



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ

ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΤΟΠΙΚΗ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗ»

«Η ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Περίπτωση Μελέτης: Το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.»

Φοιτήτρια: Στυλιανή Παπαδάτου

Επιβλέπων Καθηγητής: Θεόδωρος Τσέκος

Εγκρίθηκε από τα μέλη της Επιτροπής

Αθανασία Τριανταφυλλοπούλου

Δημήτριος Σωτηρόπουλος

ΚΑΛΑΜΑΤΑ

ΜΑΡΤΙΟΣ 2023



UNIVERSITY of PELOPONNESE

School of Management (Kalamata)

Department of Business and Organization

POSTGRADUATE PROGRAMM Msc-MPA

PUBLIC ADMINISTRATION and LOCAL GOVERNMENT

**«The development of entrepreneurship in Higher Education Institutions. Case
Study: The Athens University of Economics.»**

Postgraduate student: Styliani Papadatou

Kalamata, March 2023

Abstract

The main subject of this thesis is the relationship between entrepreneurship and higher education. The research object was approached in a twofold way, both bibliographically and empirically. At the level of bibliographic discussion, the basic concepts of entrepreneurship and entrepreneurial skills were primarily defined. The importance and the way of relating education and entrepreneurship were analyzed, some interconnection models were listed and the connection between university and entrepreneurship on European and national soil was studied. Subsequently, in order to better frame the research object, the work focused specifically on a Greek university which has hosted OPA's entrepreneurship and education programs. The empirical research followed the quantitative method and took place through closed questionnaires. The total participating sample was $N=150$, of which $n_1=100$ were university students and $n_2=50$ teaching staff. The choice of using a different and independent sample ensured the greater validity of the results as well as the possibility of comparing the opinions about the programs, between professors and students. The results showed that both professors and students were satisfied with the programs and evaluated their structure and content quite positively. It is worth noting that the shortcomings observed by professors were primarily related to the institutional infrastructure, while the students identified problems in the teaching content.

Key words: Higher education, entrepreneurship, OPA, students, management programs, academic staff

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως βασικό αντικείμενο πραγμάτευσης την σχέση της επιχειρηματικότητας και της ανώτερης εκπαίδευσης. Το ερευνητικό αντικείμενο προσεγγίστηκε με διττό τρόπο, τόσο βιβλιογραφικά όσο και εμπειρικά. Σε επίπεδο βιβλιογραφικής πραγμάτευσης ορίστηκαν πρωτίστως οι βασικές έννοιες της επιχειρηματικότητας και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Αναλύθηκε η σημασία και ο τρόπος συσχετισμού εκπαίδευσης και επιχειρηματικότητας, παρατέθηκαν ορισμένα μοντέλα διασύνδεσης και μελετήθηκε η σύνδεση πανεπιστημίου και επιχειρηματικότητας επί Ευρωπαϊκού και εθνικού εδάφους. Στην συνέχεια για την καλύτερη πλαισίωση του ερευνητικού αντικειμένου, η εργασία εστίασε ειδικώς σε ένα ελληνικό ΑΕΙ το οποίο έχει φιλοξενήσει προγράμματα επιχειρηματικότητας και εκπαίδευσης το ΟΠΑ. Η εμπειρική έρευνα ακολούθησε την ποσοτική μέθοδο και έλαβε χώρα μέσα από κλειστού τύπου ερωτηματολόγια. Το συνολικό δείγμα που συμμετείχε ήταν $N=150$, εκ των οποίων τα $n_1=100$ ήταν φοιτητές του πανεπιστημίου και τα $n_2=50$ διδακτικό προσωπικό. Η επιλογή της χρήσης διαφορετικού και ανεξάρτητου δείγματος εξασφάλισε την μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων καθώς και την δυνατότητα σύγκρισης των απόψεων για τα προγράμματα, μεταξύ καθηγητών και φοιτητών. Στα αποτελέσματα φάνηκε πως αμφότεροι καθηγητές και φοιτητές ήταν ικανοποιημένοι από τα προγράμματα και αξιολόγησαν αρκετά θετικά την δομή και το περιεχόμενό τους. Αξίζει να σημειωθεί πως οι ελλείψεις που παρατηρήθηκαν από πλευράς καθηγητών σχετίζονταν πρωτίστως με τις ιδρυματικές υποδομές, ενώ οι φοιτητές εντόπισαν προβλήματα στο περιεχόμενο διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Ανώτερη εκπαίδευση, επιχειρηματικότητα, ΟΠΑ, φοιτητές, προγράμματα management, ακαδημαϊκό προσωπικό

Περιεχόμενα

| | |
|--|----|
| Περίληψη | 3 |
| I. Κατάλογος Σχημάτων | 6 |
| II. Κατάλογος Εικόνων..... | 6 |
| III. Κατάλογος Πινάκων..... | 6 |
| IV. Κατάλογος διαγραμμάτων | 7 |
| Κεφάλαιο 1 ^ο : Εισαγωγή..... | 9 |
| Κεφάλαιο 2 ^ο : Η έννοια της επιχειρηματικότητας και των δεξιοτήτων | 11 |
| 2.1 Ορισμός της Επιχειρηματικότητας | 12 |
| 2.1.1 Οι πηγές της επιχειρηματικότητας | 13 |
| 2.2 Είδη Επιχειρηματικότητας | 14 |
| 2.2.1 Διαχείριση Επιχειρηματικότητας | 15 |
| 2.3 Επιχειρηματικές δεξιότητες..... | 16 |
| Κεφάλαιο 3 ^ο : Επιχειρηματικότητα και τριτοβάθμια εκπαίδευση | 23 |
| 3.1 Ορολογία της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση | 24 |
| 3.2 Η δημιουργία αξίας ως κοινός πυρήνας της επιχειρηματικής εκπαίδευσης | 26 |
| 3.3 Οι συζητήσεις γύρω από την επιχειρηματική εκπαίδευση..... | 28 |
| 3.4 Η σημασία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης..... | 29 |
| Κεφάλαιο 4 ^ο : Μοντέλα επιχειρηματικών διαδικασιών & επιχειρηματικής εκπαίδευσης | 33 |
| 4.1 Εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα | 33 |
| 4.2 Τέσσερα μοντέλα εξέλιξης από το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Δανία και τη Σουηδία | 35 |
| 4.3 Προς ένα ενιαίο μοντέλο εξέλιξης για την επιχειρηματική εκπαίδευση..... | 37 |
| Κεφάλαιο 5 ^ο : Επιχειρηματικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ευρώπης..... | 37 |
| 5.1 Εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση | 38 |
| Κεφάλαιο 6 ^ο : Η επιχειρηματικότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα | 44 |
| 6.1 Η κατάσταση της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα | 45 |
| 6.2 Τρέχουσες πρωτοβουλίες πολιτικής | 46 |
| 6.3 Επιχειρηματική εκπαίδευση στα ελληνικά ΑΕΙ | 49 |
| 6.4 Τα ΑΕΙ δημιουργούν θεσμικές δομές για την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας | 53 |
| 6.5 Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα προσφέρει στα ΑΕΙ μια ευκαιρία για συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους φορείς..... | 54 |

| | |
|---|----|
| Κεφάλαιο 7 ^ο : Μεθοδολογία έρευνας..... | 56 |
| 7.1 Ερευνητικά ερωτήματα | 56 |
| 7.2 Είδος της έρευνας | 56 |
| 7.2.1 Δυνατά σημεία και περιορισμοί της έρευνας..... | 60 |
| 7.3 Δείγμα | 61 |
| 7.4 Ερωτήσεις..... | 62 |
| 7.5 Διαδικασία..... | 63 |
| 7.6 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας..... | 63 |
| Κεφάλαιο 8 ^ο : Αποτελέσματα | 63 |
| 8.1 Δημογραφικά φοιτητών..... | 63 |
| 8.1.1 Φύλο | 64 |
| 8.2.2 Ηλικία φοιτητών..... | 64 |
| 8.3.3 Σπουδές φοιτητών | 65 |
| 8.3.4 Εκπαιδευτική βαθμίδα | 66 |
| 8.3.5 Εργασία..... | 67 |
| 8.2 Προγράμματα φοιτητές..... | 67 |
| 8.2.1 Αριθμός συμμετοχών..... | 68 |
| 8.2.2 Ενημέρωση για προγράμματα..... | 69 |
| 8.2.3 Είδος επιχειρηματικότητας | 69 |
| 8.3 Ικανοποίηση (φοιτητές)..... | 70 |
| 8.4 Αξιολόγηση (φοιτητές) | 73 |
| 8.5 Ελλείψεις (φοιτητές) | 74 |
| 8.6 Πρόταση και συμμετοχή (φοιτητές) | 77 |
| 8.7 Δημογραφικά καθηγητών..... | 79 |
| 8.7.1 Φύλο | 80 |
| 8.7.2 Ηλικία | 80 |
| 8.7.3 Αντικείμενο διδασκαλίας..... | 81 |
| 8.7.4 Διδακτική θέση..... | 81 |
| 8.8 Προγράμματα επιχειρηματικότητας (καθηγητές)..... | 82 |
| 8.9 Ικανοποίηση από προγράμματα (καθηγητές)..... | 84 |
| 8.10 Αξιολόγηση (καθηγητές)..... | 86 |
| 8.11 Ελλείψεις (καθηγητές) | 87 |
| 8.12 Πρόταση και αυτοαπασχόληση | 89 |
| Κεφάλαιο 9 ^ο : Συζήτηση-συμπεράσματα | 91 |
| Βιβλιογραφία | 93 |

I. Κατάλογος Σχημάτων

| | |
|--|----|
| Σχήμα 1: Διαδικασία επιχειρηματικότητας προς την οικονομική ανάπτυξη | 13 |
| Σχήμα 2: Σύνολα δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας..... | 18 |
| Σχήμα 3: Στρατηγικές και πρωτοβουλίες εφαρμογής της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα..... | 40 |
| Σχήμα 4: Έναρξη εθνικών στρατηγικών στην εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα | 41 |
| Σχήμα 5: Το επιχειρηματικό πλαίσιο της Ελλάδας εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες | 46 |

II. Κατάλογος Εικόνων

| | |
|--|----|
| Εικόνα 1: Διαφορετικά μοντέλα για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας..... | 20 |
|--|----|

III. Κατάλογος Πινάκων

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1: Ποσοστό φοιτητών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ή πτυχία επιχειρηματικότητας σε χώρες της ΕΕ..... | 43 |
| Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία φοιτητών | 63 |
| Πίνακας 3: Προγράμματα επιχειρηματικότητας και φοιτητές | 67 |
| Πίνακας 4: Είδος επιχειρηματικότητας | 69 |
| Πίνακας 5: Ικανοποίηση φοιτητών με προγράμματα..... | 70 |
| Πίνακας 6: Ικανοποίηση με περιεχόμενο προγραμμάτων | 72 |
| Πίνακας 7: Αξιολόγηση προγραμμάτων | 73 |
| Πίνακας 8: Ελλείψεις στο πρόγραμμα | 74 |
| Πίνακας 9: Αιτίες ελλείψεων και αποθάρρυνση..... | 75 |
| Πίνακας 10: Πρόταση και επιχειρηματική δράση | 77 |
| Πίνακας 11: Δημογραφικά χαρακτηριστικά καθηγητών..... | 79 |
| Πίνακας 12: Προγράμματα επιχειρηματικότητας (καθηγητές) | 82 |
| Πίνακας 13: Ικανοποίηση από πρόγραμμα καθηγητές | 84 |
| Πίνακας 14: Αξιολόγηση περιεχομένου προγραμμάτων | 86 |
| Πίνακας 15: Ελλείψεις στα προγράμματα (καθηγητές) | 87 |
| Πίνακας 16: Πρόταση και αυτοαπασχόληση..... | 89 |

IV. Κατάλογος διαγραμμάτων

| | |
|--|----|
| Διάγραμμα 1: Ποσοστό φοιτητών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ή πτυχία επιχειρηματικότητας – χώρες της ΕΕ..... | 43 |
| Διάγραμμα 2: Η έρευνα για την επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα αυξάνεται (1997-2020) | 51 |
| Διάγραμμα 3: Φύλο φοιτητών | 64 |
| Διάγραμμα 4: Ηλικιακή κατανομή φοιτητών | 65 |
| Διάγραμμα 5: Αντικείμενο σπουδών φοιτητών | 66 |
| Διάγραμμα 6: Βαθμίδα εκπαίδευσης..... | 67 |
| Διάγραμμα 7: Εργασία | 67 |
| Διάγραμμα 8: Συμμετοχή σε προγράμματα..... | 68 |
| Διάγραμμα 9: Ενημέρωση για προγράμματα | 69 |
| Διάγραμμα 10: Είδος επιχειρηματικότητας | 70 |
| Διάγραμμα 11: Ικανοποίηση φοιτητών με προγράμματα | 71 |
| Διάγραμμα 12: Ικανοποίηση με περιεχόμενο προγραμμάτων..... | 72 |
| Διάγραμμα 13: Αξιολόγηση προγραμμάτων | 74 |
| Διάγραμμα 14: Ελλείψεις στο πρόγραμμα | 75 |
| Διάγραμμα 15: Αιτίες ελλείψεων | 76 |
| Διάγραμμα 16: Αποθάρρυνση λόγω ελλείψεων | 77 |
| Διάγραμμα 17: Πρόταση προγραμμάτων σε τρίτους..... | 78 |
| Διάγραμμα 18: Επιχειρηματική δράση λόγω προγράμματος | 78 |
| Διάγραμμα 19: Φύλο καθηγητές..... | 80 |
| Διάγραμμα 20: Ηλικιακή κατανομή καθηγητές..... | 80 |
| Διάγραμμα 21: Αντικείμενο διδασκαλίας | 81 |
| Διάγραμμα 22: Διδακτική θέση | 82 |
| Διάγραμμα 23: Αριθμός προγραμμάτων | 83 |
| Διάγραμμα 24: Κατάρτιση καθηγητών | 83 |
| Διάγραμμα 25: Προεργασία σε επιχείρηση | 84 |
| Διάγραμμα 26: Ικανοποίηση από πρόγραμμα επιχειρηματικότητας (καθηγητές)..... | 85 |
| Διάγραμμα 27: Αξιολόγηση περιεχομένου προγραμμάτων (καθηγητές)..... | 87 |
| Διάγραμμα 28: Ελλείψεις στα προγράμματα (καθηγητές) | 88 |
| Διάγραμμα 29: Αιτίες ελλείψεων (καθηγητές) | 89 |

| | |
|--|----|
| Διάγραμμα 30: Πρόταση του προγράμματος | 90 |
| Διάγραμμα 31: Αυτοαπασχόληση..... | 91 |

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα αποτελεί σημαντικό βήμα για την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα. Η οικοδόμηση οικονομικών επιτυχίας απαιτεί τη διαμόρφωση νέων δεξιοτήτων για νέες θέσεις εργασίας. Σήμερα, για να επιτευχθεί η οικονομική πρόοδος είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων, στην καινοτομία, στην ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού.

Στον παγκόσμιο ανταγωνισμό της οικονομίας, η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι ο κύριος παράγοντας που δημιουργεί τις ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των χωρών. Σύμφωνα με τον Porter (1990): «η εφεύρεση και η επιχειρηματικότητα βρίσκονται στην καρδιά του εθνικού πλεονεκτήματος» (σ. 125). Οι πιο οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες είναι εκείνες που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση και ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επιχειρηματικότητα. Τα κράτη αυτά προωθούν και διευκολύνουν την επιχειρηματική εκπαίδευση για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται από μια συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα μπορεί να αναπτυχθεί με επιτυχία με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνεργασία με το επιχειρηματικό περιβάλλον και την προώθηση της κουλτούρας της επιχειρηματικότητας. Ως εκ τούτου, η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων και στη γνώση για τις επιχειρήσεις και για το ρόλο των επιχειρηματιών στην κοινωνία. Επίσης, η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ενθάρρυνση της επιχειρηματικής πρωτοβουλίας και στην ανάπτυξη της επιχειρηματικής συμπεριφοράς.

Η επιχειρηματικότητα θεωρείται βασική ικανότητα για όλους και η προώθηση της επιχειρηματικότητας αποτελεί κεντρικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δημιουργία θέσεων εργασίας και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας. Ως εκ τούτου, η ΕΕ έχει καθήκον να ενθαρρύνει την επιχειρηματική εκπαίδευση και τις επιχειρηματικές πρωτοβουλίες στα κράτη μέλη. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και την απασχόληση και στην προώθηση της επιχειρηματικότητας μέσω της

εκπαίδευσης. Πρόσφατα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμπεριέλαβε την προώθηση της επιχειρηματικότητας στις χώρες της ΕΕ, στη στρατηγική 2020, η οποία αναγνωρίζει την επιχειρηματικότητα ως ένα από τα βασικά στοιχεία της έξυπνης και βιώσιμης ευρωπαϊκής οικονομίας. Η Επιτροπή καλεί τα κράτη μέλη να ενισχύσουν την παροχή επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η χώρα μας.

Οι επιχειρηματικές και καινοτόμες πρακτικές αυξάνονται στο ελληνικό σύστημα των ΑΕΙ, ακολουθώντας της εξελίξεις σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο. Ενώ ο κατεξοχήν χώρος των εξελίξεων ήταν η Αθήνα, νέες πρακτικές αναδύονται στην υπόλοιπη χώρα. Τα ελληνικά ΑΕΙ και τα ερευνητικά κέντρα συνεργάζονται όλο και περισσότερο με τοπικούς φορείς. Τα ΑΕΙ και τα ΕΚ συνέχισαν να το κάνουν αυτό ακόμη και κατά τη διάρκεια της πανδημίας του κορονοϊού, επεκτείνοντας τα δίκτυά τους πέρα από τα σύνορα, συμμετέχοντας σε στρατηγικές περιφερειακής ανάπτυξης και προωθώντας την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα. Το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων έχει θεσπίσει μεταρρυθμίσεις για την ενίσχυση του στρατηγικού σχεδιασμού, τη βελτίωση των διεθνών δικτύων - αξιοποιώντας την ελληνική διασπορά - και για να βοηθήσει τα ΑΕΙ και τα ΕΚ να δημιουργήσουν οικονομική και κοινωνική αξία (Μαγουλά, 2002).

Εντός του παραπάνω πλαισίου κινείται και η παρούσα διπλωματική εργασία, της οποίας το κεντρικό θέμα πραγμάτευσης είναι η σχέση μεταξύ επιχειρηματικότητας και ανώτατης εκπαίδευσης. Για να πλαισιωθεί καλύτερα το ερευνητικό αντικείμενο, διαμορφώθηκε μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων στα οποία καλείται να προσφέρει απαντήσεις η παρούσα εργασία. Το αντικείμενο μελέτης προσεγγίστηκε με διττό τρόπο, τόσο βιβλιογραφικά όσο και εμπειρικά. Ως εκ τούτου τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώθηκαν αφορούν ένα γενικό πλαίσιο, που αφορά την επιχειρηματικότητα και την ανώτατη εκπαίδευση και ένα πιο ειδικό που σχετίζεται με το ΟΠΑ. Τα γενικά ερωτήματα περιλαμβάνουν:

1. Τι περιλαμβάνει η έννοια της επιχειρηματικότητας;
2. Πως συνδέεται η επιχειρηματικότητα και η τριτοβάθμια εκπαίδευση;
3. Τι μοντέλα επιχειρηματικής εκπαίδευσης υπάρχουν;
4. Πως συνδέονται επιχειρηματικότητα και εκπαίδευση σε Ευρωπαϊκό και Εθνικό επίπεδο;

Τα ειδικά ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την εμπειρική έρευνα για το ΟΠΑ είναι τα εξής:

1. Συμμετοχή, πως πληροφορούνται και τι είδος επιχειρηματικότητας επιλέγεται, από τους φοιτητές;
2. Αν τα προγράμματα ικανοποίησαν τους φοιτητές και τους καθηγητές ως προς διάφορες παραμέτρους (περιεχόμενο, επίπεδο διδασκαλίας κ.λπ.);
3. Πως αξιολογούν οι φοιτητές και οι καθηγητές διαφορετικές διαστάσεις των προγραμμάτων;
4. Τι είδους ελλείψεις εντοπίζονται και ποιες είναι οι αιτίες τους;
5. Αν θα πρότειναν και τι τους «έδωσε» το σεμινάριο;

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι μια ερευνητική μέθοδος συλλογής, ταξινόμησης και αξιολόγησης του τι έχουν γράψει άλλοι ερευνητές για ένα συγκεκριμένο θέμα. Υπό την μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συντάχθηκαν τα πρώτα πέντε κεφάλαια της παρούσας εργασίας. Στο πρώτο δόθηκε ο ορισμός της επιχειρηματικότητας και των επιχειρηματικών δεξιοτήτων, στο δεύτερο επιχειρήθηκε η μελέτη της σχέσης μεταξύ ανώτατης εκπαίδευσης και επιχειρηματικότητας, εντός ενός πιο θεωρητικού πλαισίου. Το τρίτο κεφάλαιο πραγματεύτηκε πιο απτά μοντέλα λειτουργίας ανώτατης εκπαίδευσης και επιχειρηματικής καινοτομίας, μέσα από παραδείγματα συγκεκριμένων χωρών. Ενώ το τέταρτο και πέμπτο κεφάλαιο αφορούσαν την επιχειρηματικότητα και την εκπαίδευση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Πέραν όμως της βιβλιογραφικής ανασκόπησης της θεματικής της εργασίας, διενεργήθηκε και μια πιο ειδική εμπειρική μελέτη που αφορούσε την επιχειρηματικότητα και ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης εντός του πανεπιστημίου ελληνικού Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο έκτος κεφάλαιο της εργασίας παρατέθηκε εκτενώς η ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και στο έβδομο κεφάλαιο τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Τέλος, διατυπώθηκε σε κοινό κεφάλαιο η συζήτηση και τα συμπεράσματα καθώς και ορισμένες προτάσεις σχετικά με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και την σύνδεσή της με την επιχειρηματικότητα.

