

Διαφορές χαρακτηριστικών των μεταπτυχιακών φοιτητών σε προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών: Ευκαιρίες και κίνδυνοι επιλογής καριέρας

Κώστας Συριόπουλος*,
Γεράσιμος Πομώνης**

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το κατά πόσο οι μεταπτυχιακοί φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών διατρέχουν τον κίνδυνο επιλογής ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που δεν τους ταιριάζει σε ό,τι αφορά, είτε στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης σε σχέση με τους προτιμώμενους από αυτούς τρόπους μάθησης είτε στις επαγγελματικές προοπτικές που συνδέονται με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους. Το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε σε 255 μεταπτυχιακούς φοιτητές έξι Ελληνικών Πανεπιστημίων έχει ως βάση την τρίτη έκδοση του ερωτηματολογίου του Kolb για τη διάγνωση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων. Τα αποτελέσματα δείχνουν διαφορές στα γενικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, στις διδακτικές-μαθησιακές στρατηγικές και στην επαγγελματική τους καταλληλότητα.

* Ο Κ. Συριόπουλος είναι αναπληρωτής καθηγητής στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών.

** Ο Γ. Πομώνης είναι στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών.

Εισαγωγή και επισκόπηση βιβλιογραφίας

«Εάν υπάρχει ένα πράγμα για την επιστήμη που οι παιδαγωγοί και οι επιστήμονες εύχονται ότι οι φοιτητές θα έπρεπε να μάθουν... είναι πώς να σκέπτονται κριτικά περί των επιστημονικών δεδομένων και θεωριών και να είναι ικανοί να τα συνθέτουν και να τα εφαρμόζουν... Οι φοιτητές χρειάζονται προκλήσεις..., οι διδάσκοντες πρέπει να διδάσκουν γεγονότα και ιδέες (ενταγμένα) σε γενικότερο πλαίσιο και όχι μεμονωμένα και να οδηγούν τους φοιτητές στην εποπτεία της δικής τους μάθησης... Αλλά αυτή η προσέγγιση καθώς επίσης και άλλες θεωρίες της μάθησης επιζητούν ευρείες, τυχαίες, “κλινικά” ελεγχόμενες δοκιμές... Η ιατρική τελικά εξελίσσεται σε επιστήμη βασιζόμενη σε αποδεικτικά στοιχεία. Σίγουρα, εδώ και πολύ καιρό, και η παιδαγωγική (επιστήμη) πρέπει να κάνει το ίδιο».

Sharon Begley, επιστημονικός συντάκτης
της *Wall Street Journal*,
σε άρθρο της ευρωπαϊκής έκδοσης,
17-19 Δεκεμβρίου 2004

Το ενδιαφέρον των αποφοίτων διαφόρων επιστημονικών πεδίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως των αποφοίτων των τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων και των οικονομικών τμημάτων για μεταπτυχιακές επιχειρησιακές σπουδές έχει ως αποτέλεσμα την σημαντική αύξηση του αριθμού των προσφερόμενων προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών επιπέδου Master's. Παράλληλα οι εξελίξεις στην πληροφορική και τις τηλεπικοινωνίες, αφενός έχουν μεταβάλλει τον τρόπο που τα προγράμματα αυτά προσφέρονται (Womack, 2001) και αφετέρου έδωσαν τη δυνατότητα προσφοράς νέου τύπου «εξ αποστάσεως» προγραμμάτων αυξάνοντας ακόμη περισσότερο τον αριθμό των μεταπτυχιακών φοιτητών. Το αυξημένο ενδιαφέρον για μεταπτυχιακές επιχειρησιακές σπουδές –και ιδιαίτερα η έκρηξη ενδιαφέροντος για τα προγράμματα MBA της περασμένης δεκαετίας– δικαιολογείται από την προσδοκία σταδιοδρομίας και οικονομικών απολαβών που φαίνεται να είναι συνυφασμένη με τα προγράμματα αυτά. Από την δική τους οπτική γωνία τα ακαδημαϊκά ιδρύματα είδαν στα προγράμματα αυτά μια νέα πηγή εσόδων μέσω των διδασκτρων των προγραμμάτων αυτών και έχουν αποδυθεί σε έναν αγώνα

προβολής τους, για την προσέκλυση επαρκούς αριθμού φοιτητών, ούτως ώστε όχι μόνο να καλύπτονται οι διαθέσιμες θέσεις αλλά και να επιλέγονται οι καλύτεροι μεταξύ των υποψηφίων. Ανάλογες είναι οι εξελίξεις και στην Ελλάδα, όπου ο αριθμός των μεταπτυχιακών προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών έχει αυξηθεί σημαντικά τα τελευταία χρόνια, στα περισσότερα από αυτά υπάρχουν δίδασκτρα, ενώ τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα που προσφέρουν τέτοιες σπουδές, όχι μόνο φροντίζουν να τις προβάλουν, αλλά διοργανώνουν ενημερωτικές ημερίδες για τους τεταρτοετείς φοιτητές τους, ώστε να τους προσελκύσουν. Αυτές οι εξελίξεις δημιουργούν αυξημένες δυνατότητες επιλογής προγράμματος για τους υποψήφιους μεταπτυχιακούς φοιτητές, ενώ το πρόβλημα της σωστής επιλογής προγράμματος σπουδών έχει οδηγήσει στην κυκλοφορία διαφόρων πληροφοριακών εκδόσεων για τα ανά την υφήλιο προσφερόμενα μεταπτυχιακά προγράμματα και κυρίως MBA (βλ. π.χ. «Which MBA», 16th ed., *Financial Times*, Prentice Hall, 2005). Η αύξηση των επιλογών όμως συνοδεύεται και από τον κίνδυνο επιλογής ενός προγράμματος που δεν θα τους αποδώσει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν δυο παράγοντες του κινδύνου τον οποίο οι μεταπτυχιακοί φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών αναλαμβάνουν με την επιλογή ενός προγράμματος σπουδών. Ο πρώτος παράγοντας συνδέεται με το ενδεχόμενο η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης να μην τους ταιριάζει σε σχέση με τους προτιμώμενους από αυτούς τρόπους μάθησης. Ο δεύτερος συνδέεται με το ενδεχόμενο οι επαγγελματικές προοπτικές των προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών να μην ταιριάζουν με τις επαγγελματικές προοπτικές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι των φοιτητών υποδηλώνουν. Η παρούσα έρευνα γίνεται για πρώτη φορά στην Ελλάδα σε τόσο μεγάλο αριθμό Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων, Μεταπτυχιακών Προγραμμάτων και φοιτητών. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής συμπληρώνουν τη διεθνή βιβλιογραφία, πέραν των αντίστοιχων ερευνών σε Πανεπιστήμια των ΗΠΑ, Καναδά, Ηνωμένο Βασίλειο, Αυστραλίας, Ν. Ζηλανδίας και αλλαχού. Σε έρευνα του περιοδικού *The Economist* (September 10th, 2005) για την παγκόσμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση, αναφέρεται η σημασία που δίνουν Ακαδημαϊκά Ιδρύματα της Ινδίας και της Κίνας στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων στην προσπάθειά τους να ανταγωνιστούν πανεπιστήμια της Ευρώπης και των ΗΠΑ. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι στο University of Phoenix των ΗΠΑ, το ο-

ποίο προσφέρει προγράμματα στις επιχειρησιακές σπουδές και στην τεχνολογία για εργαζόμενους ενήλικες, το ερευνητικό ενδιαφέρον επικεντρώνεται μόνο σε ό,τι αφορά στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Η απόκτηση της γνώσης είναι το αποτέλεσμα της διαδραστικής σχέσης διδασκόντων-διδασκομένων στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Boyce, 2001), η οποία συνδέει τις χρησιμοποιούμενες διδακτικές μεθόδους με τις διδακτικές προτιμήσεις και μαθησιακές στρατηγικές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι συνεπάγονται (Duff, 1997· Kolb, 2000). Η επιτυχής επαγγελματική σταδιοδρομία σχετίζεται με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους, καθόσον αυτοί επηρεάζουν –και ως ένα βαθμό επηρεάζονται από– τις επαγγελματικές επιλογές των ατόμων (Kolb, 2000· Honey and Mumford, 2000· Nawrocki, David and Christine, 2005). Η αμφίδρομη σχέση διδασκαλίας-μάθησης θα αποδώσει τα μέγιστα αν, οι μεν διδάσκοντες επικεντρωθούν στη σπουδή της διαδικασίας αυτής (Johnston et al., 2001) λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη τούς τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους των εκάστοτε φοιτητών τους (Salemi et al., 2001), οι δε φοιτητές συνειδητοποιήσουν τις μαθησιακές στρατηγικές τους και προσπαθήσουν να τις διευρύνουν (Kolb, 2000). Κατά συνέπεια, η μεγιστοποίηση της ωφέλειας για τους μεταπτυχιακούς φοιτητές θα επιτευχθεί με τη μέγιστη δυνατή ισορροπία μεταξύ διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών αφενός και με την βέλτιστη επιλογή μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών που να οδηγεί σε επαγγελματική καριέρα, η οποία να συνάδει με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους των φοιτητών αφετέρου. Ακόμα, είναι σημαντική η έρευνα των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων των φοιτητών, τόσο στη σύνδεση της πανεπιστημιακής μόρφωσης με τις πραγματικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, όσο και στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου και του μαθησιακού αποτελέσματος που επιτυγχάνουν τα Πανεπιστήμια (Becker, 2000). Κάτι ανάλογο συμβαίνει στο Ηνωμένο Βασίλειο με την εφαρμογή της Teaching Quality Assessment.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει ένας, μικρός σχετικά, αριθμός «εργαλείων» διερεύνησης των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων για ενήλικες και τα εργαλεία αυτά χρησιμοποιούνται από ερευνητές διαφόρων επιστημών. Οι Meyers και Briggs κατασκεύασαν από τη δεκαετία του 1940 τον «δείκτη τύπου» (Meyers-Briggs Type Indicator – MBTI) βασισμένο στη θεωρία μάθησης του Jung. Έκτοτε, το αυξημένο ακαδημαϊκό ενδιαφέρον

για τη διερεύνηση των τρόπων μάθησης των ενηλίκων, οδήγησε στη δημιουργία και άλλων εργαλείων μέτρησης, όπως το ILP – Inventory of Learning Processes (Schmeck et al., 1977), το LSIv3 – Learning Style Inventory version 3 (Kolb, 1999), το LSQ – Learning Styles Questionnaire 80-item version (Honey και Mumford, 2000) και το ILS – Index of Learning Styles (Felder και Silverman, 1996). Αυτά τα εργαλεία είναι και τα πλέον συχνά χρησιμοποιούμενα στις διεθνείς έρευνες, είτε αυτούσια, είτε ως βάση κατασκευής νέων ερωτηματολογίων από τους εκάστοτε ερευνητές, με πιο γνωστό και ευρέως χρησιμοποιημένο το LSI του Kolb. Ο Duff (1997) χρησιμοποίησε το LSQ και το ILP για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης και πρόβλεψης ακαδημαϊκής επίδοσης φοιτητών λογιστικής. Σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες πάνω στο θέμα αυτό, τα αποτελέσματά του δεν πιστοποιούν αυτή τη σχέση, γεγονός που αποδίδεται σε διαφορές κουλτούρας, επαγγέλματος, επιστημονικής εξειδίκευσης, ή ακόμη και στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων. Η Kreber (1998) χρησιμοποίησε το LSI για να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ αυτοκατευθυνόμενης μάθησης, κριτικής σκέψης και ψυχολογικών τύπων και υποστηρίζει ότι η Θεωρία Εμπειρικής Μάθησης του Kolb μπορεί να χρησιμοποιηθεί, ώστε να βοηθηθούν οι φοιτητές στην ανάπτυξη διαισθητικότητας και έλλογης σκέψης, για να είναι ικανοί να οδηγούνται μόνοι τους στη δια βίου μάθηση. Οι Whipple και Moberg (2000) χρησιμοποίησαν το LSI ως βάση ενός ερωτηματολογίου που κατασκεύασαν, για να διερευνήσουν τις προσδοκίες φοιτητών επιχειρησιακών σπουδών για τις σχέσεις τους με τους διδάσκοντες και τα αποτελέσματά τους δείχνουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ τρόπων μάθησης και επιθυμητών σχέσεων με τους διδάσκοντες. Ο Heffler (2001) χρησιμοποίησε το LSI για τη διερεύνηση των διαφορών στους τρόπους μάθησης σε σχέση με την ηλικία και το φύλο και τα αποτελέσματά του δείχνουν μη σημαντική συσχέτιση μεταξύ ηλικίας και τρόπων μάθησης, σημαντική συσχέτιση μεταξύ κάποιων τρόπων μάθησης και φύλου και μη σημαντική για κάποιους άλλους τρόπους μάθησης και φύλου, ενώ μέσω hierarchical cluster analysis διαπιστώνει τη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων φοιτητών που να έχουν συνοχή, παρά το γεγονός ότι τα μέλη τους παρουσιάζουν διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Ο Loo (2002) χρησιμοποίησε το LSI για να εξετάσει τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης και επιλογής κατευθύνσεων από τους φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών και τα αποτελέσματά του δείχνουν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό φοιτητών εμπίπτει σε διαφορετικό μαθη-

