



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΜΣ: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ  
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ**

Κακαγιάς Θωμάς

Επιβλέπων: Μεταξάς Θεόδωρος, Επίκουρος

ΒΟΛΟΣ

2017

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η παρούσα πτυχιακή εργασία με θέμα «Κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών στις οικονομικές επιστήμες», πραγματοποιήθηκε, στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας του Τμήματος Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Στο σημείο αυτό αισθάνομαι την ανάγκη να εκφράσω τις ειλικρινείς και θερμές ευχαριστίες μου σε όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας και πρώτα απ' όλα, στον επιβλέποντα καθηγητή μου Κ. Μεταξά Θεόδωρο για την καθοδήγησή του, την υποστήριξη, τις ουσιώδεις συμβουλές μου παρείχε σε όλο αυτό το διάστημα.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων φοιτητών για μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Αρχικά, αφού επισημανθεί η σημαντικότητα του ανθρωπίνου κεφαλαίου, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την επίδραση και τον ρόλο της εκπαίδευσης στα άτομα. Έπειτα αναδεικνύονται οι κρατικές και ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση τόσο σε γενικά όσο και στην χώρα μας. Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρώπης, ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και στην σημασία τους, καθώς και στα κριτήρια που οι υποψήφιοι φοιτητές τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Τέλος, πραγματοποιείται μια έρευνα σε 247 υποψηφίους φοιτητές, προκειμένου να αναδειχθούν τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πολύ σημαντικά και συμβάλλουν στην διεθνή βιβλιογραφία, αφού επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αναδεικνύει κάποιες εξαιρετικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των κριτηρίων.

Λέξεις-Κλειδιά: Εκπαίδευση, μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, κριτήρια επιλογής, οικονομικές επιστήμες

Κωδικοί JEL: A29, H30, I23

## **ABSTRACT**

The purpose of this study is to investigate the Selection criteria for postgraduate courses in economics. Initially, is highlighted the importance of human capital, and a literature review is carried out on the impact and the role of education in people. After are examined the public and private investment in education both in general and in our country. In the following are the most important features of the education systems of European countries, and dealt with separately in postgraduate programs and their importance, and the criteria that prospective students of postgraduate programs to watch. Finally, a survey carried out on 247 candidates students to highlight the most important Masters Programme selection criteria in economics. The survey results are very important and contributes to the literature after confirming the existing literature and highlights some highly significant correlations between the criteria.

**Keywords:** Education, postgraduate programs, selection criteria, economics

**JEL Classification:** A29, H30, I23

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Διάγραμμα 1: Η σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη.....	18
Διάγραμμα 2: Φύλο ερωτώμενων.....	69
Διάγραμμα 3: Ηλικία ερωτώμενων.....	70
Διάγραμμα 4: Επάγγελμα ερωτώμενων.....	70
Πίνακας 3.1: Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε συνάρτηση από το ΑΕΠ.....	31
Πίνακας 3.2: Πληρωμένες δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση.....	33
Πίνακας 3.3: Δείκτες διαμόρφωσης μισθών εκπαιδευτικών κατηγοριών.....	38
Πίνακας 3.4: Κόστος ολοκλήρωσης ανά κατηγορία εκπαίδευσης.....	39
Πίνακας 5.1: Μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ανά χώρα.....	55
Πίνακας 5.2: Πίνακας εμπειρικών ερευνών για τα κριτήρια επιλογής ΜΠΣ.....	62
Πίνακας 7.1: Κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών αναφορικά με τον χαρακτήρα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών.....	72
Πίνακας 7.2: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα.....	73
Πίνακας 7.3: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα οικονομικά κριτήρια.....	73
Πίνακας 7.4: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα γεωγραφικά κριτήρια.....	74
Πίνακας 7.5: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια αναγνώρισης.....	75
Πίνακας 7.6: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια ποιότητας.....	75
Πίνακας 7.7: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια απασχολησιμότητας.....	76
Πίνακας 7.8: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα προσωπικά ή άλλα κριτήρια.....	76
Πίνακας 7.9: Περιγραφικά χαρακτηριστικά δημιουργούμενων εννοιών.....	78
Πίνακας 7.10: Έλεγχος συσχετίσεων Pearson.....	81

Πίνακας 7.11: Παραγοντική ανάλυση.....	85
Πίνακας 7.12: Τελικά κέντρα (ομάδες) της cluster analysis (N=247).....	88
Πίνακας 7.13: Έλεγχος διακύμανσης (ANOVA).....	88
Πίνακας 7.14: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα.....	88
Πίνακας 7.15: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και φύλο.....	89
Πίνακας 7.16: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και ηλικία.....	89
Πίνακας 7.17: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και επάγγελμα.....	89
Πίνακας 7.18: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και περιοχή προέλευσης.....	90

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1: Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου	
1.1.Ο ανθρώπινος παράγοντας.....	11
1.2. Η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου.....	14
Κεφάλαιο 2: Ο ρόλος της εκπαίδευσης στα άτομα.....	20
Κεφάλαιο 3: Επενδύσεις στην εκπαίδευση	
3.1. Κρατικές επενδύσεις στην εκπαίδευση.....	29
3.2. Ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση.....	35
Κεφάλαιο 4: Εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο	
4.1. Τα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρώπης.....	41
Κεφάλαιο 5: Οι μεταπτυχιακές σπουδές	
5.1. Μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.....	53
5.2. Μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στις οικονομικές επιστήμες.....	56
Κεφάλαιο 6: Μεθοδολογία έρευνας.....	67
Κεφάλαιο 7: Εμπειρική διερεύνηση	
7.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	69
7.2. Κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών.....	71
7.3. Ομαδοποίηση εννοιών.....	77

7.4. Ανάλυση συσχετίσεων Pearson.....	79
7.5. Παραγοντική ανάλυση (factor analysis).....	82
7.6. Ταξινομική ανάλυση (cluster analysis).....	87
Συμπεράσματα.....	92
Βιβλιογραφία-Αρθογραφία.....	97
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο.....	105



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των κριτηρίων επιλογής των υποψηφίων φοιτητών για μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Αρχικά, αφού επισημανθεί η σημαντικότητα του ανθρωπίνου κεφαλαίου, πραγματοποιείται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την επίδραση και τον ρόλο της εκπαίδευσης στα άτομα. Έπειτα αναδεικνύονται οι κρατικές και ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση τόσο σε γενικά όσο και στην χώρα μας. Στην συνέχεια παρουσιάζονται τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών της Ευρώπης, ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία στα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και στην σημασία τους, καθώς και στα κριτήρια που οι υποψήφιοι φοιτητές τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών που πρόκειται να παρακολουθήσουν. Τέλος, πραγματοποιείται μια έρευνα σε 247 υποψηφίους φοιτητές, προκειμένου να αναδειχθούν τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι πολύ σημαντικά και συμβάλλουν στην διεθνή βιβλιογραφία, αφού επιβεβαιώνει την υπάρχουσα βιβλιογραφία και αναδεικνύει κάποιες εξαιρετικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των κριτηρίων.

Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου. Επιχειρείται να αποδομηθεί ο ρόλος του ανθρώπου για την παραγωγική διαδικασία καθώς και η κριτική την οποία δέχθηκε η θεωρία. Μέσα από το κεφάλαιο αναδεικνύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης για την οικονομική ανάπτυξη.

Στη συνέχεια στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται ο ρόλος της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζεται η εκπαίδευση ως επένδυση, τα οφέλη που προσφέρει τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο καθώς και το κόστος το οποίο περιλαμβάνει. Δίνεται δηλαδή μια οικονομική σκοπιά της εκπαίδευσης, στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται ιδιαίτερη μνεία στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται οι κρατικές και ιδιωτικές επενδύσεις στην εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών και η σημαντικότητα τους, καθώς και τα μεταπτυχιακά προγράμματα που υπάρχουν στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τόσο γενικά όσο και στις οικονομικές

επιστήμες.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία και ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις όπως αυτές διαμορφώθηκαν ανάλογα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ενώ παράλληλα παρουσιάζονται η ερευνητική μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο και στο έβδομο γίνεται αναλυτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Τέλος στο όγδοο κεφάλαιο πραγματοποιείται η εξαγωγή των συμπερασμάτων, παρουσιάζονται τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών, αναδεικνύεται η σημασία της έρευνας και παρουσιάζονται οι περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ

### 1.1.0 ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

Ο ανθρώπινος παράγοντας κατέχει ζωτικό ρόλο για τις οικονομίες των εθνών. Στο σημερινό κόσμο, των ραγδαίων αλλαγών και της τεχνολογικής προόδου, το ανθρώπινο κεφάλαιο αντιπροσωπεύει το βασικό στοιχείο για την επίτευξη και διασφάλιση μιας μακρόχρονης και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξης. Μέσω της ανάπτυξης αυτής, επιτυγχάνεται η βελτίωση της ποιότητας ζωής των μελών της κοινωνίας και η δίκαιη κατανομή της αυξημένης ευημερίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες.

Το ανθρώπινο κεφάλαιο αποτελεί ένα πολύτιμο παράγοντα για όλες τις πτυχές της διαδικασίας του παγκόσμιου μετασχηματισμού, αναφερόμενοι τόσο σε οικονομικές και κοινωνικές όσο και σε πολιτικές παραμέτρους (Papadopoulou, 2014). Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, οι οικονομικές προκλήσεις που εμφανίζονται εξαιτίας της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, έχουν εξαφανίσει χρόνια ολόκληρα οικονομικής και κοινωνικής προόδου και έχουν εκθέσει διαρθρωτικές αδυναμίες της οικονομίας (European Commission, 2013). Αναδύεται συνεπώς, μια επιτακτική ανάγκη για όλες τις ευρωπαϊκές οικονομίες και των θεσμών που εμπλέκονται σε αυτές, να εστιάσουν στην ενδυνάμωση του ανθρώπινου κεφαλαίου, μια διαφορετική προσέγγιση τη ανάπτυξης, η οποία στοχεύει στη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσης και στην ίση κατανομή των οφελών της ανάπτυξης σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (OECD, 2014; Ostry et al, 2014; Pickett et al, 2014). Θεμελιώδεις και πρωταρχικούς στόχους και ταυτόχρονα σημαντικές προκλήσεις αποτελούν, η οικονομική μεγέθυνση η οποία προσανατολίζεται στην αειφόρο ανάπτυξη, δηλαδή η οικονομική ανάπτυξη με σεβασμό στην κοινωνία και το περιβάλλον, οι οποίες κατοχυρώνονται στο Άρθρο 2 της Συνθήκης για την Ευρωπαϊκή Ένωση (Eurostat, 2013).

Η ευρεία σημασία της παιδείας και της μάθησης, αναγνωρίστηκε αρχικά από μεγάλους Έλληνες φιλοσόφους της αρχαιότητας, όπως είναι ο Σωκράτης (469-399 π. Χ), ο Πλάτωνας (427- 347 π. Χ) και ο Αριστοτέλης (384- 322 π. Χ). Στα νεότερα χρόνια, η ανάδειξη της σημασίας της εκπαίδευσης για το άτομο και την κοινωνία ξεκινάει περίπου τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, όταν το 1776 ο Adam Smith στο βιβλίο του «Ο πλούτος των Εθνών», επισημαίνει πως η εκπαίδευση ενός εργαζομένου, με σκοπό να αποκτήσει ειδικές γνώσεις, κοστίζει ένα αρκετά μεγάλο χρηματικό ποσό για τον ίδιο ή για την επιχείρηση όπου αυτός εργάζεται. Ωστόσο, το κόστος της εκπαίδευσης

αποτελεί επένδυση, αφού το χρηματικό ποσό που δαπανάται για αυτή, αφομοιώνεται από την εξέλιξη του ατόμου με το πέρασμα του χρόνου, είτε προσωπική είτε επαγγελματική, καθώς η παραγωγική αξία ενός εξειδικευμένου εργάτη είναι μεγαλύτερη από αυτή ενός ανειδίκευτου, γεγονός το οποίο έχει υψηλό αντίκτυπο στο εισόδημα αυτού. Αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, αρκετοί ακαδημαϊκοί και οικονομολόγοι επεκτείνουν τις θέσεις του Adam Smith, στη θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου (Rothschild, 2004).

Εξ ορισμού, το ανθρώπινο κεφάλαιο περιλαμβάνει το σύνολο των ατομικών ταλέντων και ικανοτήτων (έμφυτων και επίκτητων), όπως είναι τα φυσικά χαρακτηριστικά, τα ταλέντα, οι γνώσεις και τα προσόντα. Όπως και οι φυσικές ικανότητες, έτσι και το ανθρώπινο κεφάλαιο μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας (Borjas, 2003; OECD, 2007; Duflo, 2009).

Σύμφωνα με τον Schultz (1972), το ανθρώπινο κεφάλαιο διακρίνεται από το φυσικό εξαιτίας τριών διακεκριμένων ιδιοτήτων του, οι οποίες τονίζουν τις διαφορές ανάμεσα σε αυτά τα είδη κεφαλαίου. Το ανθρώπινο κεφάλαιο:

- Είναι ενσωματωμένο στον άνθρωπο, διότι αποτελεί προσόν και κατά κάποια έννοια «περιουσιακό στοιχείο»
- Αποτελεί κεφάλαιο, διότι πρόκειται για πηγή μελλοντικών εσόδων και ικανοποιήσεων.
- Είναι αδιαχώριστο και αναπόσπαστο κομμάτι του ατόμου που το κατέχει.

Τη δεκαετία του 1950, οι κύριοι παράγοντες που όριζαν την παραγωγική διαδικασία ήταν το φυσικό κεφάλαιο, η εργασία, η γη και η διοίκηση (Mincer, 1962; Becker, 1999). Ωστόσο, λίγο αργότερα, στις αρχές της δεκαετίας του 1960 παρουσιάζεται μέσω εμπειρικών ερευνών, ένα κενό στην ερμηνεία της οικονομικής κατάστασης που παρατηρείται στις ΗΠΑ (Nafukho et al., 2004). Οι τέσσερις παράγοντες που περιγράφουν την παραγωγική διαδικασία δεν επαρκούν για να ερμηνεύσουν την οικονομική ανάπτυξη που παρουσιάζεται, ενώ αρκετοί είναι οι οικονομολόγοι οι οποίοι υποστηρίζουν, πως το φυσικό κεφάλαιο είναι η αιτία της ανάπτυξης αυτής. Το κενό που δημιουργήθηκε, γνωστό και ως υπολειμματικός παράγοντας, από την αδυναμία ερμηνείας της οικονομικής ανάπτυξης των ΗΠΑ κάλυψε ο Schultz με τη θεωρία του για το ανθρώπινο κεφάλαιο (Nafukho et al., 2004). Αργότερα, κατά την προσπάθειά του να μελετήσει τον ρυθμό επιστροφής χρημάτων στην κοινωνία από τις επενδύσεις που πραγματοποιούνται από αυτή στην

εκπαίδευση, ο Becker διαπίστωσε πως η μελέτη αυτή δεν επιχειρεί απλά να συμπληρώσει ένα κενό στην τυπική οικονομική θεωρία (Becker, 1993). Οι αποδόσεις των επενδύσεων σε διάφορους άλλους τομείς, αποτελούσαν πεδίο το οποίο είχε μελετηθεί εκτενώς, όμως λίγες προσπάθειες είχαν γίνει για τη μελέτη και τον προσδιορισμό σε ένα γενικότερο πλαίσιο, των επενδύσεων που γίνονται σε ανθρώπινους παράγοντες. Η ενιαία αυτή θεωρία που διαμορφώνεται εξηγεί ένα ευρύ φάσμα εμπειρικών φαινομένων τα οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή δέχονταν μια εκ των περιστάσεων ερμηνεία και εξακολουθούσαν να συγχύζουν τους ερευνητές. Χαρακτηριστικά τέτοια φαινόμενα είναι (Becker, 1993):

- Τα έσοδα αυξάνονται με την ηλικία σε μειωμένο ρυθμό, πράγμα που σημαίνει ότι με την πάροδο των χρόνων και με την απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, οι περισσότεροι απολαμβάνουν περισσότερες απολαβές, με ένα μειωμένο ρυθμό όμως.
- Οι δεξιότητες είναι αντιστρόφως ανάλογες με την ανεργία. Επομένως, όσες περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες διαθέτει ένα άτομο, τόσο μικρότερες είναι οι πιθανότητες να είναι σε ανεργία.
- Οι εταιρείες στις υποανάπτυκτες χώρες είναι πιο πατριαρχικές προς τους εργαζόμενους από ότι στις ανεπτυγμένες. Αυτό σημαίνει ότι στις ανεπτυγμένες χώρες οι επιχειρήσεις θεωρούν τους εργαζόμενους τους ως μέρος της επιχείρησης και όχι αποκλειστικά ως εργατικό δυναμικό, ενσωματώνοντας τους στην κουλτούρα της επιχείρησης και παρέχοντας τους αρκετά προνόμια.
- Τα νεότερα άτομα αλλάζουν δουλειές πιο συχνά και λαμβάνουν περισσότερη επαγγελματική εκπαίδευση από ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Πράγματι, με το πέρασμα των χρόνων, δίνεται περισσότερο ολοένα και περισσότερη έμφαση στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού.
- Η διανομή των εσόδων είναι θετικά κυρτή, ειδικά μεταξύ επαγγελματιών και άλλων επιδέξιων εργατών, πράγμα που σημαίνει ότι επιβραβεύονται οι δεξιότητες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και η πρόθεση για εργασία.
- Ικανά άτομα λαμβάνουν περισσότερη μόρφωση και άλλου είδους εξάσκηση. Τα άτομα λοιπόν που διαθέτουν ικανότητες για περισσότερες δεξιότητες και μόρφωση, είναι περισσότερο πιθανό να πετύχουν στην επαγγελματική τους

πορεία. Επομένως, όσο πιο ικανό είναι ένα άτομο, τόσο περισσότερη μόρφωση και εξάσκηση θα του παρέχονται.

- Η μοιρασιά της εργασίας είναι περιορισμένη από την έκταση της αγοράς. Πράγματι, όσο μεγαλύτερη είναι η αγορά, τόσο περισσότερη θα είναι η ζήτηση για εργασία και επομένως οι εργαζόμενοι και οι απολαβές τους.
- Ο τυπικός επενδυτής στο ανθρώπινο κεφάλαιο είναι πιο ορμητικός και έτσι πιο πιθανό να πλανάται από τον τυπικό επενδυτή στα ενσώματα κεφάλαια. Επομένως, φαίνεται ότι πλέον δίνεται έμφαση στα ενσώματα κεφάλαια σε σχέση με το ανθρώπινο κεφάλαιο.

### ***1.2.Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ***

Η θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου υποστηρίζει, πως οι ικανότητες μάθησης των ατόμων κατέχουν συγκρίσιμη αξία σε σχέση με άλλους παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών (Lucas, 1988) Επιχειρείται δηλαδή, να επεξηγηθούν τα οφέλη της εκπαίδευσης τόσο για το άτομο όσο και για την ίδια την κοινωνία. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση αποκτά τη μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο πόρο, ενώ κύρια παραδοχή είναι το γεγονός ότι τα άτομα θεωρούνται ως κεφάλαιο που οδηγεί στην ανάπτυξη (Aliaga, 2001). Συνεπώς η εκπαίδευση θεωρείται ως εκούσια επένδυση, η οποία προετοιμάζει το εργατικό δυναμικό αυξάνοντας την παραγωγικότητά τόσο του ίδιου όσο και της ίδιας της επιχείρησης. Οικονομολόγοι όπως ο Adam Smith και ο Irvin Fisher, υποστηρίζουν πως η έννοια του ανθρώπου ως κεφάλαιο δεν είναι ασυμβίβαστη με την ελευθερία και την αξιοπρέπειά του, αλλά αντιθέτως επενδύοντας κάποιος στον εαυτό του μέσω της εκπαίδευσης, διευρύνει το φάσμα των επαγγελματικών επιλογών που έχει στη διάθεσή του ενισχύοντας συνεπώς τα όρια της ελευθερίας τους (Schultz, 1961).

Συνεχίζοντας, σύμφωνα με τον Schultz (1961), η εκπαίδευση θεωρείται «επένδυση», καθώς υφίσταται ανταπόδοση στα άτομα και την κοινωνία, από την επένδυσή τους στην εκπαίδευση, παρόμοια με την επένδυση σε φυσικό κεφάλαιο. Συνεπώς, η εκπαίδευση παύει να λειτουργεί ως καταναλωτικό αγαθό που αξιοποιείται αποκλειστικά και μόνο στον εμπλουτισμό και την αναβάθμιση του γνωστικού και

πνευματικού επιπέδου του ατόμου. Η απόκτηση μιας δεξιότητας απαιτεί μια συγκεκριμένη δαπάνη, παρέχοντας ωστόσο και κάποιο όφελος. Μέσω της εκπαίδευσης παρατηρείται μια αύξηση στην παραγωγικότητα του ατόμου με αποτέλεσμα οι δαπάνες που προκύπτουν από την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών διαδικασιών να έχουν θετική απόδοση στο άτομο, μέσω της αύξησης των απολαβών του. Φαίνεται λοιπόν, πως η εκπαίδευση εκτός από κοινωνικό και πολιτιστικό ρόλο κατέχει και οικονομική αξία.

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, η παροχή τυπικής εκπαίδευσης θεωρείται ως μια άκρως παραγωγική επένδυση ίση ή ακόμα και μεγαλύτερης αξίας με αυτή σε φυσικό κεφάλαιο (Olaniyan και Okemakinde, 2008). Η αξία της επένδυσης στην εκπαίδευση έγκειται στους παρακάτω παράγοντες (Babalola, 2003):

- Είναι εξαιρετικά σημαντικό για τη νέα γενιά να αποκτήσει όλες εκείνες τις γνώσεις τις οποίες ήδη κατέχουν οι προηγούμενες γενιές.
- Η νέα γενιά οφείλει να διδαχθεί τον τρόπο με τον οποίο η ήδη υπάρχουσα γνώση μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη νέων αγαθών, με σκοπό την εισαγωγή νέων διαδικασιών, μεθόδων παραγωγής και κοινωνικών υπηρεσιών.
- Είναι αναγκαίο τα νέα άτομα να ενθαρρύνονται για την ανάπτυξη εξ αρχής νέων ιδεών, προϊόντων, διαδικασιών και μεθόδων δημιουργίας διεργασιών .

Η θετική επίδραση της εκπαίδευσης είναι φανερή τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο ευημερίας. Τα άτομα, επενδύοντας στην εκπαίδευση τους, στοχεύουν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και κατά συνέπεια στο εισόδημά τους (Nelson και Phelps, 1966). Αναλογιζόμενοι το σύνολο των ατόμων αυτών παρατηρούμε πως υφίσταται απόδοση από την επένδυση στην εκπαίδευση για το σύνολο της οικονομίας. Με άλλα λόγια, μέσω του προσωπικού οφέλους των ατόμων από την εκπαίδευση τους, η κοινωνία κερδίζει μέσω της πνευματικής ανάπτυξης του εργατικού δυναμικού της, ενώ παράλληλα η αυξημένη παραγωγικότητα έχει θετική επίδραση στις κοινωνικές αλλαγές (Barro, 2000).

Η οικονομική της εκπαίδευσης μελετά τον οικονομικό ρόλο αυτής τόσο σε μικροοικονομικό όσο και σε μακροοικονομικό επίπεδο. Από τη σκοπιά της μικροοικονομίας, μελετάται η συμβολή της εκπαίδευσης σε ατομικό επίπεδο. Εξετάζεται αφενός η επιρροή της εκπαίδευσης στα εισοδήματα που λαμβάνουν οι

εργαζόμενοι και αφετέρου η συμβολή στην παραγωγικότητά και την παραγωγή. Η συσχέτιση αυτή εξηγείται μέσω ενός απλού μηχανισμού (Bach και Saunders, 1965). Μέσω της εκπαίδευσης αυξάνονται οι ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις του ατόμου, οι οποίες με τη σειρά τους αυξάνουν την αποτελεσματικότητα αυτού στον επαγγελματικό του χώρο. Ως αποτέλεσμα το άτομο λαμβάνει υψηλότερα εισοδήματα ως επιβράβευση για την υψηλή του αποδοτικότητα. Ένα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό εκτός από αυξημένη παραγωγή και ταχύτερους αναπτυξιακούς ρυθμούς, προσφέρει αποτελεσματικότερη υιοθέτηση τεχνολογικών καινοτομιών, καλύτερη συνεργασία, υψηλότερο ηθικό κτλ. Η μακροοικονομική θεώρηση των οικονομικών της εκπαίδευσης εστιάζει στο ρόλο αυτής στην οικονομική μεγέθυνση, δηλαδή στη μεταβολή του εισοδήματος όπως αυτή παρουσιάζεται από τη μεταβολή στο ΑΕΠ (Bach και Saunders, 1965).

Σημαντικότερη κρίνεται η συνεισφορά του Becker στον τομέα αυτό, καθώς προσέφερε μια γόνιμη έκρηξη συμπληρωματικών θεωριών και εμπειρικών επαληθεύσεων. Σύμφωνα με τους Becker (1964) και Mincer (1974) (προσαρμοσμένο σε Strober, 1990), η θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου υποστηρίζει πως το επίπεδο μόρφωσης σχετίζεται θετικά με το εισόδημα. Συνεπώς σε ένα άκρως ανταγωνιστικό περιβάλλον μεταξύ των οικονομικά ανεπτυγμένων χωρών, κερδισμένες είναι οι χώρες οι οποίες επενδύουν στο ανθρώπινο δυναμικό και παράγουν αγαθά και υπηρεσίες, τα οποία ενσωματώνουν νέες τεχνογνωσίες, καινοτομία και σύγχρονες εξελίξεις. Η σημαντικότητα της ανάπτυξης του ανθρώπινου κεφαλαίου, έγκειται στις δυναμικές αλλαγές που συμβαίνουν στον σύγχρονο κόσμο, όπου ο ανθρώπινος παράγοντας αναγνωρίζεται ως ο σημαντικότερος παράγοντας διαχείρισης (Akinyemi και Abiddin, 2013). Ως τομείς επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο θεωρούνται η επαγγελματική κατάρτιση, η σχολική εκπαίδευση, η πληροφόρηση και η υγεία.

Η παραπάνω βιβλιογραφία βασίζεται στην πεποίθηση πως η παραγωγικότητα του εργατικού δυναμικού μιας χώρας παραμένει ο κύριος παράγοντας για τη μακρόχρονη ανάπτυξη αυτής. Βασική πηγή της οικονομικής ανάπτυξης, αποτελεί λοιπόν η επένδυση σε αποτελεσματικά και ανταγωνιστικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τα οποία με τη σειρά τους δημιουργούν παραγωγικό και ανταγωνιστικό ανθρώπινο δυναμικό. Ο Chikán (2008), υποστηρίζει ότι:

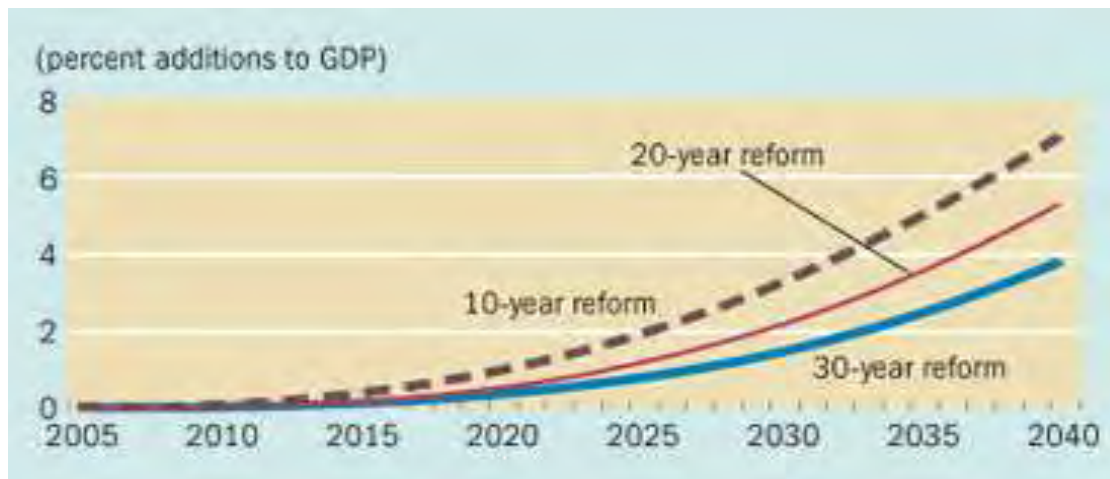
*«Η εθνική ανταγωνιστικότητα είναι μια ικανότητα της εθνικής οικονομίας να λειτουργεί εξασφαλίζοντας την αυξανόμενη ευημερία των πολιτών της στην παραγωγικότητα των συντελεστών που αυξάνονται με βιώσιμο τρόπο. Το παραπάνω*



*γίνεται πράξη μέσω της διατήρησης ενός περιβάλλοντος για τις επιχειρήσεις και τους άλλους οργανισμούς ώστε να δημιουργήσουν, να χρησιμοποιήσουν και να πουλήσουν προϊόντα και υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του παγκόσμιου ανταγωνισμού και των μεταβαλλόμενων κοινωνικών συνθηκών».*

Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, στα ανεπτυγμένα έθνη παρατηρείται η τάση να αυξάνεται ο αριθμός των πτυχιούχων με σκοπό να στελεχωθούν οι επιχειρήσεις με υψηλής ειδίκευσης προσωπικό (OECD, 2010). Ανατρέχοντας στη σχετική βιβλιογραφία, αναφορικά με τη σημασία του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ανακαλύπτουμε πως, οι χώρες που έδωσαν προτεραιότητα σε επενδύσεις στην εκπαίδευση και την έρευνα είναι και αυτές που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη ανοδική και οικονομική κινητικότητα (Stewart, 1999; Aghion et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, περιοχές της νοτιοανατολικής Ασίας αντιμετώπισαν την κρίση του 1997-1999 αναπτύσσοντας πρότυπα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα οποία αύξησαν την ανταγωνιστικότητα των περιοχών και οδήγησαν στην γρήγορη ανάκαμψη και έξοδο τους από την υφεσιακή κατάσταση στην οποία βρισκόταν (OECD, 2015). Ο προσανατολισμός ενός οργανισμού στη μάθηση σχετίζεται με τη επιθυμία του να δημιουργεί και να χρησιμοποιεί γνώση ώστε να βελτιώσει το ανταγωνιστικό του πλεονέκτημα. Η προσπάθεια για οργανωσιακή μάθηση έχει ως σκοπό την βελτίωση των υφιστάμενων γνώσεων, των δεξιοτήτων και διαδικασιών. Όπως φαίνεται στο παρακάτω διάγραμμα (Διάγραμμα 1), η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην οικονομική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Hanushek (2005), ήπιες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση μπορούν να αυξήσουν το ΑΕΠ των χωρών κατά 4%, πόσο μάλλον αν εφαρμοστούν πιο δραστικές μεταρρυθμίσεις. Επομένως στις επόμενες δύο δεκαετίες, αν εφαρμοστούν οι κατάλληλες αναθεωρημένες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση, η τελευταία θα συνεισφέρει ακόμη περισσότερο στο ΑΕΠ των χωρών.

Διάγραμμα 1: Η σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη



Πηγή: <http://www.imf.org/>

Σύμφωνα με τη θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου, όπως αυτή περιγράφεται από τους Karagiannis και Benos (2009), από την εκπαίδευση προκύπτουν οφέλη που αποκτώνται μεμονωμένα από τους εκπαιδευόμενους, τα οποία ακολουθούν μια ροή από την ατομικότητα σε υψηλότερα επίπεδα συσσωμάτωσης. Αυτό σημαίνει, πως προκειμένου να αναπτυχθεί η δυναμικότητα της οικονομίας της Ευρώπης απαραίτητη κρίνεται η επένδυση στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη μάθηση και κατά συνέπεια τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών αντιμετώπισης των προκλήσεων που αντιμετωπίζει η ευρωπαϊκή και ελληνική οικονομία. Το κόστος της επένδυσης μπορεί να είναι νομισματικό ή μη, άμεσο ή έμμεσο. Για παράδειγμα, τα άμεσα έξοδα αφορούν δίδακτρα ή άλλα έξοδα που προκύπτουν για εκπαιδευτικές ανάγκες (Παπαδοπούλου, 2010). Ειδικότερα, τα έμμεσα έξοδα περιλαμβάνουν το εισόδημα που θα είχε το άτομο εάν εμπλεκόταν σε δραστηριότητες που του προσφέρουν έσοδα, αντί να αφιερώνει το χρόνο του στη μελέτη. Ωστόσο το ανθρώπινο κεφάλαιο συνδέεται συχνά με ένα ευρύ φάσμα μη οικονομικών οφελών, καθώς θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας της αναπτυξιακής διαδικασίας.