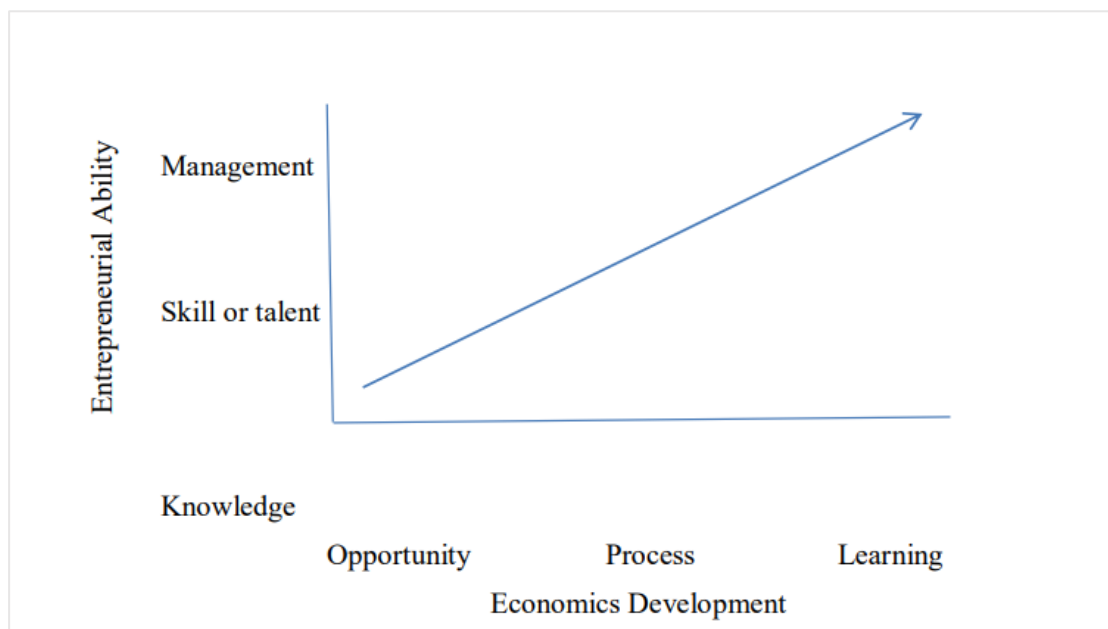
Κεφάλαιο 2^ο: Η έννοια της επιχειρηματικότητας και των δεξιοτήτων

Κάθε επιχειρηματικός οργανισμός έχει το δικό του όραμα και αποστολή. Η επιχειρηματικότητα είναι μέρος της επιχειρηματικής ζωής που συμβάλλει στην επιτυχημένη επιχειρηματική οργάνωση. Οι άνθρωποι που ασχολούνται ενεργά με επιχειρηματικές δραστηριότητες έχουν την μεγαλύτερη ευθύνη για την επίτευξη ενός οράματος. Καθώς η επιχειρηματικότητα είναι ένα φυσικό φαινόμενο στις επιχειρήσεις και μπορεί να συμβάλλει στην γενικότερη απόδοση μιας επιχείρησης της επιχείρησης, θα είναι ωφέλιμο για οποιονδήποτε επιχειρηματία ή ενδιαφερόμενο να κατανοήσει τον ορισμό της επιχειρηματικότητας.

2.1 Ορισμός της Επιχειρηματικότητας

Η επιχειρηματικότητα είναι πειθαρχία (Crocì, 2016). Η επιχειρηματικότητα αποτελεί μια ξεχωριστή ενέργεια, καθώς η πειθαρχία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με αυτή. Ο Crocì (2016) όρισε επίσης την επιχειρηματικότητα ως μια αυτόνομη πειθαρχία που μπορεί να λειτουργήσει ανεξάρτητα αλλά και διεπιστημονικά. Άλλη μελέτη ορίζει την επιχειρηματικότητα ως «η πρακτική που ξεκινά με τη δράση και τη δημιουργία ενός νέου οργανισμού» (Barot, 2015). Ο Barot (2015) δήλωσε επίσης ότι η επιχειρηματικότητα είναι το κλειδί της επιτυχίας και κάθε άτομο που δημιουργεί έναν νέο οργανισμό επιχειρήσεων εισέρχεται σε ένα νέο πρότυπο επιχειρηματικότητας. Ωστόσο, η επιχειρηματικότητα είναι μια δραστηριότητα που μετατοπίζει τις παλιές συνήθειες, «έναντι νέων με πλήρη πειθαρχία και ανεξαρτησία. Η επιχειρηματικότητα είναι τέχνη (Chang et al, 2015). Ο Chang (2015) δήλωσε ότι «η καλλιτεχνική επιχειρηματικότητα είναι ένα σχετικά νέο θέμα έρευνας, που εστιάζει στη διερεύνηση της διαδικασίας διαχείρισης της επιχειρηματικότητας, όπως η δημιουργικότητα και η αυτονομία, η ικανότητα προσαρμοστικότητας και η δημιουργία καλλιτεχνικής, οικονομικής και κοινωνικής αξίας». Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της επιχειρηματικότητας, μερικοί από αυτούς αντιμετωπίζουν την επιχειρηματικότητα ως μια διαδικασία επιτυχημένης οργάνωσης και άλλοι ορίζουν την επιχειρηματικότητα ως δημιουργία νοοτροπίας και δεξιοτήτων. Ωστόσο, ο τελικός προορισμός του ορισμού της επιχειρηματικότητας είναι η δημιουργία ευκαιριών θέσεων εργασίας και η επίτευξη οικονομικής ανάπτυξης (Barot, 2015). Στη συνέχεια, η επιχειρηματικότητα πρέπει να χρησιμοποιεί ανθρώπινο δυναμικό με τεχνικό και δεξιοτεχνικό εργασιακό τρόπο, συνδυάζοντας διάφορα διευθυντικά ταλέντα (Barot, 2015, Chang et al., 2015).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η επιχειρηματικότητα ορίζεται σε ένα σημείο. Ο Hessels (2019) περιγράφει την επιχειρηματικότητα ως το σημείο τομής με την οικονομική ανάπτυξη. Στη συνέχεια η θεωρία αναπτύσσεται από τον ερευνητή όπως φαίνεται παρακάτω:



Σχήμα 1: Διαδικασία Επιχειρηματικότητας προς την οικονομική ανάπτυξη

Πηγή: (Diandra & Azmy, 2020)

Σύμφωνα με το Σχήμα 1 η επιχειρηματικότητα συνδέεται στενά με την αναγνώριση ευκαιριών και τονίζει τη σημασία της γνώσης και των δεξιοτήτων ως βασική επιχειρηματική ικανότητα (Hessels, 2019). Ο Hessels (2019) επεσήμανε ότι η επιχειρηματική ικανότητα θα φέρει την καινοτομία στην αγορά μέσω της διαδικασίας επιχειρηματικότητας και της μάθησης. Στο τέλος, η διαχείριση της επιχειρηματικότητας θα δημιουργήσει βιωσιμότητα προκειμένου να προωθήσει την οικονομική ανάπτυξη (Chen et al., 2018).

2.1.1 Οι πηγές της επιχειρηματικότητας

Αρκετοί μελετητές έχουν μελετήσει την πηγή της Επιχειρηματικότητας, όπως περιγράφεται παρακάτω:

1. Επιχειρηματικότητα που βασίζεται σε ευκαιρίες (Jinjia et al., 2019).

2. Επιχειρηματικότητα με γνώμονα την αγορά (Ali et al., 2019). Ο Ali (2019) δήλωσε ότι «η επιχειρηματικότητα με γνώμονα την αγορά συνδυάζει λογικές μάρκετινγκ και επιχειρηματικότητας, αντιμετωπίζοντας ευκαιρίες στην αγορά».
3. Επιχειρηματικές δεξιότητες (Nururly et al., 2018). Υπάρχουν ορισμένοι λόγοι για τους οποίους η επιχειρηματικότητα απαιτούσε δεξιότητες ή ταλέντο λόγω της δημιουργικότητας και της συνειδητοποίησης της αγοράς (Bonney et al., 2016).
4. Η επιχειρηματικότητα και η καινοτομία δημιουργούν αξία (Maritz et al., 2015). Επιπλέον, οι δύο κατασκευές απαιτούσαν νέες ειδικές μαθησιακές και βιομηχανικές προκλήσεις (Maritz et al., 2014).
5. Η επιχειρηματικότητα διαμορφώνεται από την ψηφιακή τεχνολογία και στο τέλος παρέχει επιχειρηματικές ευκαιρίες (Nambisan, 2016). Ο Nambisan (2016) δήλωσε επίσης ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες έλυσαν τα προβλήματα της αβεβαιότητας στην επιχειρηματική διαδικασία.
6. Μια άλλη πηγή επιχειρηματικότητας είναι η εκπαίδευση ή όπως χρησιμοποιείται ο όρος «εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα». Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα χρησιμοποιείται για να μεταμορφώσει την κοινωνία (Ratten et al., 2020). Για παράδειγμα, η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα αυξάνει την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Nasrullah et al, 2016). Ο Nasrullah (2016) δήλωσε ότι η παροχή επιχειρηματικής διδασκαλίας στην τάξη θα ήταν αποτελούσε ένα πλεονέκτημα, ως προς την προσπάθεια αλλαγής της νοοτροπίας των μαθητών απέναντι στη ζωή και την κοινωνία. Ωστόσο, και οι δύο (Nasrulla et al, 2016) και (Ratten et al, 2020) τόνισαν ότι η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα πρέπει να πραγματοποιείται με διαδραστική μάθηση.

2.2 Είδη Επιχειρηματικότητας

Ο Barot (2015) στην έρευνά του αναφέρεται σε δύο τύπους επιχειρηματικότητας. Ο πρώτος είναι η επιχειρηματικότητα που βασίζεται σε ευκαιρίες. Ένας επιχειρηματίας αντιλαμβάνεται μια επιχειρηματική ευκαιρία και αναπτύσσει την επιχείρηση ως επιλογή ανάπτυξης της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Συμπληρωματικά, ο (Jinjian et al, 2019) δήλωσε ότι η επιχειρηματικότητα που βασίζεται σε ευκαιρίες

ξεκινά επιχειρηματική δραστηριότητα λόγω νέων ιδεών και προσωπικών ενισχύσεων. Ο δεύτερος τύπος αφορά την επιχειρηματικότητα που βασίζεται στην αναγκαιότητα. Ο Barot (2015) εξήγησε ότι ο νέος επιχειρηματίας δεν έχει καμία επιλογή παρά να κερδίσει τα προς το ζην. Σε αυτή την περίπτωση, η επιχειρηματικότητα δεν είναι επιλογή αλλά καταναγκασμός. Οι άνθρωποι σε αυτή την περίπτωση δεν εκτιμούν την επιχειρηματικότητα, καθώς αυτή πραγματοποιείται καταναγκαστικά, όταν δεν υπάρχει άλλη επιλογή στην αγορά εργασίας (Gries et al, 2011).

Η μελέτη που έγινε από τους Aulet, W., και Murray, F., (2013) χωρίζει την επιχειρηματικότητα σε δύο άλλες κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία είναι η επιχειρηματικότητα που διαμορφώνεται με γνώμονα την καινοτομία. Αυτός ο τύπος επιχειρηματικότητας μοιράζεται την ιδέα της καινοτομίας στις επιχειρήσεις με σκοπό την επίδιωξη των παγκόσμιων ευκαιριών. Η δεύτερη κατηγορία είναι η επιχειρηματικότητα των μικρών ή μικρομεσαίων επιχειρήσεων, καθώς αποτελεί ένα άλλο είδος επιχειρηματικότητας που έχει περιορισμένη πρόσβαση στην παγκόσμια αγορά, εξυπηρετεί τις τοπικές αγορές με παραδοσιακό τρόπο, διαθέτοντας χαμηλό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Αυτοί οι δύο τύποι επιχειρηματικότητας έρχονται σε μεγάλη αντίθεση, καθώς η καινοτομία απαιτεί ταλαντούχες ομάδες ατόμων που επικεντρώνονται στο επιχειρηματικό μοντέλο, τη διαδικασία και την τεχνολογία που υιοθετεί ένας επιχειρηματικός οργανισμός αντί να σκέφτονται τα έσοδα, τις ταμειακές ροές και τις θέσεις εργασίας με την πάροδο του χρόνου (Aulet et al, 2013).

2.2.1 Διαχείριση Επιχειρηματικότητας

Οι προηγούμενες μελέτες που αναφέρθηκαν έχουν παρουσιάσει διάφορες κατευθύνσεις για τον ορισμό της επιχειρηματικότητας. Σύμφωνα με τον (Barot, 2015), για να διαχειριστεί την επιχειρηματικότητα ένας επιχειρηματίας πρέπει πρώτα να μπορεί να φέρει τον κίνδυνο να αναλάβει μια επιχείρηση. Δεύτερον πρέπει να αντιμετωπίσει την αβεβαιότητα και την αστάθεια της επιχείρησης ειδικά για όσους ξεκινούν μια επιχείρηση για πρώτη φορά (startup) και τέλος πρέπει να παράγει κέρδη. Επιπλέον, ο Barot (2015) προτείνει ορισμένα πιθανά εργαλεία για τη συμμετοχή στη διαδικασία της επιχειρηματικότητας όπως είναι η καινοτομία, η εγρήγορση με την αναγνώριση ευκαιριών και η επιδεξιότητα. Ωστόσο, για να επιτευχθεί μια επιτυχία, ο Barot (2015) προτείνει επίσης την ενεργή ενασχόληση από μέρους κυβερνητικών

φορέων σχετικά με δραστηριότητες επιχειρηματικότητας, όπως η παροχή υποστήριξης χρηματοδότησης για νέους επιχειρηματίες, καθώς και η παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης στην επιχειρηματικότητα.

Ο Ifedili (2011) ορίζει τη διαχείριση της επιχειρηματικότητας με τη μορφή εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα για να αυξήσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων. Ο Ifedili (2011) με βάση την μελέτη του, διαπίστωσε ότι οι μαθητές είχαν θετική στάση απέναντι σε ένα μάθημα επιχειρηματικότητας, γεγονός που θα μπορούσε να φέρει νέα πνοή στην ακαδημαϊκή επίδοση (Nasrullah et al., 2016).

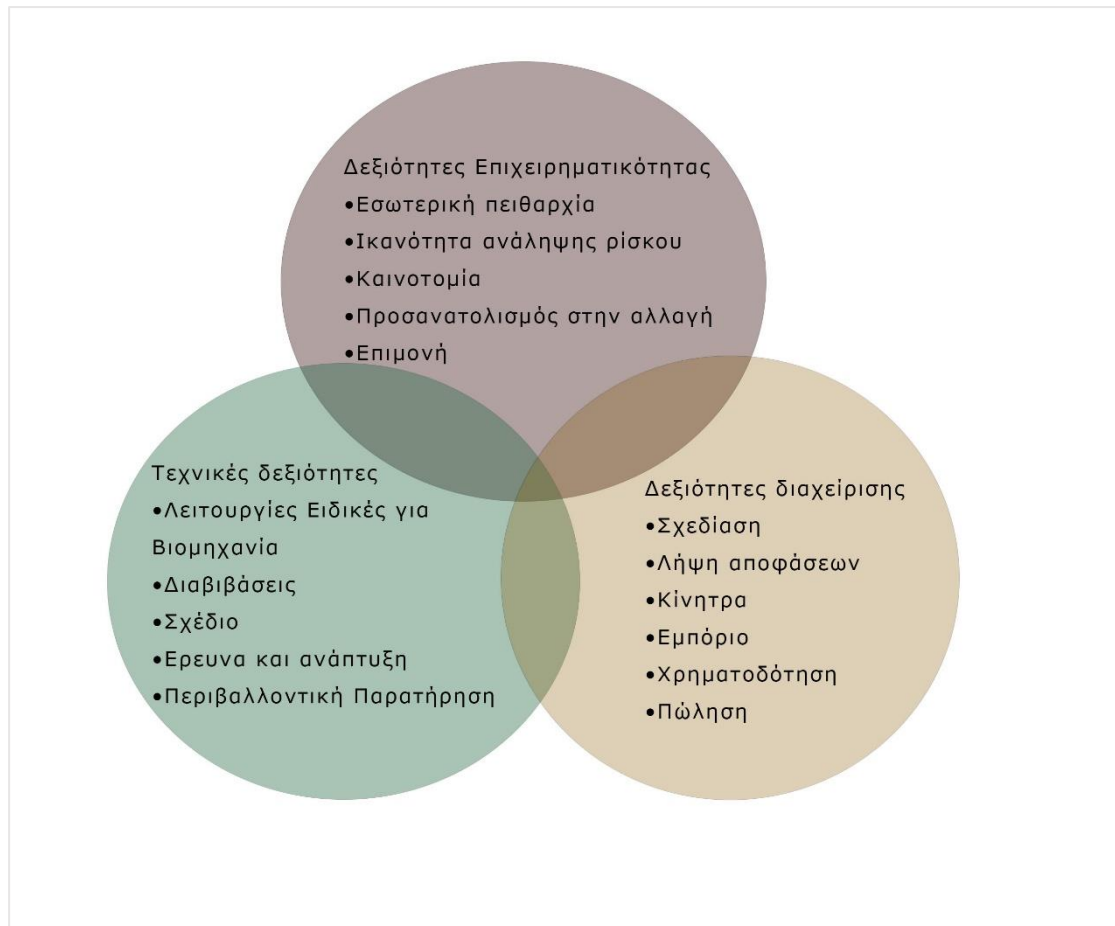
Η επιχειρηματικότητα είναι μέρος της επιχειρηματικής ζωής. Είναι φυσικό φαινόμενο στην επιχειρηματική οργάνωση. Η υγιής επιχειρηματική οργάνωση υποστηρίζεται από την επιχειρηματική ικανότητα που υιοθετείται για αλλαγή και μάθηση. Ωστόσο, η διαδικασία της επιχειρηματικότητας δίνει τη δυνατότητα στα άτομα να αναπτυχθούν, προκειμένου να αντιμετωπίσουν την αβεβαιότητα στην επιχείρηση. Συνολικά, η κατανόηση του ορισμού της επιχειρηματικότητας είναι η διερεύνηση των επιχειρηματικών δεξιοτήτων για την αποδοχή και την αντίληψη της διαδικασίας της επιχειρηματικότητας ως μέρος της επιχειρηματικής ζωής και ανάπτυξης.

2.3 Επιχειρηματικές δεξιότητες

Είναι γεγονός ότι το ερώτημα εάν ένας επιχειρηματίας γεννιέται ή γίνεται αποτελεί αντικείμενο συζητήσεων στον επιχειρηματικό κόσμο. Ενώ είναι γενικά αποδεκτό ότι υπάρχουν φυσικοί «γεννημένοι» επιχειρηματίες, υπάρχουν επίσης ερευνητές που πιστεύουν ότι η επιχειρηματικότητα είναι μια δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί. Ο Drucker (1985) υποστήριξε ότι η επιχειρηματικότητα είναι μια πρακτική, η οποία δεν σχετίζεται με τα γονίδια, αλλά ένα σύνολο νοοτροπιών και οδηγών που μπορούν να μαθευτούν. Σε συνέχεια της πεποίθησης του Drucker για την επιχειρηματικότητα, προκύπτει ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή της. Σύμφωνα με μια παραδοσιακή αντίληψη, η επιχειρηματικότητα συνδέθηκε έντονα με τη δημιουργία μιας επιχείρησης και ως εκ τούτου υποστηρίχθηκε ότι οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επίτευξη της θα μπορούσαν να αναπτυχθούν μέσω της κατάρτισης. Πιο πρόσφατα, η επιχειρηματικότητα θεωρείται ως ένας τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς που σχετίζεται με όλα τα μέρη της κοινωνίας και της οικονομίας, και μια τέτοια κατανόηση της επιχειρηματικότητας

απαιτεί μια διαφορετική προσέγγιση στην κατάρτιση. Η εκπαιδευτική μεθοδολογία που απαιτείται στον σημερινό κόσμο είναι αυτή που βοηθά στην ανάπτυξη της νοοτροπίας, της συμπεριφοράς, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων ενός ατόμου και μπορεί να εφαρμοστεί για τη δημιουργία αξίας σε μια σειρά πλαισίων και περιβαλλόντων από τον δημόσιο τομέα, τις φιλανθρωπικές οργανώσεις, τα πανεπιστήμια και τις κοινωνικές επιχειρήσεις έως τους εταιρικούς οργανισμούς και τις νέες επιχειρηματικές νεοφυείς επιχειρήσεις. Οι Lichtenstein και Lyons (2001) υποστήριζαν ότι είναι σημαντικό για τους παρόχους υπηρεσιών να αναγνωρίσουν ότι οι επιχειρηματίες εισέρχονται στην επιχειρηματικότητα με διαφορετικά επίπεδα δεξιοτήτων και επομένως κάθε επιχειρηματίας απαιτεί ένα διαφορετικό «πλάνο παιχνιδιού» για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του. Επιπλέον, πρότειναν ότι η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι μια ποιοτική, όχι ποσοτική, αλλαγή που απαιτεί κάποιο επίπεδο μετασχηματισμού από την πλευρά του επιχειρηματία.