σιακό τύπο από τις νόρμες του Kolb. Οι Wessel και Williams (2004) χρησιμοποίησαν το LSI και εργαλεία μέτρησης των κριτικών δεξιοτήτων των φοιτητών για να διαπιστώσουν τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης και μαθησιακών τύπων αφενός και κριτικών δεξιοτήτων αφετέρου και τα αποτελέσματά τους δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ ενός από τους τέσσερις μαθησιακούς τύπους του Kolb (βλ. παρακάτω) και των κριτικών δεξιοτήτων. Οι Barnes et al. (2004) χρησιμοποίησαν το LSI για να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ τρόπων μάθησης φοιτητών προγράμματος MBA και των προτιμήσεών τους για τις διδακτικές μεθόδους. Τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι οι διαφορετικοί τρόποι μάθησης υποδηλώνουν και διαφορετικές προτιμήσεις στις διδακτικές μεθόδους. Οι Adler et al. (2004) χρησιμοποίησαν το LSI για να εξετάσουν την επίδραση από τη χρήση διαφορετικών τύπων μελετών περιπτώσεων (case studies), για τη διδασκαλία κοστολόγησης και διοικητικής λογιστικής στη διεύρυνση των τρόπων μάθησης των φοιτητών, και τα αποτελέσματά τους δείχνουν βελτίωση των τρόπων μάθησης προς πλέον ισορροπημένους τρόπους μάθησης για τους φοιτητές που είχαν ενεργό συμμετοχή σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Η ευρύτατη χρήση του LSI του Kolb, δε σημαίνει ότι το εργαλείο αυτό έχει γίνει δεκτό χωρίς κριτική. Η κριτική που ασκείται σχετίζεται τόσο με την θεωρητική θεμελίωση του εργαλείου, όσο και με τα συμπεράσματα που εξάγονται από τη χρήση του, όπως οι κριτικές που ακολουθούν. Ο Jarvis (1995, σελ. 68-75) θεωρεί ότι η διαδικασία της μάθησης είναι ένα σύνθετο πρόβλημα, του οποίου ο μαθησιακός κύκλος τού μοντέλου τού Kolb (βλ. στα επόμενα) αποτελεί μια απλούστευση. Με πειραματική εφαρμογή του μοντέλου του Kolb σε ενήλικες και τη σταδιακή προσαρμογή του μοντέλου αυτού στις μαθησιακές εμπειρίες των συμμετεχόντων, προέκυψε ένα σύνθετο μοντέλο, όπου η εμπειρία δεν οδηγούσε πάντοτε σε μάθηση. Ο Garner (2000) αναλύει τις θεωρητικές βάσεις του μοντέλου τού Kolb που σχετίζονται με τις θεωρίες του Jung για τους ψυχολογικούς τύπους και του Tyler για την ατομικότητα και τη σταθερότητά της και υποστηρίζει ότι υπάρχει πρόβλημα στη θεωρητική στήριξη των μαθησιακών τύπων του μοντέλου του Kolb. Οι Lawson και Johnson (2002) ελέγχουν τη σύνδεση μεταξύ της διάστασης πρόσληψης της πληροφορίας ή εμπειρίας του μοντέλου του Kolb και των χρησιμοποιούμενων διδακτικών μεθόδων σε πρόγραμμα κολεγίου βιολογίας και δεν διαπιστώνουν συσχέτιση μεταξύ τους. Τέλος, ο Duff (2004), έχοντας ο ίδιος χρησιμοποιήσει το LSI και αναγνωρίζοντας τη χρησιμότητά

του, διερευνά ένα εναλλακτικό εργαλείο υποστήριξης της θεωρίας του Kolb, το οποίο ενδέχεται να έχει λιγότερους ψυχομετρικούς περιορισμούς από το LSI.

Μεθοδολογία

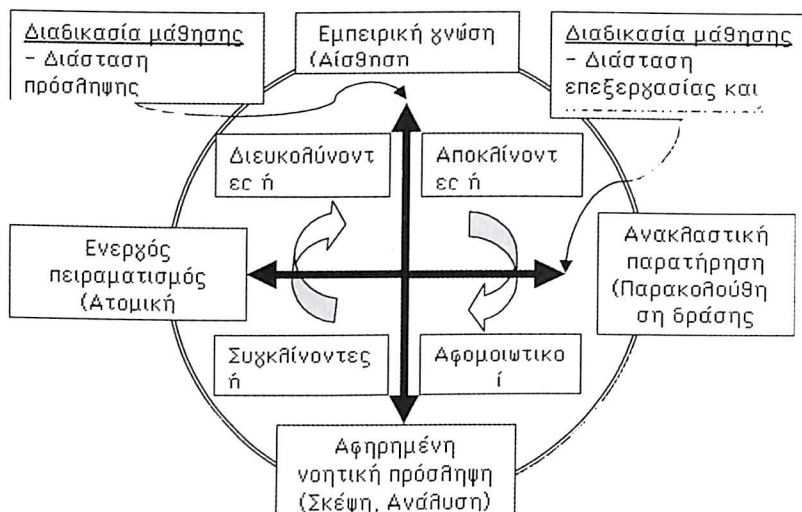
Η παρούσα εμπειρική μελέτη στοχεύει στην «κλινική» διαπίστωση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων φοιτητών επιλεγμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών έξι Ελληνικών Πανεπιστημίων. Η ιδιαιτερότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο εύρος της γεωγραφικής προέλευσης του δείγματος και στην ποικιλία της σύνθεσής του, καθόσον συμμετείχαν φοιτητές από έξι πανεπιστήμια και όχι από ένα που είναι η συνήθης διεθνής πρακτική. Παράλληλα, ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε έχει παραγάγει δεδομένα, ώστε να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας και να δοθούν επαρκείς και αξιόπιστες απαντήσεις στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, όπου οι διδάσκοντες χρησιμοποιούν τις διδακτικές μεθόδους για την παρουσίαση των πληροφοριών γνώσης, ταιριάζει στις διδακτικές-μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών, στο πώς δηλαδή οι φοιτητές προσλαμβάνουν και μετασχηματίζουν την πληροφορία σε μάθηση;
2. Οι επαγγελματικές προοπτικές των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ταιριάζουν με αυτές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι των φοιτητών υποδηλώνουν;

Οι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά εξυπηρετούν τη διερεύνηση των δύο παραγόντων του κινδύνου που αναλαμβάνουν οι φοιτητές με την επιλογή ενός προγράμματος επιχειρησιακών σπουδών, όπως αναφέρθηκε παραπάνω.

Το LSI v.3 του Kolb αποτελεί τη βάση του ερωτηματολογίου που κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και, ως εκ τούτου, κρίνεται σκόπιμη μια σύντομη περιγραφή του. Το εργαλείο αυτό επιλέχτηκε για λόγους συγκρισιμότητας με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες, εξαιτίας του ότι είναι το πλέον χρησιμοποιούμενο¹. Το LSI βασίζεται στο Μοντέλο Εμπειρικής Μάθησης του Kolb (Kolb, 1984). Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό η διαδικασία μάθησης έχει δυο διαστάσεις, την διάσταση της πρόσληψης μιας πληροφορίας ή εμπειρίας και τη διάσταση της επεξερ-

Διάγραμμα 1
Ο κύκλος μάθησης του Kolb



γασίας και μετασχηματισμού της πληροφορίας ή εμπειρίας (Διάγραμμα 1). Κατά την πρόσληψη της πληροφορίας ή εμπειρίας άλλα άτομα στηρίζονται –περισσότερο ή λιγότερο– στις αισθήσεις τους και άλλα στη σκέψη και ανάλυση. Κατά την επεξεργασία και τον μετασχηματισμό της πληροφορίας ή εμπειρίας άλλα άτομα προτιμούν –περισσότερο ή λιγότερο– να ενασχοληθούν προσωπικά και πρακτικά και άλλα προτιμούν να λαμβάνουν θέση παρατηρητή και να αντιδρούν ανάλογα. Αυτά τα δύο ζεύγη διαφορετικών τρόπων πρόσληψης αφενός και επεξεργασίας και μετασχηματισμού πληροφοριών και εμπειριών αφετέρου αποτελούν τις τέσσερις φάσεις (ή στάδια) του μαθησιακού κύκλου. Η φάση στο επάνω μέρος του κύκλου καλείται «εμπειρική γνώση» και στηρίζεται στις αισθήσεις. Στη συνέχεια –δεξιόστροφα– είναι η φάση της «ανακλαστικής παρατήρησης», που στηρίζεται στην παρακολούθηση άλλων δραστηριοποιούμενων. Στο κάτω μέρος είναι η φάση της «αφηρημένης (θεωρητικής) νοητικής πρόσληψης», που στηρίζεται στη σκέψη και την ανάλυση και η τέταρτη είναι η φάση του «ενεργού πειρατισμού», που στηρίζεται στην ατομική πρακτική ενασχόληση. Οι τέσσερις αυτές φάσεις αποτελούν τους τέσσερις διαφορετικούς τρόπους μάθησης. Η ολοκλήρωση της μάθησης προϋποθέτει τη διέλευση και από τις τέσσερις φάσεις, όμως κάθε άτομο έχει τις ι-

διαίτερες μαθησιακές προτιμήσεις του και αυτό σημαίνει ότι για κάθε άτομο η μάθηση αρχίζει από τη συγκεκριμένη περισσότερη προτιμώμενη φάση του κύκλου. Το LSI είναι δομημένο έτσι ώστε οι απαντήσεις να οδηγούν σε συγκέντρωση μονάδων για κάθε μια από τις τέσσερις αυτές φάσεις. Οι μονάδες που συγκεντρώνονται για κάθε φάση δεν έχουν την ίδια βαρύτητα στην προτίμηση κάθε φάσης, παρότι ο ελάχιστος και μέγιστος αριθμός μονάδων είναι οι ίδιοι για τις τέσσερις φάσεις, πλην της περίπτωσης επίτευξης του μέγιστου ή του ελάχιστου αριθμού μονάδων, όποτε πρόκειται για πλήρη προτίμηση ή πλήρη αποφυγή του αντίστοιχου τρόπου μάθησης. Τα αποτελέσματα με τις μονάδες κατά φάση αποτυπώνονται σε ένα διάγραμμα ομόκεντρων κύκλων όπου οι δυο κάθετες και οι δυο οριζόντιες ακτίνες αντιπροσωπεύουν τις τέσσερις φάσεις. Η αποτύπωση αυτή δημιουργεί ένα τετράπλευρο σχήμα (χαρταετός) όπου η πλευρά με το μεγαλύτερο μήκος καταδεικνύει τον προτιμώμενο συνδυασμό πρόσληψης, και επεξεργασίας και μετασχηματισμού μιας πληροφορίας ή εμπειρίας για κάθε άτομο και αυτός ο συνδυασμός υποδηλώνει τον μαθησιακό τύπο κάθε ατόμου. Όσο περισσότερο συμμετρικό προς το κέντρο είναι το τετράπλευρο που σχηματίζεται, τόσο πιο ισορροπημένη είναι η διαδικασία μάθησης ενός ατόμου, γιατί το άτομο αυτό εκμεταλλεύεται καλύτερα και τους τέσσερις τρόπους μάθησης στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης. Ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «εμπειρικής γνώσης» και «ανακλαστικής παρατήρησης» έχει ως αποτέλεσμα «αποκλίνοντες» ή «παρεκκλαστικούς» μαθησιακούς τύπους, ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «ανακλαστικής παρατήρησης» και «αφηρημένης (θεωρητικής) νοητικής πρόσληψης» έχει ως αποτέλεσμα «αφομοιωτικούς» μαθησιακούς τύπους, ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «αφηρημένης (θεωρητικής) νοητικής πρόσληψης» και «ενεργού πειραματισμού» έχει ως αποτέλεσμα «συγκλίνοντες» ή «συγκεντρωτικούς» μαθησιακούς τύπους και τέλος ο συνδυασμός χαρακτηριστικών «ενεργού πειραματισμού» και «εμπειρικής γνώσης» έχει ως αποτέλεσμα «διευκολύνοντες» ή «εξυπηρετικούς» μαθησιακούς τύπους. Η έρευνα με βάση το Μοντέλο Εμπειρικής Μάθησης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι που προκύπτουν με βάση αυτούς συνδέονται, αφενός με τις μαθησιακές προτιμήσεις και αφετέρου με την επαγγελματική καταλληλότητα των ατόμων.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του εαρινού εξαμήνου του 2005. Το δείγμα αποτελείται από φοιτητές –κατά αλφαβητική σειρά των αντίστοιχων Πανε-

