκολη η ποσοτικοποίηση των δεδομένων, αναδεικνύοντας τάσεις και μοτίβα στις απαντήσεις των υποκειμένων της έρευνας, αλλά και επιτρέποντας τη διερεύνηση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των συμμετεχόντων (Creswell, 2015). Συγκεκριμένα το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε, διότι μπορεί να διανεμηθεί σε ένα μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων ταυτόχρονα ανεξάρτητα από τη γεωγραφική τους διασπορά, να συμπληρωθεί απευθείας από τους συμμετέχοντες ανεξαρτήτως χρονικών περιορισμών, αλλά και να διανεμηθεί μέσω ηλεκτρονικών μέσων. Επίσης, μέσω του διαδικτυακού ερωτηματολογίου επιτρέπεται η διανομή του με μηδενικό κόστος, αλλά και η αυτόματη συλλογή των αποτελεσμάτων (Meckel et al., 2005; Denscombe, 2006; Kalantari et al., 2011; Bacon-Shone, 2015; Regmi et al., 2016). Τέλος, δεν απαιτείται υψηλό επίπεδο ψηφιακού αλφαριθμητισμού για τη συμπλήρωση των διαδικτυακών ερωτηματολογίων λόγω της εξοικείωσης των ατόμων με αυτό το είδος ερευνών (Kalantari et al., 2011).

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας στηρίχθηκε σε άρθρα, εργασίες, διαδικτυακές πηγές και διδακτορικές διατριβές που χρησιμοποιήθηκαν στο θεωρητικό μέρος της συγκεκριμένης διπλωματικής. Ιδιαίτερα αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια Postgraduate taught experience survey (PTES), Participant in Research Experience Survey (PRES) και το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του ΚΕΔΙΒΙΜ του Πάντειου Πανεπιστημίου (<https://e-learning.panteion.gr/form/erotimatologio-axiologisis>). Επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη τα ερωτηματολόγια των Βαλασίδου (2005) και Τσαρτσάλη (2005).

Το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε και χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων αποτελείται από τέσσερις ενότητες ερωτήσεων.

Δημογραφικά στοιχεία: περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις που στόχο έχουν να εξετάσουν το δημογραφικό προφίλ των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο, επάγγελμα, τόπος μόνιμης διαμονής). Οι απαντήσεις είναι είτε διαζευκτικού τύπου, είτε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα μίας απάντησης.

Εκπαιδευτικά στοιχεία: περιλαμβάνει έξι ερωτήσεις που εξετάζουν τα προγράμματα εξ αποστάσεως μεταπτυχιακής εκπαίδευσης που έχουν παρακολουθήσει οι ερωτηθέντες, τη φύση αυτών των προγραμμάτων, τους λόγους επιλογής εξ αποστάσεως προγραμμάτων, καθώς και ερωτήσεις για προβλήματα που αντιμετώπισαν και τρόπος επίλυσης αυτών. Οι απαντήσεις είναι πολλαπλής επιλογής με δυνατότητα μίας απάντησης ή και περισσότερων απαντήσεων.

Ικανοποίηση ερωτηθέντων από το πρόγραμμα: αποτελείται από ερωτήσεις που διερευνούν την Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος (δύο στοιχεία), την Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος (πέντε στοιχεία), την Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος (επτά στοιχεία), την Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος (επτά στοιχεία), την Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα (εννέα στοιχεία), τη Συνολική αποτίμηση του προγράμματος (δέκα στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται στη βάση μίας επταβάθμιας κλίμακας Likert από το 1=Καθόλου έως το 7=Πάρα πολύ.

Προσδιοριστικοί παράγοντες επιτυχίας: η ενότητα αυτή εξετάζει τη σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος (οκτώ στοιχεία). Οι απαντήσεις δίνονται στη βάση μίας επταβάθμιας κλίμακας Likert από το 1=Καθόλου έως το 7=Πάρα πολύ.

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με τον δείκτη Cronbach's α , ανά ενότητα και συνολικά. Βάσει των αποτελεσμάτων που απεικονίζονται στον πιο κάτω πίνακα διαπιστώνεται υψηλό επίπεδο αξιοπιστίας.

Πίνακας 6.1: Αξιοπιστία Δεδομένων

	Cronbach's α
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος (γραμματεία, ψηφιακά μέσα)	0,851
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	0,922
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος (εκπαιδευτικό έργο 1)	0,950
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος (εκπαιδευτικό έργο 2)	0,966
Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	0,679
Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	0,973
Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος	0,927
Σύνολο	0,976

6.4 Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτελεί μια υπο-ομάδα του πληθυσμού-στόχου που ο ερευνητής σχεδιάζει να μελετήσει για να προβεί - υπό προϋποθέσεις - σε γενικεύσεις που θα αφορούν τον πληθυσμό-στόχο (Creswell, 2015). Στην έρευνα συμμετείχαν 153 άτομα. Η πλειοψηφία είναι γυναίκες (68,6%), 20-30 ετών (31,4%), κάτοχοι μεταπτυχιακού (61,4%), που εργάζονται ως δημόσιοι υπάλληλοι (37,9%) και διαμένουν σε περιοχή όπου υπάρχουν πανεπιστημιακές σχολές του ενδιαφέροντός τους (68%).

Πίνακας 6.2: Δημογραφικό Προφίλ Ερωτηθέντων

		n	%
Φύλο	Άντρας	48	31.4
	Γυναίκα	105	68.6
Ηλικία	20-30	48	31.4
	31-40	37	24.2
	41-50	38	24.8
	51-60	27	17.6
	60 και άνω	3	2.0
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Πτυχίο ΑΕΙ	45	29.4
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	2	1.3
	Μεταπτυχιακό	94	61.4
	Διδακτορικό	11	7.2
	Άλλο	1	.7
Επάγγελμα / Ιδιότητα	Φοιτητής	26	17.0
	Άνεργος	9	5.9
	Δημόσιος υπάλληλος	58	37.9
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	26.1
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	13.1
Τόπος μόνιμης διαμονής	Ναι	104	68.0
	Όχι	49	32.0

Όσον αφορά στην παρακολούθηση του προγράμματος, οι περισσότεροι έχουν παρακολουθήσει ένα εξ αποστάσεως πρόγραμμα (83%), το οποίο παρακολούθησαν/θούν από το σπίτι (83%), με τη μεικτή μέθοδο (60,1%). Επίσης λίγο παραπάνω από τους μισούς επέλεξαν εξ αποστάσεως πρόγραμμα λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων (50,3%). Οι

περισσότεροι αντιμετώπισαν προβλήματα με την ποιότητα του ήχου (31,4%), με τους υπεύθυνους του προγράμματος να επιλύουν το πρόβλημα άμεσα (49,7%).

Πίνακας 6.3: Στοιχεία Παρακολούθησης του Προγράμματος

			n	%
Αριθμός εξ αποστάσεως προγραμμάτων που έχετε παρακολουθήσει	1		127	83.0
	2		22	14.4
	Περισσότερα από 2		4	2.6
Τρόπος παρακολούθησης	Σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση		52	34.0
	Ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση		9	5.9
	Μεικτή		92	60.1
Λόγοι επιλογής του εξ αποστάσεως προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών	Λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων		77	50.3
	Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων		43	28.1
	Ζω μακριά από το πανεπιστήμιο που προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα		60	39.3
	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ευέλικτη ως προς τον χρόνο υλοποίησης		58	37.9
	Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ευέλικτη ως προς την διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού		36	23.6
	Άλλο		4	2.7
Τόπος παρακολούθησης του ΠΜΣ	Το σπίτι		127	83.0
	Την εργασία		3	2.0
	Άλλο χώρο με πρόσβαση σε Η/Υ και διαδίκτυο		2	1.3
	Όλα τα παραπάνω		5	3.3
	Το σπίτι και την εργασία		13	8.5
	Το σπίτι και άλλο χώρο με πρόσβαση σε Η/Υ και διαδίκτυο		3	2.0
Προβλήματα που αντιμετωπίσατε με την πλατφόρμα που χρησιμοποιήσατε	Προβλήματα με την ποιότητα του ήχου		48	31.4
	Προβλήματα με την ποιότητα της εικόνας		15	9.8
	Προβλήματα με την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας		32	20.9
	Προβλήματα κατά την είσοδο και την παραμονή στην ηλεκτρονική τάξη		33	21.6
	Όλα τα παραπάνω		1	.7

Προβλήματα με την ποιότητα του ήχου και της εικόνας	14	9.2
Προβλήματα με την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και κατά την είσοδο και την παραμονή στην ηλεκτρονική τάξη	2	1.3
Προβλήματα με την ποιότητα του ήχου και κατά την είσοδο και την παραμονή στην ηλεκτρονική τάξη	2	1.3
Προβλήματα με την ποιότητα του ήχου και με την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας	2	1.3
Προβλήματα με την ποιότητα της εικόνας και με την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας	1	.7
Προβλήματα με την ποιότητα του ήχου, με την ποιότητα της εικόνας και με την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας	1	.7
Προβλήματα με την ποιότητα του ήχου, της εικόνας και κατά την είσοδο και την παραμονή στην ηλεκτρονική τάξη	1	.7
Προβλήματα με την ποιότητα της εικόνας, την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας και κατά την είσοδο και την παραμονή	1	.7
Στάση των υπευθύνων του ΠΜΣ όσον αφορά την επίλυση των προβλημάτων που προέκυψαν		
Έλυσαν το πρόβλημα άμεσα	76	49.7
Μου δόθηκαν σαφείς οδηγίες για να αντιμετωπίσω μόνοι/η το πρόβλημα	53	34.6
Χρειάστηκε να επιμείνω πολύ για να δοθεί λύση	12	7.8
Αδιαφόρησαν	12	7.8

6.5 Δεοντολογία της έρευνας

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν σχετικά με ζητήματα που αφορούν τη δεοντολογία διεξαγωγής της έρευνας μέσω ενός κειμένου που προηγήθηκε του ερωτηματολογίου. Τα ζητήματα αυτά, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Knussen & McFadyen, 2010; Regmi et al., 2016) αφορούν τον σκοπό διεξαγωγής της έρευνας και το πλαίσιο αυτής, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων, καθώς και την εθελοντική φύση της συμμετοχής.

6.6 Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων διεξήχθη με το Statistical Package for Social Sciences (SPSS) έκδοση 26, με τη χρήση περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής (Argurous, 2011). Η περιγραφική στατιστική χρησιμοποιήθηκε για την ανάδειξη τάσεων στις απαντήσεις των συμμετεχόντων, ενώ η επαγωγική για να εξεταστούν διαφορές των μέσων όρων των απαντήσεων των ερωτηθέντων στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

7.1 Περιγραφική στατιστική

Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος

Στον πιο κάτω πίνακα παρουσιάζονται τα περιγραφικά μέτρα των απόψεων των ερωτηθέντων όσον αφορά στην ικανοποίησή τους από στοιχεία του προγράμματος. Διαπιστώθηκε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης κυρίως από τα ψηφιακά μέσα που παρασχέθηκαν από το ίδρυμα ($M=5,44$, $TA=1,638$) και έπειτα από τη γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος ($M=5,27$, $TA=1,825$).