Με βάση τη βιβλιογραφία που έχει δημοσιευτεί σχετικά με τα σύνολα δεξιοτήτων που απαιτούνται για έναν επιχειρηματία, το Σχήμα 2 αποτυπώνει μεγάλο μέρος της ουσίας αυτού, που πολλοί ερευνητές έχουν παρουσιάσει ως βασικές απαιτήσεις. Αυτά τα σύνολα δεξιοτήτων μπορούν να χωριστούν σε τρεις ομάδες: Δεξιότητες Επιχειρηματικότητας, Τεχνικές Δεξιότητες και Δεξιότητες Διαχείρισης. Το επίπεδο εκπαίδευσης και κατάρτισης που απαιτείται για την ανάπτυξη καθεμιάς από αυτές τις δεξιότητες θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από τα επίπεδα ανθρώπινου κεφαλαίου που μπορεί να διαθέτουν τα άτομα πριν ξεκινήσουν το επιχειρηματικό τους ταξίδι. Πράγματι, έχει υποστηριχθεί ότι η ανάπτυξη αυτών των συνόλων δεξιοτήτων θα δημιουργήσει επιχειρηματικά άτομα που θα πρέπει να είναι εξοπλισμένα για να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους και να δημιουργήσουν το δικό τους μέλλον, είτε ως επιχειρηματίες είτε όχι (NESTA, 2008).



Σχήμα 2: Σύνολα δεξιοτήτων επιχειρηματικότητας

Πηγή: (Συντάκτης)

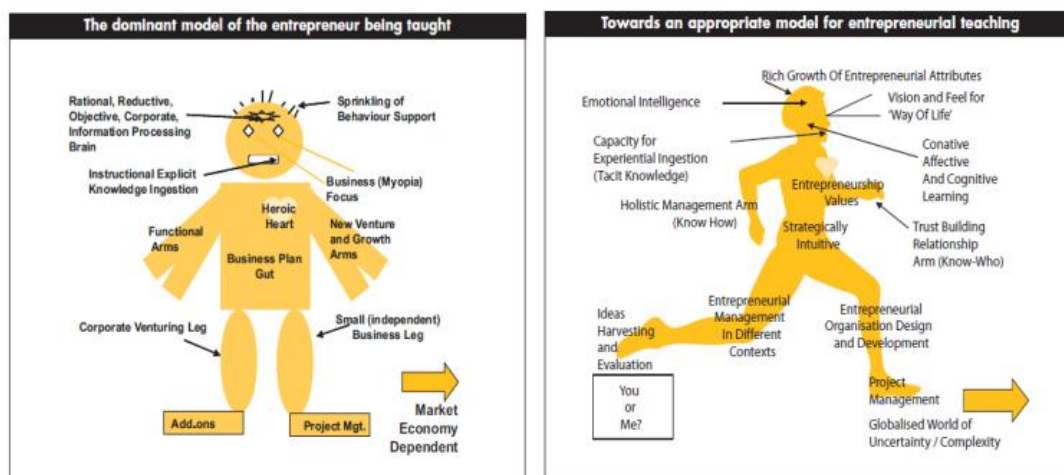
Οι Kutzhanova et al (2009) εξέτασαν ένα Σύστημα Επιχειρηματικής Ανάπτυξης που βρίσκεται στην περιοχή των Αππαλαχίων των ΗΠΑ και εντόπισαν τέσσερις κύριες διαστάσεις δεξιοτήτων:

- Τεχνικές δεξιότητες, οι δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την παραγωγή του προϊόντος ή της υπηρεσίας της επιχείρησης.
- Διευθυντικές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την καθημερινή διαχείριση και διοίκηση της εταιρείας.
- Επιχειρηματικές Δεξιότητες, που περιλαμβάνουν την αναγνώριση των οικονομικών ευκαιριών και την αποτελεσματική δράση σε αυτές.
- Προσωπικές δεξιότητες ωριμότητας, οι οποίες περιλαμβάνουν αυτογνωσία, υπευθυνότητα, συναισθηματικές δεξιότητες και δημιουργικές δεξιότητες.

Εξετάζοντας τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται από τους επιχειρηματίες, ο O'Hara (2011) εντόπισε μια σειρά από βασικά στοιχεία που πιστεύει ότι είναι σημαντικά για την επιχειρηματικότητα:

- Η ικανότητα εντοπισμού και εκμετάλλευσης μιας επιχειρηματικής ευκαιρίας.
- Η ανθρώπινη δημιουργική προσπάθεια για την ανάπτυξη μιας επιχείρησης.
- Προθυμία για ανάληψη κινδύνου.
- Ικανότητα οργάνωσης των απαραίτητων πόρων για την ανταπόκριση στην ευκαιρία.

Ωστόσο, οι Kelley et al (2010) πρότειναν ότι σε κάθε κοινωνία είναι σημαντικό να υποστηρίζονται όλοι οι άνθρωποι με «επιχειρηματικές νοοτροπίες», όχι μόνο οι επιχειρηματίες, καθώς ο καθένας έχει τη δυνατότητα να εμπνεύσει άλλους να ξεκινήσουν μια επιχείρηση. Ο Kelley υποστήριξε ότι οποιαδήποτε εκπαιδευτική κατάρτιση θα πρέπει να επιτρέπει στους ανθρώπους όχι μόνο να αναπτύξουν δεξιότητες για να ξεκινήσουν μια επιχείρηση, αλλά μάλλον να είναι ικανοί να συμπεριφέρονται επιχειρηματικά σε οποιονδήποτε ρόλο αναλαμβάνουν στη ζωή τους. Αυτή η προσέγγιση είναι αρκετά ευρεία, αλλά αποτυπώνει την κριτική φιλοσοφία των σύγχρονων προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης για την επιχειρηματικότητα που απαιτούνται προκειμένου οι χώρες να δημιουργήσουν μια αυξανόμενη δεξαμενή ανθρώπων που είναι πρόθυμοι να συμπεριφέρονται επιχειρηματικά. Αλλά πώς αναπτύσσει κανείς αυτές τις δεξιότητες και αξίες, ιδιαίτερα σε σχέση με επιχειρηματικές δραστηριότητες που προσανατολίζονται στην ανάπτυξη, παραμένει ένα ερώτημα στο οποίο πολλοί ερευνητές αναζητούν ακόμη απάντηση.



Εικόνα 1: Διαφορετικά μοντέλα για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας

Πηγή: (Gibb, 2010)

Σύμφωνα με τον Gibb (2010), ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η επιχειρηματικότητα πρέπει να αλλάξει σημαντικά καθώς το παραδοσιακό μοντέλο επιχειρηματικότητας δεν είναι πλέον εφαρμόσιμο στο σύγχρονο επιχειρηματικό περιβάλλον. Ο Gibb απεικόνισε το κυρίαρχο μοντέλο της επιχειρηματικότητας ως στατικό και επικεντρώθηκε σε μεγάλο βαθμό στη σύνταξη ενός Επιχειρηματικού Σχεδίου και στις διάφορες λειτουργικές δραστηριότητες μιας επιχείρησης. Το εναλλακτικό «κατάλληλο» μοντέλο του απεικονίζει τον επιχειρηματία ως δυναμικό με μια σειρά από χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που πρέπει να αναπτυχθούν. Σύμφωνα με τον Gibb, αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει μια σειρά από βασικά χαρακτηριστικά ως εξής:

- Ενστάλαξη της ενσυναίσθησης με τις επιχειρηματικές αξίες και τους σχετικούς «τρόπους σκέψης, πράξης, αίσθησης, θέασης, επικοινωνίας, οργάνωσης και εκμάθησης πραγμάτων».
- Ανάπτυξη της ικανότητας στρατηγικής σκέψης και σχεδιασμού σεναρίων και της πρακτικής λήψης διαισθητικών αποφάσεων με βάση την κρίση με περιορισμένες πληροφορίες.
- Δημιουργία οράματος και ενσυναίσθηση με τον τρόπο ζωής του επιχειρηματία. Αυτό συνεπάγεται μεγάλη έμφαση στην απασχόληση εκπαιδευτικών παιδαγωγικών που διεγείρουν το αίσθημα ιδιοκτησίας, ελέγχου, ανεξαρτησίας, ευθύνης, αυτονομίας δράσης και δέσμευσης να αντιμετωπίσουμε τα πράγματα ενώ ζούμε, μέρα με τη μέρα, με αβεβαιότητα και πολυπλοκότητα.
- Ενθάρρυνση της πρακτικής ενός ευρέος φάσματος επιχειρηματικών συμπεριφορών, όπως η αναζήτηση και η αξιοποίηση ευκαιριών, η δικτύωση, η ανάληψη πρωτοβουλιών, η πειθώ άλλων και η λήψη διαισθητικών αποφάσεων. Αυτό απαιτεί μια ολοκληρωμένη σειρά παιδαγωγικών εργαλείων.
- Η εστίαση στις θετικές (αξία στη χρήση) και στις συναισθηματικές (απολαυστικές και διεγερτικές) πτυχές της μάθησης καθώς και στις γνωστικές, αφού η συνάφεια με την εφαρμογή είναι καθοριστικής σημασίας (όπως και η ενστάλαξη κινήτρων).

- Μεγιστοποίηση της ευκαιρίας για βιωματική μάθηση και εμπλοκή στην «κοινότητα πρακτικής». Οι θεματικές θα πρέπει να σχεδιαστούν για να τονώσουν τις επιχειρηματικές συμπεριφορές και να αξιολογηθούν αναλόγως.
- Δημιουργία ικανότητας για εκμάθηση σχέσεων, διαχείριση δικτύου, οικοδόμηση «γνωριμίας» και διαχείριση βάσει προσωπικών σχέσεων που βασίζονται στην εμπιστοσύνη. Το Επιχειρηματικό Σχέδιο γίνεται ένα σημαντικό στοιχείο της διαχείρισης σχέσεων που οδηγεί στην κατανόηση ότι διαφορετικοί ενδιαφερόμενοι χρειάζονται προσαρμοσμένα «σχέδια».
- Ανάπτυξη κατανόησης και οικοδόμηση γνώσης γύρω από τις διαδικασίες ανάπτυξης και επιβίωσης του οργανισμού. Αυτό θα απαιτήσει εστίαση στη δυναμική της αλλαγής, στη φύση των προβλημάτων και των ευκαιριών που προκύπτουν και στον τρόπο πρόβλεψης και αντιμετώπισής τους.
- Εστιάζοντας σε μια ολιστική προσέγγιση για τη διαχείριση των οργανισμών και την ενσωμάτωση της γνώσης.
- Δημιουργία ικανότητας σχεδιασμού επιχειρηματικών οργανισμών κάθε είδους σε διαφορετικά πλαίσια και κατανόησης του τρόπου λειτουργίας τους με επιτυχία.
- Εστιάζοντας έντονα σε διαδικασίες αναζήτησης ευκαιριών, αξιολόγησης και αξιοποίησης ευκαιριών σε διαφορετικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένων των επιχειρήσεων.
- Διεύρυνση του πλαισίου πέρα από την αγορά. Δημιουργία ευκαιριών για τους συμμετέχοντες (μαθητές) να διερευνήσουν τι σημαίνουν τα παραπάνω για τη δική τους προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη.

Το εναλλακτικό μοντέλο του Gibb έχει βρει μια αυξανόμενη ομάδα υποστηρικτών που βλέπουν την ανάπτυξη χαρακτηριστικών συμπεριφοράς ως κρίσιμης σημασίας για την ανάπτυξη της επιχειρηματικής δραστηριότητας στον σύγχρονο κόσμο. Τέτοιοι υποστηρικτές υπογραμμίζουν ότι η σύγχρονη επιχειρηματική δραστηριότητα δεν βασίζεται σε λειτουργίες που λειτουργούν σε σιλό, αλλά μάλλον στην ανάγκη για εξαιρετικά διαδραστικές ομάδες που επιτρέπουν στις επιχειρήσεις (ιδιαίτερα τις εταιρείες υψηλής ανάπτυξης) να έχουν οργανικές δομές και στρατηγικές αναδυόμενης ανάπτυξης. Αυτή η εργασία είναι εξίσου εφαρμόσιμη σε προγράμματα κατάρτισης για δυνητικούς και προσανατολισμένους στην ανάπτυξη επιχειρηματίες,

καθώς τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που αναπτύσσονται είναι παρόμοια σε όλες τις ηλικίες ανάπτυξης της επιχείρησης.

Επιδιώκοντας να συνδυαστούν όλοι οι παράγοντες που διακρίνουν τις εταιρείες υψηλής ανάπτυξης από τις μη υψηλής ανάπτυξης, η εργασία των Barringer et al (2005) καταγράφει τα διάφορα στοιχεία που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Οι Barringer et al διαπίστωσαν ότι τα Χαρακτηριστικά του Ιδρυτή, μαζί με τα Χαρακτηριστικά της Εταιρείας, τις Επιχειρηματικές Πρακτικές και τις Πρακτικές HRM είναι όλα σημαντικά για να βοηθήσουν μια επιχείρηση να επιτύχει ταχεία ανάπτυξη. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους επέστησαν ιδιαίτερη προσοχή στη σημασία των πρακτικών HRM στη διευκόλυνση της ταχείας ανάπτυξης, καθώς αρκετές μεταβλητές που δεν λαμβάνονται υπόψη στη βιβλιογραφία ανάπτυξης προέκυψαν από την ανάλυσή τους. Η έμφαση στην εκπαίδευση βρέθηκε να είναι πολύ πιο διαδεδομένη σε εταιρείες υψηλής ανάπτυξης και τονίστηκε επίσης η εξάρτηση από διαφορετικά συστήματα κινήτρων σε εταιρείες υψηλής και μη υψηλής ανάπτυξης.

Ενώ η χρήση μη χρηματοοικονομικών κινήτρων ήταν παρόμοια μεταξύ των επιχειρήσεων υψηλής ανάπτυξης και μη υψηλής ανάπτυξης, οι πρώτες ήταν πολύ πιο πιθανό να αναφέρουν τη χρήση οικονομικών κινήτρων και προγραμμάτων δικαιωμάτων προαίρεσης αγοράς μετοχών. Από την προοπτική της εκπαίδευσης, είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι πίστευαν ότι λίγα πράγματα μπορούν να αλλάξουν τα Χαρακτηριστικά του Ιδρυτή, καθώς οι άνθρωποι ξεκινούν ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης με αυτά τα χαρακτηριστικά ήδη. Σύμφωνα με μια έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2006), η ικανότητα διαχείρισης στην ουσία σχετίζεται με τέσσερα βασικά πεδία εμπειρογνωμοσύνης του ιδιοκτήτη/διευθυντή ή του υπευθύνου προσωπικού:

1. πτυχές γνώσεων στρατηγικής και διαχείρισης (συμπεριλαμβανομένης της διαχείρισης ανθρώπινων πόρων, της λογιστικής, της χρηματοδότησης, μάρκετινγκ, στρατηγικής και οργανωτικά ζητήματα, όπως θέματα παραγωγής και πληροφοριών και τεχνολογίας).
2. Κατανόηση της λειτουργίας της επιχείρησης και των πιθανών ευκαιριών ή απειλών (συμπεριλαμβανομένων των οραμάτων για περαιτέρω ανάπτυξη δραστηριοτήτων, τρέχουσες και μελλοντικές πτυχές μάρκετινγκ).

3. Προθυμία αμφισβήτησης και ίσως αναθεώρησης των καθιερωμένων προτύπων (καινοτομία, οργανωτικές πτυχές). και
4. Στάσεις ως προς την επένδυση χρόνου στην ανάπτυξη της διοίκησης ή σε άλλες απαραίτητες ικανότητες. Τέτοιες ικανότητες στη διοίκηση αποδεικνύονται ότι είναι βασικοί καθοριστικοί παράγοντες για το δυναμικό ανάπτυξης μιας εταιρείας, αλλά η έκθεση προσφέρει ελάχιστες ενδείξεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να παραδοθούν αυτές οι ικανότητες.

Ένας άλλος λόγος για την εξέταση ενός εναλλακτικού μοντέλου στην ανάπτυξη επιχειρηματικών δεξιοτήτων για τις αναπτυσσόμενες επιχειρήσεις είναι ότι ένα βασικό εύρημα της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας ήταν ότι οι οικονομετρικές μέθοδοι που συνδέουν την παραδοσιακή συμμετοχή στην κατάρτιση με την απόδοση των μικρών επιχειρήσεων παράγουν αδύναμα ευρήματα. Αυτό υποδηλώνει ότι η σχετικά χαμηλή υιοθέτηση της επίσημης εκπαίδευσης διαχείρισης είναι μια τεκμηριωμένη απόφαση εκ μέρους του ιδιοκτήτη/διευθυντή της μικρής επιχείρησης και συνεπάγεται ότι η επιδίωξη αύξησης της επίσημης δραστηριότητας κατάρτισης σε μικρές επιχειρήσεις ευαισθητοποιώντας τους ιδιοκτήτες/διευθυντές στα οφέλη της εκπαίδευσης είναι άστοχη.

Οι Westhead και Storey (1996) μελέτησαν την εμπειρική έρευνα που εξέταζε τη σχέση μεταξύ της εκπαίδευσης στη διοίκηση και της βελτιωμένης απόδοσης της εταιρείας και απέτυχαν να βρουν μια θετική σχέση. Πρότειναν ότι οι λόγοι για την αδυναμία επίδειξης βελτιωμένης απόδοσης της εταιρείας μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της κακής εκπαίδευσης που παρέχεται, ότι η διάρκεια του προγράμματος ήταν πολύ μικρή για να έχει οποιοδήποτε αντίκτυπο ή επειδή ήταν πολύ δύσκολο να αποδειχθεί μια σχέση αίτιου-αποτελέσματος. Συνολικά, πρέπει να σημειωθεί ότι οι παραδοσιακές μορφές εκπαίδευσης για τους ομάδες διαχείρισης που επιδιώκουν να αναπτύξουν την επιχείρησή τους δεν αποδεικνύονται παγκόσμια επιτυχείς και ως εκ τούτου απαιτείται μια νέα προσέγγιση.

Κεφάλαιο 3^ο: Επιχειρηματικότητα και τριτοβάθμια εκπαίδευση

Η ιδέα της ενσωμάτωσης της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση έχει προκαλέσει μεγάλο ενθουσιασμό τις τελευταίες δεκαετίες, καθώς θεωρείται ότι θα προκύψουν μυριάδες θετικά αποτελέσματα, όπως η οικονομική ανάπτυξη, η δημιουργία θέσεων

εργασίας, η αυξημένη κοινωνική ανθεκτικότητα, αλλά και η ατομική ανάπτυξη, η αυξημένη σχολική δέσμευση και η βελτίωση της ισότητας. Ωστόσο, η υλοποίηση αυτής της ιδέας στην πράξη έθεσε σημαντικές προκλήσεις παράλληλα με τα δηλωθέντα θετικά αποτελέσματα. Η έλλειψη χρόνου και πόρων, ο φόβος των εκπαιδευτικών για την εμπορευματοποίηση, οι παρεμποδιστικές εκπαιδευτικές δομές, οι δυσκολίες αξιολόγησης και η έλλειψη σαφήνειας των ορισμών είναι μερικές από τις προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι επαγγελματίες όταν προσπάθησαν να ενσωματώσουν την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση.

3.1 Ορολογία της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση

Οι δύο πιο συχνοί όροι που χρησιμοποιούνται στον τομέα αυτό είναι η επιχειρηματική εκπαίδευση και η εκπαίδευση επιχειρηματικότητας. Ο όρος επιχειρηματική εκπαίδευση χρησιμοποιείται κυρίως στο Ηνωμένο Βασίλειο και έχει οριστεί ότι εστιάζει ευρύτερα στην προσωπική ανάπτυξη, τη νοοτροπία, τις δεξιότητες και τις ικανότητες, ενώ ο όρος εκπαίδευση επιχειρηματικότητας έχει οριστεί ότι εστιάζει περισσότερο στο συγκεκριμένο πλαίσιο της ίδρυσης μιας επιχείρησης και της αυτοαπασχόλησης (QAA, 2012). Στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο μόνος όρος που χρησιμοποιείται είναι η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα (Erkkila, 2000).

Ορισμένες φορές η εκπαίδευση σε θέματα επιχειρήσεων και επιχειρηματικότητας συζητείται με τη χρήση του όρου «εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα» μόνο, γεγονός που όμως δημιουργεί παρεξηγήσεις. Ο Erkkila (2000) πρότείνει τον ενοποιητικό όρο «επιχειρηματική εκπαίδευση», ο οποίος περιλαμβάνει τόσο την επιχειρηματική όσο και την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα.

Στον εκπαιδευτικό τομέα, οι όροι «επιχείρηση» και «εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα» υποδηλώνουν ότι υπάρχουν δύο αρκετά διαφορετικές απόψεις για την αποσαφήνιση του όρου επιχειρηματικότητα. Ο κίνδυνος σύγχυσης και παρανόησης είναι σημαντικός και κάθε συζήτηση για την επιχειρηματική εκπαίδευση πρέπει να ξεκινά με την αποσαφήνιση του ορισμού που χρησιμοποιείται. Σύμφωνα με ένα πιο περιορισμένο ορισμό της επιχειρηματικότητας πρόκειται για τον εντοπισμό ευκαιριών, την ανάπτυξη επιχειρήσεων, την αυτοαπασχόληση και τη δημιουργία επιχειρημάτων (Fayolle and Gailly, 2008, QAA, 2012). Σύμφωνα με έναν πιο ευρύ ορισμό της επιχειρηματικότητας πρόκειται για την προσωπική ανάπτυξη, τη

δημιουργικότητα, την αυτοδυναμία, την ανάληψη πρωτοβουλιών και τον προσανατολισμό στη δράση. Ο ορισμός και η προσέγγιση που χρησιμοποιείται επηρεάζει βαθιά τους εκπαιδευτικούς στόχους, το κοινό-στόχο, το σχεδιασμό του περιεχομένου των μαθημάτων, τις μεθόδους διδασκαλίας και τις διαδικασίες αξιολόγησης των μαθητών, οδηγώντας σε μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων (Πετράκης & Μπουρλετίδης, 2005).