Συμπερασματικά λοιπόν, η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου αποτελεί τη βάση της νεοκλασικής ερμηνείας της αγοράς εργασίας, της εκπαίδευσης και της οικονομικής ανάπτυξης καθώς και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης. Η κριτική την

οποία δέχτηκε η θεωρία βασίζεται στο γεγονός ότι βάση αυτής το ανθρώπινο ον παρουσιάζεται ως κεφάλαιο. Οι εκπρόσωποι της σκοπιάς αυτής, όπως ο John Stuart Mill και ο Alfred Marshall, διακρίνουν τις αποκτηθείσες ικανότητες από το ανθρώπινο ον, είτε πρόκειται για δεξιότητες είτε γνώσεις (Baptiste, 2001). Μέσω μια βαθιάς φιλοσοφικής δέσμευσης για την ανθρώπινη ελευθερία και αξιοπρέπεια, οι επικριτές θεωρούν τη σκέψη του ανθρώπου ως κεφάλαιο, σχεδόν προκλητική. Σύμφωνα με αυτούς, τα ανθρώπινα όντα είναι η αιτία που υπάρχουν έννοιες όπως ο πλούτος και η ανάπτυξη, σκοπός δηλαδή είναι να εξυπηρετούνται από τα οικονομικά οφέλη. Υποστηρίχθηκε έντονα λοιπόν η άποψη πως ενώ είναι ηθικό για τους ανθρώπους να πουλούν την εργασία τους, δεν θα έπρεπε να υφίσταται μια αγορά ανθρώπινων όντων (Baptiste, 2001). Το ζήτημα της ανάπτυξης, έχει μελετηθεί από πολλές ειδικότητες, ενώ η οικονομική της πτυχή διερευνάται περισσότερο κατά τη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα, μέσα από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Η εκπαίδευση αποτελεί πολυδιάστατο αγαθό της εκάστοτε κοινωνίας στην οποία υπάγεται. Παρέχει παιδαγωγικά, πολιτιστικά και κοινωνικά οφέλη τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζει καταλυτικές επιδράσεις στην ευημερία, στο εισόδημα του ατόμου και στην εξελικτική πορεία και ανάπτυξη της κοινωνίας (Baptiste, 2001).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα βασικά στοιχεία της δομής μιας κοινωνίας καθώς αποτελεί θεμελιώδη μηχανισμό ανάπτυξης, συγκέντρωσης και διάχυσης γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων. Οι λειτουργίες του θεσμού της εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατες καθώς προσφέρει ποικίλα παιδευτικά, οικονομικά, πολιτισμικά και πολιτικά οφέλη. Με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε όλες τις οργανωμένες διαδικασίες που σχετίζονται με τη μάθηση και αναλαμβάνονται να έρθουν εις πέρας από την πολιτεία. Οι διαδικασίες αυτές παρέχονται στα σχολεία όλων των βαθμίδων και αποσκοπούν στην απόκτηση καινούργιων χρήσιμων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τη νέα γενιά. Πρόκειται δηλαδή για τη θεσμοθετημένη μορφή της διαδικασίας της διδασκαλίας που διεξάγεται στα σχολεία (δημόσια και ιδιωτικά) των διαφορετικών βαθμίδων (Παππάς, 1990).

Η εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο ως καταναλωτικό αγαθό. Λειτουργεί δηλαδή, ως ένα αγαθό το οποίο θα καταναλωθεί και στοχεύει στην ικανοποίηση μιας ανάγκης, ενώ όταν χρησιμοποιηθεί θα είναι πλέον μη χρήσιμο. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση λειτουργεί ως μέσο για την ικανοποίηση κάποιων αναγκών και την επίτευξη στόχων, ενώ όταν οι στόχοι επιτευχθούν η εκπαίδευση δεν μπορεί να προσφέρει παραπάνω οφέλη, παρά μόνο στην περίπτωση της επιπλέον εκπαίδευσης. Η επενδυτική αξία της εκπαίδευσης τονίζεται από τον Schultz (1960), ο οποίος υποστηρίζει πως οι γνώσεις και οι δεξιότητες του ατόμου είναι μια από τις πολλές μορφές του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Η εκπαίδευση και η κουλτούρα είναι άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους, καθώς συγκρατούν η μία την άλλη, όσο οι κοινωνικές διαδικασίες και οι διεργασίες της γνώσης γίνονται ολοένα και πιο περίπλοκες. Κυρίως στις δυτικές κοινωνίες, με την είσοδό του στην εκπαίδευση, το παιδί εισέρχεται σε μια διαρκώς εναλλασσόμενη εκπαιδευτική πορεία. Μέσα από την πορεία αυτή το άτομο κατακτά όλες εκείνες τις γνώσεις που χρειάζεται για να κατανοήσει και να διαχειριστεί τις πολυπλοκότητες του κόσμου και κυρίως για την είσοδό του στην κοινωνία, ως ενεργό, αποδεκτό και πολιτισμένο μέλος (Coessens και Bendegem , 2008).

Η εκπαίδευση αποτελεί το μέσο, το οποίο χρησιμοποιούν οι δυτικές κοινωνίες προκειμένου να μεταβιβάσουν την κληρονομιά τους, καθώς αφενός ο αυξημένος ρυθμός ανάπτυξης της τεχνολογίας, της πληροφορίας και της γνώσης και αφετέρου η κοινωνική παγκοσμιοποίηση, επιβάλουν την ανάπτυξη της τεχνογνωσίας και της ειδίκευσης. Ως συνέπεια, οι ανειδίκευτοι και «αδαείς» πολίτες εξέρχονται του εκπαιδευτικού συστήματος «μορφωμένοι» και καλλιεργημένοι, ικανοί να αναγνωρίσουν, να παράγουν και να διαιωίσουν τη γνώση, τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας. Όλα τα εργαλεία (γνώσεις και δεξιότητες), τα οποία είναι απαραίτητα για τους νέους ώστε να έχουν «πρόσβαση» στην κοινωνία προσφέρονται από την εκπαίδευση. Για τον εκπαιδευτικό κόσμο αποτελεί προτεραιότητα η εκπαίδευση της νέας γενιάς, ώστε να γίνουν πολιτισμικά εξειδικευμένοι πολίτες με την εισαγωγή τους στον κόσμο της ανθρώπινης δημιουργίας (Antikainen et al., 1995).

Σκοπός λοιπόν είναι η μεταφορά γνώσεων ή δεξιοτήτων από ένα πομπό (εκπαιδευτικό) προς ένα δέκτη (εκπαιδευόμενο), ενώ η μεταφορά αυτή πραγματοποιείται μέσω μιας οργανωμένης και τυπικής διαδικασίας, την διδασκαλία (Μπουραντάς και Παπαλεξανδρή, 2003). Αποτελεί μια διαδικασία μάθησης με την οποία επιδιώκεται η απόκτηση γνώσεων, ικανοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Η «αλχημεία» της μάθησης δεν μπορεί να μετρηθεί και να μελετηθεί με βάση ορθολογικές θεωρήσεις καθώς αποτελεί ένα σύμπλεγμα νοητικών και συναισθηματικών διεργασιών οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με αποτέλεσμα την παραγωγή μιας πληθώρας οφελών σε πολλαπλά επίπεδα. Έτσι η διαδικασία της μάθησης γίνεται αντιληπτή από την αλλαγή της συμπεριφοράς του ατόμου, καθώς δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί (Μπουραντάς και Παπαλεξανδρή, 2003).

Πλέον, αποτελεί καθολική συνείδηση πως ζούμε σε μια εποχή στην οποία η χειρωνακτική εργασία παύει να αποτελεί ισχυρό συντελεστή παραγωγής, ενώ ταυτόχρονα η αξία της πνευματικής εργασίας αναβαθμίζεται (Coessens και Bendegem, 2008). Πολλές είναι οι περιγραφές που δόθηκαν από κοινωνικοοικονομικούς αναλυτές για την περίοδο αυτή, με σκοπό να την περιγράψουν, με κυρίαρχες τις έννοιες της «μεταβιομηχανικής εποχής», «εποχής της παγκοσμιοποίησης», «κοινωνίας της γνώσης» κ. α. Ωστόσο ανεξαρτήτως της ονομασίας που χρησιμοποιείται για να περιγράψει την εποχή που διανύουμε κάθε φορά από τους αναλυτές, υφίστανται ορισμένα οικουμενικά χαρακτηριστικά στοιχεία που την προσδιορίζουν (Coessens και Bendegem, 2008)

Από την παραπάνω ανάλυση λοιπόν, μπορούμε να πούμε πως η έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα για την εποχή που διανύουμε. Ωστόσο, αποτελεί μια έννοια, η οποία παρόλο που έχει μελετηθεί αρκετά από πολλούς, είναι εξαιρετικά δύσκολο να προσδιοριστεί (Abeysekera, 2006). Ως μορφωτικό κεφάλαιο θεωρείται το σύνολο των γνώσεων και δεξιοτήτων που το άτομο αποκτά μέσα από εκπαιδευτικές διαδικασίες, διεργασίες επιμόρφωσης και εμπειρίες. Το μορφωτικό κεφάλαιο αποτελείται από επιμέρους συνιστώσες, το ανθρώπινο κεφάλαιο, το διαρθρωτικό κεφάλαιο και το κοινωνικό κεφάλαιο (Kelly, 2005).

Εκτός των παραπάνω, τα κύρια χαρακτηριστικά του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι το γεγονός ότι αποτελεί κατά κάποιο τρόπο «περιουσιακό στοιχείο» του ατόμου, είναι μη μεταβιβάσιμο και συνοδεύει πάντα το άτομο (Schultz, 1972). Η βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι καθοριστική τόσο για τον εν δυνάμει όσο και για τον ήδη εργαζόμενο, καθώς εξασφαλίζει την ανάπτυξη της παραγωγικότητας και αποτελεσματικότητας στον εργασιακό χώρο και συνεπώς οδηγεί σε υψηλότερες απολαβές. Παράγοντες κλειδιά για την ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι η εκπαίδευση, η κατάρτιση και η απόκτηση εμπειριών. Συμπληρωματικά με το ανθρώπινο, το διαρθρωτικό κεφάλαιο (structural capital), αποτελείται από τους τρόπους με τους οποίους το άτομο οργανώνει, διαχειρίζεται, συντηρεί και αξιοποιεί τόσο τις γνώσεις που κατέχει ο ίδιος όσο και αυτές που κατέχουν οι υπόλοιποι εργαζόμενοι. Περιέχει όλους εκείνους τους οργανωτικούς, διοικητικούς και επικοινωνιακούς μηχανισμούς που κατέχει το άτομο, οι οποίοι ορίζουν τόσο τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων μέσα σε μια εργασιακή δομή όσο και την ικανότητα προσαρμοστικότητας σε καινούργιες τεχνολογίες και αλλαγές (Kelly, 2005).

Πέρα από το ανθρώπινο και το διαρθρωτικό κεφάλαιο, και το πολιτισμικό κεφάλαιο (cultural capital) είναι εξίσου σημαντικό για την ανάπτυξη της κοινωνίας και της οικονομίας, ενώ αποτελεί μια πιο σύνθετη έννοια η οποία περιλαμβάνει το σύνολο όλων εκείνων των πνευματικών στοιχείων όπως είναι οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι αξίες και οι γνώσεις που αποκτά το άτομο μέσα από την αλληλεπίδρασή του με άμεσους φορείς κοινωνικοποίησης (Swart, 2006). Πρόκειται για το σύνολο των μη οικονομικών χαρακτηριστικών, όπως είναι οι αξίες και οι νόρμες, που κατακτούν τα άτομα μέσα από συλλογικές δράσεις με σκοπό τη διαμόρφωση της πολιτισμικής του κουλτούρας. Σε πρακτικό επίπεδο, το πολιτισμικό

κεφάλαιο ανάλογα με τα στοιχεία που το χαρακτηρίζουν μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματικότητα του ατόμου θετικά, όπως για παράδειγμα, μέσω της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων του ατόμου ή περιοριστικά, μέσω της ενδεχόμενης για παράδειγμα αδράνειας στις μεταβολές

Σύμφωνα με τον Bourdieu (2007) το πολιτισμικό κεφάλαιο διακρίνεται σε τρεις μορφές:

1. Την ενσωματωμένη κατάσταση, η οποία αποτελεί τους τρόπους με τους οποίους το άτομο εκφράζεται λεκτικά ή μη, τη στάση και τις κινήσεις του σώματος, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνει την πραγματικότητα γύρω του. Πρόκειται με λίγα λόγια για την εσωτερίκευση των κοινωνικών προτύπων και δομών και την αποτύπωσή τους στο σώμα του ατόμου.

2. Την αντικειμενοποιημένη κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται μέσω των υλικών αγαθών όπως έργα τέχνης, εργαλεία, βιβλία, λεξικά, κτλ. Πρόκειται για τη μορφή πολιτιστικού κεφαλαίου που είναι αποτυπωμένη σε άψυχα αγαθά, προϊόντα του πολιτισμού.

3. Τη θεσμοθετημένη κατάσταση, η οποία παρουσιάζεται μέσω των τίτλων σπουδών του ατόμου. Οι σχολικοί τίτλοι και τα εκπαιδευτικά πιστοποιητικά επιβεβαιώνουν, μέσω θεσμικών δομών την ύπαρξη πολιτισμικού κεφαλαίου στον κάτοχό τους και υποβοηθούν στην ποσοτικοποίηση αυτού (Bourdieu, 2007).

Μέσω των εκπαιδευτικών μεθόδων, οι μελλοντικοί εργαζόμενοι θα αποκτήσουν όλες εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την επιτυχή διεκπεραίωση του ρόλου τους ως παραγωγική μονάδα. Συνοψίζοντας τις βασικές θέσεις της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, οδηγούμαστε στις πεποιθήσεις πως (Φώκιαλη, 2010) :

- Το σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων και των εμπειριών, στοιχεία τα οποία συνθέτουν το ανθρώπινο κεφάλαιο του ατόμου, συνδέονται με οποιοδήποτε επίπεδο μόρφωσης αυτού, κυρίως αυτής που κατακτάται μέσω της τυπικής εκπαίδευσης.
- Η παραγωγικότητα καθορίζεται σημαντικά από τη μόρφωση η οποία ορίζει την αποδοτικότητα του ατόμου.

- Οι απολαβές είναι ανάλογες της μόρφωσης καθώς καλύτερα μορφωμένο στέλεχος προσφέρει μεγαλύτερη παραγωγή συνεπώς αναμένει και υψηλότερα εισοδήματα.
- Εφόσον είναι γνωστή η πεποίθηση πως η μόρφωση οδηγεί σε αυξημένη παραγωγικότητα και συνεπώς σε υψηλότερες απολαβές, το άτομο και η οικογένειά του επιλέγουν να επενδύσουν σε αυτή.

Η νέα τάξη πραγμάτων της κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας αναδεικνύει κυρίαρχο συστατικό εξέλιξης τη γνώση ως πρωτεύον στοιχείο τόσο της προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής ανέλιξης όσο και της οικονομικής μεγέθυνσης. Σύμφωνα με τον Schultz (1993) ο ρυθμός ανάπτυξης των επιχειρήσεων εξαρτάται άμεσα από το ρυθμό ανάπτυξης της γνώσης. Γίνεται ολοένα και πιο συνειδητό πως αρτιότερα εκπαιδευμένα στελέχη κατέχουν περισσότερες επικοινωνιακές δεξιότητες, καλύτερες δυνατότητες επίλυσης προβληματικών καταστάσεων και αποτελεσματικότερη προσαρμοστικότητα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο εργασιακό πεδίο σε αντίθεση με στελέχη τα οποία είναι λιγότερο εκπαιδευμένα. Πλέον μια πληθώρα ερευνών της τελευταίας δεκαπενταετίας υποστηρίζει πως η ανάπτυξη του ανθρωπίνου κεφαλαίου μέσω της επένδυσης στην εκπαίδευση του εν δυνάμει εργατικού δυναμικού, δημιουργεί ένα σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα στην οικονομία (Schultz, 1993). Για παράδειγμα, το 2004, οι Youndt et al. συμπέραναν πως οι αποδόσεις της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο υπήρξαν αποτελεσματικότερες από επενδύσεις άλλων μορφών ενώ το ίδιο έτος οι Griffith et al. υποστηρίζουν πως το ανθρώπινο κεφάλαιο συμβάλλει στην ανάπτυξη αφενός μέσω της καινοτομίας και αφετέρου μέσω της αφομοίωσης της τεχνολογικής γνώσης.

Μεταγενέστερη έρευνα του Lewis (2005), η οποία πραγματοποιήθηκε με βάση βιομηχανικά στοιχεία σε διάφορες πολιτείες των ΗΠΑ, αναφέρει πως επιχειρήσεις οι οποίες παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο μόρφωσης του εργατικού δυναμικού τους, παρέμειναν στάσιμες σε ζητήματα τεχνογνωσίας και καινοτομίας χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόσουν σύγχρονες τεχνικές παραγωγής.

Την ίδια χρονιά, οι Chen et al. (2005) υπογραμμίζουν πως το διανοητικό κεφάλαιο των εργαζομένων ενισχύει την κερδοφορία των επιχειρήσεων ενώ οι Swizer et al. (2007) υποστηρίζουν ότι η ποιότητα του ανθρωπίνου κεφαλαίου είναι ευθέως



ανάλογη του αμοιβαίου κεφαλαίου. Επιπλέον, οι Castello- Climent και Hidalgo-Cabrillana (2012) τονίζουν την σημαντικότητα της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την ανάπτυξη ποιοτικότερου ανθρωπίνου κεφαλαίου. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και οι Meek et al. (2009), οι οποίοι αναφέρουν πως καθώς η ανάπτυξη των γνώσεων εξαρτάται εξ ολοκλήρου από το ανθρώπινο κεφάλαιο, τόσο η ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και η οικονομική επένδυση σε αυτή κατέχουν καίριο ρόλο για την οικονομική ανάπτυξη.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες, ο Breton (2013), υπογραμμίζει πως οι εκπαιδευμένοι εργάτες αυξάνουν το εθνικό εισόδημα τόσο άμεσα καθώς μέσω της σχολικής εκπαίδευσης αυξάνουν την παραγωγικότητά τους, όσο και έμμεσα καθώς αυξάνουν την οριακή παραγωγικότητα του φυσικού κεφαλαίου και των υπόλοιπων εργατών. Η θετική συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγικότητας υποστηρίζεται και από τον OECD (2015), όπου τονίζεται πως ένα εκπαιδευμένο εργατικό δυναμικό σημαίνει αύξηση της ποιότητας της παραγωγής, συνεπώς οδηγεί σε νέες καινοτομίες άρα σε μεγαλύτερη ανάπτυξη. Επιπλέον, μέσα από την έκθεση του “Going for Growth” (2014), ο OECD, παρουσιάζει ως κύρια προτεραιότητα των χωρών με αναδυόμενες οικονομίες την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και την εξασφάλιση της προσβασιμότητας σε αυτή. Η ανώτερη εκπαίδευση λοιπόν παραμένει ένα από τα κυρίαρχα μέσα το οποίο ενισχύει τη μακροπρόθεσμη παγκόσμια οικονομική ανάπτυξη, καθώς μέσω της τεχνογνωσίας και της καινοτομίας επιτυγχάνονται άκρως ανταγωνιστικά επιχειρηματικά πλεονεκτήματα (World Bank, 2012).

Όλες οι μοντέρνες οι μοντέρνες θεωρίες σχετικά με την οικονομική ανάπτυξη δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο των νέων τεχνολογιών για την οικονομική ανάπτυξη μιας χώρας (Jones και Vollrath, 2013). Η τεχνολογική ανάπτυξη εξασφαλίζεται μέσω των νέων γνώσεων και ιδεών οι οποίες δημιουργούνται από την ερευνητική διαδικασία και την εκπαίδευση (National Science Board, 2012). Συνεπώς, η εκπαίδευση και η έρευνα μαζί με τις καινοτομίες συνθέτουν τον κορμό της οικονομίας της γνώσης και οδηγούν σε μακροπρόθεσμη οικονομική ανάπτυξη. Οι επενδύσεις στην ανώτερη εκπαίδευση και τις νέες τεχνολογίες, αλληλοσυμπληρώνονται και ενισχύουν το ανθρώπινο κεφάλαιο και παρέχουν τις απαραίτητες υποδομές ώστε να διευθετηθούν οι οικονομικές προκλήσεις που αντιμετωπίζει μια κοινωνία, ιδιαίτερα σε περιόδους ύφεσης (OECD, 2013).

Καταλήγουμε λοιπόν εύλογα στο συμπέρασμα πως το επίπεδο της οικονομικής βελτίωσης μιας οικονομίας εξαρτάται κατά μεγάλο ποσοστό από την εξέλιξη του μορφωτικού κεφαλαίου του πληθυσμού του (Χατζηδήμας, 2002).

Όπως αποκαλύπτεται η τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει θετική σχέση με την οικονομική άνθιση της περιοχής (Muzenda, 2015). Η πεποίθηση αυτή αναφέρεται και από τους Artadi και Sala- Martin (2003), οι οποίοι υποστηρίζουν πως υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της εγγραφής σε δημοτικό σχολείο και της οικονομικής ανάπτυξης σε περιοχές της Αφρικής. Επιπροσθέτως, οι Agiomirgianaskis et al. (2002) και Voon (2002) αποκαλύπτουν πως όσο μεγαλύτερο είναι το μορφωτικό επίπεδο των εργαζομένων, τόσο περισσότερο επηρεάζει η εκπαίδευση της ανάπτυξη, δεδομένης της σταθερότητας των άλλων μεταβλητών που την επηρεάζουν. Επιπλέον, την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής θετικής σχέσης μεταξύ ανώτερης εκπαίδευσης και οικονομικής ανάπτυξης υποστηρίζουν και οι Krueger και Lindahl σε έρευνα που πραγματοποίησαν το 2001 (Muzenda, 2015).

Σύμφωνα με τον Schultz (1971), υπό το πρίσμα της οικονομικής επιστήμης, τα οφέλη της εκπαίδευσης κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες:

- Την παρούσα κατανάλωση.
- Την μελλοντική κατανάλωση
- Την μελλοντική παραγωγική ικανότητα

Η εν λόγω επένδυση μπορεί να ωφελήσει δηλαδή τις εθνικές οικονομίες καθώς η βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου μιας χώρας σχετίζεται θετικά με την οικονομική ανάπτυξη αυτής. Είναι πλέον συνείδηση πως η επένδυση στην εκπαίδευση μπορεί να μεταβάλλει ριζικά και θετικά τις βιογραφίες των ατόμων τα οποία επενδύουν σ αυτή (Muzenda, 2015). Μεταξύ των μορφών επένδυσης στην εκπαίδευση διακρίνουμε την τυπική εκπαίδευση που περιλαμβάνει όλες τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που λαμβάνει το άτομο από το σχολείο (schooling) και την άτυπη εκπαίδευση που αποτελείται κυρίως από σεμινάρια και εκπαιδευτικά προγράμματα κατάρτισης στον εργασιακό χώρο (on the job training) (Muzenda, 2015).

Μέσα από την ιστορία διδασκόμαστε πως ένας από τους βασικούς παράγοντες που ορίζουν τις μακροχρόνιες προοπτικές ανάπτυξης μιας οικονομίας και της κοινωνίας, είναι ο θεσμός της εκπαίδευσης. Στη σημερινή κοινωνία των διαρκών αλλαγών, της καινοτομίας και της τεχνολογίας η διαπίστωση αυτή γίνεται ακόμα

ισχυρότερη (OECD, 2010). Στις σύγχρονες κοινωνίες ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι πολυδιάστατος. Αρχικός της σκοπός είναι, να ενισχύσει την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τη γνώση, η οποία με τη σειρά της κατέχει σπουδαίο ρόλο στο να μάθει το άτομο να είναι αποτελεσματικό σε μια εργασία. Προετοιμάζει δηλαδή τη νέα γενιά για την επαγγελματική τους ζωή καθώς τους βοηθά να αυξήσουν την οικονομική τους αξία μέσω της αύξησης του ανθρωπίνου κεφαλαίου τους (OECD, 2010).

Η αύξηση του εισοδήματος είναι ένας τρόπος με τον οποίο τα άτομα επωφελούνται από την εκπαίδευση και έχουν θετικά κοινωνικά αποτελέσματα. Ωστόσο, υφίστανται αρκετά γενικότερα κοινωνικά πλεονεκτήματα στα άτομα τα οποία επιλέγουν να επενδύσουν χρόνο και οικονομικούς πόρους στην εκπαίδευσή τους (OECD, 2010). Μέσω της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας τα άτομα αποκτούν δεξιότητες, βελτιώνουν το κοινωνικό τους επίπεδο και αποκτούν πρόσβαση σε κοινωνικά δίκτυα τα οποία οδηγούν σε διάφορα οφέλη όπως σε μεγαλύτερο προσδόκιμο ζωής, καλύτερη ψυχική και σωματική υγεία, ευημερία, κοινωνική καταξίωση, μείωση της ανεργίας κτλ. Καταλυτικό ρόλο στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου κατέχουν οι γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες κατακτώνται και αναπαράγονται κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (OECD, 2010).

Μέσα σε ένα πεδίο ισχυρού ανταγωνισμού, όπως είναι αυτό μεταξύ των διεθνών οικονομιών, τη μεγαλύτερη ισχύ έχουν χώρες οι οποίες εντάσσουν νέες τεχνολογίες και καινοτομίες στα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους. Η ειδίκευση σε αγαθά και υπηρεσίες αγαθά και υπηρεσίες οι οποίες είναι μεν συνυφασμένες με τα θεμελιακά πλεονεκτήματα της χώρας, αφομοιώνουν σε την υψηλή τεχνογνωσία και όλες τις μοντέρνες εξελίξεις της τεχνολογίας, είναι η πλέον προσοδοφόρα δίοδος για την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού η επένδυση στο τρίπτυχο της γνώσης, δηλαδή στην παιδεία, την έρευνα και την καινοτομία κρίνεται απαραίτητη (Καλαφάτος, 2008) . Προκειμένου λοιπόν μια χώρα και οι επιχειρήσεις που δραστηριοποιούνται σε αυτή να είναι ανταγωνιστικές θα πρέπει να διαθέτουν ανθρώπινο δυναμικό με γνώσεις και παιδεία αλλά και να επενδύουν στους τομείς της έρευνας και της καινοτομίας, αφού τα παραπάνω αποτελούν στοιχεία ανάπτυξης νέων προϊόντων και διαδικασιών που θα στηρίζονται στην καινοτομία και θα είναι ανταγωνιστικά (Vuković et al., 2012).

Η ανταγωνιστικότητα μια οικονομίας καθορίζεται με άξονα την εμπλοκή της τόσο στις διεθνείς αγορές όσο και στην εγχώρια. Τα ιδιαίτερα στοιχεία τα οποία

χαρακτηρίζουν την πορεία της είναι η τεχνολογία που χρησιμοποιείται, το μέγεθος των μονάδων παραγωγής, το εκπαιδευτικό επίπεδο του εργατικού δυναμικού, ο ρυθμός ανάπτυξης του παραγωγικού εξοπλισμού σύμφωνα με τις σύγχρονες μεθόδους κτλ (OECD, 2010). Στο παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο των διαρκών αλλαγών, μέσα στο οποίο προσπαθούν και είναι αναγκαίο να ελίσσονται οι οικονομίες, απαραίτητη κρίνεται η ύπαρξη ανώτερου επιπέδου εκπαιδευμένων στελεχών.

Το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας αποτελεί την κυρίαρχη αιτία για το επίπεδο κοινωνικής και οικονομικής βελτίωσης της. Σε επίπεδο ατόμου, οι δυνατότητες που παρέχει η εκπαίδευση και οι εφαρμογές που αυτές έχουν στην εργασιακή αγορά, κατέχουν θεμελιώδη ρόλο για την επιλογή του επαγγέλματος του ατόμου και την θέση αυτού στην κοινωνική ομάδα. Σε συλλογικό επίπεδο, η μεταβολή στο εκπαιδευτικό επίπεδο μιας χώρας θεωρείται ένας από τους κυριότερους παράγοντες που προσδιορίζουν την οικονομική ανάπτυξη αυτής (Mincer, 1974).

Μέσω της εκπαίδευσης, διαμορφώνονται ελεύθερα και δημοκρατικά άτομα, τα οποία κατέχουν όλα τα απαραίτητα ηθικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά για την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία. Επιπροσθέτως, η νέα γενιά εφοδιάζεται με όλες τις απαραίτητες ικανότητες που θα τους αποφέρουν αποτελεσματικότητα στον εργασιακό τους χώρο και τη ζωή γενικότερα. Τέλος, εξασφαλίζεται η βελτίωση της παραγωγής και η εφαρμογή της στις προκλήσεις της παγκόσμιας αγοράς (OECD, 2010).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΠΕΝΔΥΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### **3.1. ΚΡΑΤΙΚΕΣ ΕΠΕΝΔΥΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Μέσα σε ένα πεδίο διαρκών δυσμενών μεταβολών και εξελίξεων στο κοινωνικό και οικονομικό τοπίο της Ελλάδας, ο τομέας της εκπαίδευσης καλείται να ανταπεξέλθει σε ένα ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, στη διατήρηση δηλαδή της κοινωνικής συνοχής καθώς η ραγδαία αύξηση της φτώχειας και της ανεργίας θέτουν σε κίνδυνο τον κοινωνικό ιστό της χώρας (Σολάκης et al., 2016).

Ποικίλα είναι τα οφέλη που προσφέρονται από την εκπαίδευση τόσο για το άτομο όσο και για το κράτος. Εκτός από τον εκπαιδευόμενο οι θετικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης εξαπλώνονται και στα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας αλλά και στην ίδια. Όσον αφορά τα κοινωνικά πλεονεκτήματα που προέρχονται από την επιμελή εκπαίδευση των πολιτών, η εκπαίδευση φαίνεται να συμβάλλει στη μείωση της εγκληματικότητας, των κλοπών και γενικότερα όλων των παράνομων δραστηριοτήτων, καθώς αυξάνει την επίδειξη κοινωνικά αποδεκτών κανόνων συμπεριφοράς ,ενώ ταυτόχρονα καλλιεργεί την πειθαρχία (Lochner και Moretti, 2004). Επιπροσθέτως, παρατηρείται μια μείωση στον κοινωνικό αποκλεισμό, αφού μέσω της απόκτησης γνώσεων, αξιών και στάσεων τα παιδιά μαθαίνουν να συμβιώνουν και να συνεργάζονται με παιδιά διαφορετικών προσωπικών κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Heyneman,2001). Ακόμη η εκπαίδευση φαίνεται

να παρουσιάζει και μια μείωση στις κοινωνικές ανισότητες και ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής, γεγονός τα οποία σταθεροποιούν την πολιτική ισορροπία δημιουργώντας συνεπώς ένα εύκρατο κλίμα οικονομικής ευημερίας και ανάπτυξης (McMahon, 2004). Τέλος, οι κοινωνικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης βρίσκουν εφαρμογή και στο περιβάλλον καθώς το μορφωτικό επίπεδο συνδέεται με λιγότερη ατμοσφαιρική και υδάτινη ρύπανση καθώς και μείωση του ρυθμού καταστροφής των δασών (McMahon, 2004), ενώ σημαντική είναι και η βελτίωση του επιπέδου δημόσιας υγείας και της εξάπλωση των μεταδοτικών ασθενειών όσο ανεβαίνει ο μέσος όρος εκπαίδευσης της κοινωνίας (Grossmann, 2006).

Για την οικονομική επιστήμη όλες οι μορφές εκπαίδευσης θεωρούνται πηγή πλούτου καθώς το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί πηγή ευημερίας και είναι ο μεγαλύτερος πλουτοπαραγωγικός τομέας για κάθε χώρα. Αυτό σημαίνει πως το ανθρώπινο δυναμικό με την κατάλληλη εμπειρία και άρτιες ικανότητες αυξάνει τη δημιουργικότητα και την παραγωγή οικονομικών και κοινωνικών αγαθών και ως κατά συνέπεια η επένδυση σε αυτό οδηγεί σε υψηλότερη παραγωγικότητα και για τον επενδυτή (Ramona, 2015). Συνεπώς η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό επενδυτικό πεδίο καθώς προσφέρει σημαντικά προσοδοφόρα οικονομικά αποτελέσματα τόσο σε μακροπρόθεσμο όσο και σε βραχυπρόθεσμο ορίζοντα μέσω της αύξησης της παραγωγικότητας του ανθρώπινου δυναμικού (Tamer Cavusgil et al., 2003). Η πίεση για ενίσχυση του προϋπολογισμού που δημιουργείται στις χώρες δανεισμού από επενδυτές ορίζει την απαίτηση για αποτελεσματική επένδυση. Σε εκπαιδευτικούς όρους αυτό σημαίνει έμφαση στην βελτίωση της εκπαίδευσης (OECD, 2015).

Σύμφωνα με έρευνα του ΟΟΣΑ, έκδηλη είναι η ανάγκη να προσανατολιστούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι μετά το 2015 στην προσβασιμότητα όσο το δυνατόν περισσότερων νέων σε ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, ενώ έμφαση πρέπει να δοθεί στην ποιότητα της μάθησης σε όλα τα επίπεδα αυτής. Πολλαπλές εκτιμήσεις του οργανισμού, υποστηρίζουν πως σημαντικό ποσοστό της αύξησης του κατά κεφαλήν ΑΕΠ προκύπτει από την αύξηση της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού, καθώς η αύξηση ενός επιπρόσθετου έτους εκπαίδευσης επιστρέφει αποτέλεσμα της τάξης του 6% στην οικονομική αποδοτικότητα των χωρών (Eggins και West, 2010). Ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης προσφέρονται ευκαιρίες προς τις χώρες να αναπτύξουν και να επενδύσουν σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, ιδιαίτερα εστιασμένα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, τα οποία θα αυξήσουν την

ανταγωνιστικότητα και θα τους βοηθήσουν να ορθοποδήσουν οικονομικά και να εξέλθουν από την ύφεση (Eggins και West , 2010).