Πίνακας 7.1: *Ικανοποίηση Ερωτηθέντων από Στοιχεία του Προγράμματος*

	N	M	TA
Την γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος	153	5.27	1.825
Τα ψηφιακά μέσα που σας παρείχε το ίδρυμα (ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, VPN, eClass,..)	153	5.44	1.638

Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος

Η αξιολόγηση των σκοπών, της δομής και του περιεχομένου του προγράμματος ήταν υψηλή. Υψηλότερος μέσος όρος καταγράφηκε ως προς το ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν από την αρχή πλήρως ενημερωμένοι για τις υποχρεώσεις τους ($M=5,43$, $TA=1,572$), ενώ χαμηλότερος ως προς το ότι η κατανομή των ημερών και των ωρών διδασκαλίας ήταν βολικές για τους εκπαιδευόμενους ($M=5,26$, $TA=1,641$).

Πίνακας 7.2: *Ικανοποίηση από Σκοπούς, Δομή και Περιεχόμενο του ΠΜΣ*

	N	M	TA
Οι στόχοι του ΠΜΣ ήταν σαφείς από την αρχή	153	5.42	1.604
Οι επιμέρους ενότητες του προγράμματος ήταν συναφείς με τους στόχους του	153	5.29	1.538
Η κατανομή των ημερών και των ωρών διδασκαλίας ήταν βολικές για τους εκπαιδευόμενους	153	5.26	1.641
Υπήρχε αναλογία του περιεχομένου του προγράμματος με την διάρκειά του	153	5.35	1.587
Οι εκπαιδευόμενοι ήταν από την αρχή πλήρως ενημερωμένοι για τις υποχρεώσεις τους	153	5.43	1.572

Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος

Επίσης υψηλά αξιολογήθηκε και η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από τους διδάσκοντες του προγράμματος. Υψηλότερος μέσος όρος καταγράφηκε ως προς το ότι οι διδάσκοντες ήταν καλοί γνώστες του αντικειμένου που δίδασκαν ($M=5,93$, $TA=1,288$), ενώ χαμηλότερος μέσος όρος ως προς το ότι ήταν ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί με την εκπόνηση των εργασιών ($M=5,42$, $TA=1,550$).

Πίνακας 7.3: *Ικανοποίηση από τους Διδάσκοντες του Προγράμματος (Εκπαιδευτικό Έργο 1)*

	N	M	TA
Προσιτοί και πρόθυμοι να επικοινωνούν με τους φοιτητές και να τους αφιερώνουν χρόνο	153	5.46	1.530
Συνεπείς	153	5.48	1.569
Καλοί γνώστες του αντικειμένου που δίδασκαν	153	5.93	1.288
Κατάφερναν να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις προσδοκίες και τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος	153	5.58	1.454
Ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί με την εκπόνηση των εργασιών	153	5.42	1.550
Παρείχαν ευκαιρίες για ανοιχτό διάλογο και συζήτηση	153	5.52	1.544
Αντιμετώπιζαν όλους τους φοιτητές δίκαια και χωρίς προκαταλήψεις	153	5.63	1.613

Ικανοποίηση από διάφορα στοιχεία του προγράμματος

Υψηλή ήταν η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από διάφορα στοιχεία του προγράμματος, ιδίως από την απάντηση ερωτήσεων/αποριών ($M=5,59$, $TA=1,489$) και λιγότερο από την προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων εκτός ηλεκτρονικής τάξης ($M=5,12$, $TA=1,624$).

Πίνακας 7.4: *Ικανοποίηση από Διάφορα Στοιχεία του Προγράμματος (Εκπαιδευτικό Έργο 2)*

	N	M	TA
Την προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων εκτός ηλεκτρονικής τάξης	153	5.12	1.624
Τη συνολική ποιότητα της σχέσης σας με τους διδάσκοντες	153	5.30	1.573
Απάντηση ερωτήσεων/αποριών	153	5.59	1.489
Ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού	153	5.27	1.536
Διαδικασία εκπόνησης εργασιών	153	5.17	1.633

Διαδικασία διεξαγωγής των εξετάσεων	153	5.25	1.471
Την έγκαιρη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τις εργασίες/εξετάσεις	153	5.40	1.439

Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα

Η ικανοποίηση των ερωτηθέντων από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα ήταν μέτρια έως υψηλή. Συγκεκριμένα σημειώθηκε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από το πόσο καλά διαχειρίστηκαν το εκπαιδευτικό υλικό που αποστέλλόταν ($M=5,60$, $TA=1,378$). Αντίθετα, σημειώθηκε μέτριο επίπεδο ικανοποίησης όσον αφορά στα εξής: «Ένα αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα ήταν ευκολότερο για μένα» ($M=3,88$, $TA=2,109$), «Θα διαχειριζόμουν καλύτερα τον χρόνο μου αν το πρόγραμμα ήταν δια ζώσης» ($M=3,47$, $TA=2,090$), ενώ ακόμα χαμηλότερο επίπεδο ικανοποίησης εντοπίστηκε από το ότι «Ήμουν αναβλητικός/ή με τις υποχρεώσεις και τις εργασίες μου» ($M=2,63$, $TA=1,845$).

Πίνακας 7.5: Ικανοποίηση από το Εξ Αποστάσεως Πρόγραμμα

	N	M	TA
Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου	153	5.21	1.719
Εκτιμώ ότι το αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα μου έδινε περισσότερα εφόδια	153	4.51	2.043
Ένα αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα ήταν ευκολότερο για μένα	153	3.88	2.109
Θα διαχειριζόμουν καλύτερα τον χρόνο μου αν το πρόγραμμα ήταν δια ζώσης	153	3.47	2.090
Ήμουν αναβλητικός/ή με τις υποχρεώσεις και τις εργασίες μου	153	2.63	1.845
Διαχειρίστηκα καλά το εκπαιδευτικό υλικό που μου αποστέλλόταν	153	5.60	1.378
Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κοντά στις απαιτήσεις και τις δυνατότητές μου	153	5.37	1.413
Θα συνιστούσα σε κάποιον γνωστό μου να παρακολουθήσει ένα αντίστοιχο εξ αποστάσεως πρόγραμμα	153	5.29	1.813
Αν παρακολουθούσα ένα νέο ΠΜΣ θα επέλεγα πάλι την εξ αποστάσεως μέθοδο	153	5.13	1.966

Συνολική αποτίμηση του προγράμματος

Υψηλή ήταν η αποτίμηση του προγράμματος ως προς την ποιότητά του ($M=5,52$, $TA=1,623$), τη συνέπεια με την οποία υλοποιήθηκε ($M=5,48$, $TA=1,522$), τη διάρκεια ($M=5,48$, $TA=4,500$), το περιεχόμενο ($M=5,44$, $TA=1,525$) και τον σκοπό και στόχους

(M=5,41, TA=1,271). Χαμηλότερος μέσος όρος καταγράφηκε στις εξής δηλώσεις: «Από την συμβολή των νέων γνώσεων στην επαγγελματική εξέλιξη» (M=5,27, TA=1,800), «Την ανταποδοτικότητα του ΠΜΣ σε σχέση με το κόστος συμμετοχής» (M=5,27, TA=1,639).

Πίνακας 7.6: *Συνολική Αποτίμηση του Προγράμματος*

Πώς αξιολογείτε;	N	M	TA
Τον σκοπό και τους στόχους του ΠΜΣ	153	5.41	1.571
Το περιεχόμενο του ΠΜΣ	153	5.44	1.525
Την διάρκεια του ΠΜΣ	153	5.48	1.500
Την οργάνωση του ΠΜΣ	153	5.32	1.584
Την συνέπεια με την οποία υλοποιήθηκε το ΠΜΣ	153	5.48	1.522
Την ποιότητα του ΠΜΣ	153	5.52	1.623
Την ανταποδοτικότητα του ΠΜΣ σε σχέση με το κόστος συμμετοχής	153	5.27	1.639
Τις νέες γνώσεις/ δεξιότητες που αποκτήσατε από την συμμετοχή σας στο ΠΜΣ	153	5.50	1.627
Την χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήσατε από την συμμετοχή σας σε αυτό	153	5.42	1.661
Από την συμβολή των νέων γνώσεων στην επαγγελματικής εξέλιξη	153	5.27	1.800

Σύνοψη επιπέδου ικανοποίησης

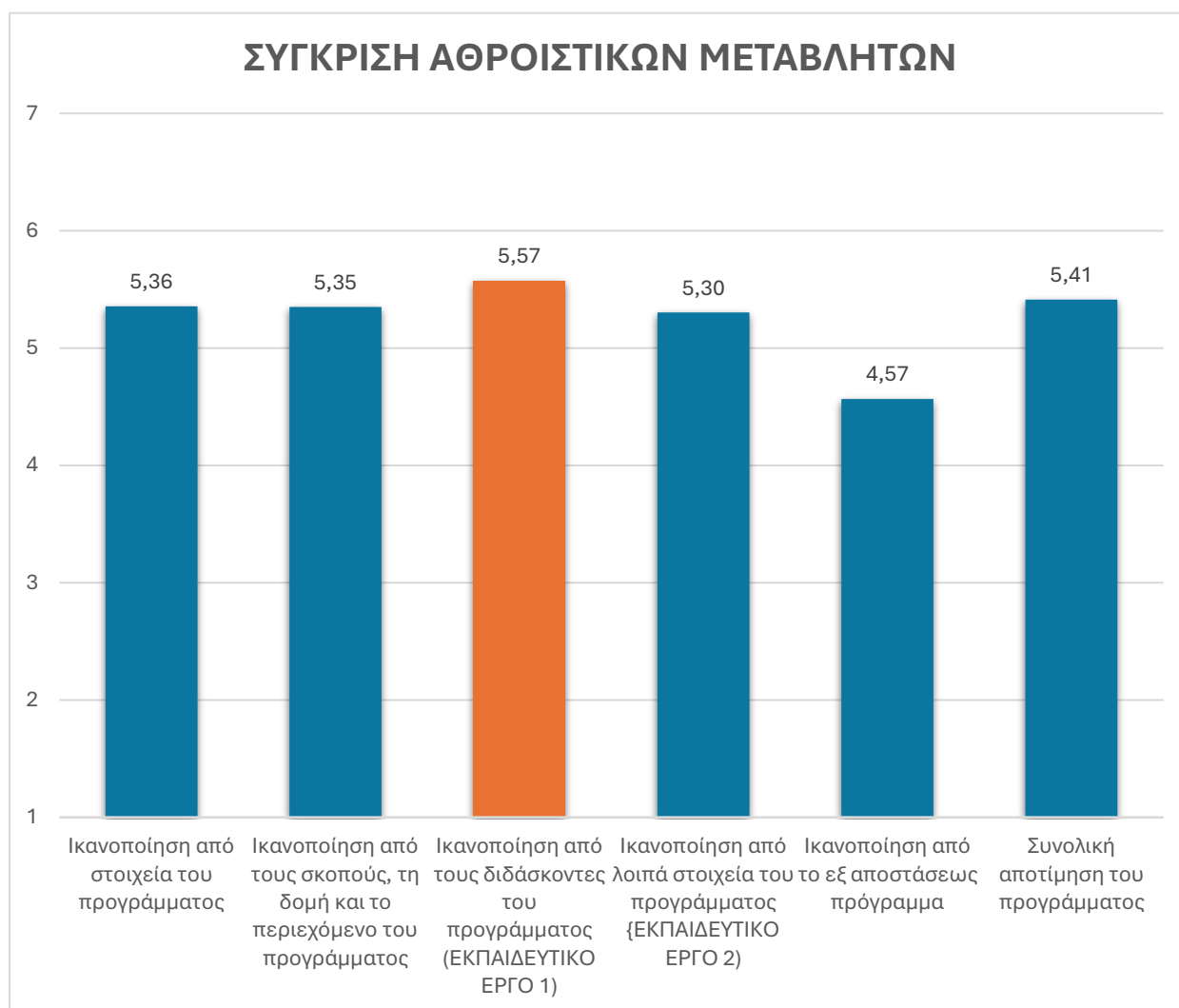
Στον πιο κάτω πίνακα συνοψίζονται τα περιγραφικά μέτρα των απαντήσεων των συμμετεχόντων ανά τομέα ικανοποίησης. Όπως παρατηρείται, υπάρχει υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τους διδάσκοντες του προγράμματος και λιγότερο από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα. Η συνολική αποτίμηση του προγράμματος βαθμολογείται υψηλά.