πιστημίων– του προγράμματος Πληροφορικής και Διοίκησης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, του προγράμματος Τραπεζικής του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, των προγραμμάτων Διοίκησης Υπηρεσιών και Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, των προγραμμάτων Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής και MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, του προγράμματος MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών και του προγράμματος MBA του Πανεπιστημίου Πειραιά. Το ερωτηματολόγιο της έρευνας περιελάμβανε 33 ερωτήσεις, ένα μέρος των οποίων είχε ως βάση το ερωτηματολόγιο για τη διάγνωση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων του Kolb και ήταν ανώνυμο – όπως συνήθως γίνεται στις ανάλογες διεθνείς έρευνες λόγω ψυχοσυναισθηματικής ευαισθησίας των ερωτήσεων και των πιθανών αντιδράσεων των ερωτώμενων σε θέματα που άπτονται προσωπικών δεδομένων, αλλά κάθε φοιτητής είχε τον δικό του κωδικό που χρησίμευσε για ανατροφοδότηση και διορθώσεις. Η όλη διαδικασία ολοκληρωνόταν παρουσία των ερευνητών στα πλαίσια του χρόνου που ήταν απαραίτητος για την ενημέρωση, την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και την ανατροφοδότηση.

Επιλογή και ανάλυση δείγματος

Κατά την περίοδο διενέργειας της έρευνας προγράμματα επιχειρησιακών μεταπτυχιακών σπουδών προσέφεραν δέκα πανεπιστήμια: Αιγαίου, Αριστοτέλειο, Ανοικτό, Εθνικό και Καποδιστριακό, Κρήτης – Πολυτεχνείο, Μακεδονίας, Οικονομικό Αθηνών, Πάντειο, Οικονομικό Τμήμα και Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Πανεπιστημίου Πατρών και Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Συνολικά, προσφέρονταν εξήντα μεταπτυχιακά προγράμματα στα οποία γίνονταν δεκτοί περίπου 2.500 μεταπτυχιακοί φοιτητές. Ακολούθησε μια περίοδος επαφών με διευθυντές προγραμμάτων και διδάσκοντες και επετεύχθησαν συμφωνίες επισκέψεων για την έρευνα σε δώδεκα τμήματα από οκτώ μεταπτυχιακά προγράμματα (ποσοστό 13,3%) έξι πανεπιστημίων (ποσοστό 60%), με αποτέλεσμα τη συλλογή 255 έγκυρων ερωτηματολογίων (ποσοστό πάνω από 10%). Η επιλογή των τμημάτων που συνθέτουν το δείγμα της έρευνας έγινε με στόχο την ευρύτερη δυνατή συμμετοχή φοιτητών με το μικρότερο δυνατό κόστος και την επίτευξη αντικειμενικότητας. Ο αριθμός των 255

φοιτητών του δείγματος θεωρείται σχετικά μεγάλος σε σύγκριση με τα διεθνή δεδομένα – Adler et al. (2004) 78 φοιτητές, Barnes et al. (2004) 44 φοιτητές, Duff (1997) 142 φοιτητές, Heffler (2001) 85 και 70 φοιτητές σε δυο φάσεις, Kreber (1998) 142 φοιτητές, Loo (2002) 437 φοιτητές από ένα πανεπιστήμιο, Nawrocki, D. and C. (2005) 91, 32 και 11 φοιτητές σε τρεις φάσεις, Wessel και Williams (2004) 94 φοιτητές και Whipple και Moberg (2000) 90, 164 και 243 σε τρεις φάσεις. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η σύνθεση του δείγματος κατά τμήμα και πανεπιστήμιο. Αν και ο συνολικός αριθμός ανδρών και γυναικών είναι σχεδόν ισορροπημένος (49% άνδρες και 51% γυναίκες), αυτό δεν ισχύει σε μερικά τμήματα, ενώ σε κάποια υπάρχει πλήρης ισορροπία. Πλήρης ισορροπία παρουσιάζεται στο τμήμα Τραπεζικής του ΕΑΠ και στο τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών, ενώ, αντίθετα, στο τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας υπερέχει σημαντικά ο αριθμός των γυναικών. Τα δεδομένα του δείγματος υποστηρίζουν την γενικότερη κοινωνικοοικονομική εξέλιξη ότι οι γυναίκες, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, διεισδύουν δυναμικά σε τομείς εργασίας που κάποτε αποτελούσαν αποκλειστικό επαγγελματικό χώρο των ανδρών και φυσικά δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση ο χώρος της Διοίκησης Επιχειρήσεων και της Χρηματοοικονομικής. Αυτό μάλιστα ενισχύεται και από τον χρόνο ολοκλήρωσης των βασικών σπουδών και της στροφής στις μεταπτυχιακές σπουδές. Ενώ το ποσοστό των ανδρών ηλικίας μέχρι 29 ετών που στρέφονται σε επιχειρησιακές μεταπτυχιακές σπουδές είναι μεν μικρότερο αλλά πολύ κοντά σε αυτό των γυναικών (83,2% έναντι 85,4%), οι γυναίκες ολοκληρώνουν νωρίτερα τις βασικές τους σπουδές και αποφασίζουν νωρίτερα να ακολουθήσουν μεταπτυχιακές σπουδές, όπως φαίνεται από το ποσοστό του 13,6% των ανδρών ηλικίας μέχρι 24 ετών, σε σχέση με το 23,1% των γυναικών ίδιας ηλικίας. Η ηλικιακή κατανομή διαφοροποιείται επίσης και μεταξύ των διαφόρων προγραμμάτων του δείγματος. Στα οκτώ από αυτά το ποσοστό των φοιτητών με ηλικία μέχρι 29 ετών κυμαίνεται από 87% μέχρι και 100%, ενώ στο τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών το ποσοστό μειώνεται στο 53,8% και στο τμήμα Τραπεζικής του ΕΑΠ το ποσοστό μειώνεται στο 28,6%. Στα δυο αυτά προγράμματα είναι αυξημένη η συμμετοχή φοιτητών σχετικά μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ στο τμήμα του ΕΑΠ παρουσιάζεται μεγάλη συμμετοχή φοιτητών ηλικίας 40 ετών και άνω με ποσοστό 21%². Ηλικία και φύλο είναι δύο χαρακτηρι-

Πίνακας 1
Φύλο και ηλικία κατά μεταπτυχιακό πρόγραμμα

Φύλο	Ηλικία	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα										
		ΑΠΘ Πληροφορική και Διοίκηση	ΕΑΠ Τραπεζική	ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	ΟΠΑ ΛΟΓ και Χρηματοοικ.	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Λογ.)	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Χρημ.)	Παν. Πατρών Διοικ. Επιχ. MBA	Παν. Πειραιώς MBA	Σύνολο
Άνδρας	< 24	1	0	3	5	4	2	1		0	1	17
	24-29	18	4	16	5	8	14	1		6	15	87
	30-39	2	6	0	0	1	1	0		6	0	16
	40+	0	4	0	0	0	0	0		1	0	5
Σύνολο Α		21	14	19	10	13	17	2		13	16	125
Γυναίκα	< 24	6	0	0	4	2	5	5	5	0	3	30
	24-29	9	4	17	2	9	8	10	3	8	11	81
	30-39	2	8	0	0	1	0	0	0	4	0	15
	40+	1	2	0	0	0	0	0	0	1	0	4
Σύνολο Γ		18	14	17	6	12	13	15	8	13	14	130
Σύν. Α & Γ		39	28	36	16	25	30	17	8	26	30	255

στικά του δείγματος της έρευνας που σχετίζονται επίσης με την εργασιακή εμπειρία. Η επιθυμία των γυναικών να αποκτήσουν μεταπτυχιακό τίτλο συνοδεύεται από μικρότερου χρόνου εργασιακή εμπειρία, ενώ η συμμετοχή στα διάφορα προγράμματα επιχειρησιακών μεταπτυχιακών σπουδών φοιτητών μικρής σχετικά ηλικίας στερεί από τα προγράμματα την μεταφορά στην αίθουσα διδασκαλίας της εμπειρικής γνώσης και της σύζευξής της με τη θεωρητική γνώση. Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την εργασιακή εμπειρία των φοιτητών του δείγματος, σε σχέση με το φύλο και την ηλικία.

Πίνακας 2
Εργασιακή εμπειρία κατά φύλο και ηλικία

Εργασιακή εμπειρία	Φύλο	Διάστημα ηλικίας				Σύνολα
		< 24	24-29	30-39	40+	
Μέχρι ένα έτος	Άνδρας	15	52	1		68
	Γυναίκα	28	53	1		82
	Σύνολο	43	105	2		150
13 Μήνες μέχρι 4 έτη	Άνδρας	2	32	2		36
	Γυναίκα	2	24	7		33
	Σύνολο	4	56	9		69
49 Μήνες μέχρι 7 έτη	Άνδρας		3	5		8
	Γυναίκα		3	5		8
	Σύνολο		6	10		16
Περισσότερο από 7 έτη	Άνδρας		0	8	5	13
	Γυναίκα		1	2	4	7
	Σύνολο		1	10	9	20

Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών (58,8%) έχει εργασιακή εμπειρία μέχρι ένα έτος, συμπεριλαμβανομένων στην ομάδα αυτή και όσων δεν έχουν καθόλου εργασιακή εμπειρία. Στην ομάδα αυτή οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 54,7%, ενώ στην ίδια ομάδα και στο διάστημα ηλικίας μέχρι 24 ετών οι γυναίκες αντιπροσωπεύουν το 65%. Το στοιχείο αυτό, σε συνδυασμό με την επιθυμία τους για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σε μικρότερη ηλικία, πιθανόν να σχετίζεται με κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες που υποχρεώνουν τις γυναίκες να αναζητήσουν απασχόληση έχοντας περισσότερα επαγγελματικά εφόδια. Στα δυο επόμενα διαστήματα ηλικίας της ίδιας ομάδας υπάρχει αριθμητική ισορροπία μεταξύ ανδρών και γυναικών στην εργασιακή εμπειρία.

Στο επόμενο κλιμάκιο εργασιακής εμπειρίας, μεγαλύτερης του έτους και μέχρι 4 έτη, παρουσιάζεται μια αριθμητική υπεροχή των ανδρών ηλικίας 24 μέχρι 29 ετών που αντιπροσωπεύουν το 57%, ενώ στο επόμενο διάστημα ηλικίας 30 μέχρι 39 ετών υπερτερούν οι γυναίκες με ποσοστό 78%. Αν και το υψηλό αυτό ποσοστό μπορεί να είναι τυχαίο λόγω του μικρού αριθμού αυτής της ηλικιακής ομάδας σε αυτό το κλιμάκιο εργασιακής εμπειρίας (9 φοιτητές), πιθανόν να ενισχύει την προηγούμενη άποψη ότι οι γυναί-

κες, είτε επιθυμούν να αποκτήσουν τίτλους σπουδών πριν την επαγγελματική τους απασχόληση, είτε προσπαθούν να αποκτήσουν τίτλους σπουδών αφού απασχοληθούν και εκ των πραγμάτων κρίνουν ότι τούς είναι χρήσιμος ένας μεταπτυχιακός τίτλος. Στο επόμενο κλιμάκιο επαγγελματικής εμπειρίας μεγαλύτερης των 4 ετών και μέχρι 7 έτη, δεν υπάρχουν φοιτητές του μικρού ηλικιακού διαστήματος που να διαθέτουν ανάλογη εμπειρία, ενώ υπάρχει αριθμητική ισορροπία ανδρών και γυναικών στα επόμενα δυο διαστήματα ηλικίας. Η έλλειψη μεταπτυχιακών φοιτητών ηλικίας μικρότερης των 24 ετών που να διαθέτουν εργασιακή εμπειρία τεσσάρων και περισσότερων ετών, πιθανόν να συνδέεται με τη γενικότερη ανεργία και τη μικρή πιθανότητα που υπάρχει να απασχοληθούν άτομα νεαρότερης ηλικίας. Ενδεχομένως βέβαια να σημαίνει ότι φοιτητές που σχετικά νωρίς εισήλθαν στην αγορά εργασίας δεν επιθυμούν να αποκτήσουν μεταπτυχιακούς τίτλους. Στο τελευταίο κλιμάκιο επαγγελματικής εμπειρίας μεγαλύτερης των 7 ετών παρουσιάζεται σημαντική υπεροχή των ανδρών με ποσοστό 80% για το διάστημα ηλικίας από 30 μέχρι 39 ετών, ενώ υπάρχει σχετική ισοδυναμία στο επόμενο διάστημα ηλικίας. Συνολικά, ο πίνακας 2 παρουσιάζει το γενικά αποδεκτό κοινωνικοοικονομικό φαινόμενο της συμπίεσης ηλικίας και εμπειρίας, με πύκνωση του αριθμού των νέων που δε διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία αλλά επιθυμούν να αποκτήσουν επαγγελματικά εφόδια και της αραίωσης των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας που διαθέτουν επαγγελματική εμπειρία αλλά δεν επιθυμούν –ή ίσως δεν κρίνουν ότι χρειάζονται– έναν μεταπτυχιακό τίτλο.