Το μεγαλύτερο ποσοστό της χρηματοδότησης των εκπαιδευτικών συστημάτων βαραίνει περισσότερο το δημόσιο τομέα ο οποίος καλύπτει κατά μέσο όρο για τις χώρες του ΟΟΣΑ το 83% της συνολικής χρηματοδότησης από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό καλύπτει το δημόσιο αναφορικά με τη χρηματοδότηση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων μέχρι τη μεταδευτεροβάθμια όχι όμως την τριτοβάθμια, αγγίζοντας το 91% κατά μέσο όρο της συνολικής χρηματοδότησης για τις χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ. Από όλες τις βαθμίδες η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι αυτή που δέχεται το μεγαλύτερο ποσοστό χρηματοδότησης από ιδιωτικές πηγές, φτάνοντας το 30% της συνολικής επένδυσης κατά μέσο όρο, ενώ σε χώρες όπως η Κορέα και η Ιαπωνία το ποσοστό πλησιάζει το 70% (OECD, 2015).

Σύμφωνα με τον οργανισμό, οι χώρες επενδύουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, μεταξύ άλλων παραγόντων, προκειμένου να ενισχύσουν την οικονομική άνθισή τους, να αυξήσουν την παραγωγικότητα, να συνεισφέρουν στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη και να μειώσουν τις κοινωνικές ανισότητες. Το ποσοστό του ΑΕΠ που επιλέγει η εκάστοτε χώρα να επενδύσει στην εκπαίδευση εξαρτάται από τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα που ισχύουν κατά περίπτωση και διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς παράγοντες που διαφοροποιούνται από χώρα σε χώρα. Το μέγεθος του πληθυσμού σχολικής ηλικίας, το ποσοστό εγγραφής, οι μισθοί των εκπαιδευτικών καθώς και η διαδικασία οργάνωσης και πραγματοποίησης των αποφάσεων, είναι μερικοί μόνο από τους παράγοντες που επιδρούν στον καθορισμό του κρατικού ποσοστού επένδυσης στην εκπαίδευση. Οι δείκτες παρουσιάζουν τα ποσοστά που επενδύει η κάθε χώρα στην εκπαίδευση σε σχέση με τον εθνικό της πλούτο. Ο εθνικός πλούτος ορίζεται με βάση το ΑΕΠ, ενώ τα έξοδα περιλαμβάνουν τα ποσά που καταβάλλονται από την κυβέρνηση, τις επιχειρήσεις, τους μεμονωμένους μαθητές και τις οικογένειές τους (OECD, 2015).

Πίνακας 3.1: Χρηματοδότηση της εκπαίδευσης σε συνάρτηση από το ΑΕΠ

	Public expenditure <sup>1</sup> on education as a percentage of total public expenditure										Public expenditure <sup>1</sup> on education as a percentage of GDP			Share of total public expenditure as a percentage of GDP
	Primary	Secondary			Postsecondary non-tertiary	Tertiary education (including R&D activities)			All tertiary excluding R&D activities	Primary to tertiary (including R&D activities)	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary	All tertiary	Primary to tertiary	
		Lower secondary	Upper secondary	All secondary		Short-cycle tertiary	Bachelor's, master's and doctoral degrees	All tertiary						
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)
Australia	4.9	3.0	1.9	4.9	0.3	0.5	3.3	3.8	2.1	13.8	3.4	1.3	4.7	34.5
Austria	1.8	2.4	2.1	4.5	0.0	0.6	3.0	3.5	2.7	9.9	3.2	1.8	5.0	50.9
Belgium	2.8	1.6	3.4 <sup>d</sup>	5.0 <sup>e</sup>	x(4)	0.1	2.6	2.6	1.9	10.4	4.3	1.4	5.8	55.6
Canada <sup>2</sup>	5.2 <sup>d</sup>	x(1)	x(4)	3.6	m	1.1	2.4	3.5	2.3	12.4	3.3	1.3	4.6	37.2
Chile <sup>2</sup>	4.9	1.9	3.7	5.8	z	0.7	4.2	4.9	4.5	15.4	2.5	1.2	3.7	24.0
Czech Republic	1.7	2.1	2.2	4.2	0.0	0.0	2.1	2.1	m	8.0	2.5	0.9	3.4	42.6
Denmark	3.8	2.0	2.9	4.9	z	x(8)	x(8)	4.1	m	12.8	4.9	2.3	7.2	56.5
Estonia	3.9	1.9	1.9	3.7	0.6	z	3.6	3.6	2.0	11.7	3.1	1.4	4.5	38.3
Finland	2.3	1.9	2.8 <sup>d</sup>	4.7 <sup>e</sup>	x(3)	z	3.5	3.5	2.5	10.5	4.0	2.0	6.0	57.5
France	2.0	2.2	2.0	4.2	0.0	0.5	1.7	2.2	1.5	8.4	3.6	1.2	4.8	57.0
Germany	1.4	2.8	1.9	4.7	0.4	0.0	2.9	2.9	2.0	9.5	2.9	1.3	4.2	44.5
Greece	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Hungary	1.8	1.3	1.7	3.0	0.2	0.2	1.7	1.8	1.5	6.8	2.4	0.9	3.3	49.4
Iceland	5.1	2.3	2.6	4.9	0.1	0.1	3.4	3.4	m	13.5	4.5	1.5	6.0	44.2
Ireland	4.9	2.3	2.3	4.5	0.9	x(8)	x(8)	2.9	2.3	13.2	4.1	1.1	5.2	39.5
Israel	5.6	x(4)	x(4)	3.6	0.0	0.6	1.6	2.2	m	11.5	3.8	0.9	4.8	41.5
Italy	2.0	1.4	2.1	3.5	0.2	0.0	1.6	1.6	1.0	7.3	2.9	0.8	3.7	51.1
Japan	2.9	1.7	1.6 <sup>d</sup>	3.4 <sup>e</sup>	x(3, 8)	0.2 <sup>d</sup>	1.7 <sup>d</sup>	1.8 <sup>d</sup>	m	8.1	2.7	0.8 <sup>d</sup>	3.5	42.7
Korea	4.3	2.6	2.8	5.4	m	0.3	2.7	3.1	2.7	12.8	3.1	1.0	4.1	31.8
Latvia	4.0	1.9	2.5	4.4	0.1	0.4	2.2	2.6	2.0	11.1	3.1	1.0	4.1	36.9
Luxembourg	2.7	1.8	2.0	3.8	0.0	m	m	m	m	m	2.9	m	m	m
Mexico	6.9	3.4	3.0	6.4	z	x(8)	x(8)	4.0	3.0	17.3	3.5	1.0	4.5	26.2
Netherlands	2.8	2.7	2.3	4.9	0.0	0.0	3.5	3.5	2.5	11.3	3.6	1.6	5.2	46.4
New Zealand	4.8	3.8	4.1	7.9	0.5	0.7	4.5	5.2	4.5	18.4	4.1	1.6	5.7	31.1
Norway	3.8	1.8	3.1 <sup>d</sup>	4.9 <sup>e</sup>	x(3)	x(3)	4.3	4.3	3.3	13.0	4.8	2.4	7.3	55.9
Poland	3.5	1.9	1.9 <sup>d</sup>	3.8	0.1	0.0	2.8	2.9	2.4	10.3	3.1	1.2	4.4	42.4
Portugal	3.1	2.5	2.2 <sup>d</sup>	4.6 <sup>e</sup>	x(3, 8)	z	1.8 <sup>d</sup>	1.8 <sup>d</sup>	0.8	9.6	3.9	0.9	4.8	49.9
Slovak Republic	2.0	2.2	2.1	4.3	0.1	0.0	2.3	2.4	1.6	8.7	2.6	1.0	3.6	41.0
Slovenia	2.5	1.4	1.7	3.1	z	0.1	1.8	1.9	1.6	7.5	3.4	1.1	4.5	60.3
Spain	2.9	1.7	1.9 <sup>d</sup>	3.5 <sup>e</sup>	x(3)	0.4	1.8	2.1	1.5	8.2	2.7	1.0	3.7	45.1
Sweden	3.3	1.6	2.5	4.1	0.1	0.2	3.6	3.7	2.4	11.2	3.9	2.0	5.9	52.4
Switzerland	4.7	3.2	2.9 <sup>d</sup>	6.3 <sup>e</sup>	x(3)	x(3)	4.1	4.1	2.4	14.9	3.5	1.3	4.8	32.3
Turkey	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.0	1.6	4.6	m
United Kingdom	3.7	2.3	3.0	5.3	z	0.1	3.0	3.1	2.5	12.1	4.1	1.4	5.5	45.4
United States	3.8	2.1	2.2	4.3	x(8)	x(8)	x(8)	4.0 <sup>d</sup>	m	12.2	3.2	1.6 <sup>d</sup>	4.8	39.6
OECD average	3.5	2.2	2.4	4.5	0.2	0.3	2.8	3.1	2.3	11.3	3.4	1.3	4.8	43.9
EU22 average	2.8	2.0	2.2	4.3	0.3	0.1	2.5	2.7	1.9	9.9	3.4	1.3	4.7	48.1
Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	3.8	1.1	4.9	m
Brazil	4.9	4.6	3.3	7.9	x(8)	x(8)	x(8)	3.3 <sup>d</sup>	3.1	16.1	4.4	1.1	5.5	34.4
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lithuania	2.0	3.3	1.7	5.0	0.5	z	3.7	3.7	3.2	11.3	2.7	1.3	4.0	35.3
Russian Federation	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
South Africa	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	0.7	m	m
G20 average	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Πηγή: OECD, 2015

Για την πρωτοβάθμια και κατώτερη δευτεροβάθμια, ο κρατικός προϋπολογισμός καλύπτει σχεδόν το 100% των δαπανών. Κατά μέσο όρο για το 2012, οι χώρες-μέλη του ΟΟΣΑ καταβάλουν περίπου το 3,7% του ΑΕΠ τους για τη χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας έως τη μεταδευτεροβάθμια (όχι όμως τριτοβάθμια), ποσοστό που μεταφράζεται περίπου στα 2/3 της συνολικής δαπάνης που επενδύεται και στις τρεις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Χώρες όπως η Νορβηγία, η Δανία και το Ηνωμένο Βασίλειο επενδύουν σχεδόν το 4,5% του ΑΕΠ, ενώ η Νέα Ζηλανδία φτάνει το 5%. Στον αντίποδα βρίσκονται χώρες όπως η Ρώσικη Ομοσπονδία, η Ινδονησία, η Ουγγαρία και η Σλοβακία οι οποίες παραχωρούν περίπου το 2,5% του ΑΕΠ τους στην χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας έως τη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακας 3.1) (OECD, 2015).



Όσον αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια τα ποσοστά διαφοροποιούνται. Κατά μέσο όρο οι χώρες- μέλη του ΟΟΣΑ επενδύουν το 5,3 % του ΑΕΠ τους στην εκπαίδευση. Στην κορυφή της κατάταξης βρίσκονται χώρες όπως η Νέα Ζηλανδία, η Κορέα, η Νορβηγία και οι ΗΠΑ οι οποίες επενδύουν σχεδόν το 7% του ΑΕΠ τους στην εκπαίδευση. Μικρότερο ποσοστό του ΑΕΠ τους επενδύουν στην εκπαίδευση χώρες όπως η Ινδονησία, η Σλοβακία, η Ρώσικη Ομοσπονδία και το Λουξεμβούργο, οι οποίες επενδύουν λίγο λιγότερο από 4% του ΑΕΠ στη χρηματοδότηση του εκπαιδευτικού τους συστήματος, όπως φαίνεται στον πίνακα 3 (OECD, 2015).

Όπως πολλοί αναπτυξιακοί τομείς, έτσι και αυτός της εκπαίδευσης έχει πληγεί από την παγκόσμια οικονομική κρίση οι συνέπειες της οποίας έγιναν αισθητές το 2008. Η ελληνική κοινωνία πλήττεται τα τελευταία χρόνια από μια πρωτοφανή οικονομική κρίση η οποία εκδηλώθηκε αρχικά το 2008. Η κρίση αυτή η οποία είχε δραματικές συνέπειες στον παραγωγικό και κοινωνικό ιστό της χώρας δεν άφησε αλώβητη την παιδεία. Οι επιπτώσεις από τη κρίση στον χώρο της εκπαίδευσης γίνονται αισθητές από τη μείωση των χρηματοδοτήσεων που πραγματοποιούνται σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (OECD, 2015).

Πιο αναλυτικά σύμφωνα με στοιχεία της έκθεσης του ΟΟΣΑ Education at a glance 2015, την περίοδο 2008-2010, παρατηρούμε πως το ΑΕΠ μειώθηκε σε σταθερές τιμές στην πλειοψηφία των χωρών- μελών (20 από τις 36) ενώ σε χώρες όπως η Ελλάδα, η Σλοβενία και η Ιρλανδία η πτώση ξεπέρασε το 5%. Ωστόσο, η εκπαιδευτική κοινότητα παρέμεινε σχετικά ανέπαφη από περικοπές του προϋπολογισμού, καθώς μόνο το 1/6 των χωρών μείωσε σε πραγματικούς όρους τη δημόσια δαπάνη για την εκπαίδευση (OECD, 2015).

Ισχυρότερες συνέπειες, παρουσιάζονται στην οικονομική επένδυση στην παιδεία την περίοδο 2010-2012. Οι δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση μειώθηκαν μεταξύ 2010-2011 ή μεταξύ 2011-2012 ή συνεχόμενα στη διάρκεια αυτών των δύο χρόνων σε περισσότερες χώρες από όσες την περίοδο 2008-2010. Η καθυστέρηση αυτή στις περικοπές οφείλεται στο κενό χρόνου που μεσολαβεί για την υλοποίηση των προσχεδιασμένων μεταρρυθμίσεων. Σε αντίθεση με την προηγούμενη διετία, όπου στα 2/3 των χωρών παρατηρήθηκε μείωση του ΑΕΠ, την περίοδο αυτή παρέμεινε σταθερό ή αυξήθηκε ελάχιστα με εξαίρεση 5 χώρες, συμπεριλαμβανομένου της Ελλάδας, όπου το ΑΕΠ μειώθηκε μέχρι και 15%. Την

περίοδο αυτή, ωστόσο οι επενδύσεις στην εκπαίδευση ελαττώνονται σε ποσοστά που κυμαίνονται από 5%- 14% (OECD, 2015).

Η οικονομική κρίση δεν άφησε ανέπαφη την κρατική επένδυση στην εκπαίδευση και στην χώρα μας. Σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου Οικονομικών, όπως αυτά περιγράφονται από το Κέντρο Ανάπτυξης Εκπαιδευτικής Πολιτικής της ΓΣΕΕ, το σύνολο των πληρωμένων δημόσιων δαπανών για την εκπαίδευση έφτασε τα 5,5 δις € για το 2013. Οι δαπάνες του κράτους για την εκπαίδευση φαίνεται να ακολουθούν μια ιδιαίτερη ανοδική πορεία στην προ κρίσης περίοδο, από το 2005-2008, αύξηση η οποία αγγίζει το 21,4%. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 3.2) παρουσιάζονται οι πληρωμένες δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση όπως αυτές δημοσιοποιούνται από τους ετήσιους Κρατικούς Προϋπολογισμούς.

Πίνακας 3.2: Πληρωμένες δημόσιες δαπάνες για την εκπαίδευση

<u>Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες</u>	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013 έως και 30/09/2013	2014 προϋπολογισμός
Για Εκπαίδευση	6.344 εκ. €	6.645 εκ. €	7.034 εκ. €	7.702 εκ. €	7.623 εκ. €	7.026 εκ. €	6.340 εκ. €	5.800 εκ. €	5.524 εκ. €	5.090 εκ. €
Ως % ετήσιου ΑΕΠ	<b>3,19 %</b>	<b>3,12 %</b>	<b>3,16 %</b>	<b>3,30 %</b>	<b>3,30 %</b>	<b>3,16 %</b>	<b>3,04 %</b>	<b>2,99 %</b>	<b>3,02 %</b>	<b>2,78 %</b>
Ετήσια μεταβολή		7,4%	4,5%	4,7%	-0,9%	-3,9%	-6,1%	-7,1%	-5,6%	0,1%
Ως % ΑΕΠ του 2008					<b>3,30%</b>	<b>3,04%</b>	<b>2,74%</b>	<b>2,51%</b>	<b>2,39%</b>	<b>2,20%</b>

Πηγή: Υπουργείο Οικονομικών – Κρατικού Προϋπολογισμού 2007-2014 – Πληρωμένες Δημόσιες Δαπάνες

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε πως η επένδυση του ελληνικού κράτους στην εκπαίδευση ξεκίνησε, σύμφωνα με τα διαθέσιμα δεδομένα, από τα 6,4 δις € το 2005, ξεπέρασε τα 7 δις € το 2007 και κορυφώθηκε το 2008 στα 7,7 δις €, παρουσιάζοντας αύξηση 1,3 δις € την τριετία 2005-2008. Ωστόσο η μείωση του ΑΕΠ (μείωση ΑΕΠ κατά 50,3 δις € ή 21,6%) που επήλθε εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που έγινε αισθητή στην οικονομία την ίδια περίοδο, οδήγησε σε ραγδαία μείωση του επενδύομένου ποσού στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, την περίοδο 2008-2013 οι δαπάνες μειώνονται κατά 28,3%, ποσοστό το οποίο μεταφράζεται σε 2,2 δις € με μέσο ρυθμό μεταβολής -6,4%, ελαττώνοντας το ποσό που επένδυσε το κράτος στην εκπαίδευση στα 5,5 δις €. Όπως φαίνεται η κρατική επένδυση για την εκπαίδευση του ελληνικού κράτους έχει υποστεί ένα τεράστιο πλήγμα την περίοδο 2008-2013, καθώς το ποσοστό του ΑΕΠ που

επενδύεται στο εκπαιδευτικό σύστημα μειώθηκε με ραγδαίους ρυθμούς. Αρκεί να συγκρίνουμε το ρυθμό μεταβολής της επένδυσης στην εκπαίδευση (-6,4%) με τον αντίστοιχο μέσο ετήσιο ρυθμό μεταβολής του ΑΕΠ (-2,1%), για να διαπιστώσουμε πως ο πρώτος είναι τριπλάσιος από τον πρώτο. Τα δεδομένα συνεχίζουν να είναι δυσοίωνα και για το 2014 καθώς σύμφωνα με τον ετήσιο Κρατικό Προϋπολογισμό, προϋπολογίζεται για την εκπαίδευση το ποσό των 5,1 δις €, ποσό μειωμένο κατά 7,9 % σε σχέση με το αντίστοιχο ποσό του 2013, παρά την οριακή αύξηση που παρουσίασε το ΑΕΠ για το 2014 (ΚΑΕΠ, 2014).

Όπως γίνεται αντιληπτό, εξετάζοντας το κλίμα που επικρατεί στις κρατικές επενδύσεις στην εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα όσο και γενικότερα στις χώρες- μέλη του ΟΟΣΑ, πολλές κυβερνήσεις συναντούν δυσχέρειες στην οικονομική κάλυψη του εκπαιδευτικού τομέα δεδομένου του οικονομικού περιβάλλοντος που επικρατεί, την τελευταία 5ετία (OECD, 2013). Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός ότι οι δημόσιοι φορείς καλύπτουν ποσοστό των εξόδων των ιδρυμάτων πρωτοβάθμιας έως τριτοβάθμιας εκπαίδευσης που φτάνει το 83% και σχεδόν το 91% για τη χρηματοδότηση της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και μεταδευτεροβάθμιας (όχι όμως της τριτοβάθμιας), μπορούμε εύλογα να συμπεράνουμε πως γίνεται ολοένα και πιο σημαντική η ανάγκη οικονομικής ενίσχυσης ώστε να μειωθεί το ποσοστό κάλυψης των εξόδων. Φορείς χάραξης εκπαιδευτικής στρατηγικής υποστηρίζουν πως οι ωφελούμενοι των προνομίων που παρέχει μια εκπαιδευτική διαδικασία, που δεν είναι άλλοι παρά οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι, θα πρέπει να αναλάβουν μέρος των εξόδων της εκπαίδευσης. Ο ρόλος λοιπόν των ιδιωτικών επενδύσεων στην εκπαίδευση γίνεται ολοένα και πιο σημαντικός, καθώς η εύρεση μιας εξισορροπητικής γραμμής μεταξύ των δημόσιων και ιδιωτικών δαπανών για την εκπαίδευση είναι επιτακτική ειδικά για την προσχολική και τριτοβάθμια όπου οι πόροι προέρχονται κυρίως από τα ήδη επιβαρυνόμενα νοικοκυριά. (OECD, 2015).

### **3.2. ΙΔΙΩΤΙΚΕΣ ΕΠΕΝΔΥΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Όπως έχει προαναφερθεί, η εκπαίδευση προσφέρει οφέλη τόσο στο άτομο όσο και στην οικογένειά του σε ποικίλους τομείς. Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ, κατά μέσο όρο μεταξύ των χωρών-μελών του οργανισμού, οι ενήλικες με υψηλότερα εκπαιδευτικά προσόντα, οι οποίοι συμμετείχαν στην Έρευνα Δεξιοτήτων (Survey of Adult Skills, PIAAC) για το 2012, ήταν πιθανότερο να παρουσιάσουν

επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα. Ειδικότερα, 79% των ενηλίκων αποφοίτων ανώτερης δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν ότι βρίσκονται σε υγιή κατάσταση. Σε όλες τις συμμετέχουσες χώρες παρουσιάστηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της εκπαίδευσης και της κατάστασης της υγείας, καθώς κατά μέσο όρο οι ενήλικες με ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι κατά 15% πιθανότερο να είναι υγιείς σε σχέση με τους απόφοιτους της κατώτερης δευτεροβάθμιας ποσοστό το οποίο αυξάνεται κατά 9% για τους κατόχους κάποιου τίτλου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (OECD, 2015).

Ωστόσο ο τομέας της υγείας δεν είναι ο μοναδικός που παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την εκπαίδευση. Δεδομένα της ίδιας έρευνας αναφέρουν ότι κατά μέσο όρο 18% των ενηλίκων απόφοιτων της ανώτερης δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, συμμετείχαν τουλάχιστον μια φορά το μήνα σε εθελοντικές δραστηριότητες, ποσοστό το οποίο ελαττώνεται κατά 5% για τους απόφοιτους της κατώτερης δευτεροβάθμιας και αυξάνεται με ανάλογο ποσοστό για όσους είχαν ως ανώτερη εκπαίδευση την τριτοβάθμια. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει θετικά και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη, παράγοντα καταλυτικό για την ευημερία και την ισορροπία μεταξύ των διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί βασικό συστατικό για την επίτευξη της κοινωνικής συνοχής. Πιο συγκεκριμένα, 18% των ενηλίκων με ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρουν πως εμπιστεύονται τους συνανθρώπους, ποσοστό το οποίο μειώνεται κατά 4% για τους απόφοιτους κατώτερης δευτεροβάθμιας, ενώ αυξάνεται κατά 12% για τους απόφοιτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (OECD, 2015).

Στοιχεία διαφορετικών ερευνών του οργανισμού, όπως αυτές παρουσιάστηκαν στην έκθεση *Education Indicators in Focus* η οποία δημοσιεύτηκε τον Ιανουάριο του 2013, αναφέρουν ότι ενήλικες απόφοιτη ανώτερης εκπαιδευτικής βαθμίδας, τείνουν να ζουν περισσότερο, να εξασκούν συχνότερα το εκλογικό τους δικαίωμα και να αισθάνονται ευτυχισμένοι και πλήρεις (OECD, 2013). Με άλλα λόγια, κατά μέσο όρο στις 15 χώρες του ΟΟΣΑ με διαθέσιμα δεδομένα, ένας ενήλικος 30χρονος άντρας με τριτοβάθμια εκπαίδευση αναμένεται να ζήσει 8 χρόνια περισσότερα από έναν άντρα 30 χρονών, ο οποίος δεν έχει ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευσή του. Τα δεδομένα διαφοροποιούνται για τις γυναίκες, καθώς μια γυναίκα 30 χρονών σε αντίστοιχη περίπτωση αναμένεται να ζήσει 4 χρόνια περισσότερα.

Ωστόσο, μεταξύ των συμμετεχόντων χωρών παρατηρούνται έντονες διακυμάνσεις στο προσδόκιμο ζωής και πως διαφοροποιείται ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο, καθώς φτάνει μέχρι τα 12 επιπρόσθετα χρόνια για τους άντρες στην Τσέχικη Δημοκρατία και τα 8 χρόνια για τις γυναίκες στην Εσθονία (OECD, 2013).

Επιπλέον, χώρες με πληθυσμό αυξημένου εκπαιδευτικού επιπέδου παρουσιάζουν μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή αφού οι πολίτες τους εμπλέκονται περισσότερο σε δραστηριότητες λήψης αποφάσεων. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των 25 χωρών με διαθέσιμα δεδομένα, κατά μέσο όρο οι νέοι ηλικίας 25-34 απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνουν ότι είναι επιμελείς στα εκλογικά τους δικαιώματα κατά 27% περισσότερο από ότι οι νέοι που δεν ολοκλήρωσαν την ανώτερη δευτεροβάθμια. Το αντίστοιχο ποσοστό για την ηλικιακή ομάδα 55-64 έφτασε το 14%. Σε χώρες όπως η Γερμανία και οι ΗΠΑ, το επίπεδο εκπαίδευσης των νέων φαίνεται να επηρεάζει εντονότερα τη συχνότητα με την οποία ψηφίζουν καθώς η πιθανότητα αυτή αυξάνεται κατά 50% και 52% αντίστοιχα. Τέλος, δεδομένα του 2008 η διαφορά ανάμεσα στην ικανοποίηση από τη ζωή μεταξύ ενηλίκων τριτοβάθμιας και κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φτάνει το 18% (OECD, 2013).

Κατά γενική ομολογία, εκτός από τα προσωπικά κοινωνικά οφέλη της εκπαίδευσης στο άτομο, το αυξημένο εκπαιδευτικό επίπεδο παρουσιάζει συσχετίσεις και με την οικογένεια αυτού ως σύστημα, καθώς επιδρά θετικά στον οικογενειακό προγραμματισμό, στην οργάνωση, τη διοίκηση και την οικονομική διαχείριση του νοικοκυριού, την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη δια βίου μάθηση, στη μορφωτική εξέλιξη των παιδιών τους και στην καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης (Τσαμαδίας και Χάνης, 2011).

Ανεξάρτητα από τις θετικές επιρροές σε διάφορους μη νομισματικούς τομείς, όπως είναι η υγεία, η κοινωνική καταξίωση, το προσδόκιμο ζωής και το κύρος, η εκπαίδευση αποφέρει σημαντικά άμεσα και έμμεσα οικονομικά οφέλη. Τα άμεσα ιδιωτικά οφέλη αναφέρονται στην ενίσχυση των απολαβών του ατόμου, αφού μέσω των γνώσεων και δεξιοτήτων που αναπτύσσει διαμέσου της εκπαίδευσης, αυξάνει την παραγωγικότητά του, γεγονός που παρουσιάζει θετικό αντίκτυπο στο εισόδημα αυτού (Psacharopoulos και Patrinos, 2002). Σύμφωνα με τον ΟΟΣΑ η βασική εκπαίδευση περιλαμβάνει μέχρι και την κατώτερη δευτεροβάθμια, επομένως στην πλειοψηφία των χωρών- μελών η συνέχιση της

ακαδημαϊκής πορείας πέρα από την υποχρεωτική αναγνωρίζεται και αμείβεται αντίστοιχα (OECD, 2003).

Στα πλαίσια αυτού του φαινομένου, κινούνται και τα μισθολογικά δεδομένα για τις χώρες του ΟΟΣΑ, καθώς ενήλικες με τίτλους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης επωφελούνται σημαντικά από την επένδυσή τους σε αυτή, τόσο άμεσα μέσω της αύξησης των απολαβών τους όσο και έμμεσα μέσω της μείωσης της πιθανότητας της ανεργίας. Σύμφωνα με στοιχεία τα οποία αναλύονται στην έκθεση του ΟΟΣΑ «Education at a Glance, 2015», κατά μέσο όρο μια γυναίκα με ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση αναμένει καθαρή<sup>1</sup> απόδοση 62.000\$, ποσό το οποίο είναι υπερδιπλάσιο για τις κατόχους τίτλων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και φτάνει τα 145.200\$. Οι τιμές της απόδοσης της εκπαίδευσης είναι σχεδόν διπλάσιες για τους άντρες με συνολικό εισόδημα που φτάνει τα 107.000\$ για τους απόφοιτους της κατώτερης δευτεροβάθμιας ή μεταδευτεροβάθμιας και 229.000\$ για όσους έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2015).

Ανάλογη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού επιπέδου και απολαβών παρουσιάζεται και στην ελληνική πραγματικότητα. Πράγματι, σύμφωνα με το ενιαίο μισθολόγιο (Νόμος 4354/2015) όπως αυτό συντάχθηκε από το Υπουργείο Οικονομικών, ο νεοδιόριστος στο δημόσιο<sup>2</sup> υπάλληλος ο οποίος έχει ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση λαμβάνει μισθό 780€, ενώ με βάση το ποσό αυτό διαμορφώνονται και οι εισαγωγικοί μηνιαίοι μισθοί και των υπόλοιπων κατηγοριών (Υπουργείο Οικονομικών, 2016). Παρακάτω παρουσιάζονται οι βασικοί μηνιαίοι μισθοί των δημοσίων υπαλλήλων, της πρώτης μισθολογικής κατηγορίας, ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Οι μισθοί των υπόλοιπων εκπαιδευτικών κατηγοριών προκύπτουν έπειτα από πολλαπλασιασμό του βασικού μισθού με τους παρακάτω δείκτες (Πίνακας 3.3):

Πίνακας 3.3: Δείκτες διαμόρφωσης μισθών εκπαιδευτικών κατηγοριών

---

<sup>1</sup> Ως καθαρή απόδοση νοείται το ποσό από τα έσοδα που λαμβάνει ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο, μειωμένα κατά τα έξοδα (άμεσα και έμμεσα) που χρειάστηκαν για την ολοκλήρωση του επιπέδου αυτού.

<sup>2</sup> Για την παράθεση του παραδείγματος επιλέχθηκε το δημόσιο ως σημείο αναφοράς, καθώς τα μισθολογικά στοιχεία του ιδιωτικού τομέα δεν είναι σταθερά. Επιπλέον, πολλές φορές το εκπαιδευτικό επίπεδο του εργαζόμενου δεν λαμβάνεται υπόψη για τον καθορισμό του μισθού του.

<b>Κατηγορία</b>	<b>Συντελεστής</b>	<b>Μισθός</b>
ΥΕ (Υποχρεωτική Εκπαίδευση)	1	780€
ΔΕ (δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)	1,1	858€
ΤΕ (Τεχνική Εκπαίδευση)	1,33	1037€
ΠΕ (πανεπιστημιακή Εκπαίδευση)	1,40	1092€

Πηγή: Υπουργείο Οικονομικών

Αναλύοντας τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε πως υφίσταται μια θετική συσχέτιση μεταξύ της εκπαιδευτικής βαθμίδας και των μηνιαίων απολαβών. Ειδικότερα βλέπουμε πως, η μισθολογική διαφορά ενός υπαλλήλου με πανεπιστημιακή εκπαίδευση από ένα υπάλληλο, ο οποίος έχει ολοκληρώσει μόνο την υποχρεωτική, αγγίζει τα 312€. Σημαντικές διαφορές παρουσιάζουν μισθολογικά και οι υπάλληλοι οι οποίοι έχουν ολοκληρώσει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με αυτούς της τριτοβάθμιας, καθώς η διαφορά ανέρχεται στα 234€ (Υπουργείο Οικονομικών, 2016).

Είναι πλέον αναντίρρητο το γεγονός ότι, η αφιέρωση χρόνου και χρήματος στην εκπαίδευση θεωρείται επένδυση σε ανθρώπινο κεφάλαιο. Το μορφωτικό επίπεδο, όπως αυτό μετρείται με βάση τα εκπαιδευτικά διαπιστευτήρια, επιδρά θετικά τόσο στο επίπεδο των απολαβών όσο και στην πιθανότητα πρόσληψης του υποψηφίου. Οι καλύτερες προοπτικές ανεύρεσης εργασίας σε συνδυασμό με τις αυξημένες αποδοχές αποτελούν σημαντικά κίνητρα για τα άτομα προκειμένου να επιλέξουν να επενδύσουν στην εκπαίδευσή τους και να καθυστερήσουν την είσοδό τους στην αγορά εργασίας (OECD, 2015).