Πίνακας 7.7: *Συνολικά Αποτελέσματα*

	N	M	TA
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος	153	5.36	1.618
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	153	5.35	1.387
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ 1)	153	5.57	1.326
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος (ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΕΡΓΟ 2)	153	5.30	1.402

Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	153	4.57	0.973
Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	153	5.41	1.443

Διάγραμμα 7.1: Σύνολικά Αποτελέσματα/ Σύγκριση Αθροιστικών Μεταβλητών



Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος

Οι παράγοντες που εξετάστηκαν κρίθηκαν από τους ερωτηθέντες ως πολύ σημαντικοί, ιδίως η συνέπεια και η κατάρτιση των διδασκόντων ($M=6,30$, $TA=1,148$). Λιγότερο σημαντικοί κρίθηκαν οι εξής παράγοντες: «Η καλή σχέση των φοιτητών με την τεχνολογία και το διαδίκτυο» ($M=5,92$, $TA=1,333$) και «Η υποστήριξη από το οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον» ($M=5,57$, $TA=1,551$).

Πίνακας 7.8: Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Επιτυχή Έκβαση ενός Εξ Αποστάσεως ΠΜΣ

	N	M	TA
Η οργάνωση και η ποιότητα του περιεχομένου του	153	6.16	1.308
Η συνέπεια και η κατάρτιση των διδασκόντων	153	6.30	1.148
Η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού	153	6.24	1.202
Η καλή επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων/φοιτητών	153	6.16	1.318
Η ατομική δέσμευση και προσήλωση των εκπαιδευομένων στον τελικό στόχο	153	6.05	1.349
Η καλή σχέση των φοιτητών με την τεχνολογία και το διαδίκτυο	153	5.92	1.333
Η υποστήριξη από το οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον	153	5.57	1.551
Η υποστήριξη από το ακαδημαϊκό/ τεχνικό και διοικητικό προσωπικό του ΠΜΣ	153	6.03	1.230

Διάγραμμα 7.2: Παράγοντες που Συμβάλλουν στην Επιτυχή Έκβαση ενός Εξ Αποστάσεως ΠΜΣ

Σημαντική παρατήρηση: Από την μελέτη των πινάκων που προηγήθηκαν γίνεται αντιληπτό ότι το σύνολο σχεδόν των τυπικών αποκλίσεων (απόκλιση των απαντήσεων από την αντίστοιχη μέση τιμή) είναι μεγαλύτερες από το 1.2. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι στις απαντήσεις των ερωτώμενων υπάρχει μια σχετική ανομοιογένεια.

Η μεγαλύτερη διασπορά των απαντήσεων εμφανίζεται στις απόψεις των ερωτώμενων για το αν:

- ένα αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα τους έδινε περισσότερα εφόδια ($M=4.51$ και $TA=2.043$),
- ένα αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα τους ήταν ευκολότερο ($M=3.88$ και $TA=2.109$),
- οι ίδιοι θα διαχειρίζονταν καλύτερα τον χρόνο τους σε ένα δια ζώσης Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών ($M=3,47$ και $TA=2,09$).

Ήταν ερωτήσεις στις οποίες οι συμμετέχοντες έδειξαν να είναι ουδέτεροι ή και να διαφωνούν μέτρια. Δηλαδή, στις συγκεκριμένες ερωτήσεις (περισσότερο από τις υπόλοιπες) έγινε φανερό ότι οι απόψεις αρκετών εκ των συμμετεχόντων δεν ταυτίζονται απόλυτα με την μέση τιμή του δείγματος.

Από την άλλη, την μικρότερη τυπική απόκλιση ($TA=0.97$), άρα και την μικρότερη απόκλιση από την μέση τιμή ($M=4,57$), είχε η ερώτηση που αφορούσε στην ικανοποίηση από το ή τα εξ αποστάσεως προγράμματα που είχαν ήδη παρακολουθήσει οι ερωτώμενοι.

7.2 Επαγωγική στατιστική

Στην ενότητα αυτή εξετάζεται αν οι απόψεις που εξέφρασαν οι ερωτηθέντες σχετικά με την ικανοποίησή τους διαφοροποιούνται με βάση τα δημογραφικά στοιχεία τους. Για τον έλεγχο των υποθέσεων δημιουργήθηκαν αθροιστικές μεταβλητές των επί μέρους διαστάσεων του ερωτηματολογίου. Προκειμένου να προσδιοριστεί το είδος των τεστ διεξήχθη ένας έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων με το τεστ Kolmogorov-Smirnov. Διαπιστώθηκε πως τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p<0.05$). Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκαν τα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney U test για το φύλο και Kruskal-Wallis H test για τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Πίνακας 7.9: Αποτελέσματα Τεστ Kolmogorov-Smirnov

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Την γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος	.203	153	.000

Τα ψηφιακά μέσα που σας παρείχε το ίδρυμα (ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, VPN, eClass,...)	.242	153	.000
Οι στόχοι του ΠΜΣ ήταν σαφείς από την αρχή	.243	153	.000
Οι επιμέρους ενότητες του προγράμματος ήταν συναφείς με τους στόχους του	.214	153	.000
Η κατανομή των ημερών και των ωρών διδασκαλίας ήταν βολικές για τους εκπαιδευόμενους	.242	153	.000
Υπήρχε αναλογία του περιεχομένου του προγράμματος με την διάρκειά του	.240	153	.000
Οι εκπαιδευόμενοι ήταν από την αρχή πλήρως ενημερωμένοι για τις υποχρεώσεις τους	.229	153	.000
Προσιτοί και πρόθυμοι να επικοινωνούν με τους φοιτητές και να τους αφιερώνουν χρόνο	.240	153	.000
Συνεπείς	.238	153	.000
Καλοί γνώστες του αντικειμένου που δίδασκαν	.267	153	.000
Κατάφερναν να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις προσδοκίες και τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος	.229	153	.000
Ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί με την εκπόνηση των εργασιών	.202	153	.000
Παρείχαν ευκαιρίες για ανοιχτό διάλογο και συζήτηση	.237	153	.000
Αντιμετώπιζαν όλους τους φοιτητές δίκαια και χωρίς προκαταλήψεις	.263	153	.000
Την προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων εκτός ηλεκτρονικής τάξης	.202	153	.000
Τη συνολική ποιότητα της σχέσης σας με τους διδάσκοντες	.221	153	.000
Απάντηση ερωτήσεων/αποριών	.235	153	.000
Ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού	.224	153	.000
Διαδικασία εκπόνησης εργασιών	.211	153	.000
Διαδικασία διεξαγωγής των εξετάσεων	.223	153	.000
Την έγκαιρη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τις εργασίες/εξετάσεις	.263	153	.000
Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου	.194	153	.000
Εκτιμώ ότι το αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα μου έδινε περισσότερα εφόδια	.172	153	.000
Ένα αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα ήταν ευκολότερο για μένα	.127	153	.000
Θα διαχειριζόμουν καλύτερα τον χρόνο μου αν το πρόγραμμα ήταν δια ζώσης	.156	153	.000
Ήμουν αναβλητικός/ή με τις υποχρεώσεις και τις εργασίες μου	.229	153	.000
Διαχειρίστηκα καλά το εκπαιδευτικό υλικό που μου αποστέλλοταν	.235	153	.000
Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κοντά στις απαιτήσεις και τις δυνατότητές μου	.235	153	.000
Θα συνιστούσα σε κάποιον γνωστό μου να παρακολουθήσει ένα αντίστοιχο εξ αποστάσεως πρόγραμμα	.220	153	.000
Αν παρακολουθούσα ένα νέο ΠΜΣ θα επέλεγα πάλι την εξ αποστάσεως μέθοδο	.213	153	.000
Τον σκοπό και τους στόχους του ΠΜΣ	.221	153	.000

Το περιεχόμενο του ΠΜΣ	.219	153	.000
Την διάρκεια του ΠΜΣ	.216	153	.000
Την οργάνωση του ΠΜΣ	.235	153	.000
Την συνέπεια με την οποία υλοποιήθηκε το ΠΜΣ	.221	153	.000
Την ποιότητα του ΠΜΣ	.258	153	.000
Την ανταποδοτικότητα του ΠΜΣ σε σχέση με το κόστος συμμετοχής	.194	153	.000
Τις νέες γνώσεις/ δεξιότητες που αποκτήσατε από την συμμετοχή σας στο ΠΜΣ	.262	153	.000
Την χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήσατε από την συμμετοχή σας σε αυτό	.264	153	.000
Από την συμβολή των νέων γνώσεων στην επαγγελματικής εξέλιξη	.232	153	.000
Η οργάνωση και η ποιότητα του περιεχομένου του	.315	153	.000
Η συνέπεια και η κατάρτιση των διδασκόντων	.337	153	.000
Η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού	.319	153	.000
Η καλή επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων/φοιτητών	.307	153	.000
Η ατομική δέσμευση και προσήλωση των εκπαιδευομένων στον τελικό στόχο	.283	153	.000
Η καλή σχέση των φοιτητών με την τεχνολογία και το διαδίκτυο	.256	153	.000
Η υποστήριξη από το οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον	.250	153	.000
Η υποστήριξη από το ακαδημαϊκό/ τεχνικό και διοικητικό προσωπικό του ΠΜΣ	.250	153	.000

Στον πίνακα 7.10 εξετάζεται αν το φύλο διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p>0.05$).

Πίνακας 7.10: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση του Φύλου

	Φύλο	N	Mean Rank	p-value
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος	Άντρας	48	83.14	0,241
	Γυναίκα	105	74.20	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	Άντρας	48	83.22	0,239
	Γυναίκα	105	74.16	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος	Άντρας	48	85.95	0,090
	Γυναίκα	105	72.91	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος	Άντρας	48	81.13	0,436
	Γυναίκα	105	75.11	
	Σύνολο	153		

Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	Άντρας	48	76.10	0,866
	Γυναίκα	105	77.41	
	Σύνολο	153		
Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	Άντρας	48	81.30	0,416
	Γυναίκα	105	75.03	
	Σύνολο	153		
Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος	Άντρας	48	74.69	0,661
	Γυναίκα	105	78.06	
	Σύνολο	153		

Στον πίνακα 7.11 εξετάζεται αν η ηλικία διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p>0.05$).