Η κοινή τάση της κοινωνίας να αντιλαμβάνεται τους επιχειρηματίες αντικατοπτρίζεται κυρίως σε ανδρικά ηρωικά άτομα που διαθέτουν ειδικά έμφυτα χαρακτηριστικά και προτιμούν να εργάζονται κάτω από αντίξοες συνθήκες στη μοναξιά (Hytti, 2005). Η εφαρμογή μιας τέτοιας άποψης για την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση είναι αντιπαραγωγική και οδηγεί στην αποξένωση των φοιτητών (και όχι μόνο των φοιτητριών), στην παραμέληση των δυνατοτήτων που κρύβονται στις συλλογικές ομαδικές επιχειρηματικές προσπάθειες και στην επιζήμια αναπαραγωγή παρωχημένων, μεροληπτικών και υπεραπλουστευτικών εικόνων για την επιχειρηματικότητα. Μια εναλλακτική θεώρηση της επιχειρηματικότητας που ταιριάζει καλύτερα στον εκπαιδευτικό τομέα είναι η προσέγγιση της ως μια γενική μέθοδο για την ανθρώπινη δράση, που περιλαμβάνει αρχές και τεχνικές τις οποίες ο καθένας μπορεί να μάθει μέσω της βασικής εκπαίδευσης. Πρόσφατες έρευνες έχουν επίσης δείξει ότι η πλειονότητα των επιτυχημένων επιχειρήσεων ιδρύεται από ομάδες και όχι από μεμονωμένους επιχειρηματίες.

Η επιχειρηματική εκπαίδευση συχνά κατηγοριοποιείται σε τρεις προσεγγίσεις (Heinonen & Hytti, 2010). Η διδασκαλία «σχετικά με» την επιχειρηματικότητα οδηγεί σε μια προσέγγιση γεμάτη περιεχόμενο και θεωρητική διδασκαλία με στόχο τη γενική κατανόηση του φαινομένου. Είναι η πιο συνηθισμένη προσέγγιση στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Mwasalwiba, 2010). Η διδασκαλία «για» την επιχειρηματικότητα οδηγεί σε μια προσέγγιση με επαγγελματικό προσανατολισμό που αποσκοπεί στην εκμάθηση απαιτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων για τη δημιουργία εκκολλημένων επιχειρηματιών.

Η διδασκαλία «μέσω» οδηγεί σε μια προσέγγιση βασισμένη στη βιωματική διαδικασία, όπου οι φοιτητές περνούν από μια πραγματική επιχειρηματική μαθησιακή διαδικασία (Kyro, 2005). Η προσέγγιση αυτή συχνά στηρίζεται στον ευρύτερο ορισμό της επιχειρηματικότητας και μπορεί να ενσωματωθεί σε άλλα μαθήματα της

γενικής εκπαίδευσης, συνδέοντας τα επιχειρηματικά χαρακτηριστικά, τις διαδικασίες και τις εμπειρίες με το βασικό αντικείμενο. Ενώ οι προσεγγίσεις «σχετικά» και «για» αφορούν κυρίως ένα υποσύνολο μαθητών στη δευτεροβάθμια και ανώτερη εκπαίδευση, η ενσωματωμένη προσέγγιση της διδασκαλίας «μέσω» της επιχειρηματικότητας μπορεί να αφορά όλους τους μαθητές και σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης. Ωστόσο, έχουν εντοπιστεί ορισμένες σημαντικές προκλήσεις κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσης της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση με αυτόν τον τρόπο, όπως οι περιορισμοί πόρων και χρόνου, η αντίσταση των εκπαιδευτικών, οι προκλήσεις αξιολόγησης και οι επιπτώσεις στο κόστος (Smith et al., 2006).

3.2 Η δημιουργία αξίας ως κοινός πυρήνας της επιχειρηματικής εκπαίδευσης

Οι ποικίλοι ορισμοί της επιχειρηματικότητας και οι συνακόλουθες διαφοροποιήσεις στις παιδαγωγικές προσεγγίσεις έχουν καταστήσει δύσκολο να δοθούν στους εκπαιδευτικούς σταθερές κατευθυντήριες για τον τρόπο προσέγγισης της επιχειρηματικής εκπαίδευσης (Fayolle & Gailly, 2008). Εάν μπορούσε να συμφωνηθεί ένας ενιαίος ορισμός, ο τομέας και οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να επωφεληθούν σημαντικά. Ένας σημαντικός ορισμός του όρου είναι εκείνος των Bruyat και Julien (2001) που βασίζεται στην έννοια της δημιουργίας αξίας.

Οι Bruyat και Julien (2001) δηλώνουν ότι η μελέτη του επιχειρηματία (ή της ομάδας) μεμονωμένα είναι εγγενώς λανθασμένη, καθώς η επιχειρηματικότητα δεν προέρχεται αποκλειστικά από τον επιχειρηματία. Η επιχειρηματικότητα αφορά τόσο την αλλαγή και τη μάθηση που βιώνει ο μεμονωμένος επιχειρηματίας αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον όσο και την αλλαγή και τη δημιουργία αξίας που προκαλεί ο επιχειρηματίας μέσω των ενεργειών του. Η μάθηση και η δημιουργία αξίας θεωρούνται έτσι ως δύο βασικές πτυχές της επιχειρηματικότητας. Η άποψη αυτή ευθυγραμμίζεται καλύτερα με τους στόχους των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που επικεντρώνονται στη μάθηση από ότι πολλοί άλλοι ορισμοί της επιχειρηματικότητας. Αποτελεί τη βάση ενός ορισμού της επιχειρηματικής εκπαίδευσης που προκύπτει και στηρίζεται στη δημιουργία αξίας ως κύριο στόχο για τους σπουδαστές. Η ενθάρρυνση δημιουργίας αξίας για εξωτερικούς ενδιαφερόμενους θα οδηγήσει στη συνέχεια στην ανάπτυξη επιχειρηματικών ικανοτήτων, ανεξάρτητα από το αν επιτυγχάνεται η δημιουργία αξίας.

Ένας ορισμός της επιχειρηματικής εκπαίδευσης που συνάδει με τα προαναφερθέντα έχει προταθεί από το Danish Foundation for Entrepreneurship (Moberg, 2014:70). Εννοιολογείται ως το «περιεχόμενο, τα μεθοδολογικά βήματα και το σύνολο των δραστηριοτήτων που προτάσσουν τη δημιουργία γνώσης, δεξιοτήτων και πλουραλισμό εμπειριών που προσφέρουν σε μαθητές και σπουδαστές το εναρκτήριο σημείο αναφοράς για συμμετοχή σε επιχειρηματικές διαδικασίες παραγωγής αξίας». Αυτός ο ορισμός της επιχειρηματικής εκπαίδευσης αποτελεί προέκταση του ακόλουθου βασικού ορισμού της επιχειρηματικότητας: «Επιχειρηματικότητα είναι κάθε δραστηριότητα που υλοποιείται βάσει ευκαιριών και ιδεών και μετατρέπονται σε αξία για το σύνολο. Η αξία που δημιουργείται δύναται να έχει οικονομικό, πολιτιστικό ή κοινωνικό περιεχόμενο» (Moberg, 2014:70).

Στους ορισμούς αυτούς εμπεριέχεται η έννοια της επιχειρηματικής δημιουργίας αξίας, δηλαδή ότι η αξία που δημιουργείται πρέπει να είναι νέα, αλλά και ότι απαιτεί κάποιου είδους πρωτοβουλία εκ μέρους του δημιουργού της αξίας, ότι περιλαμβάνει την απόκτηση των πόρων που απαιτούνται για τη δημιουργία της αξίας, ότι η διαδικασία δημιουργίας αξίας διοικείται και ανήκει στον εμπνευστή της διαδικασίας (δηλαδή τον σπουδαστή) και ο εμπνευστής αυτός αναλαμβάνει και τον κίνδυνο αποτυχίας (Sharero & Sokol, 1982). Η δημιουργία αξίας λαμβάνει χώρα εκτενώς στην κοινωνία και συνδέεται στενά με την ευτυχία των ανθρώπων, καθώς η βοήθεια προς τους άλλους δεν έχει ως αποτέλεσμα την επιβίωση, αλλά τη δημιουργία νοήματος, αισθημάτων συμμετοχής, δέσμευσης και ικανοποίησης από τη ζωή.

Ωστόσο, η δημιουργία αξίας είναι σπάνια επιχειρηματική. Δύο κύριες κατηγορίες δημιουργίας αξίας είναι η δημιουργία αξίας ρουτίνας και η δημιουργία διερευνητικής αξίας (O'Reilly & Tushman, 2013). Η δημιουργία αξίας ρουτίνας βασίζεται σε επιχειρησιακές ικανότητες, όπως η διαχείριση και εκτέλεση διαδικασιών, η βελτιστοποίηση και οι σταδιακές βελτιώσεις. Η διερευνητική δημιουργία αξίας βασίζεται σε επιχειρηματικές ικανότητες, βλ. περαιτέρω στην επόμενη ενότητα. Η εξεύρεση ισορροπίας μεταξύ αυτών των δύο μορφών δημιουργίας αξίας είναι σημαντική για την κοινωνία αλλά δύσκολα επιτεύξιμη. Η συνήθης δημιουργία αξίας συχνά τονίζεται λόγω της μεγαλύτερης βεβαιότητας βραχυπρόθεσμης επιτυχίας της. Ως λύση για την προκύπτουσα έλλειψη διερευνητικής δημιουργίας αξίας, οι ερευνητές έχουν υποστηρίξει τον διαχωρισμό των δομών μεταξύ της δημιουργίας αξίας ρουτίνας και της διερευνητικής δημιουργίας

3.3 Οι συζητήσεις γύρω από την επιχειρηματική εκπαίδευση

Πολλές συζητήσεις γύρω από την επιχειρηματική εκπαίδευση αντιπαραβάλλουν μεταξύ ενός «παραδοσιακού» και ενός «επιχειρηματικού» τρόπου διδασκαλίας. (Gibb, 1993, Kyro, 2005). Το τυποποιημένο, επικεντρωμένο στο περιεχόμενο, παθητικό και μονοθεματικό πρόγραμμα σπουδών της παραδοσιακής εκπαίδευσης αντιπαραβάλλεται με μια εξατομικευμένη, ενεργητική, βασισμένη στη διαδικασία, επικεντρωμένη στο έργο, συνεργατική, βιωματική και διεπιστημονική προσέγγιση στην επιχειρηματική εκπαίδευση. Ωστόσο, το μεγαλύτερο μέρος αυτής της συζήτησης διεξάγεται χωρίς αναφορά στη συζήτηση που διαρκεί έναν αιώνα μεταξύ παραδοσιακής και προοδευτικής εκπαίδευσης (Cuban, 2007) και στην αντίστοιχη συζήτηση στη φιλοσοφία μεταξύ θετικισμού και ερμηνευτισμού. Λίγοι ερευνητές έχουν επισημάνει τις εντυπωσιακές ομοιότητες μεταξύ της επιχειρηματικής εκπαίδευσης και της εποικοδομητικής εκπαίδευσης (Lobler, 2006), αλλά η γενική ευαισθητοποίηση είναι πολύ χαμηλή. Άλλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και κινήματα με ομοιότητες με την επιχειρηματική εκπαίδευση είναι η βιωματική μάθηση (Kolb, 1984), η μάθηση σε κατάσταση (Lave & Wenger, 1991), η μάθηση υπηρεσιών (Meyers, 1999), η μάθηση με βάση το πρόβλημα / έργο (Helle et al., 2006), η μάθηση ενηλίκων (Jarvis, 2006), η γνωστική μαθητεία και η κοινωνική κονστρουκτιβιστική μάθηση (Steffe & Gale, 1995).

Σε αυτή τη μάχη μεταξύ ανταγωνιστικών θέσεων, η παραδοσιακή εκπαίδευση παραμένει η κυρίαρχη προσέγγιση στην πράξη εδώ και περισσότερο από έναν αιώνα. Ένας βασικός λόγος για αυτή την κυριαρχία σύμφωνα με τον Labaree (2005) είναι ότι τελικά η χρησιμότητα κέρδισε τον ρομαντισμό, με ένα μήνυμα πιο ελκυστικό για τους ανθρώπους της εξουσίας και με πολύ πιο πειστικά ποσοτικά αποτελέσματα δοκιμών που αποδεικνύουν τη συμπεριφοριστική προσέγγιση που αρχικά προτάθηκε από τον Edward Thorndike, τοποθετώντας τον φιλοσοφικό πατέρα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης John Dewey (Pepin, 2012) στη χαμένη πλευρά και θεωρούμενο ως πολύ εκλεκτικιστή (Kyro, 2005). Σήμερα η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν παρουσιάζει κανένα σημάδι εξασθένησης στο σημερινό κλίμα εκπαιδευτικής πολιτικής που επικεντρώνεται στη μέτρηση και την επιτελεσματικότητα. Η πολιτική πίεση για την αύξηση της έμφασης στην επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση έχει

στην πραγματικότητα μάλλον οδηγήσει σε μια σύγκρουση αξιών, όπου οι εκπαιδευτικοί αντιδρούν αρνητικά σε αντιφατικούς στόχους (Ηρακλέους, 2002).

3.4 Η σημασία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης

Η επιχειρηματική εκπαίδευση έχει γνωρίσει παγκοσμίως εκθετική ανάπτυξη στα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και το 2001 προσφερόταν σε περίπου 1200 σχολές διοίκησης επιχειρήσεων μόνο στις Ηνωμένες Πολιτείες (Katz, 2008). Στις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν έχει παρατηρηθεί ακόμη τόσο έντονη ανάπτυξη, αλλά η ανάπτυξη βρίσκεται σε εξέλιξη με την πολιτική πίεση που ασκείται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα παγκοσμίως (Mwasalwiba et al., 2012). Σήμερα η επιχειρηματική εκπαίδευση έχει γίνει σημαντικό μέρος τόσο της βιομηχανικής όσο και της εκπαιδευτικής πολιτικής σε πολλές χώρες (Hytti & O'Gorman, 2004).

Ο συνηθέστερος λόγος για τον οποίο οι ερευνητές και οι εμπειρογνώμονες προωθούν την επιχειρηματική εκπαίδευση είναι ότι η επιχειρηματικότητα θεωρείται σημαντική κινητήρια δύναμη για την οικονομική ανάπτυξη και τη δημιουργία θέσεων εργασίας (Wong et al., 2005). Η επιχειρηματική εκπαίδευση θεωρείται επίσης συχνά ως απάντηση στον ολοένα και πιο παγκοσμιοποιημένο, αβέβαιο και πολύπλοκο κόσμο στον οποίο ζούμε, που απαιτεί από όλους τους ανθρώπους και τους οργανισμούς της κοινωνίας να είναι όλο και περισσότερο εξοπλισμένοι με επιχειρηματικές ικανότητες (Gibb, 2002). Εκτός από τους κοινούς λόγους που σχετίζονται με την οικονομική ανάπτυξη και τη δημιουργία θέσεων εργασίας για την προώθηση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, υπάρχει επίσης μια λιγότερο κοινή αλλά αυξανόμενη έμφαση στις επιπτώσεις που μπορούν να έχουν οι επιχειρηματικές δραστηριότητες στην αντιλαμβανόμενη συνάφεια, τη δέσμευση και τα κίνητρα των μαθητών αλλά και των εργαζομένων τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην επαγγελματική ζωή. Τέλος, ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσει η επιχειρηματικότητα στην ανάληψη σημαντικών κοινωνικών προκλήσεων έχει τοποθετήσει την επιχειρηματική εκπαίδευση ως μέσο ενδυνάμωσης των ανθρώπων και των οργανισμών για τη δημιουργία κοινωνικής αξίας για το δημόσιο καλό.

Η μεγάλη έμφαση στην οικονομική επιτυχία και τη δημιουργία θέσεων εργασίας έχει πράγματι προωθήσει την επιχειρηματική εκπαίδευση σε εξέχουσα θέση σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά όχι ως ολοκληρωμένη παιδαγωγική προσέγγιση για όλους τους φοιτητές σε όλα τα επίπεδα. Μέχρι στιγμής η πρωταρχική εστίαση ήταν

σε μαθήματα και προγράμματα επιλογής για λίγους φοιτητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των πανεπιστημίων που διαθέτουν ήδη κάποιο βαθμό επιχειρηματικού πάθους και έτσι αυτοεπιλέγονται στην επιχειρηματική εκπαίδευση (Mwasalwiba, 2010). Η έμφαση στα οικονομικά αποτελέσματα έχει μέχρι στιγμής εμποδίσει την ευρεία υιοθέτηση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στα υπόλοιπα τμήματα του εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, συχνά αντιμετωπίζεται ως «σκοτεινή απειλή» από τους εκπαιδευτικούς, δηλώνοντας ότι το «άσχημο πρόσωπο του καπιταλισμού» εισέρχεται πλέον στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Johannisson, 2010). Η δηλωμένη ανάγκη όλων των ανθρώπων να γίνουν περισσότερο επιχειρηματίες λόγω της παγκοσμιοποίησης και της αυξανόμενης αβεβαιότητας στην αγορά έχει προκαλέσει σημαντική δραστηριότητα σε επίπεδο πολιτικής, αλλά δεν έχει ακόμη μεταφερθεί σε ευρεία υιοθέτηση από τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης.

Μια πιο βιώσιμη αφετηρία στην εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι η αντίληψη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης ως μέσο για την επίτευξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος, χαράς, δέσμευσης και δημιουργικότητας μεταξύ των μαθητών. Λίγοι μελετητές έχουν προβάλει τη δυνατότητα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης να ωθήσει στην αύξηση της αντιλαμβανόμενης συνάφειας των διδασκόμενων μαθημάτων μεταξύ των μαθητών, την αύξηση των κινήτρων και της σχολικής δέσμευσης και την άμβλυνση των προβλημάτων πλήξης και εγκατάλειψης των μαθητών. Πρόκειται ωστόσο για μια πολύ ασυνήθιστη προσέγγιση μέχρι στιγμής στην πράξη.

Η έκρηξη του ενδιαφέροντος των φοιτητών για την κοινωνική επιχειρηματικότητα αποτελεί μια άλλη ασυνήθιστη αλλά πολλά υποσχόμενη αφετηρία για την επιχειρηματική εκπαίδευση. Το ενδιαφέρον των νέων για συμμετοχή στην επίλυση κοινωνικών προκλήσεων είναι μεγάλο σε όλο τον κόσμο. Εδώ η επιχειρηματικότητα μπορεί να τοποθετηθεί ως ένα εργαλείο για τους νέους που προσπαθούν να δράσουν ως κοινωνικοί ιστοριογράφοι. Εάν ένα τέτοιο ενδιαφέρον μπορεί να κινητοποιηθεί ως μέρος του προγράμματος σπουδών, μπορεί να ωθήσει τη βαθιά μάθηση και να θέσει τις θεωρητικές γνώσεις σε πρακτική εφαρμογή με ουσιαστικό τρόπο για τους μαθητές. Οι επιχειρήσεις μπορούν επίσης να κληθούν να συμμετάσχουν με τους οικονομικούς τους πόρους σε τέτοιες προσπάθειες.

Η έρευνα σχετικά με τις επιπτώσεις της επιχειρηματικής εκπαίδευσης έχει στηριχθεί κυρίως σε έναν στενό ορισμό της επιχειρηματικότητας. Το συνήθως επιθυμητό αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι ότι οι μαθητές αργά ή γρήγορα καταλήγουν να δημιουργούν νέες επιχειρήσεις που αναπτύσσονται και δημιουργούν θέσεις εργασίας. Αυτό συνάδει με την εστίαση που περιγράφηκε προηγουμένως στα οικονομικά οφέλη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Σχεδόν καμία έρευνα δεν έχει διεξαχθεί χρησιμοποιώντας έναν ευρύτερο ορισμό της επιχειρηματικότητας ή της δυνητικά προκύπτουσας δέσμευσης των μαθητών και της δημιουργίας κοινωνικής αξίας (Μακρίδου-Μπούσιου, 2002). Οι περισσότερες μελέτες σχετικά με τις επιπτώσεις της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στηρίζονται στην υπόθεση ότι το να γίνει κάποιος επιχειρηματίας είναι μια συνειδητά προγραμματισμένη συμπεριφορά. Χρησιμοποιείται μια σύνδεση μεταξύ στάσεων, προθέσεων και συμπεριφοράς, η οποία βασίζεται στη «Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» (Theory of Planned Behavior, TPB) που προέρχεται από τον τομέα της ψυχολογίας (Krueger et al., 2000).