Ωστόσο, η δαπάνη που καλείται το άτομο να διαθέσει για την εκπαίδευση του είναι αρκετά δυσβάσταχτη. Από ατομική πλευρά το άμεσο κόστος της εκπαίδευσης περιλαμβάνει τα δίδακτρα, τα έξοδα διαβίωσης, εκπαιδευτικό υλικό, κόστος προετοιμασίας για εισαγωγή στην τριτοβάθμια (φροντιστήρια) κτλ, ενώ το έμμεσο αποτελεί το εισόδημα που θα κέρδιζε το άτομο εάν εργαζόταν. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται το άμεσο και έμμεσο κόστος με το οποίο επιβαρύνεται το

άτομο προκειμένου να ολοκληρώσει την ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα (Πίνακας 3.4).

Πίνακας 3.4: Κόστος ολοκλήρωσης ανά κατηγορία εκπαίδευσης

Εκπαιδευτική Βαθμίδα	Άμεσο κόστος	Έμμεσο κόστος	Συνολικό ατομικό κόστος
Ανώτερη δευτεροβάθμια ή μεταδευτεροβάθμια	2.800€	28.500€	31.200€
Τριτοβάθμια	13.200€	43.500€	56.700€

Πηγή: OECD Education at a glance, 2015

Οι ενήλικες θεωρούν πως το άμεσο κόστος της εκπαίδευσης είναι αυτό που επιβαρύνει ουσιαστικά το νοικοκυριό και η δυνατότητα κάλυψής του θεωρείται ως κριτήριο για την επιλογή της συνέχισης της ακαδημαϊκής πορείας του ατόμου σε υψηλότερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Παρόλο που το άμεσο κόστος είναι πιο εμφανές αποτελεί, όπως φαίνεται από τον πίνακα, μόνο ένα μικρό ποσοστό του συνολικού κόστους αντιπροσωπεύοντας περίπου το 10% για την ανώτερη δευτεροβάθμια και το 20% για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρούμε επίσης, πως το συνολικό κόστος για την τριτοβάθμια είναι σχεδόν διπλάσιο από το κόστος που απαιτείται προκειμένου να ολοκληρώσει κάποιος την ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επιπροσθέτως, σε αντίθεση με τις απολαβές, το ιδιωτικό κόστος δεν υπόκειται σε διακρίσεις με βάση το φύλο, αφού άντρες και γυναίκες ξοδεύουν το ίδιο ποσό προκειμένου να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους. Τέλος, το άμεσο κόστος μπορεί να διαφέρει σημαντικά από χώρα σε χώρα ξεκινώντας από τα 2.500\$ για τη δευτεροβάθμια σε χώρες όπως η Αυστρία, η Σουηδία και η Νορβηγία, ξεπερνάει τα 25.000\$ στη Χιλή την Αυστραλία και το Ηνωμένο Βασίλειο, ενώ στην κορυφή της κατάταξης βρίσκονται οι ΗΠΑ με άμεσο ιδιωτικό κόστος για την εκπαίδευση που φτάνει τα 55.000\$. Ανάλογες διακυμάνσεις παρουσιάζει και το έμμεσο κόστος το οποίο ξεκινάει από 15.000\$ για χώρες όπως η Ισπανία και η Εσθονία και ξεπερνάει τα 45.000\$ στην Αυστραλία, το Λουξεμβούργο και τη Νορβηγία. Οι μεγάλες διακυμάνσεις στις τιμές του ιδιωτικού κόστους για την εκπαίδευση μεταξύ των διαφορετικών χωρών οφείλονται σε διαφοροποιήσεις στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, στο μέγεθος των μισθών, στα φορολογικά δεδομένα (OECD, 2015).



Στην ελληνική πραγματικότητα, παρόλο που η παιδεία είναι δημόσια χρηματοδοτούμενη και δωρεάν, τα ελληνικά νοικοκυριά ξοδεύουν ένα σημαντικό μέρος του οικογενειακού προϋπολογισμού τους σε εκπαιδευτικά αγαθά και υπηρεσίες (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες, ιδιαίτερα μαθήματα κτλ). Σε αντίθεση με άλλες χώρες του εξωτερικού το ποσό αυτό βαραίνει αποκλειστικά το νοικοκυριό και τους γονείς του υποψηφίου, καθώς δεν υφίσταται σύστημα φοιτητικής δανειοδότησης στη χώρα μας (student loan).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ**

### **4.1. ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΥΡΩΠΗΣ**

Το Ρουμανικό εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει το δημοτικό σχολείο που διαρκεί 8 έτη και το γυμνάσιο που διαρκεί 4 ή 5 έτη. Η εκπαίδευση στην Ρουμανία είναι μέχρι την ηλικία των 16 ετών. Τα πρώτα 10 έτη είναι υποχρεωτικά, ενώ στο τέλος της 8ης χρονιάς ο σπουδαστής δίνει εξετάσεις και αν περάσει στα μαθήματα (5 και πάνω) έχει την δυνατότητα να μπει στο λύκειο ή να πάει σε ένα 2ετές σχολείο τεχνών ή εμπόρων. Έπειτα οι μαθητές προάγονται στο γυμνάσιο το οποίο είναι

τέσσερα έτη εκ των οποίων τα δύο είναι υποχρεωτικά και τα άλλα δύο προαιρετικά. (<http://www.classbase.com/countries/Romania/Education-System>). Αργότερα υπάρχει η τριτοβάθμια εκπαίδευση όπου διαθέτει πλούσια σε ιστορία σύγχρονα Πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δημόσια και περιλαμβάνει Πανεπιστήμια, Ακαδημίες και Τεχνολογικά Ινστιτούτα και κολέγια.

Στην Ιρλανδία η εκπαίδευση διαρκεί 9 έτη, από την ηλικία 6 μέχρι 15. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 6 μέχρι 12 και τα δύο έτη από 4 έως 6 ετών. Στις 3 πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υπάρχουν 4 είδη σχολείων: τα θρησκευτικά σχολεία, τα επαγγελματικά σχολεία, τα πολυκλαδικά σχολεία και τα κοινοτικά σχολεία. Και τα 4 αυτά σχολεία έχουν το ίδιο περίπου γενικό πρόγραμμα όπου λήγει με κοινές κρατικές εξετάσεις. Ο δεύτερος κύκλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αποτελείται από 3 έτη. Στα δύο πρώτα έτη τα μαθήματα είναι πολύ σημαντικά και οι μαθητές επιλέγουν πέντε ομάδες μαθημάτων (<http://www.classbase.com/Countries/Ireland/Education-System>). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από τρεις τομείς, το Πανεπιστημιακό τομέα, Το Τεχνολογικό τομέα και τα Κολέγια εκπαίδευσης όπου χρηματοδοτούνται από το κράτος. Επιπλέον, υπάρχουν και ανεξάρτητα ιδιωτικά κολέγια. Η είσοδος των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δύσκολη και εξαιρετικά ανταγωνιστική. Οι θέσεις εξαρτώνται με βάση τον βαθμό του Απολυτηρίου (δηλαδή στις τελικές εξετάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης).

Στην Αυστρία η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτικές. Τα παιδιά από 0 έως 6 ετών μπορούν να εισαχθούν σε νηπιαγωγεία, ενώ από την ηλικία των 6 έως την ηλικία των 15 ετών τα παιδιά παρακολουθούν τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα πρώτα τέσσερα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ολοκληρώνονται στα δημοτικά σχολεία (Volksschule ή Grundschule), ενώ από την ηλικία των δέκα τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν είτε ένα γυμνάσιο ή την δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hauptschule, ή Kooperative Mittelschule), ή σε ορισμένες επαρχίες, π.χ. στην Βιέννη, ένα «νέο Μέσο σχολείο» (Neue Mittelschule). Όλοι οι τύποι σχολείου στην Αυστρία περιλαμβάνουν τέσσερα εκπαιδευτικά επίπεδα. Το ένατο σχολικό έτος, στην ηλικία δηλαδή των 14 με 15, μπορεί να ολοκληρωθεί σε Πολυτεχνική Σχολή (Polytechnische Schule) (μια σχολή δηλαδή με έμφαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό και την προετοιμασία για μαθητεία) ή σε άλλους τύπους του σχολείου. Για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια

εκπαίδευση οι νέοι εξετάζονται υποχρεωτικά σύμφωνα με το σύστημα Matura, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για την τριτοβάθμια εκπαίδευση (πανεπιστήμιο, ακαδημία, τεχνικό πανεπιστήμιο, κολλέγιο). Στην Αυστρία υπάρχει μια ποικιλία από επιλογές βέβαια σε τεχνικές επιστήμες, ανθρωπιστικές επιστήμες, τις τέχνες και σε άλλους τομείς. Τεχνικά πανεπιστήμια προσφέρουν πρακτική κατάρτιση, διευκολύνοντας την άμεση πρόσβαση σε ένα επάγγελμα (<http://www.migration.gv.at/en/living-and-working-in-austria/children-and-education/educational-systems/>).

Στην Πολωνία το σχολείο είναι 6 χρόνια (πιο πριν ήταν 8 χρόνια ) μετά είναι το γυμνάσιο 3 χρόνια και έπειτα το λύκειο με 4 χρόνια. Το γυμνάσιο καλύπτει την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στο τέλος των σπουδών οι μαθητές αξιολογούνται βάσει των αποτελεσμάτων τους. Έπειτα υπάρχει η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου βρίσκεται σε πολλές μορφές. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση της Πολωνίας αποτελείται από 138 κρατικά πανεπιστήμια και 310 ιδιωτικά πανεπιστήμια και κολέγια. Στα δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια οι φοιτητές μπορούν να έχουν 3 διαφορετικούς τύπους ακαδημαϊκών σπουδών : πτυχίο Bachelor , Master και Διδακτορικό (<http://www.classbase.com/Countries/Poland/Education-System>).

Όσον αφορά το Βέλγιο, υπάρχουν 3 διαφορετικά είδη σχολείων, και συγκεκριμένα κοινοτικά σχολεία, τα επιδοτούμενα δημόσια σχολεία, και τα επιδοτούμενα δωρεάν σχολεία που συνήθως συνδέονται με την Καθολική Εκκλησία. Ιδιωτική εκπαίδευση στο σπίτι είναι επιτρεπτή, και οι αριθμοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης στο Βέλγιο αυξάνονται με αργό ρυθμό. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 6 και 18 ετών. Μετά από μια σχεδόν καθολική περίοδο του νηπιαγωγείου, τα παιδιά πηγαίνουν στο δημοτικό σχολείο για μία περίοδο 6 ετών. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναδεικνύεται μέσα από 3 φάσεις. Η πρώτη φάση δημιουργεί στα παιδιά μια στέρεη γενική βάση, ενώ η δεύτερη και η τρίτη ειδικεύονται σε πιο συγκεκριμένες κατηγορίες. Επίσης, στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν τέσσερα διαφορετικά είδη σχολείων, δηλαδή τα γενικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα σχολεία τεχνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι σχολές επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα δευτεροβάθμιας τέχνης. Στην συνέχεια, ο καθένας με το κατάλληλο Απολυτήριο μπορεί να εγγραφεί σε οποιαδήποτε πανεπιστήμιο, αν και απαιτούνται

γενικά επιπλέον εξετάσεις από σχολές πολιτικών μηχανικών, αρχιτεκτονικής, ιατρικής και οδοντιατρικής επιστήμες, ναυτικές επιστήμες και καλών τεχνών (<http://www.classbase.com/Countries/belgium/Education-System>).

Στην Βουλγαρία το εκπαιδευτικό σύστημα έχει διαμορφωθεί μετά το 1998 και περιλαμβάνει την προσχολική , βασική (πρωτοβάθμια ) , μέση (δευτεροβάθμια) και ανώτερη εκπαίδευση. Στην Βουλγαρία το εκπαιδευτικό σύστημα είναι από την ηλικία των 6 μέχρι την ηλικία των 16. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντιστοιχεί εν μέρει στο δημοτικό . Υπάρχουν και δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, και αυτό εξαρτάται από τον τύπο χρηματοδότησης τους. Η εγγραφή για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση γίνεται μετά τη 7η τάξη και αυτό μετά από τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Επίσης μπορούν μαθητές χωρίς να έχουν τελειώσει την 8η τάξη να μπουν σε κάποιες σχολές αρκεί να έχουν γράψει καλά στις εξετάσεις της 7ης τάξης. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση το οποίο είναι το λύκειο περιλαμβάνονται οι τάξεις από την 9η έως 12η τάξη. Αργότερα μπορούν να συνεχίσουν την ανώτερη εκπαίδευση δηλαδή στα πανεπιστήμια, στα κολέγια και στα ειδικευμένα ινστιτούτα ανώτερης εκπαίδευσης (ακαδημίες, ινστιτούτα) (Kostova, 2008).

Στη Κροατία το εκπαιδευτικό σύστημα περιλαμβάνει 8 τάξεις που αρχίζουν από τα 6 η 7 χρόνων των παιδιών. Η εκπαίδευση είναι δωρεάν και υποχρεωτική , αλλά υπάρχει έλλειψη εκπαιδευτικών λόγω χαμηλών μισθών (<http://www.classbase.com/Countries/Croatia/Education-System> ). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση δηλαδή το γυμνάσιο, διαρκεί 4 χρόνια είναι προς το παρόν προαιρετικό αλλά υπάρχουν και επαγγελματικές σχολές που διαρκούν 3 χρόνια, ενώ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση φαίνεται ότι υπάρχουν 132 ιδρύματα τις τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η προσχολική εκπαίδευση στη Κύπρο διαρκεί έναν χρόνο και τα παιδιά ξεκινούν στην ηλικία των 4 έως 5 ετών. Δεκτά είναι και τα παιδιά που έχουν ξεπεράσει την ηλικία των τριών ετών. Σε αντίθεση με άλλες χώρες είναι υποχρεωτική μιας και το παιδί προσαρμόζεται στην έννοια του σχολείου, αποκτά προσωπικότητα και συνειδητοποιεί τις δυνατότητες του (Kambouri,2012). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από δύο τριετείς κύκλους, το Γυμνάσιο το οποίο θεωρείται κατώτερη μέση εκπαίδευση και το Λύκειο το οποίο θεωρείται ανώτερη μέση εκπαίδευση. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση φοιτούν μαθητές από 12 ετών έως 18.

(Kambouri,2012). Τέλος, στην Κύπρο υπάρχουν δημόσια αλλά και ιδιωτικά ιδρύματα για την ανώτερη εκπαίδευση που επιλέγουν οι μαθητές. Στα ιδιωτικά ιδρύματα τα δίδακτρα είναι αρκετά ακριβά αλλά η καταξίωση τους είναι μεγάλη (Kambouri,2012).

Στην Τσεχία την ευθύνη για το εκπαιδευτικό σύστημα και το εκπαιδευτικό προσωπικό την έχει το Υπουργείο Παιδείας ενώ η κοινότητα είναι υπεύθυνη για τα δημοτικά και τους παιδικούς σταθμούς. Η προσχολική εκπαίδευση ξεκινάει όταν τα παιδιά φτάνουν στην ηλικία των 3 ετών και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 6 ετών. Στην ηλικία των 6 με 11 ετών, τα παιδιά παρακολουθούν τον 1ο κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (δημοτικό σχολείο) και για τα επόμενα 4 χρόνια ακολουθεί ο 2ος κύκλος του δημοτικού σχολείου. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από 3 τύπους σχολείων, το γυμνάσιο στο οποίο φοιτούν μαθητές από 15-19 ετών και προετοιμάζονται για την ανώτατη εκπαίδευση, το τεχνικό σχολείο στο οποίο φοιτούν μαθητές από 15-19 ετών και προετοιμάζονται για σχολές ανώτατης εκπαίδευσης όπως τέχνες, τεχνολογία αλλά και για ένα εύρος επαγγελματιών και το επαγγελματικό σχολείο το οποίο διαρκεί 2 ή 3 χρόνια και εκεί γίνεται προετοιμασία για δραστηριότητες επαγγελματικού περιεχομένου. Το ανώτατο εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει με χαμηλό κόστος προγράμματα παρόλο που είναι υψηλού επιπέδου. Τα προγράμματα είναι 3 ειδών. Το Bachelor's το οποίο διαρκεί 3 με 4 χρόνια, το Doctoral το οποίο διαρκεί 3 χρόνια και το Master's το οποίο διαρκεί 3 με 5 χρόνια (<http://www.classbase.com/Countries/Czech-Republic/Education-System> ).

Στην Δανία η λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης και η βασική εκπαίδευση του Δημοτικού (folkeskole) , επιβλέπεται από το Υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τις δημοτικές αρχές. Η ευθύνη για τη λειτουργία των σχολείων συνολικά αφορά το συμβούλιο κάθε Δήμου, ενώ για την Ανώτερη εκπαίδευση την ευθύνη την έχει το κράτος μαζί με τα συμβούλια της περιφέρειας και των Συμβουλίων των σχολείων. Επίσης το κράτος ελέγχει την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (<http://www.classbase.com/Countries/Denmark/Education-System> ). Το εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας ξεκινάει με το δημοτικό σχολείο το οποίο είναι υποχρεωτικό, διαρκεί 9 έτη και είναι δωρεάν. Μετά την ολοκλήρωση του δημοτικού τα παιδιά λαμβάνουν ένα πιστοποιημένο απολυτήριο και όσοι επιθυμούν να συνεχίσουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρακολουθούν ένα επιπλέον έτος. Στο τέλος του έτους, δίνουν τις απαραίτητες εξετάσεις για να ακολουθήσουν την τριετή δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στην ακαδημαϊκή εκπαίδευση οι φοιτητές χρεώνονται τα

επιπλέον βιβλία που χρειάζονται. Επίσης η κυβέρνηση χορηγεί υποτροφίες σε πάνω από 50 φοιτητές το χρόνο. Οι μαθητές που θέλουν να ακολουθήσουν πανεπιστημιακή εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε πολλά ιδρύματα τα οποία παρέχουν εξασφάλιση σε τομείς όπως καλές τέχνες, εμπορικές σπουδές και αρχιτεκτονική. Παράλληλα μπορούν να επιλέξουν να ακολουθήσουν σπουδές μεσαίας διάρκειας οι οποίες αφορούν πιο χειρονακτικά επαγγέλματα όπως μηχανολόγοι, ηλεκτρολόγοι κ.α.. (<http://www.classbase.com/Countries/Denmark/Education-System>).

Γενικά το επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος στην Εσθονία είναι αρκετά υψηλό διότι για τους περισσότερους Εσθονούς η εκπαίδευση είναι μια ευκαιρία για διέξοδο από τη φτώχεια μιας και τους βοηθάει να αποκατασταθούν οικονομικά και επαγγελματικά. Από την ηλικία των 5-7 ετών τα παιδιά είναι υποχρεωτικό να παρακολουθούν προσχολικά τμήματα εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό σύστημα της Εσθονίας αποτελείται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία διαρκεί 9 χρόνια, την δευτεροβάθμια η οποία διαρκεί 4 και την τριτοβάθμια η οποία διαρκεί από 3 έως 5 χρόνια (<http://www.classbase.com/Countries/Estonia/Education-System>).

Στην Φινλανδία η κεντρική οργάνωση της εκπαίδευσης άλλαξε το 1990 και αυξήθηκαν οι αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης. Η πολιτεία της Φινλανδίας έχει αποκτήσει την πεποίθηση και αντίληψη πως αν οι μαθητές συνυπάρχουν αρκετά έτη στον ίδιο χώρο νιώθουν ασφαλέστεροι και έχουν περισσότερες πιθανότητες εξέλιξης. Έτσι τα παιδιά παρακολουθούν την πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τα 7 έως τα 16 τους χρόνια στο ίδιο σχολείο (9 έτη). Στη συνέχεια ακολουθεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση ή οποιαδήποτε επαγγελματική σχολή (<http://www.classbase.com/Countries/Finland/Education-System>).

Στην Γαλλία η συγκεντρωτική οργάνωση της εκπαίδευσης έχει αλλάξει από το 1982, δίνοντας πολλές αρμοδιότητες στην τοπική αυτοδιοίκηση. Τα σχολεία είναι σχεδόν ανεξάρτητα σε σχέση με τις διδακτικές και διοικητικές τους δραστηριότητες αλλά και σε δεύτερο επίπεδο που αφορά στα οικονομικά ζητήματα. Στην Γαλλία το δημοτικό διαρκεί για πέντε χρόνια, ενώ ξεκινάει από την ηλικία των 6 έως την ηλικία των 11. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελείται από το γυμνάσιο (τέσσερα χρόνια) και το λύκειο (τρία χρόνια). Το λύκειο αποτελείται από τρεις τάξεις. Η Γαλλική ανώτατη εκπαίδευση οργανώνεται σε τρεις βαθμίδες, στο Πτυχίο Licence με διάρκεια τρία έτη σπουδών ή αλλιώς 6 εξάμηνα, στο Μεταπτυχιακό Master, με

διάρκεια πέντε έτη σπουδών (3+2) ή αλλιώς 4 εξάμηνα και στο Doctorat δηλαδή στο Διδακτορικό δίπλωμα όπου προετοιμάζεται σε τρία τουλάχιστον χρόνια μετά το Master. (<http://www.classbase.com/Countries/France/Education-System>).

Αναφορικά με την Γερμανία, η υποχρεωτική εκπαίδευση ξεκινά από την ηλικία των έξι, και, στα περισσότερα κράτη, διαρκεί εννέα χρόνια. Η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι το μόνο στάδιο στη γερμανική εκπαίδευση, όπου όλοι οι μαθητές σπουδάζουν στο ίδιο τύπο του σχολείου. Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι μαθητές συνεχίζουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνει πολλά προγράμματα τόσο σε κατώτερη δευτεροβάθμια όσο και ανώτερα επίπεδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα αυτά δίνουν έμφαση είτε στις επαγγελματικές δεξιότητες ή στην προετοιμασία για την τριτοβάθμια εκπαίδευση, ανάλογα με τον κλάδο που έχει επιλέξει ο κάθε μαθητής. Η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μεταδίδει τη βασική γενική εκπαίδευση και προετοιμάζει τους μαθητές για την είσοδο στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, για να προχωρήσουν οι μαθητές στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, υποβάλλονται σε εξετάσεις και σε ειδική εκπαίδευση σε ένα τύπο σχολείου που το ονομάζουν «Γυμνάσιο» (<http://wenn.wes.org/2016/11/education-in-germany>).

Στην Ελλάδα η εκπαίδευση είναι ευθύνη της Πολιτείας και παρέχεται δωρεάν, από το νηπιαγωγείο έως το Πανεπιστήμιο. Είναι η βασική αποστολή του Κράτους και έχει ως σκοπό την πνευματική, την ηθική, την φυσική και επαγγελματική αγωγή των Ελλήνων, την διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών αλλά και την ανάπτυξη θρησκευτικής και εθνικής συνείδησης. Το εκπαιδευτικό σύστημα είναι πολύ καλά οργανωμένο όσον αφορά την οργάνωση, την διοίκηση και το περιεχόμενο των σπουδών. Στην Ελλάδα η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι το δημοτικό σχολείο δημόσιο ή ιδιωτικό. Τα δημόσια σχολεία υπάρχουν παντού σε όλη την Ελλάδα όπου τα βιβλία και η φοίτηση είναι δωρεάν. Το δημοτικό σχολείο είναι 6 χρόνια και τα παιδιά ξεκινούν από την ηλικία των 6 ετών μέχρι 12. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει δυο κλάδους, την υποχρεωτική εκπαίδευση και την μετά-υποχρεωτική. Στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι το γυμνάσιο το οποίο είναι 4 χρόνια από ηλικία 12 έως 15. Η μετά-υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση από το 1997 περιλαμβάνει δυο τύπους σχολείων το ενιαίο λύκειο και τα τεχνικά επαγγελματικά εκπαιδευτήρια. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση διαθέτει δυο τομείς, τον πανεπιστημιακό τομέα και τον ανώτατο τεχνολογικό τομέα. Η διάρκεια σπουδών είναι τουλάχιστον 8 με 12



εξάμηνα. Η εισαγωγή των φοιτητών εξαρτάται από την επίδοσή τους στις εξετάσεις που δίνουν στη Γ' τάξη του Λυκείου (<http://www.classbase.com/Countries/Greece/Education-System>).

Η βασική πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι εκείνη που είναι απαραίτητη για την Ουγγαρία. Πιο συγκεκριμένα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση ξεκινά με την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων, κατά την ηλικία 4 με 7 ετών. Το δημοτικό σχολείο έχει τέσσερις τάξεις, όπου πραγματοποιείται μια ευρεία εξάπλωση των συνηθέστερων ακαδημαϊκών θεμάτων, καθώς και η εκμάθηση αρκετών ξένων γλωσσών. Μετά τις τέσσερις τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι μαθητές μπορούν να συνεχίσουν στην μέση εκπαίδευση, η οποία χωρίζεται σε δύο μέρη, στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει διάρκεια τέσσερα χρόνια, στην οποία πραγματοποιείται εκμάθηση βασικών κλάδων μάθησης, ενώ η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μπορεί να διαχωριστεί με την σειρά της στα κολλέγια και στα πανεπιστήμια, όπου οι μαθητές επιλέγουν με βάση τις ικανότητες τους τι θα επιλέξουν. Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ουγγαρία διαρκεί τουλάχιστον τέσσερα χρόνια, αλλά το πολύ έξι χρόνια. Ωστόσο, και στις δύο περιπτώσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω, οι μαθητές θα πρέπει να περάσουν μια ενδιάμεση εξέταση σε ξένη γλώσσα της επιλογής τους, πριν αρχίσουν την φοίτηση τους είτε στα κολλέγια είτε στα πανεπιστήμια (<http://www.classbase.com/countries/hungary/education-system>).

Στη χώρα της Ιταλίας η υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών ξεκινάει στην ηλικία των 6 ετών και ολοκληρώνεται στην ηλικία των 14 ετών. Το κοινό δημοτικό σχολείο αποτελείται από 5 χρόνια πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 3 χρόνια κατώτερης δευτεροβάθμιας. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση διαμερίζεται στον 1<sup>ο</sup> κύκλο ο οποίος διαρκεί δύο έτη και στον 2<sup>ο</sup> κύκλο ο οποίος διαρκεί τρία έτη. Οι μαθητές για να μεταβούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πρέπει να έχουν απολυτήριο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (<http://www.classbase.com/Countries/Italy/Education-System>). Από την άλλη πλευρά, η μέση ανώτερη εκπαίδευση διαίρεται στην εκπαίδευση τεχνικής κατεύθυνσης στην οποία ανήκουν ινστιτούτα όπως το τεχνολογικό, ινστιτούτο, το γεωπονικό τεχνικό ινστιτούτο, το ναυτιλιακό ινστιτούτο κτλ., στην εκπαίδευση θεωρητικής κατεύθυνσης στην οποία οι μαθητές προετοιμάζονται για ανώτατες σχολές και στην εκπαίδευση



καλλιτεχνικής κατεύθυνσης στην οποία η διάρκεια σπουδών είναι τετραετής για το καλλιτεχνικό λύκειο και τριετής για τα καλλιτεχνικά ινστιτούτα.

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Λετονίας αποτελείται από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία διαρκεί 9 χρόνια, την δευτεροβάθμια η οποία διαρκεί 4 και την τριτοβάθμια η οποία διαρκεί από 3 έως 5 χρόνια. Κατά την ολοκλήρωση του 9 έτους οι μαθητές υπάγονται σε εξετάσεις με κοινά θέματα για όλη τη χώρα. Μετά την επιτυχία τους παίρνουν την πιστοποίηση για την συνέχεια στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η πολιτεία της Λετονίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση και στην εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Έτσι υπάρχουν χώροι για την παρακολούθηση των ειδικά διαμορφωμένων μαθημάτων για αυτή την κατηγορία μαθητών. Το γυμνάσιο περιλαμβάνει 8 υποχρεωτικά μαθήματα και 3 έως 6 επιλογής τα οποία δεν θα πρέπει να ξεπερνούν το 15% του χρόνου των υπολοίπων. Στο τέλος της 3 χρονιάς, οι μαθητές υποβάλλονται σε εθνικές εξετάσεις και μετά την επιτυχία τους πιστοποιούνται για να περάσουν στην 4<sup>η</sup> χρονιά του γυμνασίου. Εκεί τα παιδιά οδηγούνται για ένα χρόνο σε προγράμματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (<http://www.classbase.com/Countries/Latvia/Education-System>). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να περάσει μόνο όποιος είναι κάτοχος διπλώματος επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα ακαδημαϊκά προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης περιλαμβάνουν μια διατριβή στο τέλος του κάθε σταδίου. Η διάρκεια των προγραμμάτων είναι τρία ή τέσσερα χρόνια. (<http://www.classbase.com/Countries/Latvia/Education-System> ).

Στην Λιθουανία υπήρξαν συνεχιζόμενες προσπάθειες για την αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην Λιθουανία διαρκεί τέσσερα χρόνια, από την ηλικία των 6 έως την ηλικία των 11. Ορισμένα σχολεία ειδικεύονται μόνο σε αυτό το στάδιο, ενώ άλλα παρέχουν και τις τρεις φάσεις της σχολικής εκπαίδευσης. Από περίπου τις ηλικίες 10 έως 17 οι μαθητές παρακολουθούν έξι χρόνια στη μέση εκπαίδευση, ενώ υπάρχουν δύο έτη δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου οι μαθητές προετοιμάζονται για την είσοδο τους στο πανεπιστήμιο. Τα κρατικά και ιδιωτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίζονται σε 2 είδη, δηλαδή στα μη-πανεπιστημιακά κολέγια και στα πανεπιστήμια. Όλα τα προγράμματα αξιολογούνται ετησίως από το Υπουργείο Παιδείας και Επιστημών, και υπάρχει ένα εθνικό πιστωτικό σύστημα 1600 ωρών ανά έτος (<http://www.classbase.com/Countries/Lithuania/Education-System> ).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στο Λουξεμβούργο διαρκεί 11 χρόνια δηλαδή δυο χρόνια προσχολική εκπαίδευση, έξι χρόνια πρωτοβάθμιας και τρία χρόνια δευτεροβάθμιας εκπαίδευση. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση περιλαμβάνει τρία διαφορετικά επίπεδα, τον κατώτερο κύκλο (τα 2 πρώτα έτη) , τον ενδιάμεσο κύκλο ( 3ο και 4ο έτος) και τον ανώτερο κύκλο (τα δυο τελευταία έτη). Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπάρχουν δυο είδη. Η γενική η οποία παρέχεται στα λύκεια για τρία έτη και μετά η τεχνική εκπαίδευση όπου παρέχεται σε τεχνικά λύκεια σε μαθητές από 12 έως 19 ετών. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στο Λουξεμβούργο έχει αρκετές ιδιορρυθμίες αφού στην πραγματικότητα αφορά μόνο μερικούς τομείς και εκπαιδευτικά ιδρύματα. Στο Πανεπιστήμιο παρέχεται μόνο το πρώτο έτος εκπαίδευσης σε διάφορα αντικείμενα σπουδών, ενώ οι σπουδαστές που επιθυμούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους , πρέπει να εγγραφούν σε ένα ξένο εκπαιδευτικό ίδρυμα, είτε μετά από το πρώτο έτος που έχουν ήδη κάνει είτε από την αρχή των σπουδών, για τα μαθήματα που δεν διδάσκονταν στην χώρα του (Geyer, 2009).

Η εκπαίδευση στην Μάλτα ξεκινάει από την ηλικία των 5 μέχρι 16 ετών και είναι υποχρεωτική. Η εκπαίδευση είναι δωρεάν αλλά υπάρχουν και διάφορα σχολεία που είναι ιδιωτικά που ανήκουν στην εκκλησία όπου οι διδάσκοντες πληρώνονται από το κράτος. Η κατώτερη εκπαίδευση διαρκεί 6 χρόνια και αρχίζει από την ηλικία των 6 ετών. Μετά από εξετάσεις, οι μαθητές εισέρχονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία είναι υποχρεωτική για τις πέντε πρώτες τάξεις από την ηλικία 12 μέχρι 16. Αφού ολοκληρώσουν την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές μπορούν να μπουν είτε σε κάποιο κολέγιο επαγγελματικής κατάρτισης είτε να προχωρήσουν στην 6η και στην 7η τάξη όπου προετοιμάζουν τους μαθητές για τις εξετάσεις και την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο (<http://www.classbase.com/Countries/Malta/Education-System> ). Η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από το Πανεπιστήμιο της Μάλτας, όπου χρησιμοποιεί το ευρωπαϊκό σύστημα πιστωτικών μονάδων ECTS. Επίσης έχει αρκετά κολέγια τριτοβάθμιας εκπαίδευσης όπου παρέχεται κατάρτιση σε συγκεκριμένους τομείς.

Η Ολλανδία έχει ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα που καθορίζεται από κρατικούς νόμους ενώ η διοίκηση των σχολείων είναι αποκεντρωμένη. Τα περισσότερα παιδιά αρχίζουν το σχολείο σε ηλικία 4 ετών. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 5 ετών μέχρι το τέλος του σχολικού έτους (<http://www.classbase.com/Countries/Netherlands/Education-System> ). Εκείνοι που

ακολουθούν την προ πανεπιστημιακή εκπαίδευση επιλέγουν ένα συνδυασμό αντικειμένων όπως οικονομία και κοινωνία ή φύση και τεχνολογία.