Πίνακας 7.11: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση της Ηλικίας

	ΗΛΙΚΙΑ	N	MEAN RANK	P-VALUE
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος	20-30	48	65.91	0,143
	31-40	37	80.62	
	41-50	38	89.86	
	51-60	27	74.89	
	60 και άνω	3	66.00	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	20-30	48	69.13	0,612
	31-40	37	79.20	
	41-50	38	84.39	
	51-60	27	77.37	
	60 και άνω	3	78.83	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος	20-30	48	74.51	0,375
	31-40	37	76.45	
	41-50	38	88.49	
	51-60	27	67.41	
	60 και άνω	3	64.50	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος	20-30	48	74.97	0,547
	31-40	37	75.15	
	41-50	38	87.17	
	51-60	27	70.33	
	60 και άνω	3	63.50	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	20-30	48	70.93	0,196
	31-40	37	70.15	
	41-50	38	84.63	
	51-60	27	81.69	
	60 και άνω	3	119.83	
	Σύνολο	153		

Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	20-30	48	69.95	0,325
	31-40	37	73.78	
	41-50	38	87.89	
	51-60	27	81.00	
	60 και άνω	3	55.50	
	Σύνολο	153		
Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος	20-30	48	72.03	0,393
	31-40	37	74.65	
	41-50	38	88.28	
	51-60	27	71.30	
	60 και άνω	3	94.00	
	Σύνολο	153		

Στον πίνακα 7.12 εξετάζεται αν το εκπαιδευτικό επίπεδο διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p > 0.05$).

Πίνακας 7.12: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση του Επιπέδου Σπουδών

	Επίπεδο εκπαίδευσης	N	Mean Rank	p-value
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος	Πτυχίο AEI	45	73.31	0,253
	Δεύτερο πτυχίο AEI	2	134.00	
	Μεταπτυχιακό	94	77.20	
	Διδακτορικό	11	84.55	
	Άλλο	1	27.00	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	Πτυχίο AEI	45	74.99	0,676
	Δεύτερο πτυχίο AEI	2	82.50	
	Μεταπτυχιακό	94	76.99	
	Διδακτορικό	11	89.05	
	Άλλο	1	25.00	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος	Πτυχίο AEI	45	82.92	0,376
	Δεύτερο πτυχίο AEI	2	127.25	
	Μεταπτυχιακό	94	73.17	
	Διδακτορικό	11	77.77	
	Άλλο	1	61.50	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος	Πτυχίο AEI	45	77.51	0,427
	Δεύτερο πτυχίο AEI	2	136.50	
	Μεταπτυχιακό	94	75.20	
	Διδακτορικό	11	80.05	
	Άλλο	1	70.50	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	Πτυχίο AEI	45	89.76	0,122
	Δεύτερο πτυχίο AEI	2	103.50	
	Μεταπτυχιακό	94	69.91	

	Διδακτορικό	11	82.55	
	Άλλο	1	55.50	
	Σύνολο	153		
Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	Πτυχίο ΑΕΙ	45	73.99	0,678
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	2	100.50	
	Μεταπτυχιακό	94	76.84	
	Διδακτορικό	11	89.64	
	Άλλο	1	41.50	
	Σύνολο	153		
Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος	Πτυχίο ΑΕΙ	45	69.69	0,457
	Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ	2	103.75	
	Μεταπτυχιακό	94	80.28	
	Διδακτορικό	11	78.32	
	Άλλο	1	30.00	
	Σύνολο	153		

Στον πίνακα 7.13 εξετάζεται αν η επαγγελματική κατάσταση διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p>0.05$).

Πίνακας 7.13: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση της Ιδιότητας

	Ιδιότητα	N	Mean Rank	p-value
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος	Φοιτητής	26	67.73	0,358
	Άνεργος	9	72.56	
	Δημόσιος υπάλληλος	58	80.26	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	71.95	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	91.70	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	Φοιτητής	26	73.96	0,153
	Άνεργος	9	76.17	
	Δημόσιος υπάλληλος	58	84.38	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	63.29	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	87.35	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος	Φοιτητής	26	74.79	0,467
	Άνεργος	9	69.11	
	Δημόσιος υπάλληλος	58	79.78	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	69.49	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	90.40	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος	Φοιτητής	26	71.90	0,802
	Άνεργος	9	69.22	
	Δημόσιος υπάλληλος	58	80.27	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	73.85	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	83.95	
	Σύνολο	153		

Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	Φοιτητής	26	79.10	0,480
	Άνεργος	9	86.28	
	Δημόσιος υπάλληλος	58	82.73	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	67.47	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	72.53	
	Σύνολο	153		
Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	Φοιτητής	26	68.96	0,071
	Άνεργος	9	74.94	
	Δημόσιος υπάλληλος	58	84.52	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	63.89	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	92.80	
	Σύνολο	153		
Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος	Φοιτητής	26	67.27	0,567
	Άνεργος	9	66.94	
	Δημόσιος υπάλληλος	58	80.86	
	Ιδιωτικός υπάλληλος	40	75.76	
	Ελεύθερος επαγγελματίας	20	85.45	
	Σύνολο	153		

Στον πίνακα 7.14 εξετάζεται αν διαφοροποιούνται οι απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα με βάση το αν διαμένουν σε περιοχή όπου υπάρχουν πανεπιστημιακές σχολές του ενδιαφέροντός τους. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($p > 0.05$).

Πίνακας 7.14: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση της Ύπαρξης Σχολών Ενδιαφέροντος στον Τόπο Διαμονής τους

	ΎΠΑΡΞΗ ΣΧΟΛΩΝ	N	MEAN RANK	P-VALUE
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος	Ναι	104	78.82	0,453
	Όχι	49	73.13	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	Ναι	104	80.84	0,118
	Όχι	49	68.86	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος	Ναι	104	78.37	0,576
	Όχι	49	74.09	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος	Ναι	104	78.67	0,497
	Όχι	49	73.46	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	Ναι	104	75.98	0,677
	Όχι	49	79.17	
	Σύνολο	153		
Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	Ναι	104	80.45	0,160
	Όχι	49	69.68	
	Σύνολο	153		

Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος	Ναι	104	80.41	0,164
	Όχι	49	69.77	
	Σύνολο	153		

Στον πίνακα 7.15 εξετάζεται αν ο αριθμός των εξ αποστάσεως προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει διαφοροποιεί τις απόψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση σε όλες τις μεταβλητές ($p < 0.05$), με εξαίρεση την ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος και την ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα ($p > 0.05$). Συγκεκριμένα, όσοι έχουν παρακολουθήσει δύο εξ αποστάσεως προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών σημειώνουν υψηλότερο mean rank, το οποίο δηλώνει υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης.

Πίνακας 7.15: Διαφοροποίηση Απόψεων Ερωτηθέντων στη Βάση του Αριθμού Εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων που έχουν Παρακολουθήσει

	ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΜΣ	N	MEAN RANK	P-VALUE
Ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος	1	127	73.19	0,049
	2	22	97.75	
	Περισσότερα από 2	4	84.00	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος	1	127	75.42	0,120
	2	22	91.41	
	Περισσότερα από 2	4	47.88	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από τους διδάσκοντες του προγράμματος	1	127	74.00	0,020
	2	22	99.36	
	Περισσότερα από 2	4	49.13	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος	1	127	74.15	0,019
	2	22	99.09	
	Περισσότερα από 2	4	46.00	
	Σύνολο	153		
Ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα	1	127	76.71	0,080
	2	22	86.70	
	Περισσότερα από 2	4	32.88	
	Σύνολο	153		
Συνολική αποτίμηση του προγράμματος	1	127	72.95	0,001
	2	22	107.20	
	Περισσότερα από 2	4	39.50	
	Σύνολο	153		
Σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος	1	127	73.14	0,014
	2	22	102.05	
	Περισσότερα από 2	4	61.75	
	Σύνολο	153		

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Συζήτηση αποτελεσμάτων

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα στόχο είχε να διερευνήσει το επίπεδο ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των εξ αποστάσεως μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην Ελλάδα. Συνολικά διαπιστώθηκε ένα υψηλό επίπεδο ικανοποίησης ως προς την αποτίμηση της ποιότητας, της συνέπειας, του περιεχομένου, της διάρκειας και του σκοπού του προγράμματος, κάτι που συνάδει και με τα ευρήματα της μελέτης των Anagnostopoulou et al. (2015). Επίσης σχετικά υψηλό επίπεδο, αν και χαμηλότερο, συμφωνίας καταγράφηκε στις δηλώσεις που αφορούν τη συμβολή των νέων γνώσεων στην επαγγελματική εξέλιξη και την ανταποδοτικότητα του Π.Μ.Σ. σε σχέση με το κόστος συμμετοχής. Ωστόσο, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και η σχετικοποίηση της έννοιας της ποιότητας (Green, 1994; Harvey 2004-2024; Vlăsceanu et al., 2007), κάτι που οδηγεί στο συμπέρασμα πως θα πρέπει να υπάρξει περαιτέρω έρευνα ως προς την αποσαφήνιση αυτής της έννοιας από τους φοιτητές. Επίσης, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη πως τα επί μέρους στοιχεία του προγράμματος (π.χ. περιεχόμενο, διάρκεια) μετασχηματίζονται στη βάση των τεχνολογικών αλλαγών (Patrut et al., 2013) και των αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στο σύνολο δεξιοτήτων των υφιστάμενων και μελλοντικών εργαζομένων. Συνεπώς, κατά τη διερεύνηση της συνολικής αποτίμησης ενός προγράμματος σπουδών θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και αυτά τα στοιχεία.

Πιο αναλυτικά, βρέθηκε υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από τους διδάσκοντες του προγράμματος, όπως και στη μελέτη των Anagnostopoulou et al. (2015) και των Kostopoulou & Kostopoulos (2023), κυρίως ως προς το ότι οι διδάσκοντες ήταν καλοί γνώστες του αντικείμενου που δίδασκαν και λιγότερο ως προς το ότι ήταν ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί με την εκπόνηση των εργασιών. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), οι διδάσκοντες αποτελούν σημαντικό παράγοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ άλλοι μελετητές (Garrison, 2011; Zhang, 2016) έχουν προσδιορίσει την ηλεκτρονική μάθηση στη βάση της επικοινωνιακής διάστασης, στην οποία οι διδάσκοντες διαδραματίζουν πολύτιμο ρόλο. Επίσης, αρκετοί μελετητές (Γαβρίλης, 2017; Garcla-Aracil, 2009; Sojkin et al., 2012 όπ. αν. στο Ηλίου κ.ά. 2018; Anagnostopoulou et al., 2015 όπ. αν. στο Foutzopoulou & Μαυροειδής, 2020; Ching et al., 2002) έχουν υπογραμμίσει πως η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση με τους διδάσκοντες επιδρούν στην ικανοποίηση των φοιτητών από την παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ακολουθεί η ικανοποίηση από στοιχεία του προγράμματος, πρωτίστως από τα ψηφιακά μέσα που παρασχέθηκαν από το ίδρυμα και έπειτα από τη γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος. Σε ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τα ψηφιακά μέσα διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο (Carrizo et al., 2003 όπ. αν. στο Βογιατζής, 2015), δεδομένου ότι μπορούν να επηρεάσουν τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ σύμφωνα με τους Patrut et al. (2013) επιδρούν στις παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπρόσθετα, αρκετοί μελετητές (Βαβρίτσα, 2023; Garcla-Aracil, 2009; Sojkin et al., 2012 όπ. αν. στο Ηλίου κ.ά. 2018) έχουν υπογραμμίσει πως οι υποδομές επιδρούν στην ικανοποίηση των φοιτητών από την παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος.