Εάν οι στάσεις των ανθρώπων απέναντι στην επιχειρηματικότητα επηρεαστούν θετικά από την επιχειρηματική εκπαίδευση, θα μεταβληθούν και οι επιχειρηματικές προθέσεις τους, και αυτό θα οδηγήσει στη συνέχεια στην τόσο επιθυμητή επιχειρηματική συμπεριφορά. Χρησιμοποιώντας αυτή την υποτιθέμενη σύνδεση, οι ερευνητές έχουν χορηγήσει έρευνες που προσπαθούν να καταγράψουν τις αντιλαμβανόμενες επιχειρηματικές στάσεις και προθέσεις των μαθητών πριν και μετά από μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Εάν οι στάσεις ή/και οι προθέσεις έχουν μεταβληθεί θετικά μετά, θεωρείται ότι πρόκειται για μια επιτυχημένη επιχειρηματική εκπαίδευση. Ωστόσο, υπάρχουν πολλά προβλήματα με αυτή την προσέγγιση. Στηρίζεται σε μια ερευνητική μέθοδο που προέρχεται από τις φυσικές επιστήμες, όπου τα αποτελέσματα σε μια ομάδα θεραπείας συγκρίνονται με τα αποτελέσματα σε μια ομάδα ελέγχου που δεν λαμβάνει θεραπεία.

Οι αυστηρές συνθήκες που πρέπει να πληρούνται για να λειτουργήσει αυτή η μέθοδος δεν πληρούνται ωστόσο σχεδόν ποτέ στον τομέα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης λόγω πρακτικών προκλήσεων, οπότε τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνεύονται με σημαντική προφύλαξη (Martin et al., 2013). Τα ίδια τα αποτελέσματα είναι επίσης αρκετά ασαφή, κάτι που ούτε επιβεβαιώνει ούτε καταρρίπτει τη χρησιμότητα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Μια άλλη πρόκληση είναι η προβλεπόμενη γραμμικότητα της επιχειρηματικής σκέψης και δράσης (Krueger, 2009).

Ορισμένες ποιοτικές μέθοδοι για την αξιολόγηση των επιχειρηματικών ικανοτήτων έχουν προταθεί από τον Bird (1995), δηλαδή ημερολόγια μαθητών, παρατήρηση μαθητών, συνέντευξη σε κρίσιμα γεγονότα και πρωτόκολλα «σκέψου δυνατά». Ο προηγουμένως παραμελημένος ρόλος των συναισθημάτων στη μάθηση έχει επίσης επισημανθεί από ορισμένους μελετητές της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, υποδεικνύοντας ότι τα συναισθηματικά και τα κρίσιμα γεγονότα έχουν «εξέχοντα ρόλο στον τρόπο με τον οποίο οι επιχειρηματίες μαθαίνουν» (Core, 2003) και ότι η συναισθηματική κατασκευή που στην πραγματικότητα είναι σπάνια στην έρευνα για την επιχειρηματικότητα, θα πρέπει να λάβει μια πιο ρητή θέση στη μάθηση και τη διδασκαλία.

Ο Dirkx (2001) αναφέρει ότι τα συναισθήματα είναι το κλειδί για την απόδοση νοήματος στις μαθησιακές μας εμπειρίες, καθιστώντας έτσι τα συναισθήματα κεντρικό μέρος της επιχειρηματικής εκπαίδευσης και μια εύλογη πορεία αξιολόγησης στο μέλλον. Αποτελούν επίσης μια νέα στρατηγική για την αξιολόγηση των επιχειρηματικών ικανοτήτων, αξιολογώντας τη συναισθηματική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης και όχι τις ικανότητες που αποκτώνται μετά την εκπαίδευση (Lackeus, 2014), κάτι που είναι παρόμοιο με τις στρατηγικές διαμορφωτικής αξιολόγησης. Η διαμορφωτική αξιολόγηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία ανατροφοδότησης που κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό ή τον εκπαιδευόμενο και καθορίζει πού βρίσκονται οι εκπαιδευόμενοι στη μάθησή τους, πού πηγαίνουν και τι πρέπει να γίνει για να φτάσουν εκεί.

Μια άλλη προσέγγιση θα μπορούσε να στηριχθεί στις πολυάριθμες μεμονωμένες αναφορές για την «πρακτική επάρκεια» της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, αντί να αναζητείται μια αποφθεγματική «αλήθεια» για τα αποτελέσματα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης (Sayer, 2010). Αυτό θα πρέπει ωστόσο να στηριχθεί στις απόψεις των εκπαιδευομένων και όχι στις απόψεις άλλων ενδιαφερόμενων φορέων για το τι υποτίθεται ότι λειτουργεί, δεδομένου ότι είναι δύσκολο για τους άλλους να μαντέψουν αξιόπιστα τι βίωσαν και τι εκτίμησαν οι εκπαιδευόμενοι σε μια εκπαιδευτική παρέμβαση. Όποτε υπάρχουν ενθουσιώδεις εκπαιδευόμενοι που ζητούν και απολαμβάνουν υψηλής ποιότητας επιχειρηματική εκπαίδευση, υπάρχει καλός λόγος να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε, να γενικεύσουμε και να επεκτείνουμε τη διάχυση των μεθόδων και των θεωριών που διέπουν τέτοιες θετικές περιπτώσεις. Ωστόσο, απαιτείται κάποια προσοχή. Η βιβλιογραφία σχετικά με την επιχειρηματική

εκπαίδευση είναι γεμάτη από μεμονωμένες μελέτες περιπτώσεων που περιγράφουν τι έκανε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών και πώς λειτούργησε γι' αυτούς, αλλά χωρίς βαθύτερη αποσυμβολαιοποίηση, κατηγοριοποίηση ή αντιπαραβολή των εμπειριών των ίδιων των μαθητών με άλλα σχετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εντός ή εκτός του επιχειρηματικού τομέα.

Κεφάλαιο 4^ο: Μοντέλα επιχειρηματικών διαδικασιών & επιχειρηματικής εκπαίδευσης

4.1 Εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση για την επιχειρηματικότητα ήταν τα πιο συχνά χρησιμοποιούμενα μέσα για τη μόχλευση της επιχειρηματικής δραστηριότητας (Levie & Autio, 2008). Οι δραστηριότητες εκπαίδευσης και κατάρτισης ειδικά προσαρμοσμένες για την επιχειρηματικότητα αποσκοπούν συνήθως στην αύξηση της προσφοράς μέσω διαφόρων μηχανισμών, οι οποίοι συνήθως περιλαμβάνουν τη μετάδοση των απαραίτητων εργαλειακών δεξιοτήτων για την ίδρυση και την ανάπτυξη μιας νέας επιχείρησης, καθώς και την ενίσχυση της γνωστικής ικανότητας για τη διαχείριση της πολυπλοκότητας που συνεπάγεται η αναγνώριση και η αξιολόγηση των επιχειρηματικών ευκαιριών, αλλά και μέσω πολιτισμικών επιδράσεων στους ανθρώπους, όπως οι στάσεις και οι συμπεριφορικές προδιαθέσεις (Peterman & Kennedy, 2003).

Όσον αφορά τα μοντέλα που έχουν ακολουθηθεί για την πλαισίωση της ιδέας της επιχειρηματικότητας, της διδασκαλίας της και των αποτελεσμάτων της, ένα από τα πιο διαδεδομένα και αποδεκτά είναι των Heinonen & Poikkijoki (2006), το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί από τον Εκτελεστικό Οργανισμό Εκπαίδευσης, Οπτικοακουστικών Μέσων και Πολιτισμού - EACEA. Το μοντέλο αυτό χρησιμοποιεί τρεις προοπτικές για το τι πρέπει να έχει μια επιχειρηματική δραστηριότητα: στάσεις, γνώσεις και ικανότητα δράσης.

Αν και ορισμένοι συγγραφείς, όπως οι Bechard και Gregoire (2005), σηματοδοτούν το γεγονός ότι, ακόμη και αν η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα στη βιβλιογραφία για την επιχειρηματικότητα, οι επιπτώσεις της όσον αφορά την επιχειρηματική δραστηριότητα του πληθυσμού δεν έχουν ακόμη αποδειχθεί με σαφήνεια, υπάρχουν άλλοι, ωστόσο, που υποστηρίζουν το ακριβώς αντίθετο (Levie & Autio, 2008), όπου η πραγματική επίδραση της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην

επιχειρηματικότητα ελέγχεται είτε μέσω της επιρροής που ασκείται στον πληθυσμό μιας χώρας, είτε μέσω της αναγνώρισης και αξιοποίησης επιχειρηματικών ευκαιριών, είτε από το γεγονός ότι αυτού του είδους η κατάρτιση εμφυσά στα άτομα τις δεξιότητες και την τεχνογνωσία που απαιτούνται για την υποστήριξη της ίδρυσης επιχειρήσεων.

Άλλοι συγγραφείς (Audretsch et al., 2007) θεωρούν ότι υπάρχει γενική συναίνεση ως προς το γεγονός ότι η επιχειρηματικότητα αποτελεί ένα φαινόμενο το οποίο, σε εθνικό και περιφερειακό επίπεδο, που μπορεί να επηρεαστεί από τους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής. Υπό αυτή την έννοια, ο Leibenstein (1968) αναφέρει ότι, σε αυτό το επίπεδο, θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψη όχι μόνο τα εμπόδια στην επιχειρηματική δραστηριότητα, αλλά και ότι οι πολιτικές θα πρέπει να επικεντρώνονται στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της αγοράς, καθώς και στην προώθηση ενός περιβάλλοντος (εξωτερικό μέσο) ικανού να παρακινήσει τους επιχειρηματίες.

Επιπλέον, πέραν της δημιουργίας των απαραίτητων συνθηκών για την προώθηση της επιχειρηματικότητας, θα είναι επομένως απαραίτητο να δημιουργηθεί επίσης μια επιχειρηματική κουλτούρα, δηλαδή να ενισχυθεί η ανάπτυξη των ατομικών δεξιοτήτων για την αναγνώριση των ευκαιριών, μέσω της παροχής στα άτομα των απαραίτητων πληροφοριών για τον εντοπισμό αυτών των ευκαιριών και των γνωστικών ιδιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την αξιολόγησή τους. Σύμφωνα με τους Shane και Venkataraman (2000), η απαραίτητη πληροφοριακή εισροή πρέπει να γίνει αντιληπτή με βάση την εμπειρία, σχετικά με τις ανάγκες του χρήστη σε ορισμένους τομείς. Όσον αφορά τις γνωστικές ιδιότητες, αυτές αντιστοιχούν στην ατομική ικανότητα επεξεργασίας πληροφοριών από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν στην αγορά.

Το αν ο επιχειρηματίας θα μπορέσει να αξιοποιήσει την ευκαιρία σε μια δεδομένη στιγμή ή κατάσταση, εξαρτάται από την ικανότητά του να κατανοεί, να αναλύει και να αντιλαμβάνεται τις αντιδράσεις της αγοράς. Η επεξεργασία αυτών των μηχανισμών είναι απαραίτητη, ακόμη και πριν από οποιαδήποτε αντίδραση της αγοράς, οδηγώντας σε διευκόλυνση και καθοδηγούμενη δράση, παρέχοντας αντίληψη για το πώς να επωφεληθεί κανείς από μια κατάσταση, προσφυγή ή ανεκπλήρωτη ανάγκη. Συνεπώς, η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα θα πρέπει να ενισχύει

την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση ευκαιριών στην αγορά. Η κατάρτιση και η εκπαίδευση για αυτό το θέμα θα πρέπει να παρέχει επαφή με περιπτώσεις ανακάλυψης και εξερεύνησης επιχειρηματικών ευκαιριών, παρέχοντας παραδείγματα ατόμων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως αναφορά, αφού οι ίδιοι αγωνίζονται με ανεκπλήρωτες ή μη εκτιμημένες ανάγκες πόρων.

Σύμφωνα με τον Fiet (2000), αυτό το είδος παραδειγμάτων καθιστά το άτομο πιο ευαισθητοποιημένο σχετικά με τις ευκαιρίες, καθώς και πιο ικανό να παρατηρήσει τις ευκαιρίες αυτές, παρέχοντας την κατανόηση του τι είναι δυνατό και τι είναι εφικτό ή μη εφικτό. Για την τελευταία αυτή πτυχή, το οικονομικό στοιχείο στην εκπαίδευση επιχειρηματικότητας μπορεί να συμβάλει σημαντικά, καθώς δίνει στα άτομα την ικανότητα να αξιολογούν την πιθανότητα υλοποίησης των εντοπισμένων ευκαιριών.

4.2 Τέσσερα μοντέλα εξέλιξης από το Ηνωμένο Βασίλειο, τη Δανία και τη Σουηδία

Ο Gibb (2008) προτείνει ότι προκειμένου η επιχειρηματική εκπαίδευση να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα πρέπει να είναι παιδοκεντρική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, θεματοκεντρική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με επίκεντρο την επαγγελματική κατάρτιση στην περαιτέρω εκπαίδευση και με επίκεντρο το γνωστικό αντικείμενο στο πανεπιστήμιο. Με βάση αυτό, ο Gibb περιγράφει ένα πλαίσιο αξιολόγησης που συνδέει αυτό το μοντέλο εξέλιξης με οκτώ υποτιθέμενα ελέγξιμα μαθησιακά αποτελέσματα για κάθε ένα από τα τέσσερα επίπεδα εκπαίδευσης. Αυτά τα μαθησιακά τα αποτελέσματα αποτελούνται από διαφορετικές παραλλαγές των επιχειρηματικών ικανοτήτων.

Ο Gibb παρέχει μερικά παραδείγματα ασκήσεων και μεθόδων αξιολόγησης που θα μπορούσαν να εμπνεύσουν τους εκπαιδευτικούς, όπως το να ζητείται από τους μαθητές να εξηγήσουν ποια θα μπορούσε να είναι η χρήση κάποιας συγκεκριμένης γνώσης.

Ένα μοντέλο εξέλιξης που προτάθηκε από τους Blenker et al (2011) στηρίζεται σε δύο κεντρικές ιδέες. Η πρώτη ιδέα είναι ότι η επιχειρηματική δραστηριότητα μπορεί να οδηγήσει σε πολλά είδη αξίας, όχι μόνο σε οικονομική αξία. Η δεύτερη ιδέα είναι η ύπαρξη μιας επιχειρηματικής νοοτροπίας και μιας γενικής μεθοδολογίας που δημιουργεί αξία, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί σε όλους τους τομείς της ζωής, την οποία ονομάζουν «επιχειρηματικότητα ως καθημερινή πρακτική» (Blenker et al.,

2012), μια προσέγγιση που μοιάζει πολύ με τον ευρύ ορισμό της επιχειρηματικότητας. Αυτοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μια τέτοια επιχειρηματική προσέγγιση της ζωής αποτελεί υποχρεωτικό συστατικό όλων των τύπων επιχειρηματικής εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από το αν το επιθυμητό αποτέλεσμα είναι η δημιουργία επιχειρήσεων, η ανάπτυξη ή η κοινωνική αλλαγή. Με βάση αυτή την παρατήρηση, προτείνουν τέσσερα βασικά δομικά στοιχεία που μπορούν να αναπτύξουν επιχειρηματικές συμπεριφορές μεταξύ των φοιτητών και αποτελούν πρακτικές συστάσεις στις οποίες μπορούν να βασιστούν οι εκπαιδευτικοί:

1. Οι φοιτητές κατασκευάζουν επιχειρηματικές ιστορίες που εδράζονται στη δική τους ζωή, αναπτύσσοντας, τις ικανότητές τους για ευκαιρίες.
2. Οι φοιτητές προβληματίζονται σχετικά με προβλήματα και δυσαρμονίες εδράζονται στη δική τους ζωή, αναπτύσσοντας καθημερινές δεξιότητες δημιουργίας αξίας.
3. Οι φοιτητές φαντάζονται τους εαυτούς τους ως επιχειρηματικά άτομα σε ένα μέλλον, κάτι που τους βοηθά να υιοθετήσουν μια πιο επιχειρηματική ταυτότητα.
4. Οι φοιτητές εργάζονται σε διεπιστημονικές ομάδες αναπτύσσοντας ομαδικές δεξιότητες (Blenker et al., 2011).

Ένα άλλο μοντέλο εξέλιξης για την Επιχειρηματικότητα - Νέες επιχειρήσεις αναφέρεται ότι υπάρχουν τέσσερις βασικές διαστάσεις που πρέπει πάντα να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό επίπεδο. Η επιχειρηματική εκπαίδευση πρέπει να βασίζεται σε πρακτικές δράσεις των μαθητών, όπου εργάζονται σε ομάδες που δημιουργούν αξία για άλλους. Πρέπει να επιτρέπεται η δημιουργικότητα, όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να δοκιμάσουν τις δικές τους ιδέες, να εφαρμόζουν τις αποκτηθείσες γνώσεις τους και να βρίσκουν νέες λύσεις. Η εκπαίδευση πρέπει να συνδέεται με το περιβάλλον εκτός πανεπιστημίου, αλληλοεπιδρώντας με την κοινωνία, την αγορά εργασίας και τους οργανισμούς. Τέλος, η εκπαίδευση πρέπει επίσης να σχετίζεται με συμπεριφορικές πτυχές όπως η πίστη στην προσωπική ικανότητα, η ανοχή στην ασάφεια και τον κίνδυνο αποτυχίας. Αυτές οι τέσσερις βασικές διαστάσεις θεωρούνται χρήσιμες για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων που αναπτύσσουν νέο εκπαιδευτικό περιεχόμενο, νέες εκπαιδευτικές διαδικασίες και νέες μορφές αξιολόγησης και εξετάσεων.

4.3 Προς ένα ενιαίο μοντέλο εξέλιξης για την επιχειρηματική εκπαίδευση

Με βάση τα προαναφερθέντα μοντέλα εξέλιξης είναι δυνατόν να κατασκευαστεί ένα ενιαίο μοντέλο που ενσωματώνει πολλές από τις διαστάσεις που θεωρούνται κεντρικές για την επίτευξη προόδου στην επιχειρηματική εκπαίδευση. Ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά έχουν επισημανθεί από τους συγγραφείς των μοντέλων εξέλιξης, όπως η ομαδική προσέγγιση, η εστίαση στη δημιουργία αξίας, η σύνδεση των φοιτητών με τον έξω κόσμο και η δράση με βάση τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βαθιά μάθηση καθώς και την ανάπτυξη επιχειρηματικών ικανοτήτων, όπως περιγράφεται προηγουμένως.

Στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς οι εκπαιδευόμενοι προσεγγίζουν το τέλος της εκπαίδευσής τους είναι δυνατόν να προστεθεί ο στόχος της δημιουργίας μιας βιώσιμης επιχείρησης με πρόθεση την ενσωμάτωση μετά την αποφοίτηση, δηλαδή την προσέγγιση της βιώσιμης δημιουργίας επιχειρήσεων. Κάτι τέτοιο προσθέτει στα επίπεδα δέσμευσης των μαθητών και οδηγεί ορισμένες από αυτές τις επιχειρήσεις να γίνουν πραγματικά νεοσύστατες επιχειρήσεις που δημιουργούν θέσεις εργασίας και οικονομική ανάπτυξη (Lackéus & Williams Middleton, 2014). Το τελικό αποτέλεσμα της προσέγγισης είναι πραγματικοί επιχειρηματίες που δημιουργούν επιχειρήσεις εντός ή εκτός καθιερωμένων οργανισμών, αλλά και επιχειρηματίες που δημιουργούν ανάπτυξη και αξία σε όλους τους τομείς της κοινωνίας.

Κεφάλαιο 5^ο: Επιχειρηματικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της Ευρώπης

Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα αποτελεί σημαντικό βήμα για την οικονομική ανάπτυξη και την ανταγωνιστικότητα. Η οικοδόμηση οικονομικών επιτυχίας απαιτεί τη διαμόρφωση νέων δεξιοτήτων για νέες θέσεις εργασίας. Σήμερα, για να επιτευχθεί η οικονομική πρόοδος είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων, της καινοτομίας, της ανάπτυξης του δημιουργικού δυναμικού.

Στον παγκόσμιο ανταγωνισμό της οικονομίας, η επιχειρηματική εκπαίδευση είναι ο κύριος παράγοντας που δημιουργεί τις ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των χωρών. «Η εφεύρεση και η επιχειρηματικότητα βρίσκονται στην καρδιά του εθνικού πλεονεκτήματος» (Porter, 1990). Οι πιο οικονομικά ανεπτυγμένες χώρες είναι εκείνες που δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στην εκπαίδευση και ενδιαφέρονται περισσότερο για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων στην επιχειρηματικότητα. Τα κράτη αυτά προωθούν και διευκολύνουν την επιχειρηματική εκπαίδευση για τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη των επιχειρηματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται από μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνία. Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα μπορεί να αναπτυχθεί με επιτυχία με τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνεργασία με το επιχειρηματικό περιβάλλον και την προώθηση της κουλτούρας της επιχειρηματικότητας.

Η επιχειρηματικότητα θεωρείται βασική ικανότητα για όλους και η προώθηση της επιχειρηματικότητας αποτελεί κεντρικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη δημιουργία θέσεων εργασίας και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας. Ως εκ τούτου, η ΕΕ έχει καθήκον να ενθαρρύνει την επιχειρηματική εκπαίδευση και τις επιχειρηματικές πρωτοβουλίες στα κράτη μέλη. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη συμβολή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη και την απασχόληση και στην προώθηση της επιχειρηματικότητας μέσω της εκπαίδευσης. Πρόσφατα, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή συμπεριέλαβε την προώθηση της επιχειρηματικότητας στις χώρες της ΕΕ, στη στρατηγική 2020, η οποία αναγνωρίζει την επιχειρηματικότητα ως ένα από τα βασικά στοιχεία της έξυπνης και βιώσιμης ευρωπαϊκής οικονομίας. Η Επιτροπή καλεί τα κράτη μέλη να ενισχύσουν την παροχή επιχειρηματικών δεξιοτήτων. Η ευρωπαϊκή στρατηγική αναφέρει επίσης ότι όλοι οι νέοι θα πρέπει να επωφεληθούν από τουλάχιστον μία πρακτική επιχειρηματική εμπειρία πριν από την αποχώρηση από την υποχρεωτική εκπαίδευση (Τζερεμές & Σκάγιαννης, 2009).