Από την άλλη πλευρά, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική στην Πορτογαλία. Τα παιδιά ηλικίας 6 απαιτείται να εγγραφούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση όπου λαμβάνουν μια ευρεία γνώση των ακαδημαϊκών θεμάτων, ενώ στην μέση εκπαίδευση οι μαθητές εμβαθύνουν στα βασικά ακαδημαϊκά θέματα που έχουν διδαχτεί τα προηγούμενα χρόνια. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι μαθητές επιλέγουν να παρακολουθήσουν ένα ακαδημαϊκό ή πρακτικό πρόγραμμα, ανάλογα με το αντικείμενο που επιθυμούν να εντρυφήσουν. Έτσι, η ανώτατη τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται από πολυτεχνεία και πανεπιστήμια. Τα πολυτεχνεία παρέχουν μια πιο πρακτική εξάσκηση, ενώ τα πανεπιστήμια είναι περισσότερο ακαδημαϊκά (<http://www.classbase.com/Countries/Portugal/Education-System>).

Με το καλά οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα της, η Σλοβενία έχει καταφέρει να μειώσει το ποσοστό των αναλφάβητων στο 1%. Στην ηλικία 5-7 ετών τα παιδιά παρακολουθούν προγράμματα προσχολικής ηλικίας σε παιδικούς σταθμούς. Αμέσως μετά ακολουθεί η πρωτοβάθμια εκπαίδευση που είναι και υποχρεωτική και αποτελείται από 9 έτη. Στο τέλος της ένατης χρονιάς οι μαθητές συμμετέχουν σε εθνικές εξετάσεις καθώς στην ολοκλήρωση τους παίρνουν την πιστοποίηση τους με βάση της οποίας εισάγονται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι υποχρεωτική με διάρκεια 3 ετών και διαχωρίζεται σε γενικά προγράμματα ή σε επαγγελματικά. Τέλος, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δωρεάν για όλους τους φοιτητές που έχουν πλήρη φοίτηση ενώ δίδακτρα καταβάλουν οι φοιτητές που κάνουν μεταπτυχιακά. Τα προγράμματα διαχωρίζονται σε τρεις κύκλους. Ο πρώτος περιέχει προγράμματα με επαγγελματικό προσανατολισμό ενώ ο δεύτερος και ο τρίτος κύκλος αντιστοιχούν στο μεταπτυχιακό επίπεδο (<http://www.classbase.com/Countries/Slovenia/Education-System>).

Στην Ισπανία υπάρχουν δυο εκπαιδευτικά συστήματα, η υποχρεωτική εκπαίδευση και η προαιρετική εκπαίδευση. Από την ηλικία των 6 μέχρι 14 ετών η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική. Από 6 ετών μέχρι 12 των οι μαθητές παρακολουθούν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές ξεκινούν από την ηλικία των 12 ετών έως 14 ετών. Το τριτοβάθμιο εκπαιδευτικό

σύστημα τις Ισπανίας έχει 77 δημόσια και ιδιωτικά πανεπιστήμια και άλλες μη πανεπιστημιακές σχολές όπως οικονομικές σχολές , σχολές τουρισμού , τεχνών και φυσικής αγωγής. Τα πανεπιστήμια διαρκούν 4 χρόνια ,δηλαδή 8 εξάμηνα, ενώ το μεταπτυχιακά διαρκούν 1 με 2 χρόνια και το διδακτορικό εξαρτάται από το πρόγραμμα που ακολουθεί ο φοιτητής (<http://www.classbase.com/Countries/Spain/Education-System> ).

Το εκπαιδευτικό σύστημα στη Σουηδία ήταν τετραετές μέχρι το 1962 και αργότερα έγινε 9 χρόνια , υποχρεωτική εκπαίδευση από την ηλικία των 7 μέχρι 16.Απο τα 13 μέχρι 16 οι μαθητές φοιτούν στο hogstadium το οποίο αποτελεί το μεγαλύτερο κομμάτι της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι τριετής, παρέχεται δωρεάν και δεν είναι υποχρεωτική. Για να μπουν στο γυμνάσιο, οι μαθητές θα πρέπει να έχουν βαθμολογία που να υπερβαίνει την βάση αλλά και να έχουν βαθμούς πρόσβασης σε 12 μαθήματα. Το Σουηδικό σύστημα εκτός από τις παραδοσιακές πανεπιστημιακές σπουδές έχει και διάφορα είδη κατάρτισης εκπαιδευτικής και υγειονομικής περίθαλψης. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Σουηδία διαιρείται σε προπτυχιακές , μεταπτυχιακές σπουδές και διδακτορικές (<http://www.classbase.com/Countries/Sweden/Education-System> ).

Η δημόσια εκπαίδευση στην Αγγλία είναι γενικά αποκεντρωμένη. Στην Αγγλία η φοίτηση είναι υποχρεωτική από την ηλικία των 5 μέχρι 16 χρονών. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές είναι μέχρι 11 χρονών. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η φοίτηση διαρκεί από την ηλικία 12 έως 16 και η εκπαίδευση είναι μέχρι 18 ετών. Υπάρχουν διάφορων ειδών σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δηλαδή επιδοτούμενα ανεξάρτητα εξειδικευμένα και ειδικά σχολεία (<http://www.classbase.com/Countries/United-Kingdom/Education-System> ). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι υποψήφιοι πρέπει να έχουν επιτύχει και να έχουν λάβει βαθμούς ίσους ή μεγαλύτερους από C σε τρία τουλάχιστον μαθήματα των εξετάσεων GSCE και να έχουν επιτύχει σε δύο διαφορετικά μαθήματα στο General Certificate of Education A Level (ή τα αντίστοιχα AS) ή να έχουν λάβει GNVQ ανώτερου επιπέδου. Τα περισσότερα πανεπιστήμια απαιτούν βαθμολογία μεγαλύτερη από την ελάχιστη απαιτούμενη. Κάθε πανεπιστήμιο αποφασίζει σχετικά με τον αριθμό φοιτητών που θα δεχθεί σε κάθε τμήμα, με εξαίρεση τις σχολές ιατρικής, οδοντιατρικής και παιδαγωγικής κατάρτισης, για τις οποίες η κυβέρνηση καθορίζει τον αριθμό. Σε όλα τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα καταβάλλονται δίδακτρα, τα

οποία διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τα μειωμένα δίδακτρα (home fees) και τα πλήρη δίδακτρα για τους ξένους φοιτητές (full cost overseas fees).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Σλοβακίας ξεκινάει με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οποία διαρκεί 9 χρόνια είναι υποχρεωτική και ακολουθεί μετά τον παιδικό σταθμό όπου τα παιδιά παραμένουν από 4 έως 6 ετών. Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ο μαθητής μπορεί να επιλέξει αν θα ακολουθήσει μια γενική εκπαίδευση γυμνασίου ή μια επαγγελματική σχολή. Στη τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται ανώτατη εκπαίδευση στα πλαίσια προγραμμάτων και κατηγοριοποιούνται σε τρία επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το πρόγραμμα σπουδών Bachelor το οποίο διαρκεί τρία χρόνια και βοηθά στην απόκτηση θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων, έτσι ώστε ο απόφοιτος να μπορεί να άσκηση το αντίστοιχο επάγγελμα. Το δεύτερο επίπεδο είναι το Master το οποίο διαρκεί δύο με τρία χρόνια. Το τρίτο και τελευταίο επίπεδο είναι το πρόγραμμα σπουδών PHD το οποίο διαρκεί τρία χρόνια πλήρους φοίτησης ή πέντε χρόνια μερικής φοίτησης (<http://www.classbase.com/Countries/Slovak-Republic/Education-System>).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΟΙ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ**

### **5.1. ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Κατά την διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, έχει αναγνωριστεί η σημαντικότητα της οικονομικής επιστήμης και η προσφορά της στην ανάπτυξη των κοινωνιών και των οικονομιών μιας χώρας. Δεδομένης λοιπόν της παραπάνω παραδοχής, η εκμάθηση της οικονομικής επιστήμης έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον μεγάλης μερίδας των φοιτητών.

Όπως είναι λογικό επομένως, υπάρχουν πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα στην οικονομική επιστήμη, που αποσκοπούν στην εμβάθυνση της οικονομικής επιστήμης και των συναφών τομέων. Στην Ευρώπη υπάρχουν πολλά μεταπτυχιακά προγράμματα οικονομικών επιστημών με γνωστικό αντικείμενο είτε την οικονομική επιστήμη, είτε τα χρηματοοικονομικά, είτε το μανάτζμεντ είτε το μάρκετινγκ. Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5.1 ), φαίνονται τα μεταπτυχιακά προγράμματα που υπάρχουν σε κάθε χώρα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, καθώς και τα διαθέσιμα μεταπτυχιακά προγράμματα των χωρών αυτών στα οικονομικά και στα συναφή γνωστικά αντικείμενα (<https://www.masterstudies.com/Masters-Degree>). Όπως φαίνεται λοιπόν, η Ρουμανία έχει 42 μεταπτυχιακά προγράμματα, εκ των οποίων τα 29 έχουν γνωστικό αντικείμενο τα οικονομικά. Η Ιρλανδία έχει 146 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 108 έχουν γνωστικό αντικείμενο τα οικονομικά, ενώ η Αυστρία έχει 169 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών εκ των οποίων τα 131 έχουν γνωστικό αντικείμενο τα οικονομικά. Η Πολωνία έχει 217 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 147 ασχολούνται με τα οικονομικά, ενώ το Βέλγιο έχει 230 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών εκ των οποίων τα 156 ασχολούνται με τα οικονομικά. Η Βουλγαρία έχει 20 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 18 ασχολούνται με τα οικονομικά, ενώ η Κροατία έχει 25 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών εκ των οποίων τα 20 έχουν γνωστικό αντικείμενο τα οικονομικά. Η Κύπρος έχει 65 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 10 ασχολούνται με τα οικονομικά, ενώ η Τσεχία έχει 158 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 56 ειδικεύονται στα οικονομικά (<https://www.masterstudies.com/Masters-Degree>). Επιπλέον, η Δανία έχει 148 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 79 εστιάζουν στα οικονομικά, ενώ η Εσθονία έχει 62 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 19 εστιάζουν στις οικονομικές επιστήμες. Η Φινλανδία έχει 272 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 129 δραστηριοποιούνται στις οικονομικές επιστήμες, ενώ η Γαλλία έχει 868 μεταπτυχιακά προγράμματα

σπουδών, εκ των οποίων τα 695 εστιάζουν στις οικονομικές επιστήμες (<https://www.masterstudies.com/Masters-Degree>). Η Γερμανία έχει 658 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 534 εστιάζουν στις οικονομικές επιστήμες, ενώ η Ελλάδα διαθέτει 169 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 138 εστιάζουν στις οικονομικές επιστήμες. Η Ουγγαρία έχει 86 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 71 εστιάζουν στα οικονομικά, ενώ η Ιταλία έχει 681 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών εκ των οποίων τα 425 ειδικεύονται στα οικονομικά. Η Λετονία έχει 36 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 27 ειδικεύονται στα οικονομικά, ενώ το Λουξεμβούργο έχει 20 μεταπτυχιακά προγράμματα, εκ των οποίων τα 8 ειδικεύονται στα οικονομικά. Από την άλλη πλευρά, η Μάλτα έχει 10 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 7 ειδικεύονται στα οικονομικά, ενώ η Ολλανδία έχει 879 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 537 ειδικεύονται στις οικονομικές επιστήμες. Η Πορτογαλία έχει 222 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 124 εστιάζουν στις οικονομικές επιστήμες, ενώ η Σλοβενία έχει 75 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών με 71 μεταπτυχιακά προγράμματα οικονομικών επιστημών. Η Ισπανία έχει 1160 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 898 εστιάζουν στις οικονομικές επιστήμες, ενώ η Σουηδία έχει 393 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 165 εστιάζουν στην οικονομικές επιστήμες. Τέλος, το Ηνωμένο Βασίλειο διαθέτει 3038 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 1933 ειδικεύονται στα οικονομικά, ενώ η Σλοβακία διαθέτει 10 μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, εκ των οποίων τα 6 ειδικεύονται στις οικονομικές επιστήμες και σε συναφή γνωστικά αντικείμενα (<https://www.masterstudies.com/Masters-Degree>).

Πίνακας 5.1: Μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών ανά χώρα



Χώρα	Μεταπτυχιακά	Μεταπτυχιακά στα οικονομικά
Ρουμανία	42	29
Ιρλανδία	146	108
Αυστρία	169	131
Πολωνία	217	147
Βέλγιο	230	156
Βουλγαρία	20	18
Κροατία	25	20
Κύπρος	65	10
Τσεχία	158	56
Δανία	148	79
Εσθονία	62	19
Φινλανδία	272	129
Γαλλία	868	695
Γερμανία	658	534
Ελλάδα	169	138
Ουγγαρία	86	71
Ιταλία	681	425
Λετονία	36	27
Λιθουανία	87	46
Λουξεμβούργο	20	8
Μάλτα	10	7
Ολλανδία	879	537
Πορτογαλία	222	124
Σλοβενία	75	71
Ισπανία	1160	898
Σουηδία	393	165
Ηνωμένο Βασίλειο	3038	1933
Σλοβακία	10	6
<b>Σύνολο</b>	<b>9946</b>	<b>6587</b>

Πηγή: <https://www.masterstudies.com/Masters-Degree>



## 5.2. ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΙΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω και αποδεικνύεται από τον παραπάνω πίνακα, τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στις οικονομικές επιστήμες έχουν μεγάλη ζήτηση από τους υποψήφιους φοιτητές παγκοσμίως. Οι οικονομικές επιστήμες έχουν προσελκύσει το ενδιαφέρον των υποψήφιων φοιτητών τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο, αφού καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα επιστημών, όπως οι οικονομικές επιστήμες, τα χρηματοοικονομικά και τραπεζικά, η διοίκηση επιχειρήσεων, η αγορά ακινήτων κ.α. Επομένως, ποια είναι εκείνα τα κριτήρια που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή μεταπτυχιακών σπουδών στις οικονομικές επιστήμες;

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί μερικές έρευνες που έχουν διερευνήσει τα κριτήρια που οδηγούν στην επιλογή μεταπτυχιακών σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Για παράδειγμα, στην έρευνα τους οι Manns και Swift (2016), επιχείρησαν να διερευνήσουν την διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου από τους κινέζους διεθνείς φοιτητές. Στην συγκεκριμένη έρευνα λοιπόν έλαβαν μέρος 458 κινέζοι φοιτητές που φοιτούν σε επτά πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου. Τα κριτήρια της επιλογής για μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών στις οικονομικές επιστήμες ήταν η χώρα, η πόλη, το πρόγραμμα και το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, και πιο συγκεκριμένα οι συστάσεις για το πρόγραμμα σπουδών, η καταλληλότητα του προγράμματος για την μετέπειτα καριέρα, η επιθυμητή κοινωνική και οικονομική θέση καθώς και η αναγνώριση από τους εργοδότες, η ποιότητα του προγράμματος, δηλαδή η διεθνής βαθμολόγηση του καθώς και τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων. Μέσω της έρευνας λοιπόν φάνηκε ότι οι κινέζοι φοιτητές όταν αποφασίζουν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό λαμβάνουν υπόψη τους την χώρα που διεξάγεται το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, το πρόγραμμα σπουδών του μεταπτυχιακού προγράμματος, το πανεπιστήμιο καθώς και η πόλη που λαμβάνει χώρα το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Μια εξίσου σημαντική έρευνα ήταν εκείνη των Abdullah και Saeid (2016), η οποία αποσκοπούσε στην διερεύνηση των κινήτρων και των λόγων που οδηγούν τους

φοιτητές να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων (MBA), στο Κουβέιτ, καθώς και τα κριτήρια που οδηγούν σε αυτή την επιλογή. Για την περάτωση της έρευνας έλαβαν μέρος 137 φοιτητές από τέσσερα πανεπιστήμια του Κουβέιτ, ενώ ως κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών ορίστηκαν η αναγνώριση από το εξωτερικό, η φήμη του διδακτικού προσωπικού, η φήμη του ινστιτούτου, οι απαιτήσεις εισόδου στο πρόγραμμα, οι επίσημες δημόσιες διακρίσεις των αποφοίτων, το πρόγραμμα σπουδών, η διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, η ποιότητα του προγράμματος, οι επαγγελματικές προοπτικές, οι τρόποι παράδοσης των εργασιών και των γενικότερων υποχρεώσεων των φοιτητών, η διαδικασία αίτησης εισαγωγής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, το προφίλ των αποφοίτων, οι εγκαταστάσεις του κτηρίου που διεξάγεται το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, το προφίλ των υπαρχόντων φοιτητών, τα δίδακτρα και η ελκυστικότητα της τοποθεσίας. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φάνηκε ότι οι κυριότεροι παράγοντες επιρροής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων είναι η αναγνώριση του πανεπιστημίου, η φήμη του διδακτικού προσωπικού και η φήμη του ιδρύματος. Γενικότερα, οι φοιτητές μέσω της έρευνας υποστήριξαν ότι τα αναγνωρισμένα προγράμματα διοίκησης επιχειρήσεων παρέχουν στους αποφοίτους περισσότερες γνώσεις και ικανότητες, που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και να εφαρμόσουν για την μετέπειτα επαγγελματική τους άνοδο και αποκατάσταση.

Από την άλλη πλευρά, σκοπός της έρευνας των Mellors-Bourne et al. (2014), ήταν η διερεύνηση των κινήτρων, των αναγκών πληροφόρησης και της λήψης αποφάσεων εκείνων που σκοπεύουν να επιστρέψουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για την εκπόνηση ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Επίσης, επιχειρήθηκε και η διερεύνηση των κριτηρίων με βάση τα οποία οι υποψήφιοι μεταπτυχιακοί φοιτητές επιλέγουν θέμα και τρόπο σπουδών, καθώς και το πώς αντιδρούν στις υπάρχουσες πληροφορίες σχετικά με το μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, καθώς και η παρουσίαση των καλών πρακτικών και συστάσεων στους παρόχους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και η δημιουργία ενός εργαλείου που θα βοηθά τους φοιτητές στην διαδικασία λήψης αποφάσεων για τις μεταπτυχιακές σπουδές. Για την διεξαγωγή της έρευνας έλαβαν μέρος 1817 υπάρχοντες και πρώην μεταπτυχιακοί φοιτητές σε πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου. Ως βασικοί παράγοντες επιλογής πανεπιστημιακού ιδρύματος ορίστηκαν η φήμη του ιδρύματος, η γεωγραφική

τοποθεσία, η προσωπική ασφάλεια, το κόστος διαμονής, η φοιτητική ζωή και η δυνατότητα ικανοποίησης ατομικών ειδικών αναγκών. Από την άλλη πλευρά, τα κριτήρια κατά την επιλογή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ήταν το περιεχόμενο των μαθημάτων και των ενοτήτων, η φήμη του προγράμματος και του τμήματος, η μορφή διδασκαλίας, η επαφή και η επικοινωνία με τους καθηγητές, τα δίδακτρα, οι διαθέσιμες επιλογές φοίτησης, η επαγγελματική αναγνώριση, ο τρόπος ανάλυσης, οι απαιτήσεις εισαγωγής, ο αναμενόμενος φόρτος εργασίας, οι γνώμες των φοιτητών, οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι και τα σχόλια των αποφοίτων. Μετά την ανάλυση των αποτελεσμάτων φάνηκε ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών είναι το περιεχόμενο των μαθημάτων και των ενοτήτων, τα δίδακτρα, η ποιότητα της διδασκαλίας και οι επιλογές του τρόπου φοίτησης.

Σκοπός της έρευνας των Heslop και Nadeau (2010), ήταν η κατανόηση των επιθυμητών και επιζητούμενων αποτελεσμάτων, δηλαδή των άμεσων, των έμμεσων και των μακροπρόθεσμων, για τους υποψήφιους φοιτητές από την παρακολούθηση ενός προγράμματος μεταπτυχιακού σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων καθώς και από την επιλογή του ιδρύματος. Στην εν λόγω έρευνα έλαβαν μέρος 401 φοιτητές στον Καναδά, ενώ ως κριτήρια επιλογής των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών ορίστηκαν η τοποθεσία, το μέγεθος του φοιτητικού σώματος, η ποιότητα και η σύνθεση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, οι προσφερόμενες ειδικότητες, το κόστος των διδασκτρών, η ποιότητα των καθηγητών, η φήμη του προγράμματος και η υποστήριξη καριέρας. Ως παράγοντες επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ορίστηκαν το περιεχόμενο των μαθημάτων, η ευελιξία που παρέχει το πρόγραμμα, η πόλη και τοποθεσία της σχολής σε σχέση με τον τόπο διαμονής τους, η φήμη του ιδρύματος, οι ευκαιρίες δικτύωσης, το κόστος του προγράμματος και οι δυνατότητες μερικής φοίτησης. Οι λόγοι επιλογής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών είναι η φήμη και η ποιότητα της σχολής, η τοποθεσία, οι προσωπικές προτιμήσεις σε σχέση με τους επιθυμητούς στόχους και η μερική φοίτηση και ευελιξία.

Οι Rydzewski et al. (2010), μέσω της έρευνας τους αποσκοπούσαν στην ανίχνευση των χαρακτηριστικών που είναι σημαντικά για ένα διαδικτυακό μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων. Η έρευνα έλαβε χώρα στην Γεωργία και σε δείγμα 105 φοιτητών, ενώ ως παράγοντες επιλογής ενός

διαδικτυακού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ορίστηκαν η διαθεσιμότητα του προγράμματος, δηλαδή το πρόγραμμα που ταιριάζει στο γενικό πρόγραμμα των υποψηφίων φοιτητών, η ποιότητα του προγράμματος, η διάρκεια του προγράμματος, το κόστος του προγράμματος και τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Έτσι, αποδείχθηκε ότι η διαθεσιμότητα της διαδικτυακής μάθησης ήταν καθοριστικός παράγοντας για την επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων, ενώ σημαντικοί παράγοντες επιλογής ενός διαδικτυακού μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων ήταν η ποιότητα, η διάρκεια, το κόστος του προγράμματος, καθώς και ο οδηγός σπουδών.

Στην έρευνα που έλαβε χώρα σε 137 φοιτητές της Ελλάδας και της Ολλανδίας, η Σπυριδάκου (2010), αποσκοπούσε στην αξιολόγηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των φοιτητών μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην διοίκηση επιχειρήσεων. Η εν λόγω ερευνήτρια υποστήριξε ότι το πανεπιστημιακό προσωπικό, οι εργοδότες, οι συνάδελφοι, η οικογένεια, οι φίλοι, οι καθηγητές και οι σύμβουλοι καριέρας λαμβάνουν σημαντικότερη επιρροή στην επιλογή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων. Από την άλλη πλευρά, ορίζει την ποιότητα της διδασκαλίας, η ποιότητα του προγράμματος, η ακαδημαϊκή φήμη, η εικόνα της σχολής, η ποιότητα των υποδομών διδασκαλίας, η εικόνα του πανεπιστημίου, η ποικιλία των μαθημάτων, οι προϋποθέσεις εισαγωγής, η ταυτότητα του Πανεπιστημίου, η επένδυση σε κτιριακές εγκαταστάσεις, τα χαμηλότερα δίδακτρα, η προσέλκυση λόγω περιοχής, η επαγγελματική προετοιμασία, η γραμματειακή υποστήριξη, τα μέσα μεταφοράς για το Πανεπιστήμιο, η ποιότητα των περιφερειακών δραστηριοτήτων, το κόστος ζωής στην περιοχή και οι υποτροφίες είναι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή προγράμματος. Μέσω της έρευνας λοιπόν φάνηκε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων είναι η ποιότητα του προγράμματος, η ποιότητα της διδασκαλίας και η ακαδημαϊκή φήμη, ενώ οι λιγότερο σημαντικοί παράγοντες είναι τα κριτήρια εισαγωγής, η επένδυση του πανεπιστημίου σε κτηριακές εγκαταστάσεις, η γραμματειακή υποστήριξη του προγράμματος και το κόστος των διδάκτρων, και οι παράγοντες που δεν επηρεάζουν ιδιαίτερα είναι το κόστος διαβίωσης στην γύρω περιοχή από το πανεπιστήμιο, η ύπαρξη δικτύου μέσω μεταφοράς από και προς το πανεπιστήμιο και η ύπαρξη υποτροφιών.

Σε έρευνα σε 280 φοιτητές διαδικτυακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων σε πανεπιστήμιο της νότιας Αμερικής, οι Grzeda και Miller (2009) όρισαν ως κριτήρια και παράγοντες επιλογής των διαδικτυακών μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων το ταίριασμα του διαδικτυακού τρόπου οργάνωσης της διδασκαλίας με την προσωπική ζωή, την προσφορά των επιθυμητών ειδικοτήτων, το σταδιακό πρόγραμμα, η εύκολη προσβασιμότητα, η ικανοποιητική ποιότητα των δομών, η αλληλεπίδραση μεταξύ των φοιτητών, το σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα για την ολοκλήρωση των σπουδών, ο συνδυασμός απαιτήσεων προγράμματος και δουλειάς, οι συστάσεις του προγράμματος από συναδέλφους, και οι συστάσεις από προηγούμενους καθηγητές. Έτσι, αποδείχθηκε ότι οι παράγοντες και τα κριτήρια επιλογής ενός διαδικτυακού προγράμματος σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων ήταν η προσβασιμότητα, το ταίριασμα με την προσωπική ζωή και τις επαγγελματικές υποχρεώσεις, το γεγονός ότι το πρόγραμμα ήταν σταδιακό και η ύπαρξη των επιθυμητών ειδικοτήτων. Γενικότερα μέσω της έρευνας φάνηκε ότι το επιθυμητό είναι ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών που να είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να συμβαδίζει με την εργασία και με το προσωπικό πρόγραμμα του κάθε εργαζόμενου, και ειδικότερα σε γυναίκες και γενικά σε μεγαλύτερης ηλικίας ανθρώπους.

Τα κριτήρια επιλογής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ερευνήθηκαν επίσης σε 282 μεταπτυχιακούς φοιτητές στο Ηνωμένο Βασίλειο και Αμερική, από τους Hesketh και Knight (1999). Ως κριτήρια ορίστηκαν οι εγκαταστάσεις όπου γίνονται τα μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών, οι υποτροφίες, το κόστος, το κοινωνικό κλίμα του τμήματος, δηλαδή η συλλογικότητα και η αρμονική συνεργασία με φοιτητές, η στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού, η αξιοπιστία των καθηγητών, η δομή του προγράμματος, η διοίκηση, οργάνωση και λειτουργία του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, η τοποθεσία, η ευελιξία των παρουσιών, η διεθνής βαθμολόγηση του πανεπιστημίου και η επιλογή της σχολής. Τα αποτελέσματα της έρευνας λοιπόν έδειξαν ότι τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ήταν η φήμη του ιδρύματος και του τμήματος, η υποτροφία, η επιλογή της σχολής που ήταν φοιτητές, το κόστος του προγράμματος και η ποιότητα του προγράμματος.

Τέλος, ο Chiu (1999), επιχείρησε να διερευνήσει τα κίνητρα και τα κριτήρια των επιλογών 249 μανάτζερ στο Χονγκ Κονγκ για ένα εξ' αποστάσεως μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων. Ως βασικότερα κριτήρια όρισε τη φήμη του ιδρύματος, το πρόγραμμα σπουδών, τα δίδακτρα, τον τρόπο παράδοσης των εργασιών, τις απαιτούμενες εγκαταστάσεις του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, την τοπική αναγνώριση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, τις προοπτικές απασχόλησης, την αναγνώριση στο εξωτερικό, το εξειδικευμένο πρόγραμμα, την διάρκεια του προγράμματος, την βαθμολόγηση του προγράμματος, τους καθηγητές με διδακτορικό δίπλωμα, το ποσοστό των αιτούντων που έγιναν δεκτοί στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, η δυναμική της έρευνας και η αναλογία φοιτητή και διδακτικού προσωπικού. Οι κυριότεροι λόγοι επιδίωξης παρακολούθησης ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών αποδείχθηκε ότι ήταν η παραμονή της ανταγωνιστικότητας τους στην εργασία, η επίτευξη μακροπρόθεσμων στόχων σταδιοδρομίας, η προσωπική ικανοποίηση και οι ευκαιρίες προαγωγής. Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επιλογή ενός εξ' αποστάσεως μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στην διοίκηση επιχειρήσεων αποδείχθηκε ότι ήταν η φήμη του ιδρύματος, τα πρακτικά ζητήματα, η ακαδημαϊκή ποιότητα, και η δομή του προγράμματος. Έτσι, φάνηκε ότι για τους μανάτζερς που είχαν ως κύρια κίνητρα την επαγγελματική εξέλιξη και τα προσωπικά επιτεύγματα, η δομή του προγράμματος ήταν το σημαντικότερο κριτήριο επιλογής, ενώ ακολουθούσε η φήμη της σχολής.