Στην τρίτη θέση βρίσκεται η ικανοποίηση από τους σκοπούς, τη δομή και το περιεχόμενο του προγράμματος, κυρίως ως προς το ότι οι εκπαιδευόμενοι ήταν από την αρχή πλήρως ενημερωμένοι για τις υποχρεώσεις τους και λιγότερο ως προς το αν η κατανομή των ημερών και των ωρών διδασκαλίας ήταν βολικές γι' αυτούς. Ακολουθεί η ικανοποίηση από λοιπά στοιχεία του προγράμματος, πρωτίστως από απάντηση σε ερωτήσεις/απορίες και λιγότερο από την προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων εκτός ηλεκτρονικής τάξης. Τα στοιχεία αυτά σχετίζονται με την παιδαγωγική και επικοινωνιακή διάσταση της ηλεκτρονικής εκπαίδευσης (Garrison, 2011; Khan, 2005; Markus, 2008; Zhang, 2016), ενώ και αρκετοί μελετητές (Ηλίου, 2018; Powers & Rossman, 1985; Anagnostopoulou et al., 2015 όπ. αν. στο Foutzopoulou & Μαυροειδής, 2020; Cole et al., 2014) τα έχουν αναφέρει ως προσδιοριστικά της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από την παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως εκπαιδευτικού προγράμματος. Τέλος, η προσβασιμότητα των διδασκόντων έχει βρεθεί ως σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της ικανοποίησης των εκπαιδευομένων και σε άλλες μελέτες (Arslan & Yilmaz, 2022; Cole et al. 2014).

Στην τελευταία θέση προσδιορίζεται η ικανοποίηση από το εξ αποστάσεως πρόγραμμα (κυρίως από το πόσο καλά διαχειρίστηκαν το εκπαιδευτικό υλικό που αποστέλλόταν και λιγότερο από το ότι το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κοντά στις απαιτήσεις και τις δυνατότητες του φοιτητή). Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), τον Γαβρίλης (2017) και τους Χουλιάρη κ. ά. (2011) το διδακτικό υλικό αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Επίσης, αξίζει να σημειωθεί πως οι ερωτηθέντες δε θεωρούν ότι ήταν αναβλητικοί ως προς τις υποχρεώσεις τους (π.χ. εργασίες), σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης των Foutzopoulou και Μαυροειδή (2020). Το πώς οι εκπαιδευόμενοι αλληλεπιδρούν με το πρόγραμμα στη βάση στοιχείων της προσωπικότητάς τους αποτελεί στοιχείο της εξ αποστάσεως μάθησης (Ιωαννίδου, 2011). Επίσης σε μέτριο βαθμό εξέφρασαν την άποψη ότι ένα αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα ήταν ευκολότερο, αλλά και ότι σε ένα δια ζώσης πρόγραμμα θα

διαχειρίζονταν καλύτερα τον χρόνο τους. Τέλος, σε σχετικά υψηλό βαθμό δήλωσαν πως θα επέλεγαν εκ νέου την εξ αποστάσεως μέθοδο αν παρακολουθούσαν ένα νέο Π.Μ.Σ. και σε ακόμα υψηλότερο πως θα συνιστούσαν σε κάποιον γνωστό τους να παρακολουθήσει ένα αντίστοιχο εξ αποστάσεως πρόγραμμα. Οι απαντήσεις αυτές έρχονται σε αντίθεση με τον ισχυρισμό των Peters και Ofulue (2010) ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από χαμηλότερο επίπεδο ποιότητας σε σύγκριση με τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα στόχευε να εξετάσει τους παράγοντες που οδηγούν στην επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος. Η συνέπεια και η κατάρτιση των διδασκόντων, η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού, η οργάνωση και η ποιότητα του περιεχομένου του, η καλή επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων/φοιτητών, η ατομική δέσμευση και προσήλωση των εκπαιδευομένων στον τελικό στόχο, καθώς και η υποστήριξη από το ακαδημαϊκό/ τεχνικό και διοικητικό προσωπικό του ΠΜΣ, βρέθηκαν να είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες. Τα στοιχεία αυτά έχουν αναφερθεί από τους Butcher και Wilson-Strydom (2013) ως στοιχεία ποιότητας σε ένα εξ αποστάσεως εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Παράλληλα, έχουν προσδιοριστεί και στις μελέτες άλλων ερευνητών (Ηλίου κ. ά., 2018; Foutzopoulou & Μαυροειδή, 2020; Μιχαηλίδου, 2018) ως παράγοντες που συντελούν στην ικανοποίηση των εκπαιδευομένων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξέταζε αν και πώς διαφοροποιούνται οι απόψεις των φοιτητών στη βάση των δημογραφικών τους στοιχείων, δεδομένου ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά των φοιτητών επηρεάζουν το επίπεδο ικανοποίησής τους από την παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος (Appleton-Knapp & Krentler, 2006). Το φύλο, η ηλικία, το ανώτερο επίπεδο σπουδών, η επαγγελματική κατάσταση (ιδιότητα), η ύπαρξη σχολών ενδιαφέροντος στον τόπο διαμονής τους, δε βρέθηκαν να διαφοροποιούν τις απόψεις που εξέφρασαν οι συμμετέχοντες στην έρευνα. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της μελέτης των Foutzopoulou και Μαυροειδή (2020) που βρήκαν ότι το φύλο και η ηλικία επηρεάζουν την αναβλητικότητα των φοιτητών. Δε συνάδουν επίσης με τα ευρήματα του Ορφανού (2021) και της Βαβρίτσα (2023) βάσει των οποίων η ηλικία επηρεάζει την ικανοποίηση των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, οι απόψεις των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα βρέθηκαν να διαφοροποιούνται με βάση τον αριθμό εξ αποστάσεως προγραμμάτων που έχουν παρακολουθήσει. Συγκεκριμένα, όσοι έχουν παρακολουθήσει δύο εξ αποστάσεως προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών δηλώνουν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από στοιχεία του προγράμματος, από τους διδάσκοντες του προγράμματος, από λοιπά στοιχεία του προγράμματος. Επίσης όσοι έχουν παρακολουθήσει δύο εξ αποστάσεως προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών αποτιμούν υψηλότερα το πρόγραμμα συνολικά, ενώ

διαφοροποιούνται και οι απόψεις τους ως προς τη σημαντικότητα παραγόντων για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος.

8.2 Συνεισφορά της έρευνας

Από την παρούσα έρευνα προσδιορίστηκαν οι παράγοντες εκείνοι που σύμφωνα με τους εκπαιδευόμενους είναι σημαντικοί για την επιτυχή παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος, αλλά και το επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευομένων από αυτούς τους παράγοντες. Στη βάση αυτών των αποτελεσμάτων, καθίσταται δυνατός ο εντοπισμός πτυχών που θα πρέπει να βελτιωθούν, ώστε να αυξηθεί η ποιότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αλλά και συνεπακόλουθα η ικανοποίηση των φοιτητών. Επί παραδείγματι, θα πρέπει να δοθεί περαιτέρω έμφαση στη συμβολή των νέων γνώσεων στην επαγγελματική εξέλιξη και στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού υλικού, κάτι που σημαίνει πως ίσως να χρειάζεται επικαιροποίηση των προγραμμάτων σπουδών στη βάση του απαιτούμενου συνόλου προσόντων στην αγορά εργασίας τον 21ο αιώνα. Στοιχεία που αφορούν τους διδάσκοντες (π.χ. προσβασιμότητα και διαθεσιμότητα των διδασκόντων εκτός ηλεκτρονικής τάξης), τη διαδικασία εκπόνησης εργασιών και διεξαγωγής των εξετάσεων, την κατανομή των ημερών και των ωρών διδασκαλίας, χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης ώστε να βελτιωθούν, δεδομένου ότι δε σημείωσαν πολύ υψηλό επίπεδο ικανοποίησης.

Τα παραπάνω επισημαίνουν την αναγκαιότητα συνεχούς διεξαγωγής ερευνών στους ίδιους τους εκπαιδευόμενους, προκειμένου να διερευνώνται οι απόψεις τους για στοιχεία των εξ αποστάσεως προγραμμάτων, ώστε να γίνεται δυνατή η συνεχής βελτίωσή τους και η σύνδεση αυτών των προγραμμάτων με την αγορά εργασίας. Θα ήταν χρήσιμο σε αυτές τις έρευνες να παρέχεται η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να εκφράζουν και τη δική τους άποψη ως προς τη βελτίωση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών.

8.3 Περιορισμοί και προτάσεις περαιτέρω έρευνας

Σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο μικρός αριθμός δείγματος, κάτι που δεν παρέχει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Επιπλέον το δείγμα δεν φαίνεται να είναι απολύτως ομοιογενές πράγμα αναπόφευκτο σε μια έρευνα με διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διεξαγωγή περαιτέρω μελετών, σε ένα πιο μεγάλο και πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Παράλληλα, αυτές οι μελέτες μπορούν να εξετάσουν και την επίδραση και άλλων κοινωνικοδημογραφικών μεταβλητών των εκπαιδευομένων, δεδομένου ότι οι ενήλικες εκπαιδευόμενοι έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά και την ικανοποίησή τους από την παρακολούθηση εξ αποστάσεως προγραμμάτων.

Η διεξαγωγή μελετών και με τη χρήση της ποιοτικής έρευνας (π.χ. με προσωπικές συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης) μπορεί να συνεισφέρει στην απόκτηση νέας γνώσης όσον αφορά στο πώς οι ίδιοι οι φοιτητές προσδιορίζουν εννοιολογικά την έννοια της ποιότητας, ενώ παράλληλα να γίνουν γνωστές και να αξιοποιηθούν οι απόψεις τους για τη βελτίωση συγκεκριμένων στοιχείων των προγραμμάτων σπουδών προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Al Rawashdeh, A. Z., Mohammed, E. Y., Al Arab, A. R., Alara, M., & Al-Rawashdeh, B. (2021). Advantages and disadvantages of using e-learning in university education: Analyzing students' perspectives. *Electronic Journal of E-learning*, 19(3), 107-117.
- Allen, E., Seaman, J., Poulin, R., & Straut, T. (2016). Online report card: Tracking online education in the United States. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2024, από <http://onlinelearningsurvey.com/reports/online-reportcard.pdf>
- Anagnostopoulou, E., Mavroidis, I., Giossos, Y., Koutsouba, M. (2015). STUDENT SATISFACTION IN THE CONTEXT OF A POSTGRADUATE PROGRAMME OF THE HELLENIC OPEN UNIVERSITY. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 40-55. <https://doi.org/10.17718/tojde.52944>
- Appleton-Knapp, S. L., & Krentler, K. A. (2006). Measuring student expectations and their effects on satisfaction: The importance of managing student expectations. *Journal of marketing education*, 28(3), 254-264.
- Apuke, O. D. (2017). Quantitative Research Methods: A Synopsis Approach. *Arabian Journal of Business and Management Review (Kuwait Chapter)*, 6(10), 40-47.
- Argurous, G. (2011). *Statistics for research: with a guide to SPSS*. London: Sage.
- Arslan, N., & Yılmaz, Y. (2022). Distance education and its effect on student satisfaction. *Journal of Management and Economics Research*, 20(4), 308-334.
- Bacon-Shone, J. (2015). *Introduction to Quantitative Research Methods*. The University of Hong Kong.
- Baden-Fuller, C., Ravazzolo, F., & Schweizer, T. (2000). Making and measuring reputations: the research ranking of European business schools. *Long Range Planning*, 33(5), 621-650.
- Becher, T. (1989). Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Bhindi, N. L., & Shanahan, P. (2004). University student administration and Quality Improvement-a holistic approach.