5.1 Εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση

Το μοντέλο που είναι σήμερα αποδεκτό και εφαρμόζεται στην ΕΕ για να πλαισιώσει την έννοια της διδασκαλίας για την επιχειρηματικότητα βασίζεται σε αυτό που πρότειναν οι Heinonen και Roikkijoki (2006), και έχει ως κύριο στόχο την παροχή στους σπουδαστές στάσεων, γνώσεων και δεξιοτήτων για επιχειρηματική δράση. Οι διάφορες διαστάσεις της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα πρέπει να

αναλυθούν σε διάφορες κατηγορίες, οι οποίες αποτελούν το πλαίσιο των διαφόρων μαθησιακών αποτελεσμάτων που εφαρμόζονται και επιτυγχάνονται από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ως προς τις διάφορες στάσεις μπορούν να διακριθούν δύο κατηγορίες:

- **Κατηγορία 1:** Η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση αποτελούν τις βασικές στάσεις που είναι απαραίτητες για όλες τις άλλες πτυχές που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα. Περιλαμβάνουν την ανακάλυψη και την εμπιστοσύνη στις ατομικές ικανότητες που αργότερα επιτρέπουν σε κάποιον να μετατρέψει τις δημιουργικές ιδέες σε πράξεις. Σε πολλές χώρες οι στάσεις αυτές επιδιώκονται ως στόχοι της γενικής εκπαίδευσης.
- **Κατηγορία 2:** Η πρωτοβουλία, η ανάληψη κινδύνων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα και η επίλυση προβλημάτων είναι επίσης βασικές πτυχές της επιχειρηματικής συμπεριφοράς.

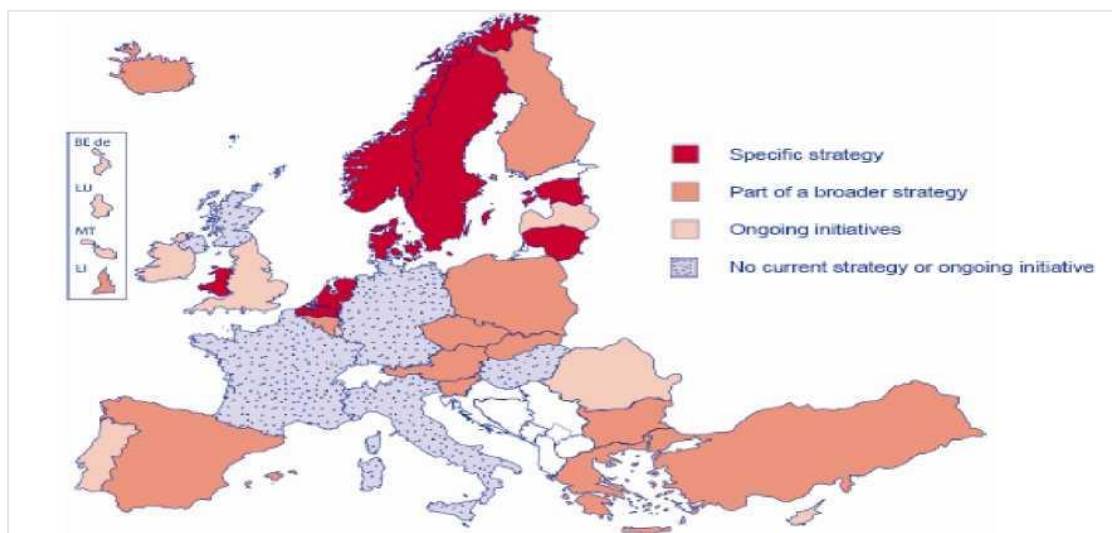
Ως προς το είδος της γνώσης μπορούν να διακριθούν τρεις κατηγορίες:

- **Κατηγορία 1:** Η γνώση της σταδιοδρομίας και των ευκαιριών στον κόσμο της εργασίας είναι μαθησιακά αποτελέσματα που δεν σχετίζονται αποκλειστικά με την επιχειρηματικότητα και αποτελούν μέρος της συνολικής προετοιμασίας των σπουδαστών για τη μελλοντική τους σταδιοδρομία. Οι σπουδαστές χρειάζονται αυτές τις γνώσεις για να καταλάβουν τι σημαίνει να είσαι επιχειρηματίας, επειδή περιλαμβάνει τη γνώση της φύσης της εργασίας και των διαφορετικών τύπων εργασίας, συμβάλλοντας στην αξιολόγηση των ευκαιριών και των απειλών.
- **Κατηγορία 2:** Οικονομικός και χρηματοοικονομικός αλφαριθμητισμός, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης των εννοιών και διαδικασιών που εφαρμόζονται στην επιχειρηματικότητα.
- **Κατηγορία 3:** Γνώση της εταιρικής οργάνωσης και των διαδικασιών, σε σχέση με το συγκεκριμένο περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται η επιχειρηματικότητα.

Ως προς τις διάφορες δεξιότητες μπορούν να διακριθούν δύο κατηγορίες:

- **Κατηγορία 1:** Επικοινωνία, παρουσίαση και προγραμματισμός, καθώς και ικανότητα ομαδικής εργασίας, θεωρούνται εγκάρσιες δεξιότητες για τους επιχειρηματίες.
- **Κατηγορία 2:** Ευκαιρίες επιχειρηματικότητας για διερεύνηση, συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων σταδίων ίδρυσης μιας επιχείρησης καθώς και του σχεδιασμού και της υλοποίησης ενός επιχειρηματικού σχεδίου.

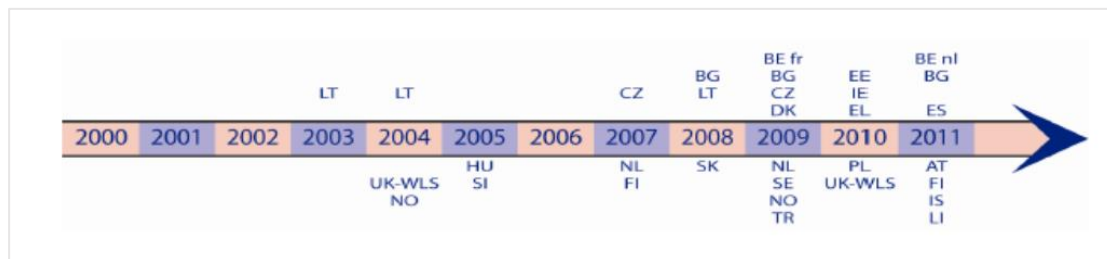
Οι διαστάσεις και οι κατηγορίες αυτές έχουν εφαρμοστεί στην εκπαίδευση επιχειρηματικότητας στις χώρες της ΕΕ, συνολικά ή εν μέρει. Με βάση την έρευνα της Ευρυδικής, που διεξήχθη το 2011 με θέμα την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα, η οποία κάλυψε εθνικές στρατηγικές, πρωτοβουλίες και τρέχουσες μεταρρυθμίσεις σχετικά με την κατάσταση της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα, με τη συμμετοχή τριάντα μίας ευρωπαϊκών χωρών, φαίνεται ότι οι περισσότερες από αυτές περιλαμβάνουν τη διδασκαλία για την επιχειρηματικότητα στα συστήματα και τις στρατηγικές τους. Αυτό φαίνεται να αντανakλά την αναγνώριση της σημασίας της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη, όπου περίπου οι μισές από τις χώρες ανέπτυξαν στόχους συνδέοντάς τους για την προώθηση αυτού του τύπου ολοκληρωμένης εκπαίδευσης σε ευρύτερες στρατηγικές, ενώ άλλες χώρες, ιδίως στη βόρεια Ευρώπη, ανέπτυξαν ειδικές στρατηγικές, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3: Στρατηγικές και πρωτοβουλίες εφαρμογής της εκπαίδευσης για την επιχειρηματικότητα

Πηγή: (Eurydice, 2012)

Το Σχήμα 4 παρουσιάζει τις ημερομηνίες έκδοσης ή εκκίνησης των εθνικών στρατηγικών για τη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας.



Σχήμα 4: Έναρξη εθνικών στρατηγικών στην εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα

Πηγή: (Eurydice, 2012)

Πολλές ευρωπαϊκές χώρες ορίζουν συγκεκριμένα αποτελέσματα για τη διαδικασία μάθησης και διδασκαλίας της επιχειρηματικότητας, και τα αποτελέσματα αυτά, σε γενικές γραμμές, λαμβάνουν διάφορες πτυχές των τριών διαστάσεων: στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες. Σε αρχικό επίπεδο, οι μισές χώρες ορίζουν αποτελέσματα που σχετίζονται κυρίως με τις στάσεις, αλλά και με τις εγκάρσιες δεξιότητες. Σε αυτό το επίπεδο καμία χώρα δεν ορίζει δεξιότητες που σχετίζονται με τις ευκαιρίες για επιχειρηματικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, για την εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα στο επίπεδο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, είναι γνωστή η αξιολόγηση που παρέχει η Ευρωπαϊκή Ένωση (EC, 2012) σχετικά με τον αντίκτυπο της όσον αφορά τους στόχους που έχουν τεθεί και την αιτιολόγηση των πόρων που θυσιάζονται σε αυτή τη δραστηριότητα. Οι αναφερόμενοι στόχοι συνίστανται κυρίως σε:

- Βελτίωση των ικανοτήτων και του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων, ώστε να διαθέτουν μεγαλύτερη δημιουργικότητα και αυτοπεποίθηση, καθώς και να ενισχύσουν την ελκυστικότητά τους στους εργοδότες,
- Ενθάρρυνση της εμφάνισης και της δημιουργίας νέων καινοτόμων επιχειρήσεων,
- Αξιοποίηση του ρόλου των νέων στην κοινωνία και την οικονομία.

Έτσι, ο αντίκτυπος των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για την επιχειρηματικότητα αξιολογήθηκε στις ακόλουθες διαστάσεις: αντίκτυπος στις βασικές δεξιότητες, αντίκτυπος στις προθέσεις σχετικά με την επιχειρηματικότητα, αντίκτυπος στην απασχολησιμότητα των ατόμων και αντίκτυπος στην κοινωνία και την οικονομία. Η

προαναφερθείσα μελέτη (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2012) αναφέρει ότι η εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα έχει θετικό αντίκτυπο στις βασικές δεξιότητες των μαθητών, διεγείρει τις ατομικές προθέσεις των μαθητών να γίνουν επιχειρηματίες και ειδικότερα να δημιουργήσουν αυτοαπασχόληση. Σε παγκόσμιο επίπεδο, αυτό το είδος εκπαίδευσης φαίνεται να έχει θετικό αντίκτυπο τόσο στην απασχόληση όσο και στην απασχολησιμότητα του χρόνου, τη δημιουργικότητα στον εργασιακό χώρο, καθώς και το επιτευχθέν επίπεδο εισοδήματος.

Οι όροι «αυτοαπασχολούμενος», και «επιχειρηματίας» χρησιμοποιούνται συνήθως εναλλακτικά. Αν και οι εν λόγω συγγραφείς δεν θεωρούν τον όρο αυτοαπασχόληση ως το ιδανικό μέτρο για την εξήγηση της επιχειρηματικότητας, υπάρχουν πολλές μελέτες που χρησιμοποίησαν την έννοια αυτή, επειδή είναι χρήσιμη και έχει το πλεονέκτημα ότι είναι διαθέσιμη σε μια μεγάλη ομάδα χωρών για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Όσον αφορά τη δημιουργία αυτοαπασχόλησης, οι πιο προφανείς λόγοι για το φαινόμενο αυτό είναι: η επιθυμία για επαγγελματική ανεξαρτησία, η ελευθερία στην επιλογή του χρόνου και του τόπου εργασίας και η δυνατότητα άσκησης επιχειρηματικών ευκαιριών. Όσον αφορά τις πτυχές που σχετίζονται με το φύλο, διαπιστώθηκε ότι η υπάρχουσα τάση είναι ότι μεταξύ των ανδρών φοιτητών υπάρχει μεγαλύτερη τάση να γίνουν επιχειρηματίες. Η τάση αυτή παρατηρήθηκε επίσης ως προτίμηση για τη δημιουργία της δικής τους εργασίας. Μια άλλη ενδιαφέρουσα πτυχή είναι ότι η προτίμηση για τη δημιουργία αυτοαπασχόλησης τείνει να εξελίσσεται αντιστρόφως ανάλογα με την αύξηση της ηλικίας των φοιτητών.

Φαίνεται ότι είναι ευκολότερο για τους φοιτητές που έχουν λάβει εκπαίδευση για την επιχειρηματικότητα να βρουν εργασία πιο γρήγορα μετά την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής τους κατάρτισης και η πιθανότητα να παραμείνουν άνεργοι κατά τα πρώτα χρόνια είναι μικρότερη, ενώ το ποσοστό των ατόμων με μία ή περισσότερες περιόδους ανεργίας είναι χαμηλότερο μεταξύ αυτών των φοιτητών.

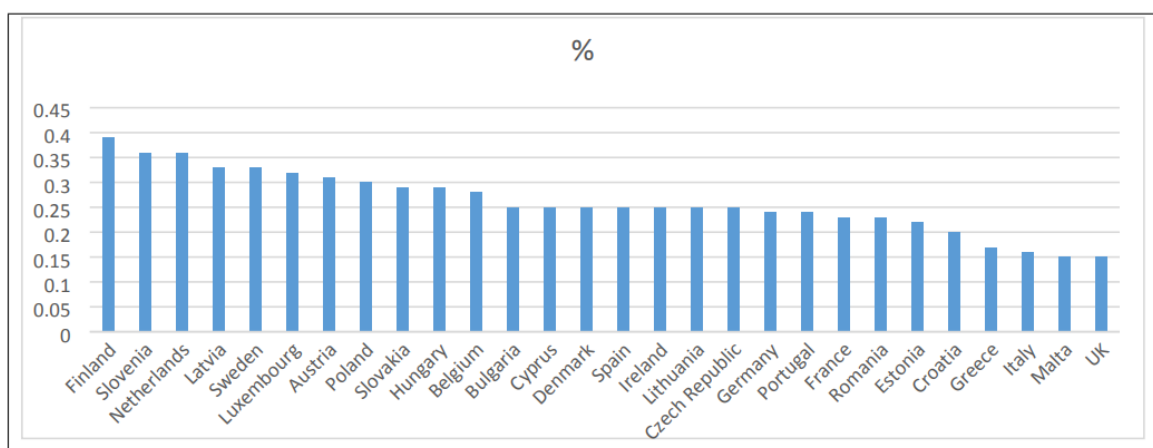
Το μοντέλο Global Entrepreneurship Monitor (GEM) υποθέτει την ύπαρξη σχέσης μεταξύ της νέας επιχειρηματικής δραστηριότητας και της καθιερωμένης επιχειρηματικής δραστηριότητας και της οικονομικής ανάπτυξης σε εθνικό επίπεδο (Levie & Autio, 2008). Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τα ποσοστά των φοιτητών ανά χώρα που, καθ' όλη τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους σταδιοδρομίας, συμμετείχαν

σε οποιαδήποτε σχετική δραστηριότητα ή μάθημα με θέμα την επιχειρηματικότητα, τα οποία προέκυψαν από τα αποτελέσματα του Flash Eurobarometer 354, ιδίως τα στοιχεία από τις χώρες της ΕΕ.

Πίνακας 1: Ποσοστό φοιτητών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ή πτυχία επιχειρηματικότητας σε χώρες της ΕΕ

| Φοιτητές σε πτυχία ή δραστηριότητες επιχειρηματικότητας στην ΕΕ | | | |
|--|----------|--------------------|----------|
| Χώρα | % | Χώρα | % |
| Γερμανία | 0,24 | Ολλανδία | 0,36 |
| Αυστρία | 0,31 | Ουγγαρία | 0,29 |
| Βέλγιο | 0,28 | Ιρλανδία | 0,25 |
| Βουλγαρία | 0,25 | Ιταλία | 0,16 |
| Κύπρος | 0,25 | Λετονία | 0,33 |
| Κροατία | 0,2 | Λιθουανία | 0,25 |
| Δανία | 0,25 | Λουξεμβούργο | 0,32 |
| Σλοβακία | 0,29 | Μάλτα | 0,15 |
| Σλοβενία | 0,36 | Πολωνία | 0,3 |
| Ισπανία | 0,25 | Πορτογαλία | 0,24 |
| Εσθονία | 0,22 | ΗΝΩΜΕΝΟ | 0,15 |
| Φινλανδία | 0,39 | Τσεχική Δημοκρατία | 0,25 |
| Γαλλία | 0,23 | Ρουμανία | 0,23 |
| Ελλάδα | 0,17 | Σουηδία | 0,33 |

Πηγή: (EC, 2012)



Διάγραμμα 1: Ποσοστό φοιτητών που συμμετέχουν σε δραστηριότητες ή πτυχία επιχειρηματικότητας – χώρες της ΕΕ

Πηγή: (EC, 2012)

Οι τιμές που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 αναδεικνύουν τη Φινλανδία ως τη χώρα που, μεταξύ των 28 που αναλύθηκαν, δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συμμετοχή των μαθητών σε θέματα επιχειρηματικότητας. Από την άλλη πλευρά, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Μάλτα ξεχωρίζουν ως οι χώρες που προωθούν λιγότερο αυτού του είδους τις πρωτοβουλίες, με 15% και στις δύο περιπτώσεις. Στην περίπτωση της Πορτογαλίας, λιγότερο από το 65 % των μαθητών είχαν την ευκαιρία να βιώσουν αυτού του είδους την πρωτοβουλία. Ανεξαρτήτως είναι φαίνεται σαφές ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης στις διάφορες χώρες όσον αφορά την ανάπτυξη πρωτοβουλιών και ακαδημαϊκού πεδίου δραστηριοτήτων που επιτρέπουν στους φοιτητές να έχουν άμεση επαφή με θέματα επιχειρηματικότητας.

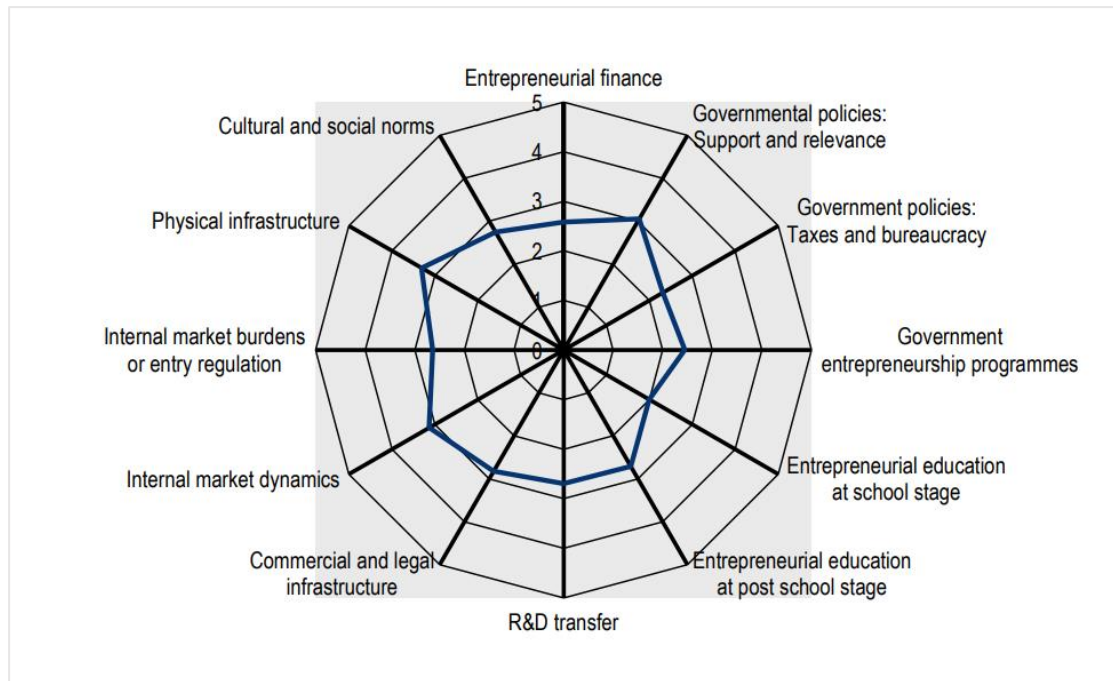
Κεφάλαιο 6^ο: Η επιχειρηματικότητα της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Η επιχειρηματική διδασκαλία και μάθηση στα ελληνικά ΑΕΙ κερδίζει έδαφος. Ένας αυξανόμενος αριθμός πρωτοβουλιών με βάση τα ΑΕΙ προωθεί την επιχειρηματικότητα, προσφέροντας περισσότερα μαθήματα σχετικά με την επιχειρηματικότητα σε όλα τα πανεπιστήμια και, κυρίως, σε όλα τα προγράμματα σπουδών. Ορισμένες από αυτές τις πρωτοβουλίες έχουν οδηγήσει στην ανάπτυξη επιτυχημένων spin-offs και νεοφυών επιχειρήσεων. Η Food Oxys, μια spin-off εταιρεία του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία έχει ως στόχο να διασφαλίσει τη διατροφική ευεξία σε εξατομικευμένη βάση. Είναι το αποτέλεσμα πολυετούς προσπάθειας, που παρουσιάστηκε σε περισσότερες από 180 εργασίες σε παγκοσμίου φήμης επιστημονικά περιοδικά, από μια ομάδα διακεκριμένων ερευνητών στους τομείς της διατροφικής βιοχημείας και του ανθρώπινου μεταβολισμού. Η εταιρεία, η οποία, σε μια προσπάθεια «brain gain», έχει διανείμει μέρος των μετοχών της σε νέους ερευνητές (αποφοίτους του Τμήματος Βιοχημείας και Βιοτεχνολογίας του πανεπιστημίου), έχει αντλήσει 25.0000 ευρώ σε προ-σπορεία χρηματοδότησης από το Uni.fund (στο πλαίσιο της επενδυτικής πλατφόρμας EquiFund). Επιπλέον, η ResQ Biotech, ένα spin-off του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, ήταν ένας από τους μόλις 44 αποδέκτες του υψηλού κύρους βραβείου spin-off 2020 που απονέμεται από το Nature Research. Οι εταιρείες Merck, RTsafe και Magos (Magos, 2021) ήταν μεταξύ των πέντε πρώτων νεοφυών επιχειρήσεων στον τελευταίο διαγωνισμό καινοτομίας του προγράμματος Startup Business and Growth Programme (STARTUP3, 2021).