Ένα πρόσθετο στοιχείο διαφοροποίησης της σύνθεσης κάθε τμήματος είναι το βασικό πτυχίο που κάθε φοιτητής κατέχει. Παραδοσιακά –τουλάχιστον– τα μεταπτυχιακά προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών αναλαμβάνονται από Ακαδημαϊκά Ιδρύματα επιχειρησιακής ή/και οικονομικής κατεύθυνσης και απευθύνονται σε αποφοίτους επιχειρησιακών, χρηματοοικονομικών καθώς και οικονομικών σπουδών. Οι επαγγελματικές διέξοδοι και προοπτικές που αυτές οι σπουδές υπόσχονται, δελεάζουν αποφοίτους και άλλων επιστημονικών πεδίων με αποτέλεσμα τα τμήματα μεταπτυχιακών επιχειρησιακών σπουδών –που συχνά λειτουργούν ως διατμηματικά ή/και διαπανεπιστημιακά– να απαρτίζονται από πτυχιούχους με διαφοροποιημένο επιστημονικό υπόβαθρο (Πίνακας 3). Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν συμμετοχή κατά 26,7% πτυχιούχων οικονομικών τμημάτων, ενώ οι πτυχιούχοι τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων και χρηματοοικονομικής συμμετέ-

Πίνακας 3

Επιστημονικό πεδίο βασικού πτυχίου κατά μεταπτυχιακό πρόγραμμα

Επιστημονικό πεδίο βασικού πτυχίου	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα										
	ΑΠΘ Πληροφορ. και Διοίκ.	ΕΑΠ Τραπεζική	ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	ΟΠΑ ΛΟΓ και Χρηματοοικ.	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Λογ.)	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Χρημ.)	Παν. Πατρών Διοικ. Επιχ. MBA	Παν. Πειραιώς MBA	Σύνολα
Οικονομικά	18	10	9	2	5	5	6	2	5	6	68
Διοίκ. Επιχ. & Χρηματοοικον.	17	13	22	13	9	13	11	6	7	15	126
Γενικές Επιστήμες	1	1	0	0	0	2	0	0	2	1	7
Πολυτεχνικές	3	1	1	0	8	7	0	0	8	7	35
Ιατρική & Φαρμακευτική	0	0	0	0	3	1	0	0	2	1	7
Νομική & Πολιτικ. Επιστ.	0	2	3	1	0	2	0	0	1	0	9
Φιλοσοφική	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Γεωπονική	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
Σύνολα	39	28	36	16	25	30	17	8	26	30	255

χουν κατά 49,4%. Κατά 13,7% συμμετέχουν πτυχιούχοι πολυτεχνικών σχολών, ενώ το ποσοστό συμμετοχής πτυχιούχων νομικών και πολιτικών επιστημών ανέρχεται στο 3,5%. Κατά μικρότερα ποσοστά συμμετέχουν πτυχιούχοι γενικών επιστημών (μαθηματικοί κ.ά.), ιατρικών και φαρμακευτικών σχολών, ενώ υπάρχουν και δυο πτυχιούχοι γεωπονικών τμημάτων και ένας πτυχιούχος τμήματος φιλοσοφικής σχολής³. Εκτός από το τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας με τις δυο κατευ-

θύνσεις του –λογιστικής και χρηματοοικονομικής– που απαρτίζεται μόνο από πτυχιούχους τμημάτων οικονομικών, χρηματοοικονομικής και διοίκησης επιχειρήσεων, τα υπόλοιπα τμήματα έχουν σύνθεση που ποικίλει σε επιστημονικά πεδία. Σε τέσσερα προγράμματα –δύο τμήματα MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, τμήμα MBA Πανεπιστημίου Πειραιά και τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών– ο αριθμός των πτυχιούχων πολυτεχνικών τμημάτων είναι μεγαλύτερος του αριθμού πτυχιούχων οικονομικών τμημάτων, ενώ στο τελευταίο από αυτά οι πτυχιούχοι τέτοιων τμημάτων είναι σε απόλυτο μέγεθος περισσότεροι κάθε άλλου επιστημονικού πεδίου, αντιπροσωπεύοντας το 30,8% των φοιτητών του τμήματος. Από τις οκτώ κατηγορίες επιστημονικών πεδίων που υπάρχουν στους πτυχιούχους του δείγματος, έξι εντοπίζονται στο δεύτερο τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας καθώς και στο τμήμα Τραπεζική του ΕΑΠ, ενώ στο τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών εντοπίζονται επτά. Στο τμήμα αυτό, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, επικρατούν οι πτυχιούχοι τμημάτων πολυτεχνικών σχολών με ποσοστό 30,8%, αν και οι πτυχιούχοι οικονομικών-χρηματοοικονομικών σπουδών και σπουδών διοίκησης επιχειρήσεων, ως σύνολο συγγενών σπουδών, αποτελούν το 46,2%.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Κυρίαρχη θέση στις μεθόδους διδασκαλίας όλων των προγραμμάτων σπουδών που συμμετείχαν στην έρευνα εξακολουθεί να έχει η διάλεξη, η οποία στις περισσότερες περιπτώσεις επικουρείται από σύγχρονα τεχνολογικά μέσα παρουσίασης, όπως προβολείς διαφανειών και φορητούς υπολογιστές με βιντεοπροβολείς. Ανάλογα με τη φύση των μαθημάτων σε κάποια τμήματα υπάρχουν εργαστήρια Η/Υ τα οποία αξιοποιούνται είτε για πρακτική εφαρμογή και ασκήσεις, είτε για προσομοιώσεις. Σχετικά συχνή είναι η χρησιμοποίηση εργασιών που ανατίθενται στους φοιτητές ατομικά ή ομαδικά, ενώ πιο σπάνια είναι η χρησιμοποίηση μελετών περιπτώσεων (case studies) για τις παραδόσεις. Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τις χρησιμοποιούμενες μεθόδους και την συχνότητα χρήσης καθεμιάς.

Σε ότι αφορά τις επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων, αυτές ποικίλουν. Γενικά, οι απόφοιτοι απευθύνονται για απασχό-

Πίνακας 4

Μέθοδοι διδασκαλίας και συχνότητα χρησιμοποίησής τους

Συχνότητα	Διδακτική μέθοδος						
	Διάλεξη	Προβολείς Διαφανειών	Παρουσιάσεις Power Point	Μελέτες Περιπτώσεων (Case Studies)	Ομαδικές Εργασίες	Ατομικές Εργασίες	Εργαστήρια
Ποτέ	0,0	4,6	9,4	11,1	6,3	5,3	12,7
Σπάνια	1,8	23,7	32,9	44,3	30,6	35,2	57,2
Συχνά	11,3	39,5	42,0	36,2	40,0	40,5	23,5
Σχεδόν πάντοτε	48,9	27,1	12,9	7,6	16,5	16,2	4,1
Πάντοτε	38,0	5,1	2,8	0,8	6,6	2,8	2,5
Σύνολο	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

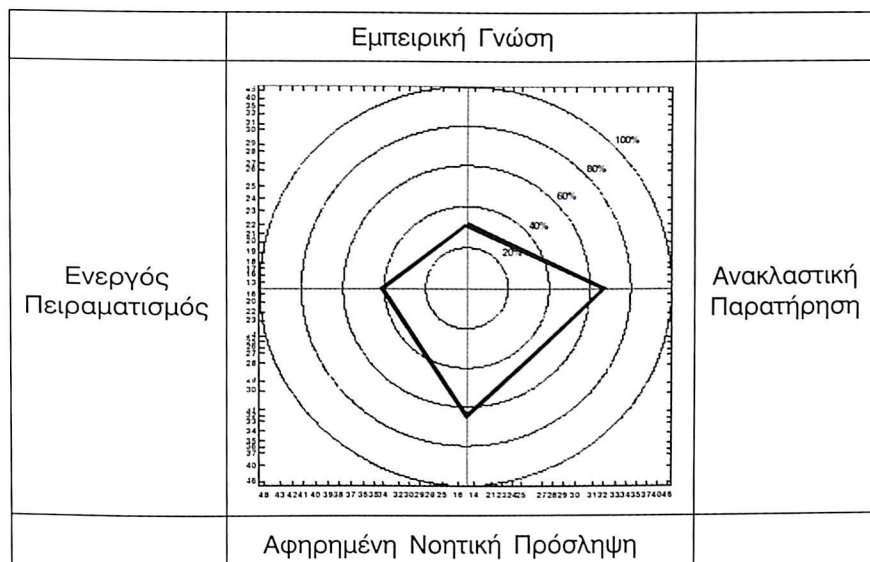
ληση σε επιχειρήσεις του ιδιωτικού ή του δημόσιου τομέα, ή αναλαμβάνουν δική τους επιχειρηματική δραστηριότητα, ενώ αν φοιτούν σε προγράμματα για στελέχη (executive) συνεχίζουν την εργασία τους στις επιχειρήσεις που ανέλαβαν το κόστος των σπουδών τους αναλαμβάνοντας τομείς αυξημένης ευθύνης. Από πλευράς Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων δίνεται έμφαση στη σμίκρυνση του χρόνου που μεσολαβεί από την αποφοίτηση μέχρι την απασχόληση και στις προοπτικές εξέλιξης, στην απασχόληση των αποφοίτων σε μεγάλες και σημαντικές επιχειρήσεις, αλλά και στη βελτίωση των οικονομικών απολαβών των αποφοίτων οι οποίες όμως συνοδεύονται από την ανάληψη αυξημένων ευθυνών. Προς την κατεύθυνση επίτευξης αυτών των στόχων σημαντική είναι η συμβολή των Γραφείων Διασύνδεσης που λειτουργούν στα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα, ενώ για την διευκόλυνση των αποφοίτων στην καταλληλότερη δυνατή επιλογή απασχόλησης συχνά διοργανώνονται *Career Forums*.