- Bologna Declaration (1999). Joint declaration of the European Ministers of Education, Bologna, 19.6.1999.
- Borokhovich, K. A., Bricker, R. J., Brunarski, K. R., & Simkins, B. J. (1995). Finance research productivity and influence. *The journal of finance*, 50(5), 1691-1717.
- Butcher, N., & Wilson-Strydom, M. (2013). A guide to quality in online learning. *Academic Partnerships*, 1-24.
- Butcher, N., Gogh, K. V., Baijnath, M., & Wilson-Strydom, M. (2021). Guidelines on open and distance learning for youth and adult literacy. **Published:** Hamburg, Germany, UNESCO Institute for Lifelong Learning and Commonwealth of Learning, 2021. Ανακτήθηκε στις 31-5-2024 από <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A92307> .
- Cerruzzi, P. E. (1998). The history of modern computing. Cambridge: The MIT Press.
- Ching K., Murphy D., & Jenkins W., (2002). The teacher's role in supporting a learner-centred learning environment: voices from a group of part time postgraduate students in Hong Kong, *International Journal of lifelong education*, vol. 21, No. 5 (September - October 2002), pp. 462-473.
- COL. (2005). Quality Assurance in Open and Distance Learning. Knowledge series. Commonwealth of Learning(COL). Ανακτήθηκε 27 Οκτωβρίου, 2024, από http://www.col.org/PublicationDocuments/pub_KS2005_QA
- Cole, M. T., Shelley, D. J., and Swartz, L. B. (2014) “Online Instruction, E-Learning, and Student Satisfaction: A Three-Year Study”, *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(6): 111-131. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i6.1748>
- Creswell, J. (2015). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.
- Crosby, P. (1979). Quality is free. NY: McGraw-Hill.
- Daniel, J., Kanwar, A., & West, P. (2007). Open educational resources: Help or hindrance to open learning?
- Deming, W. E. (1982). Out of the Crisis. The MIT press.
- Denscombe, M. (2006). Web-Based Questionnaires and the Mode Effect. An Evaluation Based on Completion Rates and Data Contents of Near-Identical Questionnaires Delivered in Different Modes. *Social Science Computer Review*, 24(2), 246-254.

<https://doi.org/10.1177/0894439305284522>

Elkins, D., & Pinder, D. (2015). *E-learning fundamentals: A practical guide*. American Society for Training and Development.

https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=P_tcDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT9&dq=Elkins+%26+Pinder,+2015&ots=q4sj-uD6W6&sig=Yc2JOpYh2pZfK3XfDx8PsB7flfo&redir_esc=y#v=onepage&q=Elkins%20%26%20Pinder%2C%202015&f=false

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG).

European Council, (2000). Presidency Conclusions. Lisbon.

Foutzopoulou, M., & Μαυροειδής, H. (2020). Συσχέτιση της αυτονομίας των φοιτητών με την αναβλητικότητα και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σπουδές τους. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 109-131.

García-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57(1), 1-21.

Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York: Routledge.

Garvin, D. (1987). Competing on the eight dimensions of quality. *Harv. Bus. Rev.*, 101-109.
<https://www.linkedin.com/pulse/garvins-8-dimensions-quality-comprehensive-guide-waqar-ahmad-malik>

Ghanad, A. (2023). An Overview of Quantitative Research Methods. *International Journal Of Multidisciplinary Research and Analysis*, 6(8), 3794-3803.
<https://doi.org/10.47191/ijmra/v6-i8-52>.

Green, D. (1994). *What Is Quality in Higher Education?* Taylor & Francis, 1900 Frost Road, Bristol, PA 19007-1598.

Hafner, K., & Lyon, M. (1996). Casting the net. *Sciences-New York*, 36(5), 32-37.

Harvey, L. (2004-2024). Analytic Quality Glossary. Quality Glossary International. Ανάκτηση από <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/quality.htm>

- Harvey, L. (2009). A critical analysis of quality culture. Conference New Approaches for Quality Assurance in the Changing World of Higher Education. Abu Dhabi: INQAAHE.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & evaluation in higher education*, 18(1), 9-34.
- Holmberg, B. (1986). Growth and structure of distance education. London: Croom Helm
- Holmes, B., & Gardner, J. (2006). E-learning: Concepts and practice. London: Sage Publications.
- Joksimović, S., Kovanović, V., Skrypnik, O., Gašević, D., Dawson, S., & Siemens, G. (2015). The history and state of online learning. Preparing for the Digital University, 93-122.
- Juran, J. M. (1988). Juran on planning for quality. New York : Free Press.
- Kalantari, H. D., Kalantari, E. D., & Maleki, S. (2011). E-survey (surveys based on e-mail & web). *Procedia Computer Science*, 3, 935–941.
- Kastiro, L. A., Qusef, A. D., & Alsalthi, N. R. (2022). E-learning service quality during COVID-19 pandemic from postgraduate students' perspective in Jordan. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 17(24), 219-232. doi:<https://doi.org/10.3991/ijet.v17i24.36007>
- Khan, B. H. (2005). Managing E-learning: Design, Delivery, Implementation and Evaluation. Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Knussen, C., & McFadyen, A. (2010). Ethical issues involved in using Survey Monkey. https://www.gcu.ac.uk/data/assets/word_doc/0019/34426/surveymonkey_oct_2014.doc.
- Kostopoulou, E., & Kostopoulos, K. P. (2023). DISTANCE EDUCATION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN ADULT EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: VIEWS OF POSTGRADUATE STUDENTS IN HELLENIC OPEN UNIVERSITY, GREECE. *European Journal of Alternative Education Studies*, 8(3).
- Laudon, K., & Laudon, J. (2009). *Management Information Systems: International Edition, 11/E*. London, UK: Pearson Higher Education.
- Markus, B. (2008). Thinking about e-learning. In Proceedings FIG International Workshop. Sharing Good Practices: E-learning in Surveying, Geo-information Sciences and Land Administration (pp. 11-13). Enschede, The Netherlands.

- Mavrogianni, R. (2018). Quality culture as a condition for the quality assurance of an educational institution (full text in Greek). *Academia*, (11), 83-102.
- Meckel, M., Walters, D., & Baugh, P. (2005). Mixed-mode Surveys Using Mail and Web Questionnaires. *The Electronic Journal of Business Research Methodology*, 3(1), 69-80.
- Mentzas, G., Apostolou, D., Abecker, A., Young, R., Mentzas, G., Apostolou, D., & Young, R. (2003). Process and Product Approaches in Knowledge Management. *Knowledge Asset Management: Beyond the Process-centred and Product-centred Approaches*, 1-18.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and higher education*, 14(2), 129-135.
- Neave, G. (1986). The all-seeing eye of the Prince in Western Europe. In: G.C. Moodie (Ed.), *Standards and criteria in higher education* (pp. 157-170). Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- OECD (2004), *OECD Annual Report 2004*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/annrep-2004-en>.
- OECD (2008), *OECD Annual Report 2008*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/annrep-2008-en>.
- Palmius, J. (2005). Defining the information part of information system: a base for simulation.
- Patrut, B., Patrut, M., & Cmeciu, C. (2013). *Social Media and the New Academic Environment: Pedagogical Challenges*. IGI Global. 701 East Chocolate Avenue Suite 200, Hershey, PA 17033.
- Peters, O., & Ofulue, C. I. (2010). Competency Development for assuring Quality in Open and Distance Learning in Nigeria.
- Powers, S., & Rossman, M. (1985). Student satisfaction with graduate education: Dimensionality and assessment in a college education. *Psychology*, 22, 46-49.
- Pradeep Kumar (2024). A Comparative Study of the E-Learning Usage of Postgraduate Students, 14 February 2024, PREPRINT (Version 1) available at Research Square [<https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3943329/v1>]
- Radovan, M. (2019, July). Should I Stay, or Should I Go? Revisiting Student Retention Models

- in Distance Education. Turkish Online Journal of Distance Education, 20(3), σσ. 29-40.
doi:10.17718/tojde.598211
- Regmi, P. R., Waithaka, E., Paudyal, A., Simkhada, P., & van Teijlingen, E. (2016). Guide to the design and application of online questionnaire surveys. *Nepal Journal of Epidemiology*, 6(4), 640-644.
- Reju, S. A., & Olakulehin, F. K. (2008, July). Re-thinking the Internal Quality Assurance Processes of Distance Learning Systems. In *Proceedings of the 2 Nd ACDE Conference and General Assembly*.
- Rodríguez, M. Ó., Molina, J. C. F., Montero, M. Á. M. and Gómez, F. G. (2015) “The Main Components of Satisfaction with E-Learning”, *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2): 267–277. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2014.888370>.
- Rowley, J. (2006). Measuring Quality in Higher Education, *Quality in Higher Education*, 237-255, doi: 10.1080/1353832960020306
- Senge, P. (1994). Building learning organizations. *The training and development sourcebook*, 379.
- Shih, M., Li, G.-Y., & Chang, W.-S. (2021). Keeping Things Normal During an Uncommon Time: A Lesson from National Taiwan University. *Journal of Teaching and Learning With Technology*, 10(1). Retrieved from <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/31470> .
- Singh, V., & Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289-306.
- Smidt, H. (2015). European Quality Assurance - A European Higher Education Area success story. Στο A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Επιμ.), *The European Higher Education Area. Between critical reflections and future policies*. (σσ. 625-637). Springer. doi:10.1007/978-3-319-20877-0
- Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium.
- UNESCO. (2022, 01 25). Distance Learning. Ανάκτηση από UNESCO-UNEVOC International Center: <https://unevoc.unesco.org/home/distance+learning&context=>