Αυτές οι θετικές τάσεις ανοίγουν νέες επιλογές για το ελληνικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπως η πραγματοποίηση δημιουργικών δραστηριοτήτων για την ανάπτυξη της επιχειρηματικής νοοτροπίας των φοιτητών εντός και εκτός της αίθουσας διδασκαλίας. Η επιχειρηματική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη μάθηση για την επιχειρηματικότητα, αλλά περιλαμβάνει μάθηση για την επιχειρηματικότητα και μέσω της επιχειρηματικότητας. Οι τρόποι με τους οποίους τα ΑΕΙ μπορούν να παρέχουν επιχειρηματική εκπαίδευση εντός του ιδρύματός τους επεκτείνονται στο πλαίσιο HEInnovate (2021).

6.1 Η κατάσταση της επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα

Από το 2020, το 97,4% των επιχειρήσεων στην Ελλάδα απασχολούν έως εννέα υπαλλήλους και μία στις τέσσερις διαθέτει τμήμα E&A (Caloghirou et al., 2021). Ορισμένες μετρήσεις, όπως το ποσοστό αποτυχίας και η ευκολία ίδρυσης μιας επιχείρησης, έχουν βελτιωθεί τα τελευταία χρόνια (Bosma et al., 2020). Η παγκόσμια παρακολούθηση της επιχειρηματικότητας (Global Entrepreneurship Monitor - GEM) επιβεβαιώνει βελτιωτικές τάσεις όσον αφορά τις συνθήκες επιχειρηματικού πλαισίου. Για παράδειγμα, οι φυσικές υποδομές είναι σχετικά ισχυρές, με βαθμολογία 3,5/5. Ωστόσο, η χρηματοδότηση της επιχειρηματικότητας βαθμολογείται με 2,5/5 και η μεταφορά E&A με 2/5 (Σχήμα 5). Ο Παγκόσμιος Δείκτης Καινοτομίας παρουσιάζει παρόμοια εικόνα, δείχνοντας ότι η Ελλάδα υστερεί σε δημιουργικές εισροές και επιχειρηματική εξειδίκευση, ενώ έχει σχετικά καλές επιδόσεις όσον αφορά το ανθρώπινο κεφάλαιο.



Σχήμα 5: Το επιχειρηματικό πλαίσιο της Ελλάδας εξακολουθεί να παρουσιάζει σημαντικές αδυναμίες

Σημείωση: Αξιολογήσεις: 1=πολύ ανεπαρκής, 5 = πολύ επαρκής.

6.2 Τρέχουσες πρωτοβουλίες πολιτικής

Στο πλαίσιο των τρεχουσών πρωτοβουλιών πολιτικής, η κύρια εθνική προσπάθεια είναι το Elevate Greece, η επίσημη πλατφόρμα και κορυφαία πηγή για εμπειριστατωμένες πληροφορίες σχετικά με το ελληνικό οικοσύστημα νεοφυών επιχειρήσεων (Elevate Greece, 2020). Το Elevate Greece περιλαμβάνει τις ακόλουθες δραστηριότητες: α) χαρτογράφηση της επιχειρηματικής δραστηριότητας με την ανάπτυξη μιας βάσης δεδομένων για τις νεοφυείς επιχειρήσεις στην Ελλάδα, β) παρακολούθηση της προόδου των νεοφυών επιχειρήσεων με τη χρήση Βασικών Δεικτών Απόδοσης, οι οποίοι θα πρέπει να επιτρέπουν στοχευμένες παρεμβάσεις πολιτικής, όταν αυτό είναι εφικτό, γ) έναρξη επιχειρηματικών βραβείων και δ) συμμετοχή στην προσέλκυση επιχειρηματικής χρηματοδότησης, εν μέρει με την παροχή γενναιόδωρων φορολογικών ελαφρύνσεων για τους επενδυτές που επενδύουν στο ελληνικό επιχειρηματικό οικοσύστημα.

Μετά τη λήξη της επενδυτικής περιόδου των κεφαλαίων JEREMIE (Κοινοί Ευρωπαϊκοί Πόροι για Πολύ Μικρές και Μεσαίες Επιχειρήσεις) (2007-2013), η ελληνική κυβέρνηση συνεργάστηκε με το Ευρωπαϊκό Ταμείο Επενδύσεων (ETE) σε

μια σύμπραξη δημόσιου και ιδιωτικού τομέα: EquiFund, ένα πρόγραμμα fund-of-funds μέσω του οποίου αναμένεται να επενδυθούν στην ελληνική αγορά περισσότερα από 400 εκατ. ευρώ, για την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας και τη δημιουργία μόνιμου αντίκτυπου στις τοπικές επιχειρήσεις. Τα κεφάλαια παρέχονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελληνική Δημοκρατία, το πρόγραμμα θα χρηματοδοτηθεί επίσης από το ΕΤΕ και την Ευρωπαϊκή Τράπεζα Επενδύσεων (ΕΤΕΠ), μέσω του Ευρωπαϊκού Ταμείου Στρατηγικών Επενδύσεων (ΕΤΣΕ). Επιπλέον, 200 εκατ. ευρώ παρέχονται από εθνικά κονδύλια, 60 εκατ. ευρώ από το ΕΤΑΕ και 40 εκατ. ευρώ από την ΕΤΕΠ. Το υπόλοιπο ποσό πρόκειται να χρηματοδοτηθεί από τον ιδιωτικό τομέα. Οι επενδύσεις μέσω του EquiFund απευθύνονται σε εταιρείες με εγκατάσταση ή υποκατάστημα στην Ελλάδα, με τη μορφή χρηματοδότησης με ίδια κεφάλαια, που συμπληρώνεται από την υποστήριξη των επενδυτών για πρόσβαση στη γνώση, διασυνδέσεις στο τοπικό οικοσύστημα νεοφυών επιχειρήσεων και καθοδήγηση σχετικά με το πώς να αξιοποιήσουν στο έπακρο τις δυνατότητες των ομάδων και των ιδρυτών. Οι επενδύσεις του EquiFund κλιμακώνονται κατά μήκος τριών ξεχωριστών παραθύρων, καθένα από τα οποία περιλαμβάνει διαφορετικό σύνολο ταμείων, που κατευθύνουν τις επενδύσεις τους σε συγκεκριμένους τομείς της αγοράς. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει το παράθυρο καινοτομίας, που χρηματοδοτεί τα στάδια προ-σποράς και σποράς μέσω τεσσάρων ταμείων, για συνολικό μέγεθος-στόχο 133 εκατ. Ευρώ, το παράθυρο πρώιμου σταδίου, που χρηματοδοτεί τα στάδια σποράς και σειράς Α μέσω δύο ταμείων για συνολικό μέγεθος-στόχο 82 εκατ. ευρώ- και το παράθυρο αναπτυξιακών σταδίων, που χρηματοδοτεί την κλιμάκωση και την επέκταση μέσω τριών ταμείων για συνολικό ποσό 210 εκατ. ευρώ (Found.ation, n.d.).

Τον Μάρτιο του 2021, ανακοινώθηκε ένα νέο ταμείο αμοιβαίων κεφαλαίων, το AccelerateTT, που ιδρύθηκε από την Ελληνική Αναπτυξιακή Τράπεζα Επενδύσεων (ΕΤΕΠ), με προτάσεις για την ίδρυση και διαχείριση Ταμείων Επιχειρηματικού Κεφαλαίου. Οι επενδύσεις των νέων ταμείων θα κατευθύνονται προς το κεφάλαιο εκκίνησης και τη μεταφορά τεχνολογίας, επιτρέποντας και επιταχύνοντας τελικά την προώθηση και μεταφορά της έρευνας στην αγορά, ενώ κάθε επένδυση δεν θα υπερβαίνει τα 300.000 ευρώ ανά νεοφυή επιχείρηση. Το πρόγραμμα αυτό φιλοδοξεί να καλύψει όλη την αλυσίδα χρηματοδότησης των ελληνικών νεοφυών επιχειρήσεων με εξωστρεφή χαρακτηριστικά και σημαντικές προοπτικές επεκτασιμότητας. Τα επενδυτικά σχήματα που θα επιλεγούν θα επενδύουν μέσω συμμετοχών ή/και

μετατρέψιμων ομολογιών ή/και ομολογιακών δανείων με δικαιώματα, σε καινοτόμες, επεκτάσιμες νεοφυείς επιχειρήσεις που διατηρούν εγκατάσταση στην ελληνική επικράτεια κατά το χρόνο της επένδυσης. Η συνολική δημόσια χρηματοδότηση μέσω του ΕΤΕΠ ανέρχεται σε 60 εκατ. ευρώ, ενώ μέσω της δημιουργίας ταμείων επιχειρηματικού κεφαλαίου, το τελικό διαθέσιμο ποσό θα μοχλευθεί από τη συμμετοχή ιδιωτών επενδυτών. Το συνολικό κεφάλαιο αναμένεται να ξεπεράσει τα 120 εκατ. ευρώ (HDBI, 2021).

Ένα ταμείο 60 εκατ. ευρώ που απευθύνεται σε νεοφυείς επιχειρήσεις παρουσίασε απώλειες λόγω του COVID-19. Αυτά θα διανεμηθούν ως επιδοτήσεις, ευνοϊκά δάνεια και άλλα μέσα. Τέλος, έχουν δημιουργηθεί σχέδια για τη δημιουργία κόμβων καινοτομίας στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, οι οποίοι θα φιλοξενούν τμήματα E&A καθιερωμένων επιχειρήσεων, θερμοκοιτίδες, spin-offs και άλλους φορείς του επιχειρηματικού οικοσυστήματος. Η Ελλάδα προσελκύει ήδη σημαντικές, ταχέως αναπτυσσόμενες εταιρείες, οι οποίες την έχουν επιλέξει για να εγκαταστήσουν μέρος των δραστηριοτήτων τους. Το Κέντρο Ψηφιακής Καινοτομίας (CDI) της Pfizer, μέρος του παγκόσμιου δικτύου Pfizer Digital, λειτουργεί ήδη στη Θεσσαλονίκη και με το δεύτερο κόμβο που σχεδιάζει να δημιουργήσει η φαρμακευτική εταιρεία στην πόλη, η συνολική επένδυση αναμένεται να ξεπεράσει τα 100 εκατ. ευρώ. Το 2018, η αμερικανική εταιρεία κατασκευής ηλεκτρικών οχημάτων Tesla Inc. δημιούργησε την Tesla Greece, τοπική θυγατρική εταιρεία έρευνας και ανάπτυξης, με έδρα το Τεχνολογικό Πάρκο Λεύκιππος, στους χώρους του Εθνικού Κέντρου Επιστημονικών Ερευνών «Δημόκριτος» στην Αθήνα. Στη Θεσσαλονίκη, το Διεθνές Κέντρο Ψηφιακού Μετασχηματισμού και Ψηφιακών Δεξιοτήτων της Cisco ξεκίνησε τη λειτουργία του το φθινόπωρο του 2020 και αναπτύσσει τη συνεργασία του με τοπικούς και διεθνείς εταίρους. Την άνοιξη του 2021, η εταιρεία υπέγραψε Μνημόνιο Συνεργασίας για τη δημιουργία του Διεθνούς Κέντρου Ναυτιλιακής Τεχνολογίας και Καινοτομίας στη Σύρο, με τα Ναυπηγεία Νεωρίου ONEX και τη Νομαρχία Νοτίου Αιγαίου.

Σημαντικά κονδύλια, μέσω του προγράμματος των Εθνικών Διαρθρωτικών Ταμείων, διατέθηκαν στα ΑΕΙ και τα ερευνητικά κέντρα μέχρι το τέλος της άνοιξης του 2021, για την υποστήριξη της ανάπτυξης ικανοτήτων καινοτομίας, της επιχειρηματικής διδασκαλίας και μάθησης, των κέντρων επώασης και των γραφείων μεταφοράς τεχνολογίας, σε μια κοινή προσπάθεια του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων

και του Υπουργείου Ανάπτυξης και Επενδύσεων. Τα δύο υπουργεία έχουν δημιουργήσει δύο συμπληρωματικά προγράμματα χρηματοδότησης, για να υποστηρίξουν την καινοτομία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε όλο το φάσμα της ανάπτυξής της: από τη διδασκαλία και τις δραστηριότητες πρακτικής μάθησης και εξοικείωσης, μέχρι την πλήρη ανάπτυξη υπηρεσιών για την υποστήριξη της μεταφοράς γνώσης και τεχνολογίας και τη διαχείριση της πνευματικής ιδιοκτησίας. Συνολικά 30 εκατ. ευρώ θα διατεθούν σε αυτές τις δραστηριότητες τα επόμενα τρία χρόνια.

6.3 Επιχειρηματική εκπαίδευση στα ελληνικά ΑΕΙ

Σύμφωνα με το συνταγματικό δίκαιο, η τριτοβάθμια εκπαίδευση παρέχεται στην Ελλάδα μόνο από δημόσια ιδρύματα. Τα ιδρύματα αυτά χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες: 1) πανεπιστήμια, όπως το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, τα οποία παρέχουν πτυχία σε όλα τα επιστημονικά πεδία 2) εξειδικευμένα πανεπιστήμια, όπως το Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών 3) τεχνικά ιδρύματα, τα οποία έχουν συγχωνευθεί πρόσφατα για να σχηματίσουν ολοκληρωμένα πανεπιστήμια και 4) ερευνητικά κέντρα, όπως το Κέντρο Έρευνας και Τεχνολογίας-Hellas, τα οποία δεν χορηγούν πτυχία αλλά διεξάγουν έρευνα, συχνά σε συνεργασία με πανεπιστήμια.

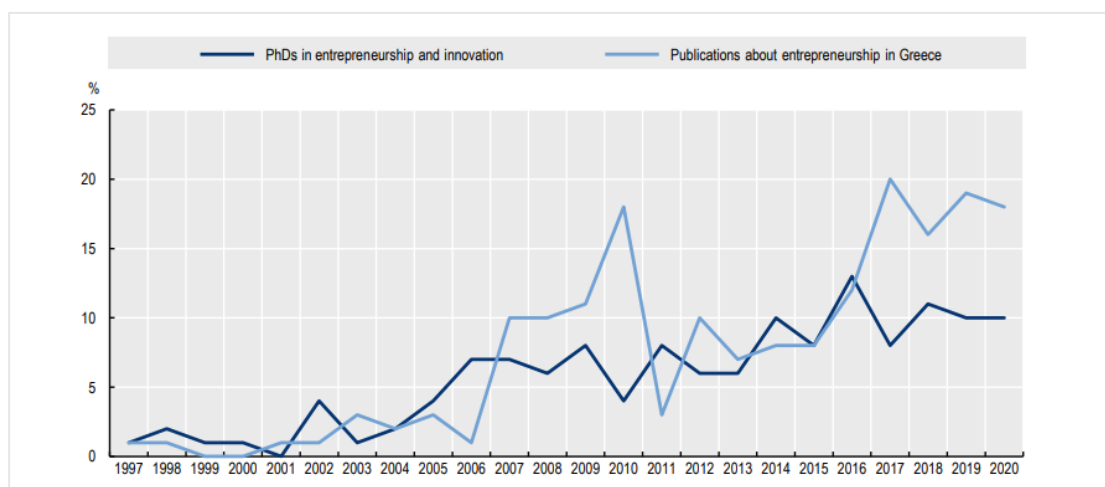
Ο ιδιωτικός τομέας προσφέρει μια εναλλακτική διέξοδο για τους αποφοίτους λυκείου, καθώς ξένα πανεπιστήμια δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα μέσω προγραμμάτων δικαιοχρήσης με Έλληνες εταίρους: πρόκειται για τα λεγόμενα «κολέγια», τα οποία οργανώνουν τόσο προπτυχιακά όσο και μεταπτυχιακά προγράμματα σπουδών.

Μετά από μια διαδικασία διαπίστευσης, οι απόφοιτοι αυτών των κολλεγίων, σύμφωνα με την οδηγία 2005/36/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 7ης Σεπτεμβρίου 2005, σχετικά με την αναγνώριση των επαγγελματικών προσόντων, μπορούν να έχουν τα ίδια επαγγελματικά δικαιώματα με εκείνα των αποφοίτων ελληνικών δημόσιων πανεπιστημίων και, ως εκ τούτου, έχουν το δικαίωμα να απασχοληθούν στο δημόσιο τομέα. Από την άλλη πλευρά, τα πτυχία από κολέγια δεν αναγνωρίζονται ακαδημαϊκά. Αυτό σημαίνει, για παράδειγμα, ότι ένας απόφοιτος κολλεγίου BSc. δεν μπορεί να γίνει δεκτός σε πρόγραμμα MSc. ενός ελληνικού δημόσιου πανεπιστημίου. Παρακάτω, η έμφαση δίνεται στην επιχειρηματική διδασκαλία και μάθηση στα δημόσια πανεπιστήμια. Ωστόσο, για να

δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα, περιλαμβάνονται αξιοσημείωτες πρακτικές από ιδιωτικά κολέγια.

Η επιχειρηματική διδασκαλία και μάθηση κερδίζει έδαφος στην Ελλάδα, με τον αριθμό των σχετικών μαθημάτων που προσφέρονται να αυξάνεται, και τα ΑΕΙ εγκαινιάζουν επίσημες δομές, όπως γραφεία μεταφοράς τεχνολογίας (ΓΤΕ) για την υποστήριξη της επιχειρηματικότητας. Τα ΑΕΙ προωθούν την ευαισθητοποίηση της επιχειρηματικότητας στη φοιτητική κοινότητα και συνολικά η επιχειρηματικότητα αρχίζει να γίνεται αναπόσπαστο μέρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Αν και βρίσκεται ακόμη σε αναδυόμενη φάση, είναι εμφανής η αυξανόμενη σημασία της επιχειρηματικότητας μεταξύ των ΑΕΙ στην Ελλάδα. Οι διδακτορικές διατριβές στον τομέα της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας αυξάνονται σταθερά, αλλά παραμένουν μικρές τόσο σε απόλυτο αριθμό (κατά μέσο όρο 10 ανά έτος από το 2015) όσο και ως ποσοστό του συνολικού αριθμού διδακτορικών διατριβών στα ελληνικά ΑΕΙ (κατά μέσο όρο 0,6% ανά έτος από το 2015). Ο αριθμός των δημοσιεύσεων παρουσιάζει παρόμοια εικόνα: η δημοσιευμένη έρευνα για την ελληνική επιχειρηματικότητα αυξάνεται αλλά παραμένει περιορισμένη (Διάγραμμα 2). Παρ' όλα αυτά, η αύξηση της σημασίας της επιχειρηματικότητας είναι σχετικά ομοιογενής μεταξύ των ιδρυμάτων. Αυτό υποστηρίζει την αύξηση των επιχειρηματικών προσπαθειών σε επίπεδο συστήματος, όπως εκφράζεται από την ένταση της έρευνας για την επιχειρηματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το συνολικό πλαίσιο, η επιχειρηματική εκπαίδευση στην Ελλάδα λαμβάνει τέσσερις κύριες μορφές, οι οποίες περιγράφονται παρακάτω.



Διάγραμμα 2: Η έρευνα για την επιχειρηματικότητα στην Ελλάδα αυξάνεται (1997-2020)

Σημείωση: Διδακτορικά στην επιχειρηματικότητα και την καινοτομία: οι αριθμοί αναφέρονται στο ποσοστό των διδακτορικών στην επιχειρηματικότητα και την καινοτομία/συνολικό αριθμό διδακτορικών που έχουν απονεμηθεί στην Ελλάδα.

Πηγή: (EKT, 2021) Ελληνικό Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (<https://www.didaktorika.gr/eadd/?locale=en>).