Ο βαθμός ανταπόκρισης των φοιτητών στις διδακτικές μεθόδους εξαρτάται από τις μαθησιακές συνθήκες που διαμορφώνονται από το συγκεκριασμό, αφενός των διδακτικών στρατηγικών (πώς διδάσκουν οι διδάσκοντες) και αφετέρου των μαθησιακών στρατηγικών (πώς μαθαίνουν οι διδασκόμενοι). Οι μαθησιακές στρατηγικές των φοιτητών καθορίζονται από τους τρόπους μάθησης και συνακόλουθα τους μαθησιακούς τους τύπους. Στον Πίνακα 5 αποτυπώνονται οι μέσοι όροι των μονάδων για καθένα από τους τέσσερις τρόπους μάθησης για κάθε μεταπτυχιακό τμήμα. Υπενθυμίζεται στο σημείο αυτό ότι κάθε τρόπος μάθησης αποτελεί μια φάση του κύκλου μάθησης και ότι οι μονάδες που συγκεντρώνονται για κάθε φάση δεν έχουν την ίδια βαρύτητα στην προτίμηση κάθε φάσης. Για παράδειγμα, οι σχετικά χαμηλότερες

Πίνακας 5
Μέσος όρος μονάδων τρόπων μάθησης κατά τμήμα

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα	Εμπει- ρική Γνώση (ΕΓ)	Ανακλαστι- κή Παρα- τήρηση (ΑΠ)	Αφηρημένη Νοητική Πρόσληψη (ΑΝΠ)	Ενεργός Πειραμα- τισμός (ΕΠ)
ΑΠΘ Πληροφορ. & Διοίκηση	19	32	33	36
ΕΑΠ Τραπεζική	22	34	32	33
ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	25	32	29	34
ΟΠΑ Λογ. και Χρηματοοικονομ.	22	33	33	32
Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	22	33	35	31
Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	23	30	34	33
Παν. Μακ. MBA 1+2	22	31	34	32
Παν. Μακ. Λογ. & Χρημ. (Λογ.)	21	32	31	36
Παν. Μακ. Λογ. & Χρημ. (Χρημ.)	25	30	30	35
Παν. Μακ. Λογ. & Χρημ. (Λ)+(Χ)	22	31	31	35
Παν. Πατρών Διοίκ. Επιχ. MBA	21	32	32	35
Παν. Πειραιώς MBA	22	29	33	36
Μέσος όρος δείγματος	22	32	32	34

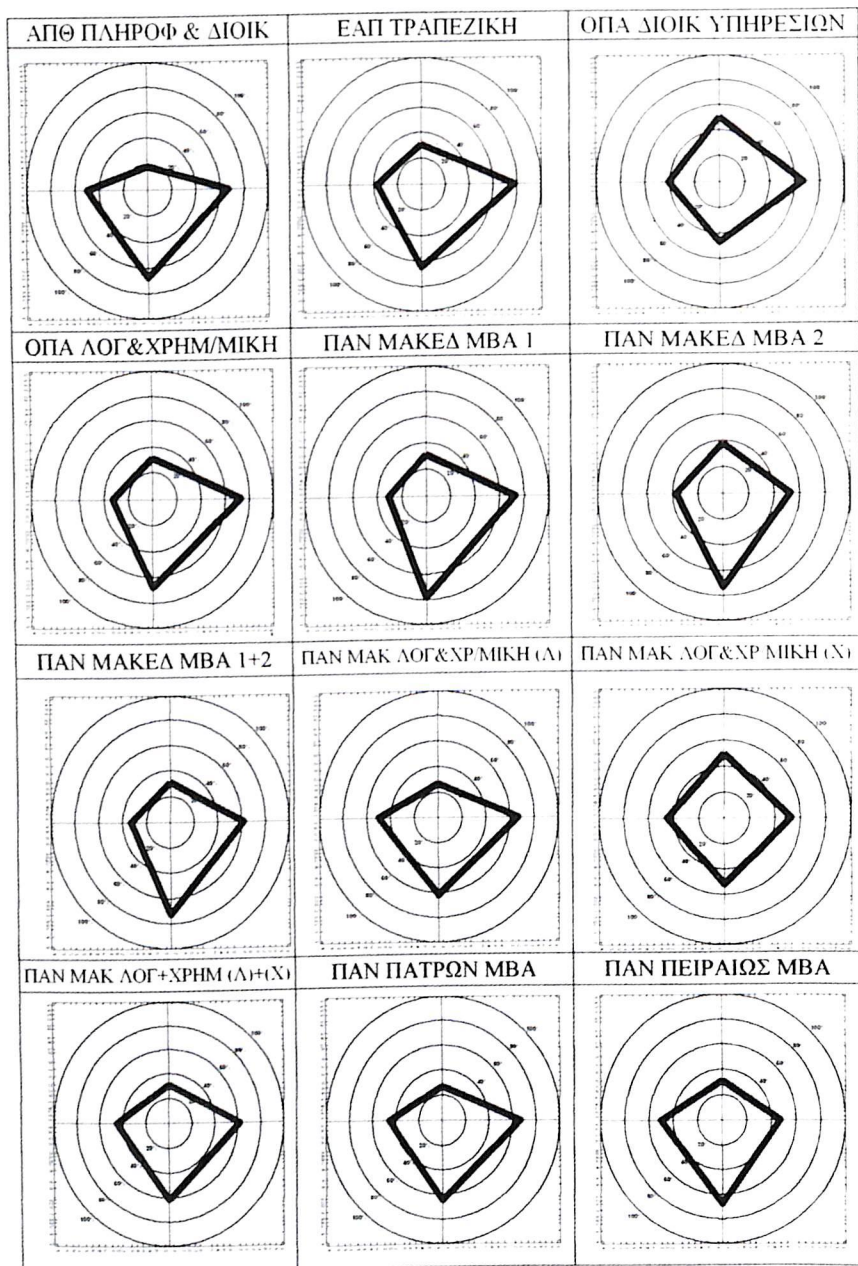
Διάγραμμα 2
Τρόποι μάθησης: Σύνολο δείγματος



μονάδες στον τρόπο μάθησης «εμπειρική γνώση» δε σημαίνουν, γενικά, χαμηλότερη προτίμηση για το συγκεκριμένο τρόπο μάθησης, ούτε ότι οι 36 μονάδες στον τρόπο μάθησης «ενεργός πειραματισμός» σημαίνουν υψηλότερη προτίμηση για τον «ενεργό πειραματισμό» σε σχέση με τις 33 μονάδες για την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη». Οι μονάδες για κάθε τρόπο μάθησης αποτυπώνονται σε διάγραμμα ομόκεντρων κύκλων (βλ. διάγραμμα 2) όπου κάθε ομόκεντρος κύκλος –από το κέντρο προς την περιφέρεια– υποδηλώνει το ποσοστό του δείγματος της έρευνας που οδήγησε στο Μοντέλο Εμπειρικής Μάθησης του Kolb το οποίο παρούσασε ίδια προτίμηση.

Το συγκεκριμένο τετράπλευρο (χαρταετός) του διαγράμματος (2) αποτυπώνει τους μέσους όρους ολόκληρου του δείγματος της παρούσας έρευνας (βλ. Πίνακα 5). Η αποτύπωση αυτή δείχνει υψηλότερη προτίμηση των φοιτητών του δείγματος στην «ανακλαστική παρατήρηση» και στην «αφηρημένη νοητική πρόσληψη». Ο συνδυασμός αυτών των δυο τρόπων μάθησης οδηγεί στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο. Όπως αναφέρθηκε στην περιγραφή του μοντέλου τού Kolb, όσο περισσότερο συμμετρικό προς το κέ-

Διάγραμμα 3
Τρόποι μάθησης κατά τμήμα



ντρο είναι το τετράπλευρο που σχηματίζεται, τόσο πιο ισορροπημένη είναι η διαδικασία μάθησης ενός ατόμου, γιατί το άτομο αυτό εκμεταλλεύεται καλύτερα και τους τέσσερις τρόπους μάθησης στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και αυτό του δίνει ευελιξία στη μάθηση και τη δυνατότητα να προσαρμόζεται ευκολότερα στις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκάστοτε διδάσκοντες. Σε επίπεδο ομάδας ή ενός μεγαλύτερου συνόλου η εμφάνιση ενός σχετικά συμμετρικού σχήματος δε σημαίνει βέβαια ότι όλα τα μέλη της ομάδας παρουσιάζουν ισορροπημένη διαδικασία μάθησης (βλ. παρακάτω ανάλυση διαγραμμάτων 4 και 5). Αποτελεί όμως σημαντική ένδειξη της συμπεριφοράς των ατόμων στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης και μπορεί να βοηθήσει τους διδάσκοντες στην επιλογή σωστής διδακτικής στρατηγικής.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τους μαθησιακούς τρόπους για κάθε τμήμα, όπως φαίνονται στον πίνακα 5, αποτυπώνονται στο διάγραμμα 3. Η συγκριτική αυτή αποτύπωση καταδεικνύει τις διαφορές μεταξύ των τμημάτων, σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών κάθε τμήματος και το βαθμό έντασης της προτίμησης προς κάθε συγκεκριμένο τρόπο μάθησης. Είναι χαρακτηριστική η έντονη προτίμηση φοιτητών αρκετών τμημάτων προς την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και την «ανακλαστική παρατήρηση». Αυτό φαίνεται στα αντίστοιχα επιμέρους διαγράμματα από την οξεία γωνία και την προσέγγισή της προς την περιφέρεια προς την πλευρά της «αφηρημένης νοητικής πρόσληψης» και προς την πλευρά της «ανακλαστικής παρατήρησης». Το πλέον ομοιόμορφο τετράπλευρο είναι αυτό του Τμήματος Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής –με εξειδίκευση στη Χρηματοοικονομική– του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ενώ το τετράπλευρο για το Τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς δείχνει προτίμηση των φοιτητών προς την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και τον «ενεργό πειραματισμό». Αυτός ο συνδυασμός τρόπων μάθησης οδηγεί στον «συγκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο και είναι το μόνο τμήμα με τέτοια προτίμηση. Βέβαια τα διαθέσιμα στοιχεία από την παρούσα έρευνα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάλυση σε ατομικό επίπεδο κατά φοιτητή. Η έρευνα όμως δεν έχει προσωπικό χαρακτήρα, ενώ παράλληλα μια τέτοια ανάλυση ξεφεύγει από τα όρια ενός επιστημονικού άρθρου ($N = 255$).

Τα δεδομένα των προτιμήσεων των φοιτητών κάθε τμήματος για τους τρόπους μάθησης οδηγούν στους μαθησιακούς τύπους για κάθε τμήμα (Πίνακας 6). Ο μεγαλύτερος αριθμός μεταπτυχια-

Πίνακας 6
Μαθησιακοί τύποι κατά Μεταπτυχιακό πρόγραμμα

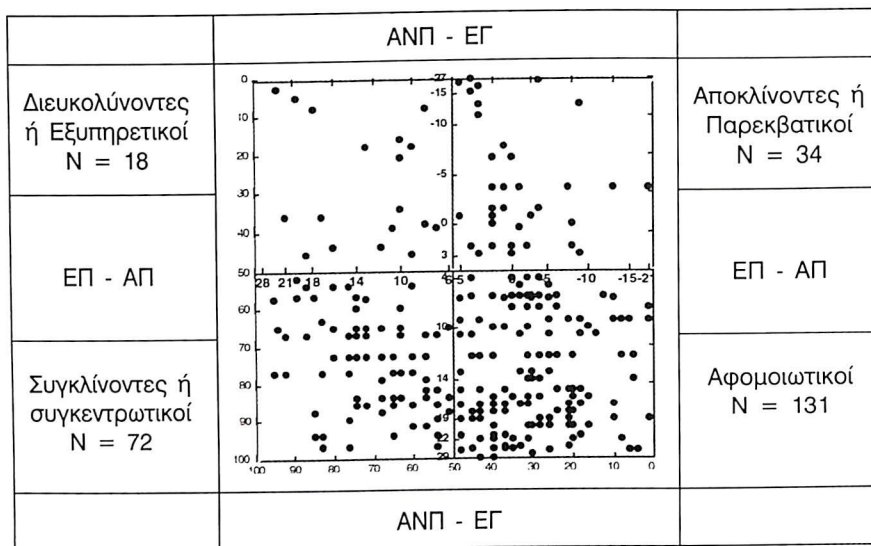
Μαθησιακός τύπος	Μεταπτυχιακό πρόγραμμα										
	ΑΠΘ Πληροφορ. και Διοίκ.	ΕΑΠ Τραπεζική	ΟΠΑ Διοίκηση Υπηρεσιών	ΟΠΑ ΛΟΓ και Χρηματοοικ.	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 1	Παν. Μακ. Δ/Ε MBA 2	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Λογ.)	Παν. Μακ. Λογ. και Χρημ. (Χρημ.)	Παν. Πατρών Διοικ. Επιχ. MBA	Παν. Πειραιώς MBA	Σύνολο
Αποκλίνων ή Παρεκβατικός	2	4	8	5	3	3	2	2	2	3	34
Αφομοιωτικός	20	18	16	8	18	18	6	4	14	9	131
Συγκλίνων ή Συγκεντρωτικ.	14	6	5	3	4	8	7	1	9	15	72
Διευκολύνων ή Εξυπηρετικός	3	0	7	0	0	1	2	1	1	3	18
Σύνολο	39	28	36	16	25	30	17	8	26	30	255