- UNESCO. 2004. "Education for all – The quality imperative", EFA Global Monitoring report. Paris: UNESCO Publishing.
- Vlăsceanu, L., Grünberg, L. and Pârlea, D., (2004-2007). Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, (Bucharest, UNESCOEPES) Papers on Higher Education, ISBN 92-9069-178-6. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134621>
- Weik, M. H. (1961). The ENIAC story. *Ordnance*, 45(244), 571-575.
- Williams, C. (2007). Research methods. *Journal of Business & Economics Research (JBER)*, 5(3), <https://doi.org/10.19030/jber.v5i3.2532>.
- Yuanbo, Z., & Pongsatha, S. (2023). Factors Impacting on Art Major Postgraduate Students' Satisfaction To Online Learning in Chengdu of China. *ABAC ODI Journal Vision. Action. Outcome*, 10(2), 17-32.
- Zhang, X. (2016). An Analysis of Online Students' Behaviors on Course Sites and the Effect on Learning Performance: A Case Study of Four LIS Online Classes. *Journal of Education for Library and Information Science*, 57(4), 255-270.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αποστολίδη, Κ., & Σπανακά, Α. (2013). Η διασφάλιση της ποιότητας στην ανοικτή και εξ αποστάσεως ανώτατη εκπαίδευση: Μία διεθνής καταγραφή. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(3Α).
- Αραβαντινού Μαλλιώρη, Δ. (2021). Η επείγουσα διαδικτυακή εκπαίδευση στην Α/βάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας "Covid-19": διερεύνηση απόψεων, πρακτικών και προβλημάτων που προέκυψαν το σχολικό έτος 2019-2020.
- Βαβρίτσα, Σ. Σ. (2023). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια. Μελέτη περίπτωσης στην περίοδο της πανδημίας COVID-19* (Master's thesis).
- Βαλασίδου, Α. (2005). *Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εφαρμοσμένης Πληροφορικής).
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης, *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές* (σσ. 53-80). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βογιατζής, Α. (2015). Πληροφοριακά συστήματα διοίκησης στην εκπαίδευση.
- Γαβαλάκης, Ν. (2023). Εισαγωγή στο Κυβερνοέγκλημα [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Copyright © 2023, Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. Creative Commons Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές (CC BY-NC-SA 4.0) <http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-23>
- Γαβρίλης, Ε. (2017). Η διαδραστική απόσταση ως δείκτης της ικανοποίησης των φοιτητών στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του ΕΑΠ.
- Γκουτσίδης, Ι. (2018). Αξιοποίηση των τεχνολογιών της πληροφορικής και των επικοινωνιών σε δομές της μη τυπικής εκπαίδευσης και στην άτυπη μάθηση. Ανακτήθηκε από https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/16112/1/GoutsidisI_2018.pdf
- Ζωντανός, Κ. (2016). Π1. 2.1: Έκθεση «καλών πρακτικών στην διασφάλιση ποιότητας της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και έρευνας». Ανακτήθηκε στις 31-5-2024 από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/8885/2914_%CE%A01.2.1.pdf
- Ηλίου, Θ., Ταμβάκη, Α., Αναστασόπουλος, Γ., & Γκίος, Ι. (2018). Παράγοντες Πρόβλεψης

της Ικανοποίησης των Φοιτητών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. *Open Education: The Journal for Open & Distance Education & Educational Technology*, 14(1).

Ιωακειμίδου, Β. (2018). Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία και μάθηση: εφαρμογές στην πολυμορφική εξ αποστάσεως εκπαίδευση (διδακτορική διατριβή). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/44003>

Ιωακειμίδου, Β., & Λιοναράκης, Α. (2017). Η διασφάλιση και διαρκής βελτίωση της ποιότητας στην εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τάσεις και προσανατολισμοί. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 13(2), 124-139.

Ιωαννίδου, Ο. Ι. (2011). *Οι εξ Αποστάσεως Μεταπτυχιακές Σπουδές στη χώρα μας: Διαπιστώσεις, Προβλήματα, Προοπτικές* (Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης).

Καπετανάκης, Μ. (2021). Βαθμός ικανοποίησης των φοιτητών από την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: μελέτη περίπτωσης του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. *Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο*.

Κοινή Υπουργική Απόφαση 18137/Ζ1/2023 - ΦΕΚ 1079/Β/28-2-2023: Καθορισμός των προϋποθέσεων και της διαδικασίας οργάνωσης Προγραμμάτων Μεταπτυχιακών Σπουδών με μεθόδους εξ αποστάσεως Εκπαίδευσης στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.).

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*, 33-52.

Λιοναράκης, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2002). Συγκριτική Μελέτη Ανοικτής εξ Αποστάσεως & Συμβατικής Εκπαίδευσης: Προκαταρκτικά Δεδομένα της Ποιότητας της Μαθησιακής Εμπειρίας.

Μακρή, Α. (2020). *Σχεδιασμός και υλοποίηση ενός εξ Αποστάσεως προγράμματος επιμόρφωσης για την ανάπτυξη κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των διευθυντικών στελεχών*

Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Doctoral dissertation, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών).

ΜΑΚΡΗ, Α. Θ., & ΒΛΑΧΟΠΟΥΛΟΣ, Δ. (2017). Ηλεκτρονική μάθηση: η πολυσημία και πολυπλοκότητα της έννοιας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(5A), 133-147.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση: Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές—Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 13, 10-32.

Μαυροειδής, Η., Γκίοςος, Ι., & Κουτσούμπα, Μ. (2014). Επισκόπηση θεωρητικών εννοιών στην εκπαίδευση από απόσταση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 10(1), 88-100.

Μιχαηλίδου, Μ. (2018). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση: η δέσμευση των εκπαιδευομένων.

Μουσή, Ν. (2020). *Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Μια νέα πραγματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Doctoral dissertation, University of Piraeus (Greece)).

Νόμος 2083/1992 : Εκσυγχρονισμός της ανώτατης εκπαίδευσης. ΦΕΚ 159/Α/21-9-1992

Νόμος 3374/2005 : *Διασφάλιση* της ποιότητας στην ανώτατη εκπαίδευση. Σύστημα μεταφοράς και συσσώρευσης πιστωτικών μονάδων Παράρτημα διπλώματος.

Νόμος 4682/2020. *Κατεπείγοντα* μέτρα αποφυγής και περιορισμού της διάδοσης κορωνοϊού. ΦΕΚ 64/Α/14-3-2020.

Νόμος 4763/2020: Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας. - ΦΕΚ 254/Α/21-12-2020.

Νόμος 4957/2022: Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις. **ΦΕΚ Α 141/21.7.2022**

Οικονόμου, Β. (2020). Εξ αποστάσεως σύγχρονη & ασύγχρονη διδασκαλία. Διευρύνοντας ακόμη περισσότερο τον ορίζοντα της εκπαίδευσης;. Ημερομηνία ανάκτησης: 11-11-2023 2023. <https://economy.wordpress.com/2020/04/20/εξ-αποστάσεως-σύγχρονη-και-ασύγχρονη/>

Ορφανός, Ε. (2021). *Ικανοποίηση των φοιτητών του μεταπτυχιακού προγράμματος"*

Οργάνωση και Διοίκηση για μηχανικούς" του ΤΕΙ Κρήτης και προτάσεις για την αναβάθμιση του.

Ορφανού-Λελοβίτου, Μ., Σαμαντά, Α., & Τρυφιάτης, Γ. (2023). Εκπαιδευτικές τεχνικές δημιουργίας θετικού κλίματος στην εξΑΕ: Οι απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 12(4), 106-126.

Παγγέ, Α. (2012). *Προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης στο διαδίκτυο, σχεδιασμός και δυνατότητες αξιοποίησής τους στην Ελλάδα: η περίπτωση του σημασιολογικού διαδικτύου* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών).

Παπαδοπούλου, Ε. (2015). Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων στελεχών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης *απέναντι* στην διαδικτυακή εκπαίδευση και επιμόρφωση.

Πρόκου, Ε. (2021). Η ευρωπαϊκή πολιτική για την ανώτατη εκπαίδευση και οι επιδράσεις της στην Ελλάδα, πριν και κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης. *Comparative & International Educational Review*, 26.

Σαλαπάτας-Χατζηγιαννάκος, Ι. (2020). Αξιολόγηση μεταπτυχιακών προγραμμάτων οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων τροφίμων και γεωργίας των πανεπιστημίων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Τσακισταρά, Κ. (2021). Αξιολόγηση του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Ψυχική Υγεία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μέσω διερεύνησης του βαθμού ικανοποίησης των αποφοίτων από αυτό.

Τσαρτσάλη, Α. (2005). Η ικανοποίηση των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning): η περίπτωση του ΕΑΠ.

ΥΠΑΙΘ. (2022, 01 24). Μένουμε σπίτι - μαθαίνουμε στο σπίτι. Ανάκτηση από Ευρύτατη η συμμετοχή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: <https://www.minedu.gov.gr/news/44606-07-04-2020-menoume-spitimathainoume-sto-spiti-evrytati-i-symmetoxi-stin-eks-apostaseos-ekpaidefsi>

Φουτζοπούλου, Μ. & Μαυροειδής, Η. (2020). Συσχέτιση της αυτονομίας των φοιτητών με την αναβλητικότητα και την ικανοποίηση που λαμβάνουν από τις σπουδές τους. Μελέτη περίπτωσης σε μεταπτυχιακούς φοιτητές του ΕΑΠ. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 16(1), 109-131.

- Χουλιάρα, Ξ., Λιοναράκης, Α., & Σπανακά, Α. (2011). Η έννοια της πολυμορφικότητας στο εξΑΕ διδακτικό υλικό: θεώρηση, σχεδιασμός, ζητήματα εφαρμογής. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6(1Α).
- Χρηστάκης, Κ. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Δυνατότητες και αδυναμίες. *MusEd: Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση*, 1(3).

ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΕΣ

COUNCIL OF GRADUATE SCHOOLS (CGS) . <https://cgsnet.org/partner/ets>

Eduguide. Σπουδές στην Ισπανία. <https://www.eduguide.gr/arthra/spoydes-sthn-ispania/>

Eduguide. Πώς να επιλέξω το κατάλληλο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών;
<https://www.eduguide.gr/arthra/pws-na-epile3w-katallhlo-metaptyxiako-programma-spoydwn/>

e-nomothesia. Κοινή Υπουργική Απόφαση 18137/Ζ1/2023 - ΦΕΚ 1079/Β/28-2-2023.
<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/tritobathmia-ekpaideuse/kya-18137-z1-2023.html>

Forbes advisor. **Best Online M.B.A. Programs Of 2024.**
<https://www.forbes.com/advisor/education/best-online-mba-programs/>

Fulbright Greece. <https://www.fulbright.gr/el/spoudes-stis-ipa>

International Centre for Distance Learning – <http://icdl.open.ac.uk>

ISO standards. <https://www.iso.org/standards.html>

Study in Germany. Higher Education in Germany: Key Trends & Statistics. <https://www.studying-in-germany.org/higher-education-in-germany-key-trends-statistics/>

Study in Poland. <https://www.studyinpoland.pl/en/>

Study Portals. The Ultimate Guide to Studying in Luxembourg in 2025.
<https://www.mastersportal.com/countries/34/luxembourg.html>

The Open University –<http://www.open.ac.uk>

Unesco International Center for Technical and Vocational Education and Training(Glossary).
<https://unevoc.unesco.org/home/distance+learning&context=>

Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Μεταπτυχιακές Σπουδές στις Η.Π.Α.
<https://career.duth.gr/portal/?q=node/237>

Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Μεταπτυχιακές Σπουδές στη Γερμανία.
<https://career.duth.gr/portal/?q=node/228>

Γραφείο Διασύνδεσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης. Μεταπτυχιακές Σπουδές στην Ισπανία.

<https://career.duth.gr/portal/?q=node/229>

Γραφείο Διασύνδεσης και Σταδιοδρομίας Πολυτεχνείου Κρήτης.

<https://www.career.tuc.gr/el/metaptychiaka/ana-chora>

ΕΑΠ (Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο). Οι φοιτήτριες/ές στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

<https://numbers.eap.gr/foitites.html>

Εθνική Αρχή Ανώτατης Εκπαίδευσης (ΕΘΑΑΕ). Πως ορίζεται η Διασφάλιση Ποιότητας.

<https://www.ethaae.gr/el/diasfalisi-poiotitas>

ΕΚΠΑ Μονάδα Διασφάλισης Ποιότητας. Διεθνείς Κατατάξεις.

https://modip.uoa.gr/diethneis_katataxeis/

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Ένα νέο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

http://publications.europa.eu/resource/cellar/1383b270-4544-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0019.03/DOC_1

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Φύλλο 159/1992.

https://www.uoc.gr/files/items/9/907/n_2083_1992.pdf

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. Φύλλο 141/2022.

https://d3nhtj3o1tyvdx.cloudfront.net/filer_public/5e/51/5e5122a6-ac43-40e8-8879-e4e13dd9c930/n49572022-fek_watermark.pdf

Μητρώο Εθνικού Πλαισίου Προσόντων. Επίπεδα Ε.Π.Π. <https://proson.eoppep.gr/el/HQFLevels>

Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διεθνής Αναγνώριση- Κατάταξη του ΟΠΑ.