Πίνακας 5.2: Πίνακας εμπειρικών ερευνών για τα κριτήρια επιλογής ΜΠΣ

Πηγή	Στόχος	Δείγμα	Τόπος	Κριτήρια Επιλογής	Ανάλυση	Συμπεράσματα
Manns & Swift (2016)	Η εξακρίβωση της διαδικασίας και των κριτηρίων επιλογής ΜΠΣ στα πανεπιστήμια του Ην. Βασιλείου των κινέζων διεθνών φοιτητών.	458	Ηνωμένο Βασίλειο	1.Χώρα 2.Πόλη 3.Το πανεπιστήμιο 4.Το ΜΠΣ 5.Οι συστάσεις για το πρόγραμμα 6.Η καταλληλότητα του προγράμματος 7.Η ποιότητα του προγράμματος 8.Η μετέπειτα απασχόληση	Συχνότητες Παραγοντική ανάλυση	Οι κινέζοι διεθνείς φοιτητές όταν αποφασίζουν να κάνουν μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό, επιλέγουν με τη σειρά: 1.χώρα 2.ΜΠΣ 3.πανεπιστήμιο 4.πόλη
Abdullah & Saeid (2016)	Η εξακρίβωση των κινήτρων και των λόγων που οι φοιτητές αποφασίζουν να παρακολουθήσουν ένα πρόγραμμα MBA στα πανεπιστήμια του Κουβέιτ	137	Κουβέιτ	1.Αναγνώριση στο εξωτερικό 2. Φήμη διδακτικού προσωπικού 3. Φήμη του ινστιτούτου 4. Απαιτήσεις εισόδου στο πρόγραμμα 5. Οι επίσημες δημόσιες δηλώσεις των φοιτητών 6. Πρόγραμμα σπουδών 7. Διάρκεια του προγράμματος	Συχνότητες Περιγραφική στατιστική	Παράγοντες επιρροής στην επιλογή ΜΠΣ είναι: 1.η αναγνώριση του πανεπιστημίου 2. η φήμη του διδακτικού προσωπικού 3. η φήμη του ιδρύματος

				8. Ποιότητα του προγράμματος 9. Επαγγελματικές προοπτικές 10. Τρόπος παράδοσης 11. Διαδικασία αίτησης 12. Προφίλ των αποφοίτων 13. Εγκαταστάσεις 14. Προφίλ υπαρχόντων φοιτητών 15. Δίδακτρα 16. Ελκυστικότητα τοποθεσίας		
Mellors-Bourne et al. (2014)	Η εξακρίβωση των παραγόντων επιλογής ΠΜΣ	1817	Ηνωμένο Βασίλειο	1. Περιεχόμενο μαθημάτων/ενοτήτων 2. Φήμη προγράμματος/τμήματος 3. Η μορφή διδασκαλίας 4. Η επαφή και η επικοινωνία με τους καθηγητές 5. Τα δίδακτρα 6. Οι διαθέσιμες επιλογές φοίτησης 7. Η επαγγελματική αναγνώριση 8. Ο τρόπος ανάλυσης 9. Οι απαιτήσεις εισαγωγής 10. Ο αναμενόμενος φόρτος εργασίας 11. Η γνώμη των φοιτητών 12. Οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι 13. Τα σχόλια των αποφοίτων	Χαρακτηριστικά δείγματος Κατηγοριοποίηση δείγματος Υποκατηγοριοποίηση δείγματος Ιεραρχία αποτελεσμάτων των απαντήσεων	Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που σχετίζονται με την επιλογή ΜΠΣ σχετίζονται με <ul style="list-style-type: none"> <li>• το περιεχόμενο,</li> <li>• το κόστος</li> <li>• την ποιότητα διδασκαλίας</li> <li>• τις επιλογές τρόπου φοίτησης</li> </ul>



Heslop & Nadeau (2010)	Να κατανοηθούν τα επιθυμητά και επιζητούμενα αποτελέσματα (άμεσα, έμμεσα και μακροπρόθεσμα) για τους υποψηφίους φοιτητές από την παρακολούθηση ενός MBA προγράμματος.	401	Καναδάς	1. Τοποθεσία 2. Μέγεθος του φοιτητικού σώματος 3. Ποιότητα και σύνθεση του ΜΠΣ 4. Ειδικότητες που προσφέρονται 5. Το κόστος 6. Η φήμη του προγράμματος 7. Υποστήριξη καριέρας 8. Περιεχόμενο μαθημάτων 9. Ευελιξία που παρέχει το πρόγραμμα 10. Δυνατότητα μερικής φοίτησης	Δημογραφικά χαρακτηριστικά  Κατηγοριοποίηση  Ανάλυση κύριων συνιστωσών	Παράγοντες επιρροής στην επιλογή ΜΠΣ είναι: 1. Τοποθεσία 2. Φήμη και ποιότητα της σχολής 3. Προσωπικές προτιμήσεις 4. Μερική φοίτηση/ευελιξία
Rydzewski et al. (2010)	Η ανίχνευση των χαρακτηριστικών που είναι σημαντικά για ένα online πρόγραμμα MBA	105	Γεωργία	1. Η διαθεσιμότητα του προγράμματος 2. Η ποιότητα του προγράμματος 3. Η διάρκεια του προγράμματος 4. Το κόστος του προγράμματος 5. Τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών	Δημογραφικά χαρακτηριστικά  t-Test	Παράγοντες επιρροής στην επιλογή ΜΠΣ είναι: 1. Η διαθεσιμότητα online μάθησης 2. Η ποιότητα 3. Το κόστος 4. Η διάρκεια
Σπυριδάκου (2010)	Η αξιολόγηση των προσδοκιών και των αντιλήψεων των φοιτητών	137	Ελλάδα & Ολλανδία	1. Ποιότητα διδασκαλίας 2. Ποιότητα προγράμματος 3. Ακαδημαϊκή φήμη 4. Εικόνα της σχολής	Δημογραφικά Χαρακτηριστικά  Ανάλυση συσχετίσεων	Παράγοντες επιρροής στην επιλογή ΜΠΣ είναι: 1. Η ποιότητα του προγράμματος 2. Η ποιότητα διδασκαλίας 3. Η ακαδημαϊκή φήμη

	μεταπτυχιακών προγραμμάτων στην διοίκηση επιχειρήσεων.			<ul style="list-style-type: none"> <li>5. Ποιότητα των υποδομών</li> <li>6. Εικόνα του Πανεπιστημίου</li> <li>7. Ποικιλία μαθημάτων</li> <li>8. Προϋποθέσεις εισαγωγής</li> <li>9. Ταυτότητα του Πανεπιστημίου</li> <li>10. Επένδυση σε κτιριακές εγκαταστάσεις</li> <li>11. Δίδακτρα</li> <li>12. Επαγγελματική προετοιμασία</li> <li>13. Υποτροφίες</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>4. το κόστος διαβίωσης στην γύρω περιοχή από το πανεπιστήμιο</li> <li>5. η ύπαρξη δικτύου μέσων μεταφοράς από και προς το πανεπιστήμιο</li> <li>6. η ύπαρξη υποτροφιών</li> </ul>
Grzeda & Miller (2009)	Η διερεύνηση των αναμενόμενων αποτελεσμάτων ενός online MBA προγράμματος στην καριέρα των φοιτητών, των αιτιών επιλογής της ηλεκτρονικής μορφής MBA και των δεξιοτήτων που αναμένουν να αποκτήσουν	280	Νότια Αμερική	<ul style="list-style-type: none"> <li>1. Τρόπος οργάνωσης</li> <li>2. Ειδικότητες</li> <li>3. Το σταδιακό πρόγραμμα</li> <li>4. Προσβασιμότητα</li> <li>5. Ποιότητα δομών</li> <li>6. Ευκαιρίες αλληλεπίδρασης</li> <li>7. Χρονικό διάστημα</li> <li>8. Συστάσεις</li> </ul>	<p>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</p> <p>Ανάλυση απαντήσεων</p>	<p>Παράγοντες επιρροής στην επιλογή ΜΠΣ είναι:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1. προσβασιμότητα</li> <li>2. το γεγονός πως ταιριάζει με την προσωπική ζωή</li> <li>3. το πρόγραμμα είναι σταδιακό</li> <li>4. η ύπαρξη των επιθυμητών ειδικοτήτων</li> </ul>

Hesketh & Knight (1999)	Η εξακρίβωση της διαδικασίας και των κριτηρίων επιλογής ΜΠΣ	282	Ηνωμένο Βασίλειο & Η.Π.Α.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Εγκαταστάσεις</li> <li>2. Υποτροφίες</li> <li>3. Ακαδημαϊκό προσωπικό</li> <li>4. Δομή του προγράμματος</li> <li>5.Οργάνωση ΠΜΣ</li> <li>6. Τοποθεσία</li> <li>7. Η βαθμολόγηση του ΠΜΣ</li> <li>8. Κριτικές</li> </ol>	Ανάλυση συνεντεύξεων	Παράγοντες επιρροής στην επιλογή ΜΠΣ είναι: <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Φήμη</li> <li>2. Υποτροφίες</li> <li>3. Κόστος</li> <li>4. Ποιότητα</li> <li>5. Κριτικές</li> </ol>
Chiu (1999)	Η διερεύνηση των κινήτρων και των κριτηρίων πίσω από τις επιλογές των manager του Χονγκ Κονγκ για ένα εξ' αποστάσεως MBA	249	Χονγκ Κονγκ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.Φήμη του ιδρύματος</li> <li>2.Πρόγραμμα μαθημάτων</li> <li>3.Τα διδάκτρα</li> <li>4.Ο τρόπος παράδοσης</li> <li>5.Οι εγκαταστάσεις που απαιτεί το ΜΠΣ</li> <li>6.Η τοπική αναγνώριση του ΜΠΣ</li> <li>7.Οι προοπτικές απασχόλησης</li> <li>8.Η αναγνώριση στο εξωτερικό</li> <li>9.Εξειδικευμένο πρόγραμμα</li> <li>10.Διάρκεια του προγράμματος</li> <li>12.Το ποσοστό των αιτούντων που έγιναν δεκτοί στο ΜΠΣ</li> <li>13.Η δυναμική της έρευνας</li> <li>14. Η αναλογία φοιτητή/διδασκτικού προσωπικού</li> </ol>	<p>Παραγοντική ανάλυση</p> <p>Ανάλυση συσχετίσεων</p> <p>Ανάλυση παλινδρόμησης</p> <p>Δημογραφικά χαρακτηριστικά</p>	Παράγοντες επιρροής στην επιλογή ΜΠΣ είναι: <ol style="list-style-type: none"> <li>1.Η φήμη του ιδρύματος</li> <li>2. Πρακτικά ζητήματα</li> <li>3. Ακαδημαϊκή ποιότητα</li> <li>4. Δομή του προγράμματος</li> <li>5. Κόστος διδάκτρων</li> <li>6. Διάρκεια ΜΠΣ</li> </ol>

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως μεθοδολογία της έρευνας ακολουθήθηκε η χρήση ερωτηματολογίων. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη των κριτηρίων επιλογής των προγραμμάτων μεταπτυχιακών σπουδών στις οικονομικές επιστήμες από φοιτητές. Για την περάτωση της εργασίας χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο επταβάθμιας κλίμακας Likert. Η κλίμακα Likert έχει το πλεονέκτημα ότι δεν αναμένει μια απλή απάντηση από τον ερωτώμενο, αλλά επιτρέπει την καταγραφή της γνώμης του ερωτώμενου, ακόμη και στην περίπτωση που ο ερωτώμενος δεν έχει καμία γνώμη για το συγκεκριμένο θέμα. Ως εκ τούτου, χρησιμοποιούνται ποσοτικά εργαλεία, δεδομένου ότι τα δεδομένα μπορούν να αναλυθούν με σχετική ευκολία (Likert, 1932). Η κλίμακα Likert λοιπόν μπορεί να έχει είτε πενταβάθμια είτε επταβάθμια βαθμολόγηση. Η επταβάθμια κλίμακα μέτρησης Likert θεωρείται ότι μπορεί να είναι πιο αντιπροσωπευτική σε διάφορα θέματα, αφού μπορούν να καταγραφούν ακριβώς οι πεποιθήσεις και οι απόψεις των ερωτώμενων (Dawes, 2012).

Στην προκείμενη έρευνα έλαβαν μέρος 247 μεταπτυχιακοί φοιτητές ελληνικών πανεπιστημίων. Τα ερωτήματα αποτελούνται από κλειστού τύπου ερωτήσεις και κωδικοποίηση διαβάθμισης από το 1 έως το 7. Χρησιμοποιήθηκε 7βάθμια κλίμακα Likert, καθώς βασική επιδίωξη ήταν η μεγαλύτερη συμμετοχή, μέσω της παράδοσης ενός γενικά απλού ερωτηματολογίου στους συμμετέχοντες, λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ και την ιδιότητα των τελευταίων και τις συνθήκες του κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού περιβάλλοντος κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας.

Ο τρόπος εκτίμησης και σύγκρισης των σχέσεων μεταξύ των απαντήσεων έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 22, με το οποίο πραγματοποιήσαμε την καταμέτρηση συχνοτήτων, με βάση τις απαντήσεις και την εξαγωγή των ποσοστών και του εύρους των απαντήσεων, τα οποία παρουσιάζονται διαγραμματικά. Η ομαδοποίηση των απαντήσεων έγινε ανά κλάσεις και υπολογίστηκαν συγκεκριμένα περιγραφικά στατιστικά χαρακτηριστικά, όπως ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση. Έπειτα πραγματοποιούνται συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, προκειμένου να εξαχθούν πιο σαφή αποτελέσματα.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας απαρτίζεται από οκτώ ομάδες ερωτήσεων και αποτελεί συνδυασμό διάφορων εμπειρικών ερευνών, που είχαν ως αντικείμενο την μέτρηση παραγόντων που στη βιβλιογραφία φαίνεται να επηρεάζουν την επιλογή των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αφορά τα κριτήρια του χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, όπως την συνολική διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Η δεύτερη ομάδα αφορά τα κριτήρια των προϋποθέσεων και διαδικασίας εισόδου στο πρόγραμμα, όπως το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων και η τρίτη ομάδα αφορά τα οικονομικά κριτήρια, όπως για παράδειγμα το ύψος των διδάκτρων. Επίσης, η τέταρτη ομάδα αφορά τα γεωγραφικά κριτήρια, όπως η μετακίνηση. Η πέμπτη ομάδα αφορά τα κριτήρια αναγνώρισης, όπως για παράδειγμα η φήμη του προγράμματος. Η έκτη ομάδα αφορά τα κριτήρια ποιότητας, όπως για παράδειγμα η ποιότητα και αξιοπιστία των καθηγητών, η έβδομη ομάδα αφορά τα κριτήρια απασχολησιμότητας, όπως για παράδειγμα τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση και η όγδοη ομάδα αφορά τα προσωπικά κριτήρια, όπως για παράδειγμα τις συστάσεις για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Όλα τα παραπάνω κριτήρια αναφέρονται και αποτέλεσαν αντικείμενο έρευνας στις έρευνες του Chiu (1999), των Hesketh και Knight (1999), των Grzeda και Miller (2009), των Ryzewski et al. (2010), των Heslop και Nadeau (2010), των Manns και Swift (2016), των Abdullah και Saeid (2016), των Pratt et al. (1999) και της Σπυριδάκου (2010). Επομένως, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εργασίας είναι τα εξής:

- 1) Ποιοι είναι οι σημαντικότεροι παράγοντες πραγματοποίησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών;
- 2) Ποια είναι τα κριτήρια επιλογής και ποια από αυτά είναι σημαντικότερα, για την πραγματοποίηση μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις οικονομικές επιστήμες;
- 3) Το φύλο, η ηλικία, το επάγγελμα και η περιοχή προέλευσης επηρεάζουν σημαντικά τα κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών στις οικονομικές επιστήμες;

Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί πως ο μικρός αριθμός του δείγματος επιβάλλει περιορισμούς όσον αφορά την γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα και πως θα πρέπει να εξεταστεί ακόμη αν η προσωπική, οικονομική και κοινωνική κατάσταση των ερωτώμενων επηρεάζουν τα αποτελέσματα

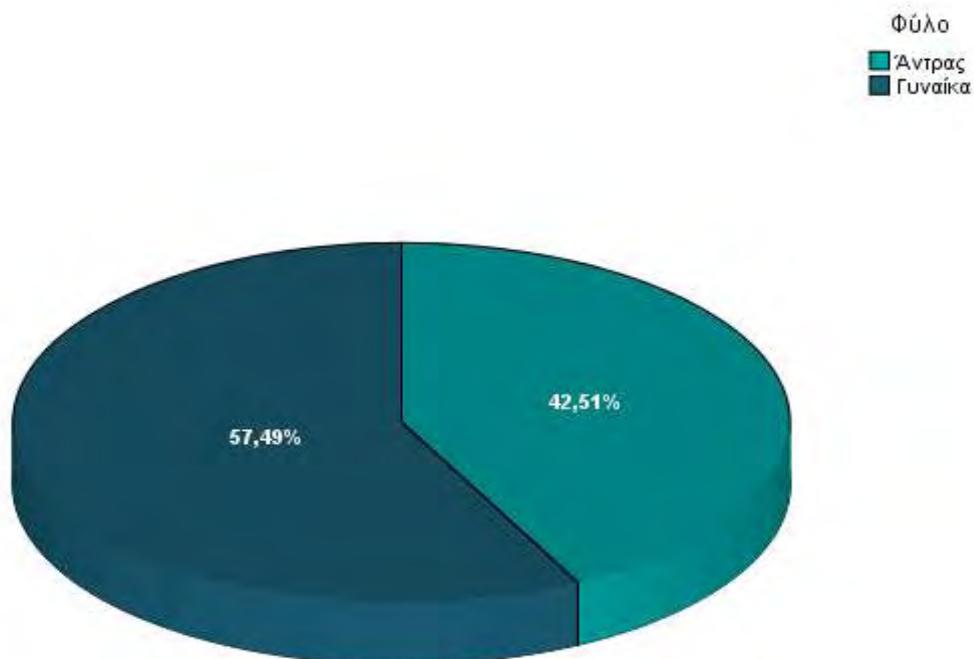
αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών. Έτσι θα υπάρξουν ακόμη πιο σαφή αποτελέσματα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

### 7.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στην έρευνα έλαβαν μέρος 247 άτομα. Όπως φαίνεται στο επόμενο διάγραμμα (Διάγραμμα 2), το 57,49% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 42,51% ήταν άντρες.

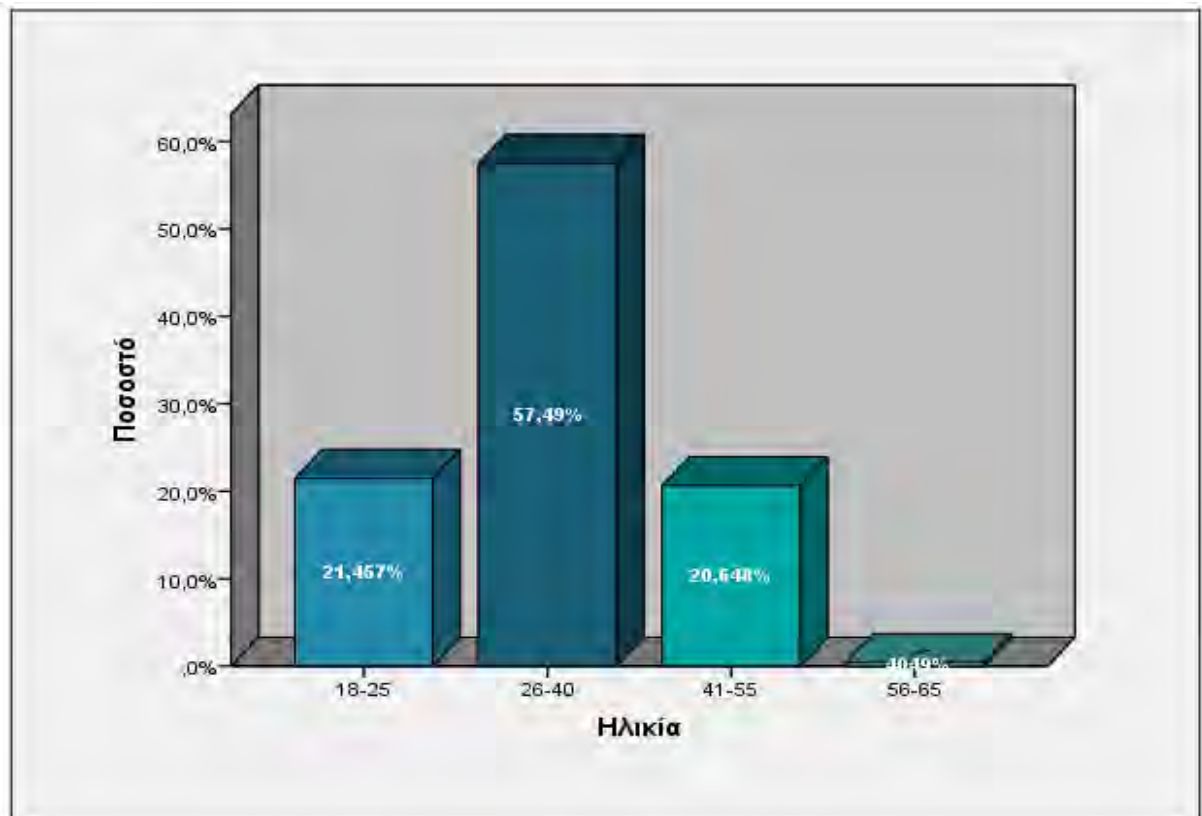
Διάγραμμα 2: Φύλο ερωτώμενων



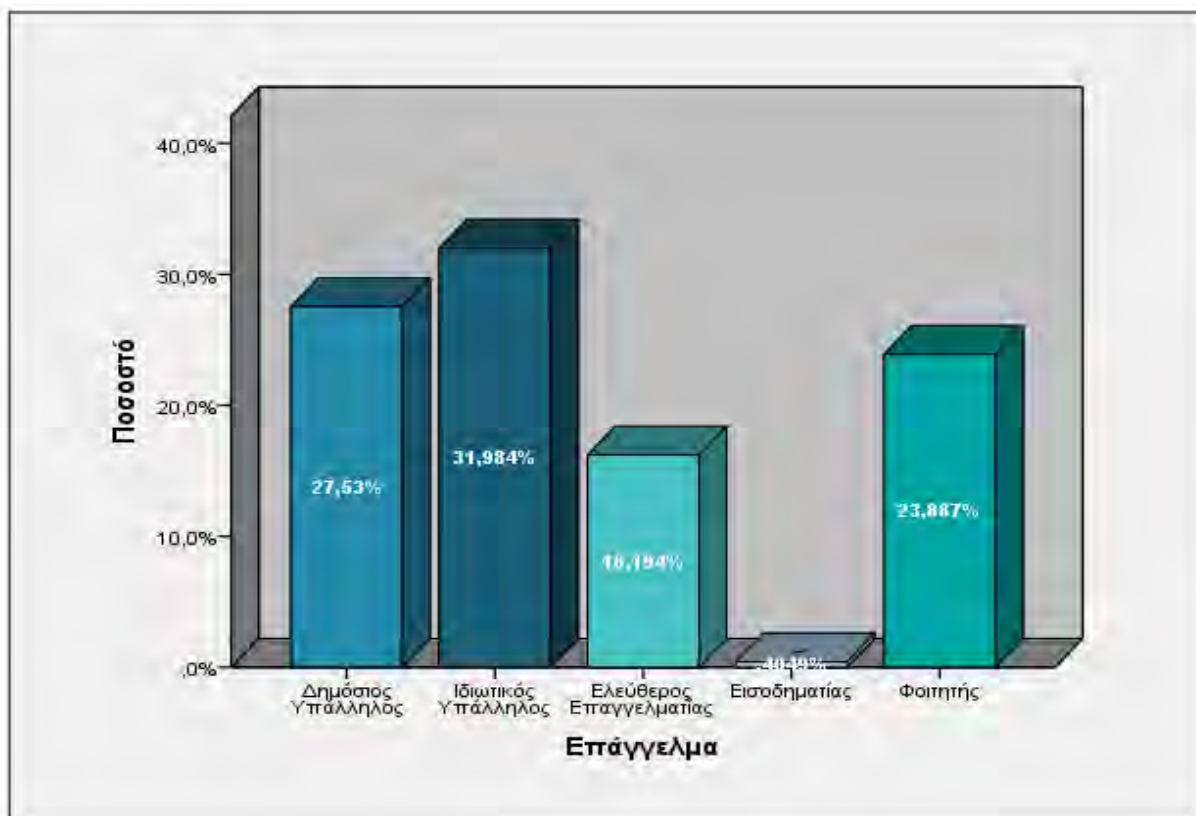
Επίσης, όπως φαίνεται στο διάγραμμα 3, το 57,49% του δείγματος ήταν ηλικίας 26 έως 40 ετών, το 21,45% ήταν ηλικίας 18 έως 25 ετών, το 20,64% ήταν ηλικίας 41 έως 55 ετών και το 0,1% ήταν ηλικίας 56 έως 65 ετών. Από την άλλη

πλευρά, φαίνεται ότι 31,98% του δείγματος είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι, το 27,53% ήταν δημόσιοι υπάλληλοι, το 23,88% ήταν φοιτητές, το 16,19% ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες και το 0,4% ήταν εισοδηματίες (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 3: Ηλικία ερωτώμενων



Διάγραμμα 4: Επάγγελμα ερωτώμενων



## 7.2. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας απαρτίζονταν από οκτώ κατηγορίες κριτηρίων που μπορούν να επηρεάσουν την επιλογή των μεταπτυχιακών σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Η πρώτη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, η δεύτερη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα, η τρίτη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα οικονομικά κριτήρια, η τέταρτη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα γεωγραφικά κριτήρια, η πέμπτη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια αναγνώρισης, η έκτη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια ποιότητας, η έβδομη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια απασχολησιμότητας και η όγδοη ομάδα αφορά τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα προσωπικά ή άλλα κριτήρια.

Η πρώτη κατηγορία κριτηρίων αφορούσε τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.1), τα αντικείμενα των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών είναι το κυριότερο



κριτήριο επιλογής αναφορικά με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, με μέσο όρο απαντήσεων 6,06 και τυπική απόκλιση 1,072. Το δεύτερο σημαντικότερο κριτήριο αυτής της ομάδας είναι η ποικιλία των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών, με μέσο όρο απαντήσεων 5,52 και τυπική απόκλιση 1,24, ενώ ακολουθούν η επιλογή του τρόπου φοίτησης (μ.ο.=5,43, τ.α.=1,52), η συνολική δομή του προγράμματος σπουδών (μ.ο.=5,39, τ.α.=1,17), οι ειδικότητες που προσφέρονται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (μ.ο.=5,32, τ.α.=1,53), η συνολική διάρκεια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (μ.ο.=5,29, τ.α.=1,60), η γλώσσα διδασκαλίας (μ.ο.=5,28, τ.α.=1,62), το πρόγραμμα παρακολούθησης των μαθημάτων του προγράμματος (μ.ο.=5,24, τ.α.=1,51), η πρωτοτυπία- καινοτομία των μαθημάτων αυτών και συνολικά του αντικειμένου του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (μ.ο.=5,20, τ.α.=1,40), ο τρόπος εκμάθησης (μ.ο.=5,19, τ.α.=1,31), ο τρόπος ανάλυσης (μ.ο.=4,97, τ.α.=1,43), η ευελιξία παρουσιών (μ.ο.=4,63, τ.α.=1,73) και το μέγεθος του φοιτητικού σώματος (μ.ο.=3,83, τ.α.=1,72). Ένα σημαντικό στοιχείο του πίνακα 7.1 είναι η μερική διαφοροποίηση που παρουσιάζουν οι τυπικές αποκλίσεις των μέσων τιμών των απαντήσεων. Το μεγαλύτερο μέρος και οι υψηλότερες τυπικές αποκλίσεις αφορούν τις μέσες τιμές των εκτιμήσεων από τους φοιτητές, που παραθέτουν διαφορετικές απόψεις, σχετικά με την σημαντικότητα του συνόλου των κριτηρίων που εξετάζονται. Οι μεγαλύτερες τυπικές αποκλίσεις αφορούν σε παράγοντες, των οποίων οι μέσες τιμές είναι χαμηλές έως και μέσες. Την εικόνα αυτή παρουσιάζουν έντονα η ευελιξία των παρουσιών και το μέγεθος του φοιτητικού σώματος.

Πίνακας 7.1: Κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών αναφορικά με τον χαρακτήρα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών

Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τον χαρακτήρα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών	Μέσος Όρος	Τυπική απόκλιση
Η συνολική διάρκεια του ΠΜΣ	5,29	1,602
Η επιλογή του τρόπου φοίτησης	5,43	1,528
Η γλώσσα διδασκαλίας	5,28	1,626
Ο τρόπος εκμάθησης	5,19	1,311
Ο τρόπος ανάλυσης/οι ατομικές ή ομαδικές εργασίες/ η δυναμική της έρευνας	4,97	1,435
Τα αντικείμενα των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών	6,06	1,072
Η ποικιλία των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών	5,52	1,242

Η πρωτοτυπία-καινοτομία των μαθημάτων αυτών και συνολικά του αντικειμένου του ΠΜΣ	5,20	1,405
Οι ειδικότητες που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ΠΜΣ	5,32	1,536
Η συνολική δομή του προγράμματος σπουδών	5,39	1,177
Το πρόγραμμα παρακολούθησης των μαθημάτων του ΠΜΣ	5,24	1,518
Η ευελιξία παρουσιών	4,63	1,733
Το μέγεθος του φοιτητικού σώματος	3,83	1,727

Η δεύτερη ομάδα κριτηρίων αφορούσε τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα. Όπως φαίνεται στον πίνακα 7.2, το σημαντικότερο κριτήριο για τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα είναι η συνέντευξη ή το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων (μ.ο.=4,95, τ.α.=1,67), ενώ ακολουθούν το προαπαιτούμενο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας (μ.ο.=4,70, τ.α.=1,68), το εύρος στο επιζητούμενο προφίλ φοιτητών (μ.ο.=4,39, τ.α.=1,76), η μηδενική ή ελάχιστη απαιτούμενη εργασιακή εμπειρία (μ.ο.=4,21, τ.α.=1,75), το ποσό ή ποσοστό των φοιτητών που έγιναν αποδεκτοί στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών (μ.ο.=4,08, τ.α.=1,79), η διαδικασία αίτησης για το πρόγραμμα (μ.ο.=4,01, τ.α.=1,96) και οι συστατικές επιστολές που χρειάζεται να έχει ο υποψήφιος φοιτητής (μ.ο.=3,86, τ.α.=1,85). Όσον αφορά τις τυπικές αποκλίσεις, βλέπουμε ότι τις μεγαλύτερες τυπικές αποκλίσεις έχουν οι ερωτήσεις που αφορούν την διαδικασία αίτησης στο πρόγραμμα και οι συστατικές επιστολές που χρειάζεται να έχει ο υποψήφιος.

Πίνακας 7.2: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα

<b>Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Η συνέντευξη ή το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων	4,95	1,67
Το προαπαιτούμενο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας	4,70	1,68
Το εύρος στο επιζητούμενο προφίλ φοιτητών	4,39	1,76

Η μηδενική ή ελάχιστη απαιτούμενη εργασιακή εμπειρία	4,21	1,75
Το ποσό ή ποσοστό των φοιτητών που έγιναν αποδεκτοί στο ΠΜΣ	4,08	1,79
Η διαδικασία αίτησης για το πρόγραμμα	4,01	1,96
Οι συστατικές επιστολές που χρειάζεται να έχει ο υποψήφιος φοιτητής	3,86	1,85

Η τρίτη ομάδα κριτηρίων, αφορούσε τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα οικονομικά κριτήρια. Το σημαντικότερο οικονομικό κριτήριο ήταν το συνολικό κόστος των μεταπτυχιακών σπουδών (μ.ο.=5,86, τ.α.=1,40), ενώ ακολουθούν το ύψος των διδάκτρων του ΠΜΣ (μ.ο.=5,78, τ.α.=1,47), η ευελιξία στην αποπληρωμή των διδάκτρων (μ.ο.=5,37, τ.α.=1,69) και η δυνατότητα χορήγησης υποτροφιών (μ.ο.=4,89, τ.α.=1,94) (Πίνακας 7.3). Επίσης, βλέπουμε ότι οι τυπικές αποκλίσεις είναι σημαντικά υψηλότερες στα δύο τελευταία κριτήρια.

Πίνακας 7.3: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα οικονομικά κριτήρια

<b>Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα οικονομικά κριτήρια</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Το συνολικό κόστος των μεταπτυχιακών σπουδών	5,86	1,40
Το ύψος των διδάκτρων του ΠΜΣ	5,78	1,47
Η ευελιξία στην αποπληρωμή των διδάκτρων	5,37	1,69
Η δυνατότητα χορήγησης υποτροφιών	4,89	1,94

Η τέταρτη ομάδα κριτηρίων αφορούσε τα γεωγραφικά κριτήρια, εκ των οποίων το πιο σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν χρειάζεται να μετακομίσουν σε άλλη πόλη (μ.ο.=5,60, τ.α.=1,90), ενώ ακολουθούν το γεγονός ότι δεν χρειάζεται να κινηθούν σε άλλη πόλη (μ.ο.=5,15, τ.α.=2,07) καθώς και η ελκυστικότητα της τοποθεσίας που εδρεύει το ΠΜΣ (μ.ο.=4,71, τ.α.=1,83) (Πίνακας 7.4). Επιπλέον, φαίνεται ότι την υψηλότερη τυπική απόκλιση παρουσιάζει το δεύτερο κριτήριο.

Πίνακας 7.4: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα γεωγραφικά κριτήρια

<b>Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα γεωγραφικά κριτήρια</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Το γεγονός ότι δεν χρειάζεται να μετακομίσω σε άλλη πόλη	5,60	1,90
Το γεγονός ότι δεν χρειάζεται να κινηθώ σε άλλη πόλη	5,15	2,07
Η ελκυστικότητα της τοποθεσίας που εδρεύει το ΠΜΣ	4,71	1,83

Η πέμπτη ομάδα κριτηρίων αφορούσε τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια αναγνώρισης. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 7.5, το πιο σημαντικό κριτήριο είναι η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εσωτερικό (μ.ο.=5,70, τ.α.=1,57), ενώ ακολουθούν η φήμη του ιδρύματος (μ.ο.=5,26, τ.α.=1,51), η φήμη του προγράμματος (μ.ο.=5,25, τ.α.=1,54), η φήμη της σχολής ή του τμήματος (μ.ο.=5,21, τ.α.=1,52), η φήμη των καθηγητών (μ.ο.= 5,16, τ.α.=1,52), η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εξωτερικό (μ.ο.=4,84, τ.α.=1,83), η κατάταξη του προγράμματος (μ.ο.=4,84, τ.α.=1,60), η κατάταξη του ιδρύματος (μ.ο.=4,81, τ.α.=1,66) και το προφίλ των αποφοίτων (μ.ο.=4,42, τ.α.=1,76), ενώ την υψηλότερη τυπική απόκλιση παρουσιάζει η αναγνώριση του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στο εξωτερικό.

Πίνακας 7.5: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια αναγνώρισης

<b>Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια αναγνώρισης</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εσωτερικό	5,70	1,57
Η φήμη του ιδρύματος	5,26	1,51
Η φήμη του προγράμματος	5,25	1,54
Η φήμη της σχολής ή του τμήματος	5,21	1,52
Η φήμη των καθηγητών	5,16	1,52
Η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εξωτερικό	4,84	1,83
Η κατάταξη του προγράμματος	4,84	1,60
Η κατάταξη του ιδρύματος	4,81	1,66
Το προφίλ των αποφοίτων	4,42	1,76

Η έκτη ομάδα κριτηρίων αφορούσε τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια ποιότητας. Το σημαντικότερο κριτήριο ποιότητας είναι η αξιοπιστία των καθηγητών (μ.ο.=5,53, τ.α.=1,41) και ακολουθούν η ποιότητα των καθηγητών (μ.ο.=5,48, τ.α.=1,46), η στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού ως προς τους φοιτητές (μ.ο.=5,35, τ.α.=1,55), η συνολική οργάνωση και λειτουργία του τμήματος (μ.ο.=5,29, τ.α.=1,48), η βαθμίδα των καθηγητών (μ.ο.=4,84, τ.α.=1,59), το κοινωνικό κλίμα του τμήματος (μ.ο.=4,65, τ.α.=1,55), η αναλογία φοιτητή και διδακτικού προσωπικού (μ.ο.=4,58, τ.α.=1,58) και τέλος οι εγκαταστάσεις του ΠΜΣ (μ.ο.=4,54, τ.α.=1,64) (Πίνακας 7.6). Στην ομάδα αυτή, την υψηλότερη τυπική απόκλιση παρουσιάζει το κριτήριο των εγκαταστάσεων του ΠΜΣ.

Πίνακας 7.6: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια ποιότητας

<b>Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια ποιότητας</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η αξιοπιστία των καθηγητών	5,53	1,41
Η ποιότητα των καθηγητών	5,48	1,46
Η στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού ως προς τους φοιτητές	5,35	1,55
Η συνολική οργάνωση και λειτουργία του τμήματος	5,29	1,48
Η βαθμίδα των καθηγητών	4,84	1,59
Το κοινωνικό κλίμα του τμήματος	4,65	1,55
Η αναλογία φοιτητή-διδακτικού προσωπικού	4,58	1,58
Οι εγκαταστάσεις του ΠΜΣ	4,54	1,64

Η έβδομη ομάδα κριτηρίων αφορούσε τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια απασχολησιμότητας. Το σημαντικότερο κριτήριο στην συγκεκριμένη ομάδα είναι οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ΠΜΣ

(μ.ο.=5,55, τ.α.=1,70), ακολουθούν η υποστήριξη της καριέρας από το συγκεκριμένο ΠΜΣ (μ.ο.=5,37, τ.α.=1,69), οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι (μ.ο.=5,36, τ.α.=1,56), οι ευκαιρίες απασχόλησης μέσω του ΠΜΣ (μ.ο.=5,06, τ.α.=1,73) και τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση (μ.ο.=4,55, τ.α.=1,86), ενώ την υψηλότερη τυπική απόκλιση παρουσιάζει το κριτήριο ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση (Πίνακας 7.7).