κών φοιτητών εμπίπτει στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο αντιπροσωπεύοντας το 51,4% των φοιτητών του δείγματος. Αυτή η σχετική επικράτηση του συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου ισχύει και στα επιμέρους μεταπτυχιακά προγράμματα με ποσοστά που κυμαίνονται από 35,3% (Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής με εξειδίκευση στη Λογιστική του Πανεπιστημίου Μακεδονίας), μέχρι 72% (Α' τμήμα MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Μακεδονίας). Εξαίρεση από τη γενική συμπεριφορά των φοιτητών του δείγματος αποτελεί το Τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς, όπου επικρατεί ο «συγκλίνων ή συγκεντρωτικός» μαθησιακός τύπος με ποσοστό 50%, ως αποτέλεσμα των προτιμήσεων των φοιτητών αυτού του τμήματος προς την «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και τον «ενεργό πειραματισμό»⁴. Πέραν του ποσοστού του «αφομοιωτικού» μαθησιακού τύπου, τα ποσοστά για τον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό», το «συ-

γκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» και τον «διευκολύνοντα ή εξυπηρετικό» μαθησιακό τύπο είναι 13,3%, 28,2% και 7,1% αντίστοιχα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας για τη σχετική επικράτηση των φοιτητών που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο συμφωνούν με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας που διενεργήθηκε σε φοιτητές Διοίκησης Επιχειρήσεων στο Πανεπιστήμιο Lethbridge του Καναδά (Loo, 2002), όπου το ποσοστό επικράτησης είναι χαμηλότερο από αυτό της παρούσας έρευνας και τα ποσοστά των άλλων μαθησιακών τύπων σχετικά υψηλότερα. Τόσο στην παρούσα έρευνα όσο και στην έρευνα του Πανεπιστημίου Lethbridge η σειρά κατάταξης των τεσσάρων μαθησιακών τύπων με βάση τα ποσοστά για καθέναν είναι ίδια. Άλλη έρευνα σε φοιτητές Online MBA προγράμματος του Πανεπιστημίου Nova Southeastern της Florida των Ηνωμένων Πολιτειών παρουσιάζει επικράτηση σε σημαντικό βαθμό των φοιτητών που εμπίπτουν στον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό» μαθησιακό τύπο και πολύ χαμηλά ποσοστά για τους «συγκλίνοντες ή συγκεντρωτικούς» και τους «διευκολύνοντες ή εξυπηρετικούς» μαθησιακούς τύπους (Barnes et al., 2004). Τα παραπάνω ποσοστά του δείγματος της παρούσας έρευνας για τους τέσσερις μαθησιακούς τύπους είναι διαφορετικά για κάθε επιμέρους τμήμα. Αυτό σημαίνει ότι η διασπορά των μαθησιακών τύπων στο σύνολο του δείγματος και κατά τμήμα ποικίλει.

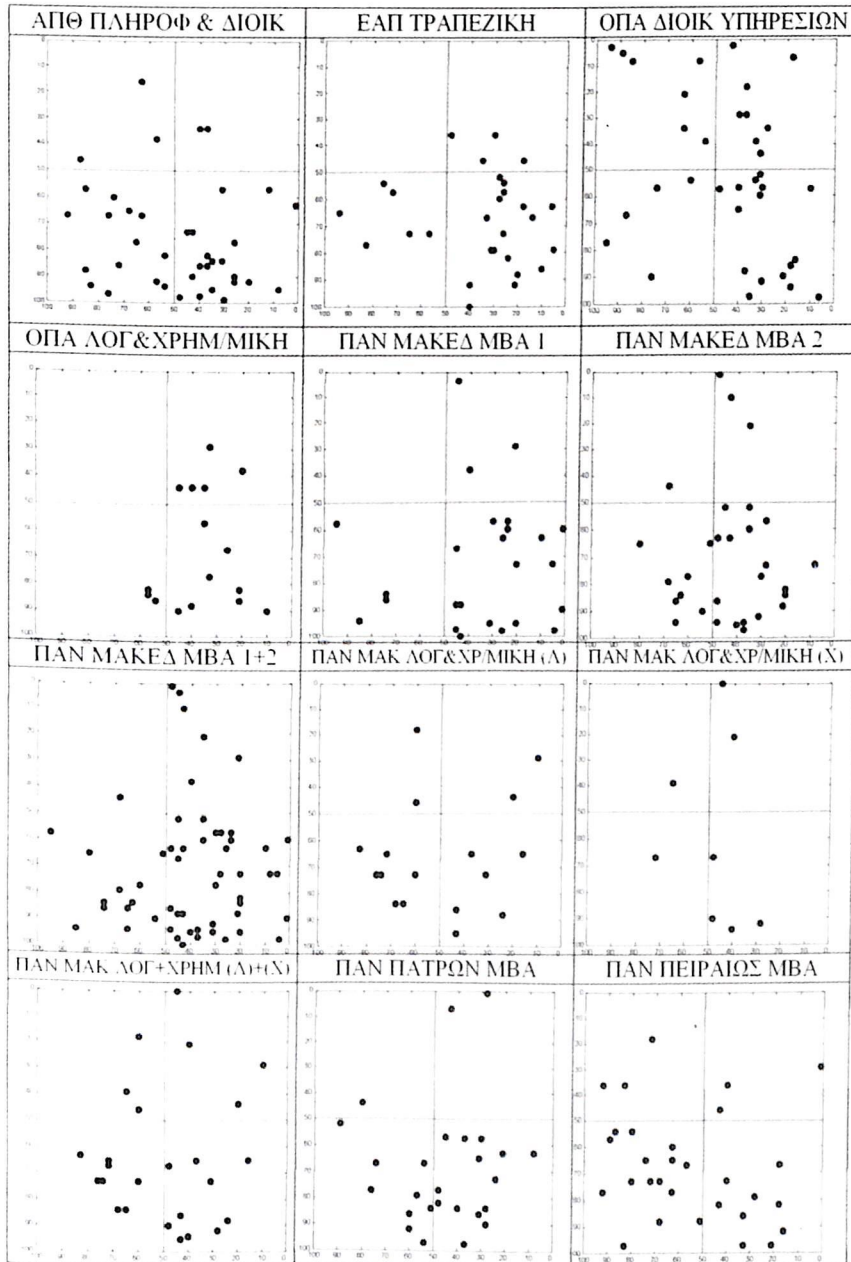
Στο διάγραμμα 4 παρουσιάζεται η διασπορά των μαθησιακών τύπων του δείγματος. Κατ' αναλογία των τρόπων μάθησης, όσο πιο κοντά προς τις τέσσερις γωνίες του τετραγώνου αποτύπωσης των μαθησιακών τύπων βρίσκεται η θέση ενός μαθησιακού τύπου, τόσο πιο έντονη είναι η προτίμηση ενός φοιτητή προς το συγκεκριμένο μαθησιακό τύπο. Είναι χαρακτηριστική η παρουσία στο δείγμα φοιτητών με έντονα «διευκολύνοντα ή εξυπηρετικό» μαθησιακό τύπο (επάνω αριστερό τμήμα) και έντονα «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο (κάτω δεξιό τμήμα), ενώ εντός κάθε επιμέρους τετραγώνου για κάθε μαθησιακό τύπο παρουσιάζεται σημαντική διαφοροποίηση στην ένταση προτίμησης του συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου. Επίσης, όσο πιο κοντά στη διαχωριστική γραμμή μεταξύ δυο μαθησιακών τύπων βρίσκεται ένα σημείο, τόσο πιο πιθανή είναι η επίδραση στις μαθησιακές προτιμήσεις ενός φοιτητή και από τον παραπλεύρως ευρισκόμενο μαθησιακό τύπο. Στο διάγραμμα είναι καταφανής η σχετική επικράτηση των «αφομοιωτικών» μαθησιακών τύπων του δείγματος καθώς και η μικρή παρουσία «διευκολυνόντων ή εξυπηρετικών» μαθησιακών τύπων στο δείγμα.

Διάγραμμα 4
Διασπορά μαθησιακών τύπων δείγματος



Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζεται η διασπορά των μαθησιακών τύπων κατά τμήμα. Είναι χαρακτηριστική η απουσία «διευκολυνόντων ή εξυηρητικών» μαθησιακών τύπων στα τμήματα Τραπεζικής του ΕΑΠ, Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του ΟΠΑ και του Α' τμήματος MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ενώ στο Β' τμήμα MBA του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και στο MBA του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Πατρών η μικρή συμμετοχή των «αποκλινόντων ή παρεκβατικών» μαθησιακών τύπων συνοδεύεται από έντονη προτίμηση προς τον συγκεκριμένο μαθησιακό τύπο. Στο τμήμα Διοίκησης Υπηρεσιών του ΟΠΑ παρουσιάζεται η πλέον ισορροπημένη διασπορά μαθησιακών τύπων, όπως επίσης σχετικά ισορροπημένη διασπορά μαθησιακών τύπων παρουσιάζεται στο ενιαίο τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας για τα κοινά μαθήματα των δυο εξειδικεύσεων (Λογιστικής, Χρηματοοικονομικής). Το μόνο τμήμα που, όπως και στην περίπτωση των τρόπων μάθησης, διαφέρει από τα υπόλοιπα είναι το MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς, όπου παρουσιάζεται ισχυρότερη η ομάδα των «συγκλινόντων ή συγκεντρωτικών» μαθησιακών τύπων.

Διάγραμμα 5
Διασπορά μαθησιακών τύπων κατά τμήμα



Καθένας από τους τρόπους μάθησης και συνακόλουθα οι μαθησιακοί τύποι συνδέονται με προτιμήσεις συγκεκριμένων μαθησιακών συνθηκών, κάτω από τις οποίες τα άτομα που εμπίπτουν στις αντίστοιχες κατηγορίες αφενός προσλαμβάνουν πληροφορίες και εμπειρίες και αφετέρου τις επεξεργάζονται και τις μετασχηματίζουν, ώστε να προκύψει νέα μάθηση. Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες για κάθε τρόπο μάθησης, ενώ ανάμεσα στους τρόπους μάθησης παρουσιάζονται οι μαθησιακοί τύποι στους οποίους οδηγούν οι συνδυασμοί των τρόπων μάθησης. Όπως προαναφέρθηκε, η επικρατούσα διδακτική στρατηγική στα προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών του δείγματος της παρούσας έρευνας –και όχι μόνο (Becker και Watts, 1996 και 2001)– στηρίζεται στη διδακτική μέθοδο της διάλεξης, η οποία επικουρείται από σύγχρονα τεχνολογικά μέσα παρουσίασης. Αυτή η μέθοδος αποτελεί και τον κύριο πομπό των πληροφοριών γνώσης προς τους φοιτητές και εμπίπτει στις προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες τόσο των «αποκλινόντων ή παρεκβατικών» όσο και των «αφομοιωτικών» μαθησιακών τύπων. Πλην όμως η διάλεξη αποτελεί ένα μόνο μέρος του συνόλου των μαθησιακών συνθηκών που οι δυο αυτοί μαθησιακοί τύποι προτιμούν, ενώ η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος δεν εμπίπτει στις προτιμήσεις των άλλων δυο μαθησιακών τύπων. Ο πλέον ωφελημένος μαθησιακός τύπος είναι ο «αφομοιωτικός», αφού η παρουσίαση των πληροφοριών που αφορούν στη νέα γνώση με τη χρήση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων συμβάλλει και στην ξεκάθαρη και καλά δομημένη παρουσίαση των ιδεών. Κατά συνέπεια η επιλογή της συγκεκριμένης διδακτικής στρατηγικής από τους εκάστοτε διδάσκοντες εξυπηρετεί –έστω και μερικώς– κάτι παραπάνω από τους μισούς φοιτητές του δείγματος της παρούσας έρευνας που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο. Αυτό ισχύει και για όσα τμήματα παρουσιάζουν αυξημένο αριθμό φοιτητών με αυτόν τον μαθησιακό τύπο. Δεν φαίνεται να εξυπηρετεί όμως στον ίδιο βαθμό το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών του τμήματος MBA του Πανεπιστημίου Πειραιώς – το 50% εμπίπτουν στον «συγκλινόντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο, καθόσον η συγκεκριμένη διδακτική μέθοδος δεν εμπίπτει στις προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες του συγκεκριμένου μαθησιακού τύπου. Με βάση τη διασπορά των μαθησιακών τύπων στα διάφορα τμήματα που παρουσιάζεται στο διάγραμμα 5 και τις προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες του πίνακα 6, φαίνεται μια πλήρης αναντιστοιχία μεταξύ διδακτικών στρατηγικών και προτιμώμενων μαθησιακών συνθηκών

Πίνακας 7
Τρόποι μάθησης, μαθησιακοί τύποι
και προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες

Τρόποι μάθησης	Προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες
Εμπειρική γνώση	– Μάθηση μέσω νέων εμπειριών, παίγνια, ρόλοι – Συζητήσεις με συνομήλικους – Προσωπικές συμβουλές
Αποκλίνων ή Παρεκβατικός	
Ανακλαστική παρατήρηση	– Διαλέξεις – Ευκαιρίες για ρόλο παρατηρητή και εξέταση ενός θέματος από διαφορετικές απόψεις – Έλεγχος γνώσης με αντικειμενικά τεστ
Αφομοιωτικός	
Αφηρημένη νοητική πρόσληψη	– Μελέτη θεωριών – Μελέτη κατά μόνες – Ξεκάθαρη και καλά δομημένη παρουσίαση ιδεών
Συγκλίνων ή Συγκεντρωτικός	
Ενεργός πειραματισμός	– Ευκαιρίες για πρακτική εξάσκηση και λήψη α-ανάδρασης – Συζητήσεις σε μικρές ομάδες – Εργασίες και εξατομικευμένες, ατομικού ρυθμού μαθησιακές δραστηριότητες
Διευκολύνων ή Εξυπηρετικός	

Πηγή: Kolb, 2000.