<https://aueb.gr/el/content/%CF%84%CE%BF-%CE%BF%CF%80%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%BA%CF%8C%CF%83%CE%BC%CE%BF>

Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Το πρώτο μεταπτυχιακό στην Ελλάδα.

<https://www.aueb.gr/el/100/facts-archive/proto-metaptyhiako-stin-ellada>

Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Blog erdic lab. Φέρνοντας πιο κοντά την Γαλλία στην Ελλάδα: ευκαιρίες σπουδών. <https://erdic.unipi.gr/el/blog/231-blog-fernontas-pio-konta-gallia-ellada>

Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Διασφάλιση της Ποιότητας. <https://www.unipi.gr/diasfalish-poiothtas/>

Πλαίσιο Προσόντων του Ευρωπαϊκού Χώρου της Ανώτατης Εκπαίδευσης Ανακτήθηκε από

<https://modip.aegean.gr/system/files/%CE%95%CE%B8%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE>

[F%8C%20%CF%80%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CF%83%CE%B9%CE%BF%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%8C%CE%BD%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CF%83%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AC%20%CE%B1%CF%80%CE%BF%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%83%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1.pdf](#)

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ: Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί αποτελεί τμήμα έρευνας, η οποία διεξάγεται στο πλαίσιο εκπόνησης Διπλωματικής εργασίας για το Μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Εφαρμοσμένη Οικονομική» του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η έρευνα έχει ως σκοπό τη μελέτη ζητημάτων που αφορούν την ικανοποίηση των φοιτητών από την ποιότητα των εξ αποστάσεως Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων Σπουδών. Επισημαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και απολύτως ανώνυμη. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Βασίλειος-Παναγιώτης Τσατσαρώνης

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

E.1/ ΦΥΛΟ (μία επιλογή)

• Άνδρας	
• Γυναίκα	
• Δεν απαντώ	

E.2 / ΗΛΙΚΙΑ (μία επιλογή)

• 20-30	
• 31-40	
• 41-50	
• 51-60	
• >60	

E.3/ ΑΝΩΤΕΡΟΣ ΤΙΤΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ (μία επιλογή)

• Πτυχίο ΑΕΙ	
• Μεταπτυχιακό	
• Διδακτορικό	
• Δεύτερο πτυχιο αει	
• Άλλο	

E.4/ ΙΔΙΟΤΗΤΑ (μία επιλογή)

• Φοιτητής	
• Άνεργος	
• Δημόσιος υπάλληλος	
• Ιδιωτικός υπάλληλος	

• Ελεύθερος επαγγελματίας	
• Άλλο	

Ε.5/ ΤΟΠΟΣ ΜΟΝΙΜΗΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ (μία επιλογή)

Μένετε σε περιοχή όπου υπάρχουν πανεπιστημιακές σχολές του ενδιαφέροντός σας:

- ΝΑΙ
- ΟΧΙ

Β. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ (ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΣΤΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΜΣ ΠΟΥ ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ)

Ε.6/ ΠΟΣΑ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΕΧΕΤΕ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΕΙ;(μία επιλογή)

• 1	
• 2	
• ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ ΑΠΟ 2	

Ε.7/ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΑΥΤΑ ΘΑ ΤΑ ΚΑΤΑΤΑΣΣΑΤΕ ΣΤΗΝ (επιλογή όλων όσων ισχύουν):

• ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
• ΑΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	
• ΜΕΙΚΤΗ	

Ε.8/ ΓΙΑΤΙ ΕΠΙΛΕΞΑΤΕ ΝΑ ΚΑΝΕΤΕ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (επιλογή όλων όσων ισχύουν);

Λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	
Λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων	

Ζω μακριά από το πανεπιστήμιο που προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα	
Έχω προβλήματα υγείας/κινητικά και μόνο με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση έχω πρόσβαση στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση	
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ευέλικτη ως προς τον χρόνο υλοποίησης	
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ευέλικτη ως προς την διαχείριση του εκπαιδευτικού υλικού	
Άλλο	

E.9/ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΟΥΣΑΤΕ ΑΠΟ (επιλογή όλων όσων ισχύουν):

Το σπίτι	
Την εργασία	
Άλλο χώρο με πρόσβαση σε Η/Υ και διαδίκτυο	

E.10 /ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΑΤΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΜΕ ΤΗΝ ΠΛΑΤΦΟΡΜΑ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΣΑΤΕ (επιλογή όλων όσων ισχύουν) :

Προβλήματα με την ποιότητα του ήχου	
Προβλήματα με την ποιότητα της εικόνας	
Προβλήματα με την χρήση της ηλεκτρονικής πλατφόρμας	
Προβλήματα κατά την είσοδο και την παραμονή στην ηλεκτρονική τάξη	

E.11 /ΠΟΙΑ ΗΤΑΝ Η ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΥΠΕΥΘΥΝΩΝ ΤΟΥ ΠΜΣ(μία επιλογή);

Έλυσαν το πρόβλημα άμεσα	
Μου δόθηκαν σαφείς οδηγίες για να αντιμετωπίσω μόνος/η το πρόβλημα	
Χρειάστηκε να επιμείνω πολύ για να δοθεί λύση	
Αδιαφόρησαν	

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν η κλίμακα είναι: 1/ΚΑΘΟΛΟΥ- 7/ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

Γ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΡΩΤΗΘΕΝΤΩΝ ΑΠΟ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ (ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΑΠΟ ΤΑ ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΟΥ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΜΣ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΤΕ)

E.12/ ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΕΙΣΤΕ ΑΠΟ:

	1	2	3	4	5	6	7
Την γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος							
Τα ψηφιακά μέσα που παρείχε το ίδρυμα(ηλεκτρονική βιβλιοθήκη,VPN,eClass,...)							

E.13/ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΤΕ ΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ, ΤΗ ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΠΜΣ:

	1	2	3	4	5	6	7
Οι στόχοι του ΠΜΣ ήταν σαφείς από την αρχή							
Οι επιμέρους ενότητες του προγράμματος ήταν συναφείς με τους στόχους του							
Η κατανομή των ημερών και των ωρών διδασκαλίας ήταν βολικές για τους εκπαιδευόμενους							
Υπήρχε αναλογία του περιεχομένου του προγράμματος με την διάρκειά του							
Οι εκπαιδευόμενοι ήταν από την αρχή πλήρως ενημερωμένοι για τις υποχρεώσεις τους							

E.14/ ΟΙ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΗΤΑΝ (εκπαιδευτικό έργο 1):

	1	2	3	4	5	6	7
Προσιτοί και πρόθυμοι να επικοινωνούν με τους φοιτητές και να τους αφιερώνουν χρόνο							
Συνεπείς							
Καλοί γνώστες του αντικειμένου που δίδασκαν							

Κατάφεραν να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις προσδοκίες και τους μαθησιακούς στόχους του μαθήματος							
Ενθαρρυντικοί και υποστηρικτικοί με την εκπόνηση των εργασιών							
Παρείχαν ευκαιρίες για ανοιχτό διάλογο και συζήτηση							
Αντιμετώπιζαν όλους τους φοιτητές δίκαια και χωρίς προκαταλήψεις;							

E.15/ ΣΗΜΕΙΩΣΤΕ ΤΟΝ ΒΑΘΜΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΕΠΟΜΕΝΑ
(εκπαιδευτικό έργο 2):

	1	2	3	4	5	6	7
Την προσβασιμότητα και τη διαθεσιμότητα των διδασκόντων εκτός ηλεκτρονικής τάξης							
Τη συνολική ποιότητα της σχέσης σας με τους διδάσκοντες							
Απάντηση ερωτήσεων/αποριών							
Ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού							
Διαδικασία εκπόνησης εργασιών							
Διαδικασία διεξαγωγής των εξετάσεων							
Την έγκαιρη και εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τις εργασίες / εξετάσεις							

E.16/ ΠΟΣΟ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΕΙΣΤΕ ΑΠΟ ΤΟ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΠΟΥ ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΑΤΕ

	1	2	3	4	5	6	7
Ανταποκρίθηκε στις προσδοκίες μου							
Εκτιμώ ότι το αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα μου έδινε περισσότερα εφόδια							
Ένα αντίστοιχο δια ζώσης πρόγραμμα θα ήταν ευκολότερο για μένα							
Θα διαχειριζόμουν καλύτερα τον χρόνο μου αν το πρόγραμμα ήταν δια ζώσης							
Ήμουν αναβλητικός/ή με τις υποχρεώσεις και τις εργασίες μου							

Διαχειρίστηκα καλά το εκπαιδευτικό υλικό που μου αποστέλλόταν							
Το εκπαιδευτικό υλικό ήταν κοντά στις απαιτήσεις μου και τις δυνατότητες μου							
Θα συνιστούσα σε κάποιον γνωστό μου να παρακολουθήσει ένα αντίστοιχο εξ αποστάσεως πρόγραμμα							
Αν παρακολουθούσα ένα νέο ΠΜΣ θα επέλεγα πάλι την εξ αποστάσεως μέθοδο							

E.17/ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Πόσο ικανοποιημένοι είστε συνολικά από:	1	2	3	4	5	6	7
Τον σκοπό και τους στόχους του ΠΜΣ							
Το περιεχόμενο του ΠΜΣ							
Την διάρκεια του ΠΜΣ							
Την οργάνωση του ΠΜΣ							
Την συνέπεια με την οποία υλοποιήθηκε το ΠΜΣ							
Την ποιότητα του ΠΜΣ							
Την ανταποδοτικότητα του ΠΜΣ σε σχέση με το κόστος συμμετοχής							
Τις νέες γνώσεις/δεξιότητες που αποκτήσατε από την συμμετοχή σας στο ΠΜΣ							
Την χρησιμότητα των γνώσεων που αποκτήσατε από την συμμετοχή σας σε αυτό;							
Από την συμβολή των νέων γνώσεων στην επαγγελματική σας εξέλιξη							

Δ. ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΕΠΙΤΥΧΙΑΣ ΕΝΟΣ ΠΜΣ

Ε.18/Τελικά σε ποιο βαθμό θεωρείτε σημαντικούς τους παρακάτω παράγοντες για την επιτυχή παρακολούθηση ενός Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών που πραγματοποιείται εξ αποστάσεως

	1	2	3	4	5	6	7
Η οργάνωση και η ποιότητα του περιεχομένου του							
Η συνέπεια και η κατάρτιση των διδασκόντων							
Η ποιότητα του εκπαιδευτικού υλικού							
Η καλή επικοινωνία μεταξύ διδασκόντων/φοιτητών							
Η ατομική δέσμευση και προσήλωση των εκπαιδευομένων στον τελικό στόχο							
Η καλή σχέση των φοιτητών με την τεχνολογία και το διαδίκτυο							
Η υποστήριξη από το οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον							
Η Υποστήριξη από το ακαδημαϊκό /τεχνικό και διοικητικό προσωπικό του ΠΜΣ							

Σας ευχαριστώ πολύ!