Πίνακας 7.7: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια απασχολησιμότητας

<b>Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα κριτήρια απασχολησιμότητας</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση	4,55	1,86
Οι ευκαιρίες απασχόλησης μέσω του ΠΜΣ	5,06	1,73
Οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι	5,36	1,56
Η υποστήριξη της καριέρας από το συγκεκριμένο ΠΜΣ	5,37	1,69
Οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ΠΜΣ	5,55	1,70

Τέλος, στον πίνακα 7.8, φαίνονται τα κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα προσωπικά κριτήρια ή άλλα κριτήρια. Όπως φαίνεται λοιπόν το σημαντικότερο κριτήριο είναι η αποφοίτηση από το τμήμα που κάνει το ΠΜΣ (μ.ο.=4,76, τ.α.=1,57), ενώ ακολουθούν οι συστάσεις για το συγκεκριμένο τμήμα (μ.ο.=4,72, τ.α.=1,69), η παρουσία διεθνών φοιτητών (μ.ο.=3,59, τ.α.=1,71) και ο αναμενόμενος φόρτος εργασίας από το συγκεκριμένο ΠΜΣ (μ.ο.=3,27, τ.α.=1,75). Την υψηλότερη τυπική απόκλιση παρουσιάζει το κριτήριο αναμενόμενος φόρτος εργασίας από το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών.

Πίνακας 7.8: Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα προσωπικά ή άλλα κριτήρια

<b>Κριτήρια επιλογής αναφορικά με τα προσωπικά ή άλλα κριτήρια</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>
Η αποφοίτηση από το τμήμα που κάνει το ΠΜΣ	4,76	1,57
Οι συστάσεις για το συγκεκριμένο πρόγραμμα	4,72	1,69
Η παρουσία διεθνών φοιτητών	3,59	1,71
Ο αναμενόμενος φόρτος εργασίας από το συγκεκριμένο ΠΜΣ	3,27	1,75

### 7.3. ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ

Προκειμένου να παρουσιαστεί μια συσχέτιση των παραπάνω ομάδων-εννοιών, πραγματοποιήθηκε η ομαδοποίηση εννοιών. Για να προχωρήσουμε στην ανάλυση, θα έπρεπε αρχικά να ελεγχθεί η αξιοπιστία των εν λόγω εννοιών. Για αυτό τον λόγο πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$ . Σύμφωνα λοιπόν με αυτό το μέτρο, μια έννοια θεωρείται αξιόπιστη όταν ο Cronbach's  $\alpha$  βρίσκεται πάνω από το 0,7 (Santos, 1999). Η έννοια λοιπόν του χαρακτήρα του προγράμματος σπουδών έχει συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha$  ίσο με 0,838, η έννοια των προϋποθέσεων και της διαδικασίας εισόδου στο πρόγραμμα έχει συντελεστή αξιοπιστίας  $\alpha=0,814$ , η έννοια των οικονομικών κριτηρίων έχει συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0,795, η έννοια των γεωγραφικών κριτηρίων έχει συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0,839, η έννοια των κριτηρίων αναγνώρισης έχει συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0,927, η έννοια των κριτηρίων ποιότητας έχει συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0,904, η έννοια των κριτηρίων απασχολησιμότητας έχει συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0,887 και η έννοια των προσωπικών ή άλλων κριτηρίων έχει συντελεστή αξιοπιστίας ίσο με 0,706.

Όπως φαίνεται λοιπόν στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.9), η έννοια του χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών έχει μέσο όρο απαντήσεων 5,18 και τυπική απόκλιση 0,84. Η έννοια των προϋποθέσεων και της διαδικασίας εισόδου στο πρόγραμμα έχει μέσο όρο απαντήσεων 4,31 και τυπική απόκλιση 1,22, ενώ η έννοια των οικονομικών κριτηρίων είχε μέσο όρο απαντήσεων 5,47 και τυπική απόκλιση 1,29. Επιπλέον, η έννοια των γεωγραφικών κριτηρίων είχε μέσο όρο απαντήσεων 5,36 και τυπική απόκλιση 1,87, ενώ η έννοια των κριτηρίων αναγνώρισης είχε μέσο όρο απαντήσεων 5,05 και τυπική απόκλιση 1,28. Η έννοια των κριτηρίων ποιότητας είχε μέσο όρο απαντήσεων 5,03 και τυπική απόκλιση 1,18, ενώ η έννοια των κριτηρίων απασχολησιμότητας είχε μέσο απαντήσεων 5,18 και τυπική απόκλιση 1,42. Τέλος, η έννοια των προσωπικών κριτηρίων είχε μέσο όρο απαντήσεων 4,08 και τυπική απόκλιση 1,22. Επιπλέον, την μεγαλύτερη τυπική απόκλιση παρουσίασαν οι έννοιες των γεωγραφικών κριτηρίων και των κριτηρίων απασχολησιμότητας.

Πίνακας 7.9: Περιγραφικά χαρακτηριστικά δημιουργούμενων εννοιών

<b>Ομαδοποιημένες Έννοιες</b>	<b>Μέσος όρος</b>	<b>Τυπική απόκλιση</b>	<b>Cronbach's a</b>
<b>Χαρακτήρας του ΠΜΣ</b>	5,18	0,84	0,838
<b>Προϋποθέσεις και διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα</b>	4,31	1,22	0,814
<b>Οικονομικά κριτήρια</b>	5,47	1,29	0,795
<b>Γεωγραφικά κριτήρια</b>	5,36	1,87	0,839
<b>Κριτήρια αναγνώρισης</b>	5,05	1,28	0,927
<b>Κριτήρια ποιότητας</b>	5,03	1,18	0,904
<b>Κριτήρια απασχολησιμότητας</b>	5,18	1,42	0,887
<b>Προσωπικά ή άλλα κριτήρια</b>	4,08	1,22	0,706



## 7.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΩΝ PEARSON

Ο συντελεστής Pearson είναι συντελεστής γραμμικής συσχέτισης, και παίρνει τιμές από -1 έως +1, ενώ χρησιμοποιείται σε ποσοτικές μεταβλητές. Ειδικότερα, όταν ο συντελεστής Pearson κυμαίνεται από -1 έως -0,5, θεωρούμε ότι ο συντελεστής είναι υψηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης, όταν κυμαίνεται από -0,5 έως -0,2, θεωρούμε ότι ο συντελεστής Pearson είναι χαμηλός αρνητικός συντελεστής συσχέτισης, όταν κυμαίνεται από -0,2 έως 0,2, θεωρούμε ότι ο συντελεστής συσχέτισης Pearson είναι μηδενικός, όταν κυμαίνεται από 0,2 έως 0,5 θεωρούμε ότι ο συντελεστής Pearson είναι χαμηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης, ενώ τέλος όταν κυμαίνεται από 0,5 έως 1, θεωρούμε ότι ο συντελεστής Pearson είναι υψηλός θετικός συντελεστής συσχέτισης (Field, 2009).

Όπως φαίνεται λοιπόν στον πίνακα 7.10, οι προϋποθέσεις και η διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα σχετίζονται θετικά με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01, αφού ο συντελεστής Pearson ισούται με 0,452. Επίσης, τα οικονομικά κριτήρια επιλογής σχετίζονται θετικά με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, αφού ο συντελεστής Pearson ισούται με 0,378, καθώς και με τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα, αφού ο συντελεστής Pearson ισούται με 0,263. Από την άλλη πλευρά, τα γεωγραφικά κριτήρια σχετίζονται θετικά με τα οικονομικά κριτήρια σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05, αφού ο συντελεστής Pearson ισούται με 0,164. Τα κριτήρια αναγνώρισης σχετίζονται θετικά τόσο με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (Pearson=0,419), όσο και με τις προϋποθέσεις εισόδου στο πρόγραμμα (Pearson=0,415), καθώς και τα οικονομικά κριτήρια (Pearson=0,289) και με τα γεωγραφικά κριτήρια (Pearson=0,216). Τα κριτήρια ποιότητας σχετίζονται θετικά με όλες τις παραπάνω έννοιες σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01, δηλαδή με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (Pearson=0,562), με τις προϋποθέσεις εισόδου στο πρόγραμμα (Pearson=0,526), με τα οικονομικά κριτήρια (Pearson=0,311), με τα γεωγραφικά κριτήρια (Pearson=0,215) και με τα κριτήρια αναγνώρισης (Pearson=0,693). Από την άλλη πλευρά, τα κριτήρια απασχολησιμότητας σχετίζονται θετικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (Pearson=0,415), με τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα (Pearson=0,299), με τα οικονομικά κριτήρια

(Pearson=0,423), με τα κριτήρια αναγνώρισης (Pearson=0,476) και με τα κριτήρια αναγνώρισης (Pearson=0,592). Τέλος, τα προσωπικά ή άλλα κριτήρια σχετίζονται θετικά σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01, με τον χαρακτήρα του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών (Pearson=0,403), με τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα (Pearson=0,360), με τα οικονομικά κριτήρια (Pearson=0,275), με τα γεωγραφικά κριτήρια (Pearson=0,188), με τα κριτήρια αναγνώρισης (Pearson=0,546), με τα κριτήρια ποιότητας (Pearson=0,589) και με τα κριτήρια απασχολησιμότητας (Pearson=0,471).

Πίνακας 7.10: Έλεγχος συσχετίσεων Pearson

	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Χαρακτήρας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών</b>	–							
<b>Προϋποθέσεις και διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα</b>	,452**	–						
<b>Οικονομικά κριτήρια</b>	,378**	,263**	–					
<b>Γεωγραφικά κριτήρια</b>	,140*	0,093	,164**	–				
<b>Κριτήρια αναγνώρισης</b>	,419**	,415**	,289**	,216**	–			
<b>Κριτήρια ποιότητας</b>	,562**	,526**	,311**	,215**	,693**	–		
<b>Κριτήρια απασχολησιμότητας</b>	,415**	,299**	,423**	0,122	,476**	,592**	–	
<b>Προσωπικά ή άλλα κριτήρια</b>	,403**	,360**	,275**	,188**	,546**	,589**	,471**	–

\*\* p=0,01

## 7.5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (FACTOR ANALYSIS)

Όταν αναφερόμαστε στην παραγοντική ανάλυση, αναφερόμαστε στη Διερευνητική Ανάλυση Παραγόντων, τη στατιστική τεχνική που χρησιμοποιείται για να αναγνωρίσει ένα σχετικά μικρό αριθμό παραγόντων που εξηγούν παρατηρούμενες συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών (Fabrigar et al., 1999).

Πρωταρχικοί σκοποί της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης φαίνεται να είναι οι εξής (Fabrigar et al., 1999):

- Η αναγωγή δεδομένων (Data Reduction). Αυτό σημαίνει ότι η διερευνητική παραγοντική ανάλυση επιδιώκει να αντικαταστήσει πλεονάζουσες, δηλ. υψηλά συσχετιζόμενες μεταβλητές μιας βάσης δεδομένων, με πιθανό αποτέλεσμα την αντικατάστασή της με ένα μικρότερο αριθμό ασυσχέτιστων μεταβλητών.
- Η ανίχνευση δομής (Data reduction). Αυτό σημαίνει ότι η διερευνητική παραγοντική ανάλυση θέλει να εξετάσει τις υποκείμενες, πιθανά θεμελιώδεις, ίσως βασικές σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές ενός αρχείου δεδομένων.
- Η ανίχνευση αιτιατών μηχανισμών. Αυτό σημαίνει προσπαθεί να εντοπίσει πρότυπα συσχετίσεων τα οποία πιθανά υπαινίσσονται σχέσεις αιτιότητας ανάμεσα σε σύνολα μεταβλητών.
- Η παραγωγή αποτελεσμάτων για μετέπειτα ανάλυση. Για παράδειγμα, η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, ίσως καταφέρει, μέσα από μια εξονυχιστική εξέταση των μεταβλητών, να εντοπίσει πρόβλημα συγγραμμικότητας (Collinearity), πριν εκτελεστεί Παλινδρομική Ανάλυση.

Με άλλα λόγια, τα παραπάνω σημαίνουν ότι κάνουμε διερευνητική παραγοντική ανάλυση όταν θέλουμε να διερευνήσουμε εμπειρικά δεδομένα για να ανιχνεύσουμε χαρακτηριστικές ιδιότητες και ενδιαφέρουσες σχέσεις, χωρίς ωστόσο να επιβάλλουμε οποιοδήποτε οριστικό ή καθορισμένο μοντέλο ή τέλος μια υπόθεση εργασίας. Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση είναι μια τεχνική που συχνά χρησιμοποιείται για να ανιχνεύσει και να εκτιμήσει υποβόσκουσες, λανθάνουσες, αφανείς πηγές μεταβλητότητας και συν-μεταβλητότητας, σε παρατηρούμενες μετρήσεις. Αυτή η τεχνική πλατιά αναγνωρίζεται σαν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στις πρώιμες

φάσεις της έρευνας, στο στάδιο της ανάπτυξης ενός τεστ, στο στάδιο της ανάπτυξης ενός εννοιολογικού μοντέλου (Fabrigar et al., 1999).

Πριν την εφαρμογή της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης βεβαιωθήκαμε ότι ισχύουν όλες οι απαραίτητες προϋποθέσεις που καθιστούν την ανάλυση αξιόπιστη. Λαμβάνοντας υπόψη το μέγεθος του δείγματος, δηλαδή 247 ερωτηθέντες φοιτητές, κρίθηκε πλήρως ικανοποιητικό για την εφαρμογή της ανάλυσης. Από την άλλη πλευρά, το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett το οποίο είναι ένα τεστ που αναδεικνύει την συνολική στατιστική σημαντικότητα όλων των συσχετίσεων εντός της μήτρας συσχετίσεων, εξήγαγε μια στατιστικά σημαντική τιμή, αφού το  $p=0,00<0,05$ , το  $\chi^2=7807,107$  και οι βαθμοί ελευθερίας ήταν 1225, δεδομένα που εξασφαλίζουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που μπορούν να προκύψουν. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 7.11), με βάση το κριτήριο του Kaiser κατά το οποίο εξάγονται μόνο οι παράγοντες των οποίων οι ιδιοτιμές (eigenvalues), είναι μεγαλύτερες της μονάδας, προέκυψαν 11 υπερμεταβλητές που ερμηνεύουν το 68,75% της διακύμανσης. Το ποσοστό αυτό είναι ιδιαίτερος ικανοποιητικό αφού σύμφωνα με τους Fabrigar et al. (1999), το παραπάνω ποσοστό υπερβαίνει το ελάχιστο αποδεκτό ποσοστό διακύμανσης, δηλαδή το 50% για τους παράγοντες που εξάγονται. Επιπροσθέτως, τα factor loadings όλων των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικά εφόσον με βάση το μέγεθος του δείγματος είναι μεγαλύτερα του 0,5 και επομένως όλα τα στοιχεία του αρχικού εργαλείου συμμετέχουν στο σχηματισμό των αντίστοιχων υπερμεταβλητών, εκτός από τρεις μεταβλητές.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη υπερμεταβλητή που προέκυψε ονομάστηκε ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΙΜΟΤΗΤΑ και περιλαμβάνει διάφορες πτυχές της επιλογής προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών που σχετίζονται με την κατάταξη του προγράμματος σπουδών, την φήμη του προγράμματος, την φήμη της σχολής ή του τμήματος, την κατάταξη του ιδρύματος, την φήμη του ιδρύματος, την αναγνώριση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο εσωτερικό, την αναγνώριση του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο εξωτερικό και το προφίλ των αποφοίτων ( $a=0,926$ ).

Η δεύτερη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ και περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά ποιότητας των καθηγητών του προγράμματος μεταπτυχιακών

σπουδών, όπως τη βαθμίδα των καθηγητών, τη στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού ως προς τους φοιτητές, την αξιοπιστία των καθηγητών, την ποιότητα των καθηγητών και την αναλογία φοιτητή και διδακτικού προσωπικού ( $a=0,885$ ). Η τρίτη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ και περιλαμβάνει όλους τους παράγοντες που σχετίζονται με την απασχόληση των αποφοίτων του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, όπως οι ευκαιρίες απασχόλησης μέσω του προγράμματος μεταπτυχιακού σπουδών, οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρονται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, η υποστήριξη της καριέρας από το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, τα ποσοστά απασχόλησης των αποφοίτων λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση και οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι ( $a=0,887$ ).

Η τέταρτη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΕΙΣΟΔΟΣ και αφορά όλα τα κριτήρια εισόδου στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, όπως η διαδικασία αίτησης για το πρόγραμμα, οι συστατικές επιστολές που χρειάζεται να έχει ο υποψήφιος καθηγητής, το προαπαιτούμενο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, η συνέντευξη ή το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων, το ποσό ή ποσοστό των φοιτητών που έγιναν αποδεκτοί στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών, το εύρος στο επιζητούμενο προφίλ φοιτητών και η μηδενική ή ελάχιστη απαιτούμενη εργασιακή εμπειρία ( $a=0,814$ ).

Η πέμπτη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ και περιλαμβάνει στοιχεία όπως η συνολική δομή του προγράμματος σπουδών, η πρωτοτυπία-καινοτομία των μαθημάτων και συνολικά του αντικειμένου του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, η ποικιλία μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών, τα αντικείμενα των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών και οι ειδικότητες που προσφέρονται από το συγκεκριμένο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ( $a=0,720$ ).

Η έκτη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΚΟΣΤΟΣ και αφορά τα οικονομικά κριτήρια επιλογής προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, όπως το συνολικό κόστος των μεταπτυχιακών σπουδών, το ύψος των διδάκτρων, η δυνατότητα χορήγησης υποτροφιών και η ευελιξία στην αποπληρωμή των διδάκτρων ( $a=0,795$ ).

Η έβδομη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΣΤΑΤΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, και περιλαμβάνει μεταβλητές όπως η συνολική διάρκεια του προγράμματος, η επιλογή του τρόπου φοίτησης και η ευελιξία παρουσιών ( $a=0,708$ ).

Η ένατη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΔΙΕΘΝΟΠΟΙΗΣΗ και περιλαμβάνει κριτήρια όπως η παρουσία διεθνών φοιτητών και οι μη επίσημες πηγές πληροφόρησης ( $a=0,665$ ), ενώ ο ένατος παράγοντας ονομάστηκε εκτίμηση του προγράμματος και περιλαμβάνει παράγοντες όπως ο τρόπος ανάλυσης και η δυναμική της έρευνας, η γλώσσα διδασκαλίας, ο τρόπος εκμάθησης και ο αναμενόμενος φόρτος εργασίας ( $a=0,693$ ).

Τέλος, η δέκατη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ και περιλαμβάνει το γεγονός ότι δεν χρειάζεται μετακόμιση σε άλλη πόλη και το γεγονός ότι δεν χρειάζεται μετακίνηση σε άλλη πόλη ( $a=0,839$ ), ενώ η ενδέκατη υπερμεταβλητή ονομάστηκε ΕΛΚΥΣΤΙΚΟΤΗΤΑ και περιλαμβάνει παράγοντες όπως η ελκυστικότητα της τοποθεσίας που εδρεύει το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και το μέγεθος του φοιτητικού σώματος ( $a=0,729$ ).

Πίνακας 7.11: Παραγοντική ανάλυση

<b>Παράγοντας 1- Αναγνωρισιμότητα</b>	<b>Factor loadings</b>
Η κατάταξη του προγράμματος	0,857
Η φήμη του προγράμματος	0,85
Η φήμη της σχολής ή του τμήματος	0,833
Η κατάταξη του ιδρύματος	0,818
Η φήμη του ιδρύματος	0,783
Η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εσωτερικό	0,668
Η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εξωτερικό	0,63
Το προφίλ των αποφοίτων	0,506
<b>Παράγοντας 2-Διδασκαλία</b>	
Η βαθμίδα των καθηγητών	0,712
Η στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού προς τους φοιτητές	0,671
Η αξιοπιστία των καθηγητών	660
Η ποιότητα των καθηγητών	0,644
Η αναλογία φοιτητή-διδασκτικού προσωπικού	0,565
<b>Παράγοντας 3- Απασχολησιμότητα</b>	
Οι ευκαιρίες απασχόλησης	0,809
Οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρονται	0,801
Η υποστήριξη της καριέρας	0,726
Το ποσοστό απασχόλησης των αποφοίτων λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση	0,719
Οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι	0,707

<b>Παράγοντας 4-Είσοδος</b>	<b>Factor loadings</b>
Η διαδικασία αίτησης για το πρόγραμμα	0,72
Οι συστατικές επιστολές που χρειάζεται να έχει ο φοιτητής	0,658
Το προαπαιτούμενο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας	0,656
Η συνέντευξη ή το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων	0,649
Το ποσό ή ποσοστό των φοιτητών που έγιναν αποδεκτοί στο ΠΜΣ	0,634
Το εύρος στο επιζητούμενο προφίλ φοιτητών	0,566
<b>Παράγοντας 5-Χαρακτήρας προγράμματος</b>	
Η συνολική δομή του προγράμματος σπουδών	0,737
Η πρωτοτυπία-καινοτομία των μαθημάτων	0,713
Η ποικιλία μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών	0,712
Τα αντικείμενα των μαθημάτων	0,69
Οι ειδικότητες που προσφέρονται	0,556
<b>Παράγοντας 6- Κόστος προγράμματος</b>	
Το συνολικό κόστος των μεταπτυχιακών σπουδών	0,784
Το ύψος των διδάκτρων του ΠΜΣ	0,772
Η ευελιξία στην αποπληρωμή των διδάκτρων	0,699
Η δυνατότητα χορήγησης υποτροφιών	0,651
<b>Παράγοντας 7-Στατικά κριτήρια προγράμματος</b>	
Η συνολική διάρκεια του ΠΜΣ	0,775
Η επιλογή του τρόπου φοίτησης	0,753
Η ευελιξία παρουσιών	0,559
<b>Παράγοντας 8-Διεθνοποίηση</b>	
Οι μη επίσημες πηγές πληροφόρησης	0,687
Η παρουσία διεθνών φοιτητών	0,532
<b>Παράγοντας 9-Εκτίμηση προγράμματος</b>	
Ο τρόπος ανάλυσης/ η δυναμική της έρευνας	0,656
Η γλώσσα διδασκαλίας	0,574
Ο τρόπος εκμάθησης	0,555
Ο αναμενόμενος φόρτος εργασίας	0,534
<b>Παράγοντας 10-Γεωγραφικά κριτήρια</b>	
Το γεγονός ότι δεν χρειάζεται μετακόμιση σε άλλη πόλη	0,872
Το γεγονός ότι δεν χρειάζεται μετακίνηση σε άλλη πόλη	0,834
<b>Παράγοντας 11-Ελκυστικότητα</b>	
Η ελκυστικότητα της τοποθεσίας που εδρεύει το ΠΜΣ	0,567
Το μέγεθος του φοιτητικού σώματος	0,531



## 7.6. ΤΑΞΙΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ (CLUSTER ANALYSIS)

Η ανάλυση συστάδων ή ανάλυση κατά συστάδες (cluster analysis) είναι μία οικογένεια μεθόδων ταξινόμησης η οποία έχει εφαρμογή σε πολλές επιστήμες. Η ανάλυση συστάδων είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα σύνολο δεδομένων ομαδοποιείται με βάση κάποιο μέτρο ομοιότητας. Η ομαδοποίηση αυτή εξαρτάται από το είδος των δεδομένων και την εφαρμογή. Δεδομένα διαφορετικών εφαρμογών μπορεί να χρειάζεται να ομαδοποιηθούν διαφορετικά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ανάλυση κατά συστάδες να γίνεται αρκετά περίπλοκη, επειδή θα πρέπει να αποφασιστεί ο καταλληλότερος αλγόριθμος για την κάθε εφαρμογή (Fraley και Raftery, 1998).

Στον πίνακα 7.12, παρουσιάζονται τα τελικά κέντρα- ομάδες της ταξινομικής ανάλυσης. Από τα αποτελέσματα παρατηρούμε ότι μεταξύ των ομάδων υπάρχουν διαφοροποιήσεις, χωρίς όμως αυτές να είναι έντονες, υπό την έννοια της εμφάνισης κάποιων ακραίων τιμών μεταξύ των ομάδων. Φαίνεται λοιπόν ότι μεταξύ των αρχικών και τελικών κέντρων δεν υπήρξαν μεγάλες αλλαγές. Επίσης φαίνεται ότι υπάρχει μια σαφής εξισορρόπηση μεταξύ των θετικών και αρνητικών τιμών. Η διαπίστωση αυτή από μόνη της οδηγεί στο συμπέρασμα ότι μεταξύ των ομάδων των φοιτητών υπάρχει σαφής διαχωρισμός για την σημαντικότητα αλλά και το βαθμό σημαντικότητας των κριτηρίων που εξετάζονται. Κατά συνέπεια προκύπτει έντονο το ενδιαφέρον της διερεύνησης των παραγόντων εκείνων που θεωρούνται σημαντικοί ή μη σημαντικοί για συγκεκριμένες ομάδες φοιτητών. Στον πίνακα 7.13 φαίνεται η ανάλυση διακύμανσης, όπου παρατηρούμε ότι οι υπερ-μεταβλητές έχουν υψηλή σημαντικότητα ( $F > 2$ ,  $df = 242$  και  $p = 0.00$ ). Τέλος, στον πίνακα 7.14, παρουσιάζονται οι ομάδες των φοιτητών και οι ποσοστιαίες αναλογίες επί του συνόλου των φοιτητών. Είναι εμφανές ότι υπάρχει ένας σαφής διαχωρισμός μεταξύ των ομάδων, αναφορικά με τον αριθμό των φοιτητών που ανήκουν σε κάθε ομάδα, αφού στην πρώτη ομάδα ανήκουν 53 φοιτητές, στην δεύτερη ομάδα ανήκουν 28 φοιτητές, στην τρίτη ομάδα ανήκουν 37 φοιτητές, στην τέταρτη ομάδα ανήκουν 30 φοιτητές και στην πέμπτη ομάδα ανήκουν 99 φοιτητές.

Πίνακας 7.12: Τελικά κέντρα (ομάδες) της cluster analysis (N=247)

Υπερ-μεταβλητές	Ομάδες-Κέντρα				
	1	2	3	4	5
Αναγνωρισιμότητα	-,26941	-,02607	-,30869	,31576	,17129
Διδασκαλία	,19369	<b>-,73754</b>	,55333	<b>-,73976</b>	,12227
Απασχολησιμότητα	-,40542	,02912	-,26237	,53030	,14617
Είσοδος	-,54520	<b>-1,03139</b>	,04541	-,04706	,58087
Χαρακτήρας προγράμματος	<b>-1,06576</b>	,44157	,28519	,44810	,20329
Κόστος προγράμματος	,22771	-,65684	,00857	,54197	-,10357
Στατικά κριτήρια προγράμματος	-,20159	,10813	,13381	<b>-,96240</b>	,31897
Διεθνοποίηση	-,24165	<b>,09851</b>	,61202	<b>-,90037</b>	,14561
Εκτίμηση προγράμματος	,18811	<b>-,90129</b>	<b>-,72586</b>	,43821	,29270
Γεωγραφικά κριτήρια	,15803	<b>-1,07644</b>	,05932	,03333	,18758
Ελκυστικότητα	,39100	,36131	<b>-1,22190</b>	<b>-,80186</b>	,38815

Πίνακας 7.13: Έλεγχος διακύμανσης (ANOVA)

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
Αναγνωρισιμότητα	3,322	4	,962	242	3,454	,009
Διδασκαλία	11,611	4	,825	242	14,081	,000
Απασχολησιμότητα	5,458	4	,926	242	5,893	,000
Είσοδος	19,771	4	,690	242	28,666	,000
Χαρακτήρας προγράμματος	19,696	4	,691	242	28,504	,000
Κόστος προγράμματος	6,176	4	,914	242	6,754	,000
Στατικά κριτήρια προγράμματος	10,251	4	,847	242	12,101	,000
Διεθνοποίηση	10,911	4	,836	242	13,049	,000
Εκτίμηση προγράμματος	14,589	4	,775	242	18,816	,000
Γεωγραφικά κριτήρια	9,354	4	,862	242	10,852	,000
Ελκυστικότητα	25,301	4	,598	242	42,286	,000

Πίνακας 7.14: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα

Ομάδα	1	53,000
	2	28,000

	3	37,000
	4	30,000
	5	99,000
Σύνολο		247,000

Στου επόμενους πίνακες, 7.15 έως 7.18, παρουσιάζεται ο αριθμός των φοιτητών ανά ομάδα και σε σχέση με το φύλο, με την ηλικία, με το επάγγελμα και με την περιοχή διαμονής. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιείται προκειμένου να προσδιοριστεί κάθε φορά το προφίλ των φοιτητών που συνθέτει η κάθε ομάδα, αλλά και να διερευνηθεί ποιοι φοιτητές είναι υπεύθυνοι για την διαμόρφωση των αποτελεσμάτων του πίνακα 7.11, και ποια συμπεράσματα μπορούμε να εξάγουμε με βάση τα αποτελέσματα αυτά.

Πίνακας 7.15: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και φύλο

		Αριθμός ομάδων ανά φύλο					Σύνολο
		1	2	3	4	5	
Φύλο	Άντρας	24	14	12	14	41	105
	Γυναίκα	29	14	25	16	58	142
Σύνολο		53	28	37	30	99	247

Πίνακας 7.16: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και ηλικία

		Αριθμός ομάδων ανά ηλικία					Σύνολο
		1	2	3	4	5	
Ηλικία	18-25	13	5	7	9	19	53
	26-40	32	20	25	14	51	142
	41-55	8	3	5	7	28	51
	56-65	0	0	0	0	1	1
Σύνολο		53	28	37	30	99	247

Πίνακας 7.17: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και επάγγελμα

		Αριθμός ομάδων ανά επάγγελμα					Σύνολο
		1	2	3	4	5	
Επάγγελμα	ΔΥ	15	2	8	10	33	68
	ΙΔΥΠ	12	11	13	7	36	79
	ΕΕ	11	8	3	5	13	40
	ΕΙΣΟΔ	1	0	0	0	0	1
	ΦΟΙΤ.	14	7	13	8	17	59
Σύνολο		53	28	37	30	99	247

Πίνακας 7.18: Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και περιοχή προέλευσης

		Αριθμός φοιτητών ανά ομάδα και περιοχή προέλευσης					Σύνολο
		1	2	3	4	5	
Περιοχή προέλευσης	Αθήνα	1	0	0	0	2	3
	Αλμυρός Μ	0	0	0	0	1	1
	Άρτα	0	1	0	0	0	1
	Βέροια	0	1	0	1	0	2
	<b>Βόλος</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>8</b>	<b>48</b>	<b>101</b>
	Γιαννιτσά	0	1	1	0	0	2
	Γρεβενά	0	0	2	0	0	2
	Δελφοί	0	1	0	0	0	1
	Δράμα	0	0	0	1	1	2
	Ηγουμενίτσα	1	0	0	0	0	1
	<b>Θεσσαλονίκη</b>	<b>10</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>44</b>
	Ιωάννινα	4	0	1	1	4	10
	Καλαμπάκα	0	0	1	0	0	1
	Καρδίτσα	0	1	3	3	4	11
	Κατερίνη	2	1	0	0	0	3
	Κοζάνη	1	0	0	0	1	2
	Λαμία	0	0	0	0	3	3
	<b>Λάρισα</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>20</b>	<b>41</b>
	Ξάνθη	0	0	1	0	0	1
	Πειραιάς	0	0	1	1	0	2
	Πρέβεζα	0	0	0	1	0	1
	Σκιάθος	0	0	0	1	0	1
	Τρίκαλα	2	1	1	2	3	9
Τύρναβος	0	0	0	0	1	1	
Σύνολο	53	28	37	30	99	247	

Η συνοπτική παρουσίαση των παραπάνω πινάκων, δείχνει ότι η κυριαρχία των φοιτητών είναι αρκετά εμφανής σε ορισμένες ομάδες. Έτσι στην ομάδα 1, ανήκουν 29 φοιτητές άντρες, κυρίως φοιτητές ηλικίας 26-40 και 18-25, δημόσιοι υπάλληλοι και φοιτητές, καθώς και φοιτητές με περιοχή προέλευσης από το Βόλο και την Θεσσαλονίκη. Στην δεύτερη ομάδα ανήκουν περισσότερο φοιτητές ηλικίας 26-40, περισσότεροι ιδιωτικοί υπάλληλοι, και φοιτητές με περιοχή προέλευσης από Βόλο, Θεσσαλονίκη και Λάρισα. Στην τρίτη ομάδα, ανήκουν περισσότερο φοιτητές ηλικίας 26-40, ιδιωτικοί υπάλληλοι και φοιτητές, καθώς και φοιτητές με περιοχή προέλευσης από Βόλο, Θεσσαλονίκη και Λάρισα. Στην τέταρτη ομάδα ανήκουν φοιτητές ηλικίας 26 έως 40 ετών, δημόσιοι υπάλληλοι, και φοιτητές με περιοχή προέλευσης από Βόλο, Θεσσαλονίκη και Λάρισα. Τέλος, στην πέμπτη ομάδα ανήκουν φοιτητές ηλικίας 26 έως 40 ετών, ιδιωτικοί και δημόσιοι υπάλληλοι, με περιοχή προέλευσης από Βόλο, Θεσσαλονίκη και Λάρισα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σημασία του ανθρώπινου παράγοντα για την οικονομική ανάπτυξη, αποτελεί ζήτημα το οποίο έχει προκύψει στη διεθνή βιβλιογραφία από το δεύτερο μισό του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Στις σημερινές κοινωνίες, οι οποίες χαρακτηρίζονται από εντυπωσιακές αλλαγές και τεχνολογικές εξελίξεις, ο ρόλος αυτός αποκτά μεγαλύτερη σημασία. Από τη μεταπολεμική εποχή, το ανθρώπινο κεφάλαιο κατακτά κυρίαρχο ρόλο στην οικονομική θεωρία. Όπως υποστηρίζει ο Schultz, οι ικανότητες μάθησης, η δεξιότητες και οι γνώσεις των ατόμων κατέχουν ιδιαίτερη αξία ανάμεσα σε άλλους παράγοντες που εμπλέκονται στην παραγωγική διαδικασία (Schultz, 1961).