για το τμήμα Τραπεζικής του ΕΑΠ. Ο τρόπος που το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσφέρεται (εξ αποστάσεως) προσιδιάζει σε «συγκλίνοντες ή συγκεντρωτικούς» και «διευκολύνοντες ή εξυπηρετικούς» μαθησιακούς τύπους. Στο εν λόγω τμήμα όμως μόνο το 21,4% εμπίπτει στον «συγκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο, ενώ δεν υπάρχουν φοιτητές που να εμπίπτουν στον «διευκολύνοντα ή εξυπηρετικό» μαθησιακό τύπο.

Η παραπάνω ανάλυση σχετικά με τους τρόπους μάθησης και τους μαθησιακούς τύπους των φοιτητών του δείγματος, παρέχει

τις απαραίτητες πληροφορίες για την απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας εμπειρικής μελέτης, αν δηλαδή η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης ταιριάζει στις διδακτικές-μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών. Τα αποτελέσματα συνηγορούν στο ότι οι στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζονται, μόνο μερικώς προσιδιάζουν στις μαθησιακές προτιμήσεις των φοιτητών (στην καλύτερη περίπτωση για το 51,4% των φοιτητών που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο και μόνο κατά ένα μέρος του συνόλου των προτιμώμενων μαθησιακών συνθηκών), ενώ υπάρχουν περιπτώσεις αρκετά χαμηλού ποσοστού κάλυψης των μαθησιακών προτιμήσεων μέχρι και μηδενικής κάλυψής τους. Αυτό σημαίνει ότι ένας σημαντικός αριθμός φοιτητών αναλαμβάνει τον κίνδυνο επιλογής ενός μεταπτυχιακού προγράμματος το οποίο δε θα τους οδηγήσει στο υψηλότερο δυνατό επίπεδο άντλησης γνώσης που να είναι επαρκής και ικανή να υποστηρίξει μια επαγγελματική σταδιοδρομία. Αν το επίπεδο γνώσης φθάσει σε επίπεδα πάνω του ελάχιστου απαιτητού βαθμού κατά μάθημα και όσο γίνεται υψηλότερα, αυτό δύναται να επιτευχθεί με αυξημένο ατομικό κόστος σε χρόνο προσαρμογής και μελέτης.

Η κατάταξη των φοιτητών του δείγματος στους μαθησιακούς τύπους οδηγεί στον προσδιορισμό της επαγγελματικής καταλληλότητας κάθε ομάδας (Πίνακας 8). Με δεδομένο ότι το δείγμα αποτελείται από φοιτητές μεταπτυχιακών προγραμμάτων επιχειρησιακών σπουδών των οποίων οι απόφοιτοι δύνανται να απασχοληθούν σε θέσεις ανάλογης ευθύνης του ιδιωτικού και του ευρύτερου δημόσιου τομέα, μόλις το 7,1% του δείγματος ανήκει στον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό» μαθησιακό τύπο. Άτομα που ανήκουν σε αυτόν τον μαθησιακό τύπο θεωρούνται ως τα πλέον κατάλληλα για την άσκηση καθηκόντων management, marketing, διοίκησης ανθρωπίνων πόρων, καθώς και απασχόλησης σε ανάλογες θέσεις ευθύνης της Δημόσιας Διοίκησης και των Δημόσιων Οικονομικών. Αυτό σημαίνει ότι μεγάλος αριθμός μεταπτυχιακών φοιτητών επιχειρησιακών σπουδών ενδέχεται στο μέλλον να αναλάβουν καθήκοντα που δε θεωρούνται κατάλληλοι να τα ασκήσουν, με αποτέλεσμα μεγάλο ατομικό, επιχειρησιακό και κοινωνικό κόστος. Στις περισσότερες περιπτώσεις και ιδιαίτερα αν η θέση προσδίδει κύρος και γόητρο που συνδυάζονται με ικανοποιητική αμοιβή ο πτυχιούχος εμφανίζεται διατεθειμένος να αναλάβει το ατομικό κόστος. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις επιχειρήσεις –και κυρίως του ιδιωτικού τομέα– που ο ανταγωνισμός τους επιβάλλει την άντληση του βέλτιστου αποτελέσματος από τους ερ-

Πίνακας 8

Μαθησιακοί Τύποι και Τομείς Επαγγελματικής Καταλληλότητας

Μαθησιακός τύπος	Πλήθος	Ποσοστό	Τομείς ιδιαίτερης καταλληλότητας
Αποκλίνων ή Παρεκβατικός	34	13,3%	Ψυχολογία, φροντίδα υγείας, κοινωνική φροντίδα, θεατρο, λογοτεχνία, ΜΜΕ
Αφομοιωτικός	131	51,4%	Γενικές επιστήμες (μαθηματικά, φυσική κ.λπ.), εκπαίδευση, κοινωνιολογία, νομοθεσία, θεολογία
Συγκλίνων ή Συγκεντρωτικός	72	28,2%	Τεχνικές επιστήμες, Η/Υ, ιατρική τεχνολογία, γεωργία, οικονομικά, επιστήμες περιβάλλοντος
Διευκολύνων ή Εξυπηρετικός	18	7,1%	Management, δημόσια οικονομικά, marketing, δημόσια διοίκηση, ανθρωπίνι πόροι
Σύνολο	255	100%	

Πηγές: 1. Έρευνα, 2. Kolb, 2000.

γαζόμενους και ιδίως από τα στελέχη τους, μέσω της απασχόλησης των πλέον κατάλληλων ατόμων σε κάθε θέση (Μαγγιώρου, Τσατήρης, Χαραλαμπίδης, 1999). Παράλληλα, οι στρεβλώσεις που δημιουργούνται από την απασχόληση τέτοιων στελεχών δημιουργούν τεράστιο κοινωνικό κόστος. Η ανάλυση της επαγγελματικής καταλληλότητας με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, παρέχει πληροφορίες για την απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αν δηλαδή οι επαγγελματικές προοπτικές των αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ταιριάζουν με αυτές που οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι των φοιτητών υποδηλώνουν. Η απάντηση είναι αποθαρρυντική, καθώς μόνο ένα μικρό ποσοστό από τους φοιτητές του δείγματος θεωρείται κατάλληλο για την ανάληψη θέσεων ευθύνης προς τις οποίες το αντικείμενο σπουδών οδηγεί.

Με τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα ολοκληρώνεται η διερεύνηση των δύο παραγόντων του κινδύνου που αναλαμβάνουν οι φοιτητές με την επιλογή ενός προγράμματος επιχειρησια-

κών σπουδών. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών υπόσχονται διευρυμένες επαγγελματικές προοπτικές και λειτουργούν ως πόλος έλξης για απόφοιτους σχολών και τμημάτων αρκετών επιστημονικών πεδίων. Πλην όμως οι ευκαιρίες που φαίνονται να υπάρχουν συνδέονται με υψηλό κίνδυνο σε ότι αφορά, τόσο στην διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης, όσο και στην επαγγελματική καταλληλότητα των φοιτητών για θέσεις ανάλογες των σπουδών τους.

Διαπιστώσεις και συμπεράσματα της έρευνας

Το σχετικά μεγάλο μέγεθος του δείγματος της παρούσας εμπειρικής μελέτης και η διαπανεπιστημιακή σύνθεσή του αποτελούν σημαντικά δομικά της στοιχεία. Η χρήση ανώνυμων ερωτηματολογίων συμβάλλει στην αντικειμενικότητα των πληροφοριών που αντλούνται ώστε να διασφαλίζεται το κύρος των αποτελεσμάτων. Σε ό,τι αφορά τα γενικά χαρακτηριστικά των φοιτητών του δείγματος, τα αποτελέσματα εμφανίζουν σχεδόν ισοδύναμη κατανομή μεταξύ ανδρών και γυναικών. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως με την ηλικία. Σε μερικά τμήματα το εύρος ηλικίας είναι αρκετά μεγάλο, ενώ σε άλλα υπάρχει συγκέντρωση φοιτητών με ηλικία μεταξύ 24 και 29 ετών. Αυτό το διάστημα είναι και το επικρατούν διάστημα ηλικίας και για τους άνδρες και για τις γυναίκες. Η ηλικία εμφανίζεται να συμβαδίζει με την εργασιακή εμπειρία. Όσο αυξάνεται η ηλικία αυξάνεται και η εργασιακή εμπειρία. Ωστόσο, το 59% περίπου των φοιτητών του δείγματος εμφανίζεται με εμπειρία μέχρι ένα έτος, ενώ λιγότερο από το 1% με εμπειρία μεγαλύτερη των 7 ετών. Γενικά, εμφανίζεται να πλεονεκτούν οι άνδρες έναντι των γυναικών στην εργασιακή εμπειρία. Τα μεταπτυχιακά προγράμματα επιχειρησιακών σπουδών προσελκύουν αποφοίτους από διάφορα επιστημονικά πεδία. Κυριαρχούν οι απόφοιτοι τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων και χρηματοοικονομικής, ακολουθούμενοι από τους αποφοίτους οικονομικών τμημάτων και τμημάτων πολυτεχνικών σχολών. Στο δείγμα υπάρχουν επίσης απόφοιτοι φυσικομαθηματικών τμημάτων, νομικής, ιατρικής, γεωπονικής, ακόμη και φιλοσοφικής. Η ποικιλία των βασικών σπουδών των φοιτητών του δείγματος ίσως οξύνει το πρόβλημα της μη κάλυψης των μαθησιακών τους στρατηγικών και της επαγγελματικής καταλληλότητάς τους για θέσεις που οι μεταπτυχιακές

σπουδές τους οδηγούν, κάτι που σημαίνει και μη ανταποδοτικότητα του κόστους σπουδών, δεδομένου ότι στα περισσότερα προγράμματα υπάρχουν διδάκτρα, χωρίς τίποτε να διασφαλίζει απασχόληση και –ιδίως– υψηλές αμοιβές. Τα συμπεράσματα που εξάγονται έχουν ως εξής:

1. Σε ό,τι αφορά τους τρόπους μάθησης, τα αποτελέσματα εμφανίζουν, συνολικά, έντονη προτίμηση των φοιτητών στην «ανακλαστική παρατήρηση» και στην «αφηρημένη νοητική πρόσληψη». Το γενικό αυτό πλαίσιο διαφοροποιείται από τμήμα σε τμήμα, με ένταση μεγαλύτερη η μικρότερη στην προτίμηση του ενός ή του άλλου από τους τέσσερις τρόπους μάθησης. Μόνο σε μια περίπτωση μεταβάλλονται οι προτιμήσεις με εμφάνιση έντασης στην «αφηρημένη νοητική πρόσληψη» και στον «ενεργό πειραματισμό».
2. Με βάση τους τρόπους μάθησης προσδιορίζονται οι μαθησιακοί τύποι. Περισσότεροι από τους μισούς φοιτητές του δείγματος εμπίπτουν στην «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο. Ακολουθούν αυτοί που εμπίπτουν στον «συγκλίνοντα ή συγκεντρωτικό» μαθησιακό τύπο και αυτοί που εμπίπτουν στον «αποκλίνοντα ή παρεκβατικό» μαθησιακό τύπο. Αν και ο «διευκολύνων ή εξυπηρετικός» μαθησιακός τύπος είναι αυτός που προσδιάζει στην επιχειρησιακή απασχόληση, ο τύπος αυτός βρίσκεται «σε στενότητα» ανάμεσα στους φοιτητές του δείγματος.
3. Στους τρόπους μάθησης και συνακόλουθα στους μαθησιακούς τύπους αντιστοιχούν κάποιες προτιμώμενες μαθησιακές συνθήκες. Με εξαίρεση τους φοιτητές που εμπίπτουν στον «αφομοιωτικό» μαθησιακό τύπο, οι οποίοι εν μέρει καλύπτονται από τη διδακτική μέθοδο της διάλεξης που είναι η επικρατέστερη και ευρέως χρησιμοποιούμενη, για τους υπόλοιπους φοιτητές παρουσιάζεται διάσταση μεταξύ διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών. Αυτό σημαίνει ότι οι περισσότεροι φοιτητές αναλαμβάνουν τον κίνδυνο της ελλιπούς διδακτικής-μαθησιακής κάλυψης.
4. Οι τρόποι μάθησης και οι μαθησιακοί τύποι σχετίζονται με συγκεκριμένους τομείς επαγγελματικής καταλληλότητας. Ο πλέον κατάλληλος μαθησιακός τύπος για ανάληψη επιχειρησιακής απασχόλησης θεωρείται ο «διευκολύνων ή εξυπηρετικός». Σε αυτόν τον μαθησιακό τύπο εμπίπτει μόλις το 7% περίπου των φοιτητών του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι οι φοιτητές αναλαμβάνουν και τον κίνδυνο που σχετίζεται με την μη καταλληλότητά τους για απασχόληση σε θέσεις αυξημένης επιχειρησιακής ευ-

θύνης, όπως είναι οι θέσεις των περισσότερων υψηλόβαθμων στελεχών.

5. Οι αναντιστοιχίες που προκύπτουν μεταξύ διδακτικών και μαθησιακών στρατηγικών αφενός καθώς και μαθησιακών τύπων και επαγγελματικής καταλληλότητας αφετέρου, δημιουργούν πρόβλημα στη σωστή στελέχωση των επιχειρήσεων και μεσο-μακροπρόθεσμα στρεβλώσεις στην απασχόληση με κοινωνικοοικονομικές προεκτάσεις.

Επίλογος και προεκτάσεις έρευνας

Ο στόχος της παρούσας εμπειρικής έρευνας είναι να ρίξει φως σε μια αθέατη όψη του προβλήματος της επιλογής καριέρας από τους φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών. Δυο από τα στοιχεία που κρύβονται σε αυτήν την αθέατη όψη είναι: Πρώτον, το πώς τα Πανεπιστήμια προσφέρουν το πολύτιμο προϊόν της γνώσης και πώς οι διδασκόμενοι φοιτητές κατακτούν αυτή τη γνώση και δεύτερον πόσοι από τους φοιτητές επιχειρησιακών σπουδών θεωρούνται κατάλληλοι για επιχειρησιακή απασχόληση. Η έρευνα διενεργήθηκε σε ένα σχετικά μεγάλο δείγμα με διαπανεπιστημιακή σύνθεση. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν την ανάγκη εφαρμογής διευρυμένων διδακτικών στρατηγικών από τα Ακαδημαϊκά Ιδρύματα, προκειμένου να καλύπτουν πληρέστερα τις μαθησιακές στρατηγικές των φοιτητών τους. Αυτό σημαίνει ότι τα Πανεπιστήμια πρέπει να επενδύσουν σε ανθρώπινο δυναμικό και υλικοτεχνική υποδομή ώστε να εξασφαλίζεται η εναργέστερη συμμετοχή διδασκόντων και διδασκόμενων στη διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης (Becker και Watts, 2001). Από την πλευρά των διδασκόντων στα τμήματα επιχειρησιακών σπουδών, πρέπει να προωθηθεί η μελέτη των προσφορότερων τρόπων διδασκαλίας του αντικειμένου τους (Johnston et al., 2001). Προς τούτο κρίνεται σκόπιμη η εφαρμογή μιας μεθόδου διαπίστωσης των μαθησιακών στρατηγικών των φοιτητών, όπως η μέθοδος του Kolb που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη. Η διαπίστωση των ισχυρών σημείων και των αδυναμιών των φοιτητών μπορεί να αξιοποιηθεί από τους φορείς εξουσίας – λήψης αποφάσεων και τους διδάσκοντες των Πανεπιστημίων για τη βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος και κατ' επέκταση του ερευνητικού έργου των Πανεπιστημίων. Επειδή τα Πανεπιστήμια χρειάζονται αποτελεσματικές στρατηγικές τόσο για

να προσελκύσουν τους καλύτερους φοιτητές, όσο και για να τους στηρίξουν στη σταδιοδρομία τους με παροχή πληροφοριών (Salemi et al., 2001), η διαδικασία διαπίστωσης των μαθησιακών στρατηγικών των φοιτητών μπορεί να αποτελέσει μέρος αυτής της στρατηγικής. Η εφαρμογή τέτοιων μέτρων από τα Πανεπιστήμια και τους διδάσκοντες σε αυτά και η ενεργός συμμετοχή των φοιτητών που είναι οι άμεσα ενδιαφερόμενοι, μπορεί να συμβάλει προς την κατεύθυνση της μείωσης του κινδύνου επιλογής καριέρας που οι φοιτητές αναλαμβάνουν. Η διεύρυνση της βάσης της παρούσας έρευνας και η εναλλακτική εφαρμογή και άλλων εργαλείων διαπίστωσης των μαθησιακών στρατηγικών μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην εφαρμογή αποδοτικότερων διδακτικών μεθόδων και η εκπαίδευση στα Ελληνικά Πανεπιστήμια να καταστεί πιο ανταγωνιστική.

Σημειώσεις

1. Εκτός από το LSI, στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε και το LSQ των Honey και Mumford σε σύνολο 288 φοιτητών και τα αποτελέσματα δεν διαφοροποιούνται σημαντικά σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

2. Μετά τον έλεγχο κανονικότητας του δείγματος, ο στατιστικός έλεγχος για διαφοροποίηση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων μεταξύ ανδρών και γυναικών με t-Test για $\alpha = 0,05$ κατέδειξε διαφορά μεταξύ Α/Γ στους τρόπους μάθησης της «Αφηρημένης Νοητικής Πρόσληψης» και του «Ενεργού Πειραματισμού» (t-test = 2,757, $p = 0,006$ και t-test = -2,773, $p = 0,006$ αντίστοιχα), ενώ η ANOVA δεν κατέδειξε διαφορά για την ηλικία (τιμές F από 0,441 μέχρι 1,381 και p-values από 0,121 μέχρι 0,981).

3. Η ANOVA για διαφοροποίηση των τρόπων μάθησης και των μαθησιακών τύπων μεταξύ των οκτώ επιστημονικών πεδίων της έρευνας κατέδειξε διαφορά στον τρόπο μάθησης της «Αφηρημένης Νοητικής Πρόσληψης» και στη διάσταση της πρόσληψης της πληροφορίας ή εμπειρίας (ΑΝΠ - ΕΓ) σε $\alpha = 0,05$ με τιμές F 3,217 και $p = 0,003$ και F 2,552 και $p = 0,015$ αντίστοιχα.

4. Τέτοιες διαφοροποιήσεις από τη συνολική συμπεριφορά ενός δείγματος θα μπορούσαν να αποτελέσουν κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που τις δημιουργούν.

Βιβλιογραφία

- Adler Ralph W., Rosalind H. Whiting and Kate Wynn-Williams, «Student-led and teacherled case presentations: empirical evidence about learning styles in an accounting course», *Accounting Education* 13 (2), Ιούνιος 2004, σελ. 213-229.
- Barnes Barry F., Robert C. Preziosi and Doreen J. Gooden, «An examination of the learning styles of online MBA students and their preferred course delivery methods», *New Horizons in Adult Education* 28 (2), Άνοιξη 2004, σελ. 19-30.
- Becker William E., «Teaching Economics in the 21st Century», *The Journal of Economic Perspectives* 14 (1), Χειμώνας 2000, σελ.109-119.
- Becker William E. and Michael Watts, «Chalk and Talk: A National Survey on Teaching Undergraduate Economics», *The American Economic Review* 86 (2), Μάιος 1996, σελ. 448-453.
- Becker William E. and Michael Watts, «Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk-and-Talk», *The American Economic Review* 91 (2), Μάιος 2001, σελ. 446-451.
- Begley Sharon, Επιστημονικός συντάκτης της *Wall Street Journal*, άρθρο στην Ευρωπαϊκή έκδοση, 17-19 Δεκεμβρίου 2004.
- Bickerstaffe G., «Which MBA?: A critical guide to the world's best MBAs», *Financial Times*, 16th ed., Prentice Hall, 2005.
- Boyce Gordon, Sarah Williams, Andrea Kelly and Helen Yee, «Fostering deep and elaborative learning and generic (soft) skill development: the strategic use of case studies in accounting education», *Accounting Education* 10 (1), 2001, σελ. 248-249.
- Duff Angus, «Validating the learning styles questionnaire and inventory of learning processes in accounting: a research note», *Accounting Education* 6 (3), 1997, σελ. 263-272.
- Duff Angus, «A Note on the Problem Solving Style Questionnaire: An alternative to Kolb's Learning Style Inventory?», *Educational Psychology* 24 (5), Οκτώβριος 2004, σελ. 699-709.
- Economist (The), *The brain business: A survey of higher education*, September 10th, 2005.
- Felder and Silverman ILS -Index of Learning Styles
- Garner, Iain, «Problems and Inconsistencies with Kolb's Learning Styles», *Educational Psychology* 20 (3), 1996, σελ. 341-348.
- Heffler Bo, «Individual Learning Style and the Learning Style Inventory», *Educational studies* 27 (3), 2001, σελ. 307-316.
- Honey Peter and Alan Mumford, *Learning Styles Questionnaire 80-item version*, Peter Honey Publications, Maidenhead Berks, 2000.
- Honey Peter and Alan Mumford, *The Learning Styles Helper's Guide*, Peter Honey Publications, Maidenhead Berks, 2000.
- Jarvis Peter, *Adult and Continuing Education, Theory and Practice*, Routledge, London and New York, 1995.

- Johnston Carol, Ian McDonald and Ross Williams, «The Scholarship of Teaching Economics», *Journal of Economic Education* 32 (3), Καλοκαίρι 2001, σελ. 195-201.
- Kolb D.A., *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1984.
- Kolb D.A., *The Kolb Learning Style Inventory*, Hay Resources Direct, 1999.
- Kolb D.A., *Facilitator's Guide to Learning*, Hay/McBer, 2000.
- Kreber Carolin, «The relationships between self-directed learning, critical thinking, and psychological type, and some implications for teaching in higher education», *Studies in Higher Education* 23 (1), Μάρτιος 1998, σελ. 71-86.
- Lawson Anton E., Margaret Johnson, «The Validity of Kolb Learning Styles and Neo-Piagetian Developmental Levels in College Biology», *Studies in Higher Education* 27 (1), 2002, σελ. 79-90.
- Loo Robert, «The Distribution of Learning Styles and Types for Hard and Soft Business Majors», *Educational Psychology* 22 (3), 2002, σελ. 349-360.
- Μαγγιώρου Μ., Τσατήρης Γ., Χαραλαμπίδης Εμ., *Τραπεζική Διοίκηση*, τόμ. Β', Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων, εκδ. ΕΑΠ, Πάτρα, 1999.
- Meyers-Briggs, *Type Indicator*, MBTI, 1940.
- Nawrocki David and Christine Nawrocki, «Learning Styles and Portfolio Management», *Advances in Financial Education* 3, Άνοιξη 2005, σελ. 99-110.
- Salemi Michael K., «Research in Economic Education: Five New Initiatives», *The American Economic Review* 91 (2), Μάιος 2001, σελ. 440-445.
- Schmeck et al., *ILP - Inventory of Learning Processes*, 1977.
- Wessel Jean and Renee Williams, «Critical thinking and learning styles of students in a problem-based, Master's entry-level physical therapy program», *Physiotherapy Theory and Practice* 20 (2), 2004, σελ. 79-89.
- Whipple Thomas W., Christopher Moberg, «How Expectations of Relationships with faculty vary by students' learning styles», *Journal of Business Education* 1, Proceedings 2000.
- Womack Kent, «Core Finance Courses in the Top MBA Programs in 2001», *Tuck School of Business at Dartmouth*, Working Paper no 01-07, November 2001.