Ειδικότερα, όπως περιγράφεται από τη θεωρία ανθρώπινου κεφαλαίου, η εκπαίδευση τόσο των εν δυνάμει εργαζομένων, όσο και του εργατικού δυναμικού, αποτελεί μια προσοδοφόρα επένδυση για τον παραγωγικό τομέα και κατά συνέπεια οδηγεί σε σταθερή ανάπτυξη της οικονομίας (Schultz, 1961). Τα οικονομικά οφέλη που προκύπτουν, είναι τόσο ατομικά όσο και συλλογικά.

Προκειμένου να οργανωθεί ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτήσουν άρτιες δεξιότητες οι εκπαιδευόμενοι, αναγκαία κρίνεται η συμβολή τόσο του κράτους όσο και των ίδιων των εκπαιδευόμενων. Αφενός ο κρατικός φορέας, μέσω του κρατικού προϋπολογισμού και της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, αφετέρου οι γονείς των εκπαιδευόμενων μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών τους, υποστηρίζουν οικονομικά την εκπαίδευση των εν δυνάμει εργαζομένων της εκάστοτε χώρας.

Δυστυχώς, οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης δεν αφήνουν ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης και έχουν επιζήμιο αντίκτυπο τόσο στις κρατικές επενδύσεις, όσο και στις εκπαιδευτικές επιλογές των γονέων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να ανταποκριθεί, ιδιαίτερα σήμερα, σε έντονες προκλήσεις και να εκπληρώσει το ρόλο του ως αρωγό της ευημερίας, σε μια χώρα η οποία έχει πληγεί ιδιαίτερα από δυσχέρειες εξαιτίας της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η ανάδειξη των σημαντικότερων κριτηρίων επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών στις οικονομικές επιστήμες. Μέσω της έρευνας λοιπόν σε υποψηφίους φοιτητές, φάνηκε ότι υπάρχουν πολλά κριτήρια

σύμφωνα με τα οποία επιλέγουν να πραγματοποιήσουν ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Τα αποτελέσματα λοιπόν της έρευνας έδειξαν ότι η επιλογή του τρόπου φοίτησης και τα αντικείμενα των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών είναι σημαντικοί παράγοντες επιλογής πραγματοποίησης μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, εύρημα που συναινεί με τα αποτελέσματα των ερευνών των Knight (1999) και των Grzeda και Miller (2009). Επίσης, φάνηκε ότι η ποικιλία των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών και οι ειδικότητες που προσφέρονται από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, είναι σημαντικά κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών στις οικονομικές επιστήμες, ευρήματα που εξήχθησαν από τις παραπάνω έρευνες.

Ως προς τις προϋποθέσεις και την διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα, φάνηκε ότι τα σημαντικότερα κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών ήταν η συνέντευξη ή το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων, το προαπαιτούμενο επίπεδο γνώσης της αγγλικής, το εύρος στο επιζητούμενο προφίλ φοιτητών καθώς και η μηδενική ή ελάχιστη μηδενική εργασιακή εμπειρία, ευρήματα που επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα των ερευνών των Abdullah και Saeid (2016), καθώς και του Chiu (1999), οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι απαιτήσεις εισόδου στο πρόγραμμα και το προαπαιτούμενο επίπεδο της αγγλικής γλώσσας είναι σημαντικά κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών.

Αναφορικά με τα οικονομικά κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών σπουδών, μέσω της έρευνας εξήχθησαν ως σημαντικότερα το συνολικό κόστος των μεταπτυχιακών σπουδών, το ύψος των διδάκτρων του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών και η ευελιξία στην αποπληρωμή των διδάκτρων, ευρήματα που επιβεβαιώνουν τα ευρήματα των ερευνών των Abdullah και Saeid (2016), των Hesketh και Knight (1999), του Chiu (1999), των Mellors et al. (2014), της Σπυριδάκου (2010), καθώς και των Heslop και Nadeau (2010), οι οποίοι υποστήριζαν ότι τα δίδακτρα, το κόστος και η ευελιξία αποπληρωμής του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών αποτελούν σημαντικά κριτήρια επιλογής ενός μεταπτυχιακού προγράμματος. Ως προς τα γεωγραφικά κριτήρια, φάνηκε ότι τα σημαντικότερα είναι ότι δεν χρειάζεται η μετακίνηση και η μετακόμιση, εύρημα που συμφωνεί με τα

αποτελέσματα των ερευνών Manns (2016), των Abdullah και Saeid (2016) και των Mellors-Bourne et al. (2014).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι η φήμη του ιδρύματος, η αναγνώριση του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών στο εσωτερικό, η φήμη του προγράμματος και η κατάταξη του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, είναι σημαντικά κριτήρια επιλογής ενός μεταπτυχιακού προγράμματος, δεδομένα που συμφωνούν τα ευρήματα των ερευνών των Manns (2016), των Abdullah και Saeid (2016), των Hesketh και Knight (1999), του Chiu (1999), των Mellors et al. (2014), της Σπυριδάκου (2010), καθώς και των Heslop και Nadeau (2010), οι οποίοι υποστήριξαν ότι η φήμη του ιδρύματος, των καθηγητών καθώς και η διεθνής βαθμολογία του πανεπιστημίου είναι σημαντικά κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών. Επίσης, τις παραπάνω έρευνες επιβεβαιώνουν και τα ευρήματα της έρευνας μας αναφορικά με την ποιότητα των καθηγητών, την αξιοπιστία τους, την στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού ως προς τους φοιτητές και την συνολική οργάνωση και λειτουργία του τμήματος.

Εκτός των παραπάνω, η έρευνα έδειξε ότι οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρονται από το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, η υποστήριξη της καριέρας, και οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι, είναι σημαντικά κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα των ερευνών των Manns (2016), των Abdullah και Saeid (2016), των Hesketh και Knight (1999), του Chiu (1999), των Mellors et al. (2014), της Σπυριδάκου (2010), καθώς και των Heslop και Nadeau (2010) και των Grzeda και Miller (2009). Τέλος, τα ευρήματα των έρευνας κατέδειξαν ότι η παρουσία διεθνών φοιτητών, οι συστάσεις για το συγκεκριμένο πρόγραμμα και η αποφοίτηση από το τμήμα που πραγματοποιεί το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών αποτελούν σημαντικά προσωπικά κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, ευρήματα που συναινούν με τα ευρήματα των ερευνών των Manns (2016) και των Heslop και Nadeau (2010).

Ωστόσο, μέσω της έρευνας φάνηκε ότι οι ηλικίες από 18 έως 40 και ιδίως οι άντρες, οι οποίοι είναι είτε φοιτητές είτε δημόσιοι υπάλληλοι και με περιοχή προέλευσης από τον Βόλο και την Θεσσαλονίκη τείνουν να επιλέγουν το πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών σύμφωνα με τον χαρακτήρα του προγράμματος, δηλαδή σύμφωνα με την συνολική δομή του προγράμματος σπουδών, την πρωτοτυπία-

καινοτομία των μαθημάτων, την ποικιλία των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών κ.α. Από την άλλη πλευρά, φάνηκε ότι οι τρόποι διδασκαλίας, ο τρόπος εισόδου στο πρόγραμμα, η σημαντικότητα του μεταπτυχιακού προγράμματος στο εξωτερικό, και η τοποθεσία που πραγματοποιείται το μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών επηρεάζουν σημαντικά από τους φοιτητές ηλικίας 26 έως 40 ετών, οι οποίοι εργάζονται περισσότερο στον ιδιωτικό τομέα, και έχουν περιοχή προέλευσης τον Βόλο, την Θεσσαλονίκη και την Λάρισα. Η γλώσσα διδασκαλίας, ο τρόπος εκμάθησης, ο τρόπος ανάλυσης και η δυναμική της έρευνας, καθώς και η ελκυστικότητα της τοποθεσίας που εδρεύει το ΠΜΣ και το μέγεθος του φοιτητικού σώματος θεωρούνται σημαντικά κριτήρια για τους ιδιωτικούς υπαλλήλους ηλικίας 26 έως 40, και με περιοχή προέλευσης από Βόλο, Θεσσαλονίκη και Λάρισα. Ο τρόπος διδασκαλίας, η συνολική διάρκεια του ΠΜΣ, το ύψος των διδάκτρων, η διεθνοποίηση του ΠΜΣ και η ελκυστικότητα της τοποθεσίας θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες επιλογής ΠΜΣ από τους δημοσίους υπαλλήλους ηλικίας 26 έως 40, με περιοχή προέλευσης από Βόλο, Θεσσαλονίκη και Λάρισα.

Τα ευρήματα της έρευνας επίσης έδειξαν ότι όλα τα παραπάνω κριτήρια αλληλεπιδρούν σημαντικά μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι οι υποψήφιοι φοιτητές κατά την επιλογή ενός μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών δεν λαμβάνουν υπόψη τους μόνο ένα ή δύο κριτήρια, αλλά η επιλογή αποτελεί ένα συνδυασμό παραγόντων, όπως η φήμη του προγράμματος, οι συστάσεις, τα δίδακτρα, το πανεπιστημιακό προσωπικό κ.α.

Όπως και σε κάθε έρευνα, έτσι και στην παρούσα έρευνα υπάρχουν αρκετοί περιορισμοί, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της και για την εξαγωγή περαιτέρω συμπερασμάτων. Αρχικά, ως βασικός περιορισμός αυτής της έρευνας καταγράφεται το σχετικά μικρό δείγμα. Έτσι, σε μελλοντικές έρευνες θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερο δείγμα ώστε τα αποτελέσματα της έρευνας να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά και να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις. Επίσης, ένας ακόμη περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι η γενίκευση του στόχου του δείγματος, που δεν μας επιτρέπει να διαχωρίσουμε τα αποτελέσματα. Έτσι, σε μελλοντικές έρευνες, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ένα δείγμα ανάλογα με την κατηγορία των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών που επιθυμεί να παρακολουθήσει, όπως διοίκηση επιχειρήσεων, χρηματοοικονομικά, τραπεζικά, λογιστικής, αγοράς ακινήτων, προκειμένου να εξεταστεί εάν υπάρχει



κάποια απόκλιση μεταξύ υποψηφίων φοιτητών ως προς τα κριτήρια επιλογής μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών. Τέλος, θα ήταν πολύ βοηθητικό σε επόμενες έρευνες να διερευνηθούν τα κριτήρια επιλογής ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση των ερωτώμενων, το εισόδημα τους και την κοινωνική τους κατάσταση, ώστε να αναδειχθούν τυχόν αποκλίσεις.

Ωστόσο, η παρούσα έρευνα είναι σημαντική και συμβάλλει στον υπάρχοντα επιστημονικό διάλογο όσον αφορά τα κριτήρια με τα οποία επιλέγονται τα ΠΜΣ , στην περίπτωση διαμόρφωσης πολιτικών για τα μεταπτυχιακά προγράμματα και τέλος στη διεθνή βιβλιογραφία, αφού υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σε παγκόσμιο επίπεδο που έχουν διερευνήσει τα κριτήρια επιλογής των μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών, ενώ στην Ελλάδα οι εν λόγω έρευνες δεν έχουν πραγματοποιηθεί και αναπτυχθεί σε σημαντικό ποσοστό.

## ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdullah, A. M., & Saeid, M. (2016). Factors Affecting Students' Choice for MBA Program in Kuwait Universities. *International Journal of Business and Management*, **11**(3), 119.

Abeysekera, I. (2006). The project of intellectual capital disclosure: researching the research. *Journal of intellectual capital*, **7**(1), 61-77.

Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C., & Vandebussche, J. (2009). The causal impact of education on economic growth: evidence from US. *Unpublished paper*.

Agiomirgianaskis, G., Asterious, D. & Monasitiriotis, V. (2002). Human capital and economic growth revisited: a dynamic panel data study, *International Advances in Economic Research*, **8**(3),177-87.

Akinyemi, G. M., & Abiddin, N. Z. (2013). Human Capital Developments an Interdisciplinary Approach for Individual, Organization Advancement and Economic Improvement. *Asian Social Science*, **9**(4), 150.

Aliaga, A. O. (2001) 'Human capital, HRD and the knowledge organization', in O. A. Aliaga(ed.) *Academy of Human Resource Development 2001: Conference Proceedings*, Baton Rouge, LA: *AHRD*, 427 – 34.

Antikainen, A., Houtsonen, J., Huotelin, H., & Kauppila, J. (1995). In search of the meaning of education: The case of Finland. *Scandinavian journal of educational research*, **39**(4), 295-309.

Bababola J. B., (2003). Budget Preparation and Expenditure Control in Education. In: *Basic Text in Educational Planning*, Bababola J. B (Ed.) . *Ibadan Awemark Industrial Printers*

Bach, G. L., & Saunders, P. (1965). Economic education: Aspirations and achievements. *The American Economic Review*, 329-356.

Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, **51**(3), 184-201.

- Barro, R. J. (2000). Education and economic growth. Harvard University.
- Becker, G. S. (1993). Nobel lecture: The economic way of looking at behavior. *Journal of political economy*, 385-409.
- Boal, M. E. (1999). The Portuguese Education System: The System Today and Plans for the Future.
- Borjas, G (2003). Τα Οικονομικά της Εργασίας, *Εκδόσεις Κριτική*, Αθήνα
- Bourdieu, P. (2007). Η ανδρική κυριαρχία. Μεταστροφές. *Εκδόσεις Πατάκη*, Αθήνα.
- Castelló-Climent, A., & Hidalgo-Cabrillana, A. (2012). The role of educational quality and quantity in the process of economic development. *Economics of Education Review*, **31**(4), 391-409.
- Chen, M., Cheng, S., Huang, Y., 2005. “An empirical investigation of the relationship between intellectual capital and firms’ market value and financial performance”, *Journal of intellectual capital*, **6** (2).
- Chikán, A. (2008). National and firm competitiveness: a general research model. *Competitiveness Review: An International Business Journal*, **18**(1/2), 20-28.
- Chiu, R. (1999). Relationships between motivators and criteria in the selection of a distance learning MBA programme in Hong Kong. *Career Development International*, **4**(1), 26-33.
- Coessens, K., & Van Bendegem, J. P. (2008). Cultural Capital as Educational Capital—The Need For a Reflection on the Educationalisation of Cultural Taste. *In Educational Research: the Educationalization of Social Problems (pp. 79-95). Springer Netherlands*.
- Dawes, J. G. (2012). Do data characteristics change according to the number of scale points used? An experiment using 5 point, 7 point and 10 point scales.
- De Schutter, O. (2014). The EU's Fifth Project: Transitional Governance in the Service of Sustainable Societies.
- Duflo, E. (2010). Η Πάλη κατά της φτώχειας,[The fight against poverty]. *Polis Editions*, Athens.

European Commission (2013). The European Union explained: Europe 2020: Europe's growth strategy, *Publications Office of the European Union*, Luxembourg.

Eurostat (2013). Sustainable development in the European Union – 2013 monitoring report of the EU sustainable development strategy, *Publications Office of the European Union*, Luxembourg, 2013.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological methods*, **4**(3), 272.

Fraley, C., & Raftery, A. E. (1998). How many clusters? Which clustering method? Answers via model-based cluster analysis. *The computer journal*, **41**(8), 578-588.

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.

Geyer, F. (2009). The educational system in Belgium. *Center for European Policy Studies*.

Geyer, F. (2009). The Educational System in Luxembourg. *CEPS Special Report*, **21** September 2009.

Grossmann, M. (2006). Education and Nonmarket Outcomes. Forthcoming in: E. A. Hanushek, & Welch, F. (eds.), *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North- Holland. (available as NBER Working Paper **11582**, Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research, 2005).

Grzeda, M., & Miller, G. E. (2009). The effectiveness of an online MBA program in meeting mid-career student expectations. *Journal of Educators Online*, **6**(2), 2.

Hanushek, E. (2005). Why quality matters in education. *Finance and Development*, **42**(2), 15-19.

Hesketh, A. J., & Knight, P. T. (1999). Postgraduates' choice of programme: helping universities to market and postgraduates to choose. *Studies in Higher Education*, **24**(2), 151-163.

Heslop, L. A., & Nadeau, J. (2010). Branding MBA programs: The use of target market desired outcomes for effective brand positioning. *Journal of Marketing for Higher Education*, **20**(1), 85-117.

Heyneman, S. P. (2001). Measuring the influence of education on social cohesion. *Paper presented to the Oxford International Conference on Education and Development*. World Bank. (on line:<http://www.worldbank.org>).

Jones, C.I., Vollrath, D., 2013. Introduction to Economic Growth. *Third ed.* W.W. Norton & Company, New York

Kambouri, M. (2012). The Educational System in Cyprus. *WIEGA*, **5**, 57-67

Karagiannis S.& Benos N., (2009). The Role of Human Capital in Economic Growth: Evidence from Greek Regions. *Centre for planning and economic research*. 105.

Kelly, A. (2005). The intellectual capital of schools: Analysing government policy statements on school improvement in light of a new theorization. *Journal of Education Policy*, **19**(5), 609-629.

Kostova, D. (2008). The Bulgarian educational system and evaluation of the ISCED-97 implementation. The International Standard Classification of Education (ISCED-97). *An evaluation of content and criterion validity for*, **15**.

Lewis, E., G., 2005. Immigration, Skill Mix, and the Choice of Technique ,*Federal Reserve Bank of Philadelphia*.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of psychology*.

Lochner, L., & Moretti, E. (2004). The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests and Self-Reports. *American Economic Review*, **94** (1), 155-189.

Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of monetary economics*, **22**(1), 3-42.

Manns, Y., & Swift, J. (2016). Chinese Postgraduate choices when considering a UK business and management programme. *Higher Education Quarterly*, **70**(1), 3-23.

McMahon, W. W. (2004). The social and external benefits of education. *International handbook on the economics of education*, 211-259.

Meek, L. V., Teichler, U., & Kearney, M. L. (2009). Higher education, research and innovation, changing dynamics: report on the UNESCO forum on higher education research and knowledge, 2001-2009. *International Centre for Higher Education Research Kassel (INCHER)*.

Mellors-Bourne, R., Hooley, T., & Marriott, J. (2014). Understanding how people choose to pursue taught postgraduate study: report to *HEFCE* by CRAC and iCeGS.

Mincer, J. (1962). On-the-job training: Costs, returns, and some implications. *The Journal of Political Economy*, 50-79.

Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press, New York.

Muzenda A., (2015). Higher Education and Economic Growth: A Cross-Country Analysis of Sub-Saharan Africa. *Journal of Economics and Sustainable Development*. 6(14). 106-110

Nafukho F. M., Hairston N. P. & Brooks K., (2004). Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7(4), 545-551

Nelson, R. R., & Phelps, E. S. (1966). Investment in humans, technological diffusion, and economic growth. *The American economic review*, 56(1/2), 69-75.

OECD (2007). *Beyond GDP –measuring progress, true wealth and the wellbeing of nations*, OECD, Paris, 2007.

OECD (2010), *Improving Health and Social Cohesion through Education*, OECD Publishing, Paris.

OECD (2013) *Education Indicators in focus*.

OECD (2014). *OECD Factbook Economic, Environmental and Social Statistics*

OECD (2014), *OECD Factbook 2014: Economic, Environmental and Social Statistics*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2014-en>

OECD (2015) Πως συμμετάσχει η Ελλάδα. *OECD360*

OECD (2015). The OECD's contribution on education to the post-2015 framework: PISA for development. *OECD AND post-2015 reflections*, **2** (1).

OECD, (2003), "Education at a Glance", <http://www.oecd.org/education/highereducationandadultlearning/educationataglance2003-home.htm>

Olaniyan, D. A., & Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, **5**(5), 479-483.

Ostry, J. D., Berg, A., & Tsangarides, C. (2014). Redistribution, inequality, and sustainable growth: Reconsidering the evidence. <http://voxeu.org/article/redistribution-inequalityand-sustainable-growth>, *Erişim*, **2**.

Papadopoulou, O. (2014). Investing in Human Capital An Implication of Mincer Equation. *Socio-Economic Sustainability, Regional Development and Spatial Planning: European and International Dimensions & Perspectives*, **25**.

Pratt, J., Hillier, Y., & Mace, J. (1999). Markets and motivation in part-time postgraduate education. *Studies in Higher Education*, **24**(1), 95-107.

Psacharopoulos, G. & Patrinos Ch. (2002). Returns to investment in education: a further update. *World Bank*

Rothschild, E. (1994). Adam Smith and the invisible hand. *The American Economic Review*, 319-322

Rydzewski, D. N., Eastman, J. K., & Bocchi, J. (2010). Important characteristics in an MBA program: The perceptions of online MBA students. *American Journal of Business Education (AJBE)*, **3**(4).

Santos, J. R. A. (1999). Cronbach's alpha: A tool for assessing the reliability of scales. *Journal of extension*, **37**(2), 1-5.

Schultz. T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, **51**, 1-17.

Stewart, T., & Ruckdeschel, C. (1999). Intellectual capital: The new wealth of organizations.

Strober, M. H. (1990). Human capital theory: Implications for HR managers. *Industrial Relations*, **29**(2), 214-239.

Swart, J. (2006). Intellectual capital: disentangling an enigmatic concept. *Journal of Intellectual capital*, **7**(2), 136-159.

Switzer, L. N., & Huang, Y. (2007). How does human capital affect the performance of small and mid-cap mutual funds?. *Journal of Intellectual Capital*, **8**(4), 666-681.

Tamer Cavusgil, S., Calantone, R. J., & Zhao, Y. (2003). Tacit knowledge transfer and firm innovation capability. *Journal of business & industrial marketing*, **18**(1), 6-21.

Voon, J. P. (2001). Measuring social returns to higher education investments in Hong Kong: production function approach. *Economics of Education Review*, **20**(5), 503-510.

Vuković, D., Jovanović, A., & Đukić, M. (2012). Defining competitiveness through the theories of new economic geography and regional economy. *Journal of the Geographical Institute Jovan Cvijic, SASA*, **62**(3), 49-64.

World Development Indicators, (2012). World Bank, <http://data.worldbank.org/indicator#topic-4>

Youndt, M. A., Subramaniam, M., & Snell, S. A. (2004). Intellectual capital profiles: An examination of investments and returns. *Journal of Management studies*, **41**(2), 335-361.

Καλαφάτος Φ., (2008). Ανώτατη Παιδεία και Έρευνα: Η προοπτική του Ελληνισμού στην κοινωνία της γνώσης. Ετήσια διάλεξη. Όμιλος Προβληματισμού για τον Εκσυγχρονισμό της Κοινωνίας (ΟΠΕΚ) [www.opek.gr](http://www.opek.gr)

ΚΑΝΕΠ- ΓΣΕΕ. (2015) Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης: Η ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Α' το ευρωπαϊκό & διεθνές πλαίσιο αναφοράς (2002-2013) Αθήνα



Μπουραντάς Δ. & Παπαλεξανδρή, Ν. (2003). Εισαγωγή στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αθήνα: Ε. Μπένου

Παππάς Α. (1990), Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, τομ. Α', εκδ. Δελφοί, Αθήνα

Σολάκης Κ., Νικολάου Α., & Σολάκη Μ., (2016). Εκπαίδευση Ενηλίκων και επαγγελματικές προοπτικές: Μελέτη περίπτωσης στην Ελλάδα. Εκπαιδευτικός κύκλος, **4**(1), 99-111

Σπυριδάκου, Α. Π. (2011). Συγκριτική ανάλυση Ελλήνων και Ολλανδών μεταπτυχιακών φοιτητών (Master's thesis).

Τσαμαδιάς Κ. & Χανής Σ., (2011). Τα οφέλη από την Εκπαίδευση: Επισκόπηση από την Οπτική της Οικονομικής. *Μέντορας*, **13**(1), 5-21

Φώκιαλη Π., (2010). Διαστάσεις Κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης στην Εκπαίδευση. *Εκδόσεις Πεδίο*

Χατζηδήμα Σ., (2002). Η συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη. *Σπουδαί*. **52**(4), 155-165

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**



## ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

#### Στοιχεία Ερωτηματολογίου

Περιοχή:.....

Ημερομηνία:.....

Όνοματεπώνυμο ερευνητή:.....

Κωδικός ερωτηματολογίου:.....

#### Υπεύθυνοι Έρευνας

**Δρ. Θεόδωρος Μεταξάς**

Επίκουρος Καθηγητής Οικονομικής Ανάπτυξης

Τμήμα Οικονομικών Επιστημών

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τηλ. 24210 74917

Email: [metaxas@econ.uth.gr](mailto:metaxas@econ.uth.gr)

## ΟΜΑΔΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ

### ΟΜΑΔΑ Α. Προφίλ Ερωτώμενου

Ερώτηση 1: Παρακαλούμε συμπληρώστε τα στοιχεία του ερωτώμενου

Στοιχεία	Επιλογές
<b>Φύλο</b>	Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα <input type="checkbox"/>
<b>Ηλικία</b>	18 – 25 <input type="checkbox"/> 26 – 40 <input type="checkbox"/> 41 – 55 <input type="checkbox"/> 56 – 65 <input type="checkbox"/> > 65 <input type="checkbox"/>
<b>Επάγγελμα</b>	ΔΥ <input type="checkbox"/> ΙΔΥΠ <input type="checkbox"/> ΕΕ <input type="checkbox"/> ΣΥΝΤΑΞ. <input type="checkbox"/> ΕΙΣΟΔ. <input type="checkbox"/> ΦΟΙΤ. <input type="checkbox"/>
<b>Περιοχή διαμονής</b>	.....

### ΟΜΑΔΑ Β.

Ερώτηση 2: Παρακαλούμε αξιολογήστε σε κλίμακα 1-7, το βαθμό σημαντικότητας των ακόλουθων κριτηρίων στην τελική σας επιλογή να παρακολουθήσετε το ΠΜΣ (1: πολύ χαμηλός βαθμός σημαντικότητας, 7: πολύ υψηλός βαθμός σημαντικότητας)

Α. ΚΡΙΤΗΡΙΑ	Προσδιορισμός σημαντικότητας (σε κλίμακα 1-7)
1. Χαρακτήρας του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ)	
Η συνολική διάρκεια του ΠΜΣ	1   2   3   4   5   6   7
Η επιλογή του τρόπου φοίτησης (κανονική, μερική, εξ' αποστάσεως, ή online φοίτηση)	1   2   3   4   5   6   7

Η γλώσσα διδασκαλίας	1	2	3	4	5	6	7
Ο τρόπος εκμάθησης (διάλεξη, εργασίες, έρευνα)	1	2	3	4	5	6	7
Ο τρόπος ανάλυσης /οι ατομικές ή ομαδικές εργασίες/ η δυναμική της έρευνας	1	2	3	4	5	6	7
Τα αντικείμενα των μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών	1	2	3	4	5	6	7
Η ποικιλία μαθημάτων που περιέχει το πρόγραμμα σπουδών	1	2	3	4	5	6	7
Η πρωτοτυπία - καινοτομία των μαθημάτων αυτών και συνολικά του αντικειμένου του ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Οι ειδικότητες που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ΠΜΣ (εφόσον ισχύει)	1	2	3	4	5	6	7
Η συνολική δομή του προγράμματος σπουδών	1	2	3	4	5	6	7
Το πρόγραμμα παρακολούθησης των μαθημάτων του ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Η ευελιξία παρουσιών	1	2	3	4	5	6	7
Το μέγεθος του φοιτητικού σώματος	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο) .....	1	2	3	4	5	6	7
<b>2. Προϋποθέσεις και διαδικασία εισόδου στο πρόγραμμα</b>							
Η συνέντευξη ή το επίπεδο των εισαγωγικών εξετάσεων	1	2	3	4	5	6	7
Το προαπαιτούμενο επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας	1	2	3	4	5	6	7

Το εύρος στο επίζητούμενο προφίλ φοιτητών (δηλαδή αποκρίτων παρεμφερών μόνο αντικειμένων)	1	2	3	4	5	6	7
Η μηδενική ή ελάχιστη απαιτούμενη εργασιακή εμπειρία	1	2	3	4	5	6	7
Οι συστατικές επιστολές που χρειάζεται να έχει ο υποψήφιος φοιτητής	1	2	3	4	5	6	7
Η διαδικασία αίτησης για το πρόγραμμα	1	2	3	4	5	6	7
Το ποσό ή ποσοστό των φοιτητών που έγιναν αποδεκτοί στο ΜΠΣ	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο).....	1	2	3	4	5	6	7
<b>3. Οικονομικά Κριτήρια</b>							
Το ύψος των διδάκτρων του ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Η δυνατότητα χορήγησης υποτροφιών	1	2	3	4	5	6	7
Η ευελιξία στην αποπληρωμή των διδάκτρων	1	2	3	4	5	6	7
Το συνολικό κόστος των μεταπτυχιακών σπουδών	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο) .....	1	2	3	4	5	6	7
<b>4. Γεωγραφικά Κριτήρια</b>							
Το γεγονός ότι δεν χρειάζεται μετακίνηση σε άλλη πόλη	1	2	3	4	5	6	7
Το γεγονός ότι δε χρειάζεται μετακόμιση σε άλλη πόλη (εφόσον ισχύει)	1	2	3	4	5	6	7

Η ελκυστικότητα της τοποθεσίας που εδρεύει το ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο) .....	1	2	3	4	5	6	7
<b>5. Κριτήρια Αναγνώρισης</b>							
Η φήμη του ιδρύματος	1	2	3	4	5	6	7
Η κατάταξη του ιδρύματος	1	2	3	4	5	6	7
Η φήμη της σχολής ή του τμήματος	1	2	3	4	5	6	7
Η φήμη του προγράμματος	1	2	3	4	5	6	7
Η κατάταξη του προγράμματος	1	2	3	4	5	6	7
Η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εξωτερικό	1	2	3	4	5	6	7
Η αναγνώριση του ΠΜΣ στο εσωτερικό	1	2	3	4	5	6	7
Το προφίλ των αποφοίτων	1	2	3	4	5	6	7
Η φήμη των καθηγητών	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο) .....	1	2	3	4	5	6	7
<b>6. Κριτήρια ποιότητας</b>							
Η ποιότητα των καθηγητών	1	2	3	4	5	6	7
Η αξιοπιστία των καθηγητών	1	2	3	4	5	6	7

Η βαθμίδα των καθηγητών	1	2	3	4	5	6	7
Η στάση του ακαδημαϊκού προσωπικού ως προς τους φοιτητές	1	2	3	4	5	6	7
Οι εγκαταστάσεις του ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Η συνολική οργάνωση και λειτουργία του τμήματος	1	2	3	4	5	6	7
Η αναλογία φοιτητή - διδακτικού προσωπικού	1	2	3	4	5	6	7
Το κοινωνικό κλίμα του τμήματος	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο) .....	1	2	3	4	5	6	7
<b>7. Κριτήρια απασχολησιμότητας</b>							
Τα προστά απασχόλησης των αποφοίτων λίγους μήνες μετά την αποφοίτηση	1	2	3	4	5	6	7
Οι επαγγελματικές προοπτικές που προσφέρονται από το συγκεκριμένο ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Οι ευκαιρίες απασχόλησης μέσω του ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Η υποστήριξη της καριέρας από το συγκεκριμένο ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Οι επαγγελματικοί εισοδηματικοί στόχοι	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο) .....	1	2	3	4	5	6	7
<b>8. Προσωπικά ή άλλα κριτήρια</b>							



Οι συστάσεις για το συγκεκριμένο πρόγραμμα	1	2	3	4	5	6	7
Η αποφοίτηση από το τμήμα που κάνει το ΠΜΣ (εφόσον ισχύει)	1	2	3	4	5	6	7
Ο αναμενόμενος φόρτος εργασίας από το συγκεκριμένο ΠΜΣ	1	2	3	4	5	6	7
Η παρουσία διεθνών φοιτητών	1	2	3	4	5	6	7
Οι μη επίσημες πηγές πληροφόρησης	1	2	3	4	5	6	7
(Άλλο) .....	1	2	3	4	5	6	7

***Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συμμετοχή σας***