Μαθήματα που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα υπάρχουν σε όλα τα ιδρύματα και προσφέρονται ως μέρος των προπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών σε διάφορα προγράμματα, συμπεριλαμβανομένων προγραμμάτων που είναι αφιερωμένα στην επιχειρηματικότητα, κυρίως σε μεταπτυχιακό επίπεδο. Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, για παράδειγμα, απαριθμεί 27 μαθήματα που σχετίζονται με την επιχειρηματικότητα, με εγγεγραμμένους 2507 φοιτητές. Η προσφορά μαθημάτων σε όλα τα προγράμματα είναι αξιοσημείωτη, καθώς δίνει στους φοιτητές διαφορετικών κλάδων, όπως η μηχανική ή η ιατρική, μια πρόωμη επαφή με την επιχειρηματικότητα. Σε πολλές περιπτώσεις, σεμινάρια και εκδηλώσεις αποτελούν μέρος μιας συστηματικής διαδικασίας, όπως μια σειρά θεματικών σεμιναρίων, ή αποτελούν το «εκπαιδευτικό μέρος» ενός διαγωνισμού επιχειρηματικότητας.

Το πρόγραμμα IDEA (Inter-Departmental Entrepreneurial Assignment) του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών συγκεντρώνει φοιτητές από όλα τα τμήματα του πανεπιστημίου για να σχηματίσουν επιχειρηματικές ομάδες και να επικεντρωθούν σε συγκεκριμένους τομείς. Οι φοιτητές εκπαιδεύονται μέσω εργαστηρίων και σεμιναρίων, όπως επιχειρηματικός σχεδιασμός, έρευνα αγοράς και pitching, και στη συνέχεια καλούνται να παρουσιάσουν τις τελικές τους ιδέες σε επίσημη τελετή, όπου επικυρώνονται από επιστημονική επιτροπή και βραβεύονται από τον Πρύτανη.

Η επιχειρηματικότητα και οι θεματικοί φοιτητικοί διαγωνισμοί καινοτομίας αποτελούν ένα μεγάλο μέρος των μη τυπικών μαθησιακών δραστηριοτήτων που συμπληρώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιχειρηματικότητας στα ελληνικά ΑΕΙ. Διαρκούν συνήθως 4-8 μήνες και αποτελούν μια πρόωμη διαδικασία επιτάχυνσης νέων επιχειρηματικών ιδεών, συχνά ως εισαγωγικό μέρος στο ευρύτερο σύστημα της διαδικασίας επώασης του πανεπιστημίου. Διοργανώνονται θεματικοί

διαγωνισμοί, συχνά σε επίπεδο ακαδημαϊκού τμήματος, όπως το Green Tech Challenge του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου. Διαγωνισμοί επιχειρηματικότητας διοργανώνονται από πολλά πανεπιστήμια σε θεσμικό επίπεδο, όπως αυτοί του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, του Ελληνικού Μεσογειακού Πανεπιστημίου και ο διαγωνισμός «Aegean Start-ups» του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ο διαγωνισμός «Ennovation», που διοργανώνεται σε διαπανεπιστημιακό επίπεδο, προσκαλεί επιχειρηματικές ιδέες για την καινοτομία, τις νέες τεχνολογίες, την ανταγωνιστικότητα παγκόσμιας κλίμακας και τη βιώσιμη ανάπτυξη και διεξάγεται από ένα δίκτυο 19 πανεπιστημίων στην Ελλάδα και δύο στην Κύπρο, με την οργανωτική υποστήριξη του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών. Διοργανώνονται και μικρότερα, εντατικά προγράμματα σε παρόμοιο πνεύμα, όπως τα Start-up Weekends με θέμα «Επιχειρηματική δημοσιογραφία», που διοργανώνονται ανά διετία από το τμήμα Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου και το Blue Hackathon του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Τα δίκτυα καθοδήγησης αποτελούν συχνά μέρος του οικοσυστήματος ενός πανεπιστημίου για την υποστήριξη της ανάπτυξης επιχειρηματικών ιδεών, όπως στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και στο Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η Ημέρα Καριέρας για νεοσύστατες επιχειρήσεις προσφέρει στους φοιτητές μια μοναδική μαθησιακή εμπειρία εργασίας σε νεοσύστατες επιχειρήσεις για να αποκτήσουν μια πρακτική κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων της ανάπτυξης μιας νέας, καινοτόμου επιχείρησης. Τέτοιες εκδηλώσεις διοργανώνονται σε ετήσια βάση από το Γραφείο Σταδιοδρομίας του Πανεπιστημίου Πατρών, αλλά και από το Κέντρο Επιχειρηματικότητας και Καινοτομίας του Οικονομικού Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και το Γραφείο Καινοτομίας, Επιχειρηματικότητας και Μεταφοράς Τεχνολογίας του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθηνών (InnovInAgri). Η μαθητεία στις νεοφυείς επιχειρήσεις προσφέρεται ως ξεχωριστή ροή από ελληνικά ΑΕΙ, όπως στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τα ΑΕΙ διοργανώνουν επίσης εκδηλώσεις για την επιχειρηματικότητα ανοιχτές στο ευρύτερο κοινό. Το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας προσφέρει σεμινάρια σε κάθε ενδιαφερόμενο, παρέχει υπηρεσίες καθοδήγησης και οργανώνει επισκέψεις φοιτητών σε θερμοκοιτίδες, τεχνολογικά πάρκα και ερευνητικά κέντρα. Ομοίως, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, μέσω του Γραφείου Υπηρεσιών Σταδιοδρομίας, έχει προσφέρει 14 σεμινάρια τα τελευταία τρία χρόνια και έχει

διοργανώσει μια σειρά από εργαστήρια. Το Aegean Startup, ο ψηφιακός επιταχυντής καινοτομίας και επιχειρηματικότητας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, προσφέρει παρόμοιες υπηρεσίες, με έμφαση στον χώρο του Αιγαίου. Τέτοιες προσπάθειες, οι οποίες υπερβαίνουν την τυπική κατάρτιση, είναι σημαντικές ως μέσο για τη δημιουργία διαχύσεων σε ευρύτερες κοινότητες. Συνδέονται έτσι με τη λεγόμενη «τρίτη αποστολή» των πανεπιστημίων, με την έννοια ότι παράγουν έναν (οικονομικό) αντίκτυπο παράλληλα με τις συνεισφορές στη διδασκαλία και την έρευνα.

6.4 Τα ΑΕΙ δημιουργούν θεσμικές δομές για την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας

Τα ελληνικά ΑΕΙ έχουν ανοίξει νέες πόρτες για την προώθηση της επιχειρηματικότητας. Για παράδειγμα, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών διαθέτουν αμφότερα επίσημο γραφείο μεταφοράς τεχνολογίας (ΤΤΟ), επιφορτισμένο με την εμπορική αξιοποίηση της έρευνας μέσω διπλωμάτων ευρεσιτεχνίας, spin-offs, αδειοδότησης και δημιουργίας δεσμών με τη βιομηχανία. Το ΤΤΟ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου είναι το παλαιότερο στη χώρα, έχοντας οδηγήσει σε 12 spin-offs από το 2017 και 75 διπλώματα ευρεσιτεχνίας. Το Εθνικό Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών «Δημόκριτος» διαθέτει γραφείο διασύνδεσης που αποτελεί ουσιαστικά ΤΤΟ (NCSR, n.d.). Ομοίως, το Ίδρυμα Τεχνολογίας και Έρευνας-Ελλάς, στην Κρήτη, διαθέτει επίσης έναν ΤΤΟ που είναι μέρος του δικτύου PRAXI (FORTH, 2020). Αυτό ξεκίνησε από το Ίδρυμα Έρευνας και Τεχνολογίας-Ελλάς το 1991 και λειτουργεί ως γέφυρα για τις ΜΜΕ για την οικοδόμηση διασυνοριακής τεχνολογικής συνεργασίας. Εκτός από τις συνήθεις υπηρεσίες που προσφέρουν οι ΤΤΟ, όπως η καθοδήγηση για την προστασία της διανοητικής ιδιοκτησίας, προσφέρει επίσης boot camps για επίδοξους επιχειρηματίες. Για παράδειγμα, ο ΤΤΟ του Αριστοτέλη διοργανώνει εκδηλώσεις με το Πανεπιστήμιο Texas A&M.

Το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ) και το Πανεπιστήμιο Κρήτης βρίσκονται επίσης στη διαδικασία ίδρυσης ενός Τ.Ο.Τ. Μάλιστα, στο πλαίσιο αυτής της ευρύτερης προσπάθειας του ΕΜΠ για την ενίσχυση της μεταφοράς τεχνολογίας, έχει υπογράψει μνημόνιο συνεργασίας με την Ελληνική Τράπεζα Ανάπτυξης για τη στήριξη της ακαδημαϊκής επιχειρηματικότητας (NTUA, 2021).

Τα ΑΕΙ αναπτύσσουν θερμοκοιτίδες επιχειρήσεων που παρέχουν χώρο, συμβουλευτικές υπηρεσίες και πρόσβαση σε επιχειρηματικά δίκτυα για νεοσύστατες

επιχειρήσεις, ορισμένες από τις οποίες προέρχονται από την ακαδημαϊκή έρευνα. Για παράδειγμα, το 2014, το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο εγκαινίασε τη θερμοκοιτίδα *invent ICT*, με έμφαση στον τομέα των ΤΠΕ. Όπως αναφέρεται επίσημα στην ιστοσελίδα του, «το πρόγραμμα σχεδιάστηκε με όραμα να συμβάλει στην ανάπτυξη μιας νέας γενιάς επιχειρηματικότητας και τεχνολογικής ανάπτυξης, μέσω της δημιουργίας νέων και βιώσιμων επιχειρήσεων». Στους δύο πρώτους κύκλους του, η θερμοκοιτίδα αποδέχθηκε 53 από τις περισσότερες από 100 προτάσεις που έλαβε, ενώ οι ομάδες που αποφοίτησαν από τη θερμοκοιτίδα έχουν συγκεντρώσει μέχρι σήμερα περισσότερα από 1 εκατ. ευρώ. Ο τρίτος κύκλος υποστηρίζει 16 νεοφυείς επιχειρήσεις. Το Εθνικό Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών «Δημόκριτος» εγκαινίασε τη θερμοκοιτίδα επιχειρήσεων Λεύκιππος το 1992 (Lefkippos, 2019). Ο Λεύκιππος βρίσκεται στο Τεχνολογικό Πάρκο Αττικής και φιλοξενεί εταιρείες που βασίζονται στην τεχνολογία σε τομείς όπως η ενέργεια, οι βιοεπιστήμες, οι ΤΠΕ και τα προηγμένα υλικά. Προσφέρει μια σειρά υπηρεσιών στις επιχειρήσεις της θερμοκοιτίδας εκτός από χώρους γραφείων. Αυτές περιλαμβάνουν πρόσβαση σε εργαστηριακό εξοπλισμό, επιχειρηματική υποστήριξη, εκδηλώσεις δικτύωσης με τους ερευνητές του Δημόκριτου, ημέρες ενημέρωσης για ευκαιρίες χρηματοδότησης και καθοδήγηση ή συμβουλευτική για καλές πρακτικές κ.λπ. Από το 2018, η Tesla Greece βρίσκεται στις εγκαταστάσεις του ΕΚΕΦΕ Δημόκριτος από το 2018 (Ekathimerini, 2018). Ομοίως, το Κέντρο Έρευνας και Τεχνολογίας-Ελλάς (KETEX), ένα ερευνητικό ίδρυμα, διαθέτει πέντε ινστιτούτα σε τομείς που βασίζονται στην τεχνολογία, συμπεριλαμβανομένων των χημικών διεργασιών και της τεχνολογίας της πληροφορίας. Προσφέρει επίσης υπηρεσίες θερμοκοιτίδας από το 2000 και σήμερα φιλοξενεί έξι εταιρείες. Το KETEX έχει ιδρύσει 13 εταιρείες από το 2007, με μέσο όρο δύο spin-offs ανά έτος από το 2016, αν και όχι πάντα μέσω του προγράμματος θερμοκοιτίδας του.

6.5 Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα προσφέρει στα ΑΕΙ μια ευκαιρία για συνεργασία με τους ενδιαφερόμενους φορείς

Τα ΑΕΙ στην Ελλάδα συνεργάζονται επίσης με την περιβάλλουσα βιομηχανία. Οι συνεργασίες αυτού του είδους τροφοδοτούν τη μεταφορά τεχνολογίας και τη διάχυση της γνώσης και μπορούν να ενισχύσουν την επιχειρηματική συμπεριφορά. Ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα:

Το δίκτυο PRAXI παρέχει «πληροφόρηση, διαμεσολάβηση και υποστήριξη σε ΜΜΕ και ερευνητικά ιδρύματα σε θέματα καινοτομίας, μεταφοράς τεχνολογίας, ερευνητικής συνεργασίας, διεθνοποίησης και εξωστρέφειας, καθώς και αξιοποίησης και ενσωμάτωσης των ερευνητικών αποτελεσμάτων στην παραγωγική διαδικασία». Το δίκτυο ξεκίνησε το 1991 ως σύμπραξη μεταξύ του Ιδρύματος Τεχνολογίας και Έρευνας-Ελλάς (ΙΤΕ) και του Συνδέσμου Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών Ελλάδος (ΣΕΒ), με αποστολή τη σύνδεση της βιομηχανίας με τον ακαδημαϊκό χώρο. Αυτή η στρατηγική συμμαχία του ερευνητικού και βιομηχανικού κόσμου της Ελλάδας ενισχύθηκε το 1995, όταν ο Σύνδεσμος Βιομηχανιών Βορείου Ελλάδος προσχώρησε στη σύμπραξη. Έκτοτε προσχώρησαν επίσης ο Σύνδεσμος Βιομηχανιών Θεσσαλίας και Κεντρικής Ελλάδας και ο Σύνδεσμος Επιχειρήσεων και Βιομηχανιών Πελοποννήσου και Δυτικής Ελλάδας.

Το Πρόγραμμα Υποτροφιών Βιομηχανικής Έρευνας του Ιδρύματος Σταύρος Νιάρχος (ΙΣΝ) στο Εθνικό Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών «Δημόκριτος» προσφέρει υποτροφίες σε ερευνητές του «Δημόκριτου», σε επίπεδο διδακτορικού, μεταδιδακτορικού και επικουρικού ερευνητή, για την ανάπτυξη εμπορικών εφαρμογών της έρευνάς τους μέσω συνεργασίας με εταιρείες. Τα παρακάτω αποσπάσματα από την ιστοσελίδα του ΙΣΝ απεικονίζουν το εύρος του προγράμματος και τους στόχους του:

«Φεύγουν από το εργαστήριο για να συνεργαστούν με πολυεθνικές εταιρείες και τους ηγέτες τους, μαθαίνοντας να εργάζονται σύμφωνα με τις πραγματικές ανάγκες και τις πιεστικές προθεσμίες της αγοράς. Βλέπουν τη θεωρία να μετατρέπεται σε πράξη και την έρευνά τους να μεταφράζεται, σε πολλές περιπτώσεις, σε πραγματικά προϊόντα.

«Τα τελευταία τέσσερα χρόνια, μέσω του Προγράμματος Υποτροφιών Βιομηχανικής Έρευνας του ΙΣΝ για διδακτορικούς, μεταδιδακτορικούς και επικουρικούς ερευνητές στο Δημόκριτο και σε συνεργασία με 61 ελληνικές και πολυεθνικές επιχειρήσεις, εμφανίστηκε κάτι που έλειπε από την Ελλάδα: η σύνδεση της ακαδημαϊκής έρευνας με την αγορά.

Καθένας από τους 74 υποτρόφους, από διάφορους τομείς, όπως η νανοτεχνολογία, οι τηλεπικοινωνίες και οι πυρηνικές και ακτινολογικές επιστήμες, είχε την ευκαιρία, για πρώτη φορά στην ερευνητική του καριέρα, να βγει από το εργαστήριο, να

συνεργαστεί με εταιρείες και να τις βοηθήσει να δώσουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα και ανάγκες».

Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης έχει επίσης αναπτύξει δεσμούς με τη βιομηχανία, συμπεριλαμβανομένων:

- a) Προσκεκλημένων διαλέξεων από (τοπικούς) επιχειρηματίες,
- b) Συνεργασιών με φορείς της βιομηχανίας, όπως το Uni.fund και η Metavallon,
- c) Φιλοξενίας εκθέσεων καριέρας μέσω του Γραφείου Υπηρεσιών Σταδιοδρομίας, για την παρουσίαση εργοδοτών σε φοιτητές και αποφοίτους.

Κεφάλαιο 7^ο: Μεθοδολογία έρευνας

7.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα διπλωματική εργασία είχε ως βασικό της ερευνητικό αντικείμενο τα προγράμματα επιχειρηματικότητας στο ελληνικό πανεπιστήμιο μέσα από τις γνώμες καθηγητών και φοιτητών. Ο κύριος στόχος της εμπειρικής έρευνας της διπλωματικής είναι να ανιχνευθούν τα χαρακτηριστικά, η επίδραση και τυχόν ελλείψεις ή προβλήματα. Βάσει των παραπάνω διαμορφώθηκε μια σειρά από ερευνητικά ερωτήματα, που θα πρέπει να απαντηθούν με το πέρας της ερευνητικής διαδικασίας:

6. Συμμετοχή, πως πληροφορούνται και τι είδος επιχειρηματικότητας επιλέγεται, από τους φοιτητές;
7. Αν τα προγράμματα ικανοποίησαν τους φοιτητές και τους καθηγητές ως προς διάφορες παραμέτρους (περιεχόμενο, επίπεδο διδασκαλίας κ.λπ.);
8. Πως αξιολογούν οι φοιτητές και οι καθηγητές διαφορετικές διαστάσεις των προγραμμάτων;
9. Τι είδους ελλείψεις εντοπίζονται και ποιες είναι οι αιτίες τους;
10. Αν θα πρότειναν και τι τους «έδωσε» το σεμινάριο;

7.2 Είδος της έρευνας

Μια βασική προσέγγιση για τη διεξαγωγή περιγραφικής έρευνας είναι η έρευνα μέσω ερωτήσεων. Ο κεντρικός σκοπός της έρευνας μέσω ερωτήσεων, είναι να περιγράψει τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας ή ενός πληθυσμού (Raenkel et al., 2012). Πρόκειται κυρίως για μια ποσοτική ερευνητική τεχνική κατά την οποία ο ερευνητής χορηγεί

κάποιο είδος έρευνας ή ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα -ή, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε ολόκληρο τον πληθυσμό- ατόμων για να περιγράψει τις στάσεις, τις απόψεις, τις συμπεριφορές, τις εμπειρίες ή άλλα χαρακτηριστικά του πληθυσμού (Creswell, 2005).

Στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν είναι δυνατό ή εφικτό να διεξαχθεί έρευνα σε ολόκληρο τον πληθυσμό- επομένως, πρέπει να επιλεγεί ένα δείγμα ερωτηθέντων από τον πληθυσμό. Δεδομένου ότι ο σκοπός της έρευνας Μέσω ερωτήσεων είναι να περιγράψει τα χαρακτηριστικά ενός πληθυσμού, είναι επιτακτική ανάγκη το δείγμα να επιλεγεί με τη χρήση μιας τεχνικής δειγματοληψίας πιθανότητας για να εξασφαλιστεί ακριβέστερη αντιπροσώπευση του πληθυσμού. Καμία τεχνική δειγματοληψίας δεν εγγυάται τέλεια αντιπροσώπευση, αλλά οι τεχνικές πιθανοτήτων βελτιώνουν τις πιθανότητες. Η ακριβής αντιπροσώπευση είναι απαραίτητη επειδή ο ερευνητής της έρευνας προσπαθεί να περιγράψει έναν ολόκληρο πληθυσμό συλλέγοντας και αναλύοντας δεδομένα από ένα μικρότερο υποσύνολο της μεγαλύτερης ομάδας. Εάν το δείγμα δεν προσεγγίζει τον ευρύτερο πληθυσμό, τότε τα συμπεράσματα που θα εξαχθούν σχετικά με τον πληθυσμό αυτό θα είναι λανθασμένα σε κάποιο βαθμό.

Η έρευνα μέσω ερωτήσεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί με περιγραφικό τρόπο, όπως έχει εξηγηθεί- ωστόσο, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση σχέσεων μεταξύ μεταβλητών (McMillan, 2012). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει έναν συνδυασμό έρευνας μέσω ερωτήσεων και σχεδιασμού έρευνας συσχετίσεων. Οι εκπαιδευτικοί ερευνητές χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση όταν ο σκοπός της μελέτης τους είναι να περιγράψουν τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών εντός ενός συγκεκριμένου πληθυσμού. Ομοίως, η έρευνα μέσω ερωτήσεων μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σε ένα συγκριτικό ερευνητικό σχέδιο (McMillan, 2012). Για παράδειγμα, εάν ένας ερευνητής επιθυμεί να εξετάσει τις διαφορές στις στάσεις μεταξύ δύο ή περισσότερων υποομάδων ενός πληθυσμού (π.χ. με βάση το φύλο, την εθνικότητα, τα έτη διδακτικής εμπειρίας ή το επίπεδο του σχολείου), η έρευνα μέσω ερωτήσεων θα ήταν η κατάλληλη μεθοδολογία για να χρησιμοποιηθεί. Για τους λόγους αυτούς, υπάρχει μερικές φορές διαφωνία μεταξύ των ειδικών της εκπαιδευτικής έρευνας ως προς το αν η έρευνα μέσω ερωτήσεων θα πρέπει να κατηγοριοποιηθεί ως ξεχωριστή προσέγγιση για τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας ή

ως μια συγκεκριμένη τεχνική συλλογής δεδομένων που πρέπει να χρησιμοποιείται όταν χρησιμοποιούνται άλλες προσεγγίσεις ποσοτικής έρευνας.

Κατά τη διενέργεια έρευνας μέσω ερωτήσεων., ο ερευνητής μπορεί να επιλέξει μεταξύ διαφόρων τρόπων συλλογής δεδομένων, όπως η άμεση χορήγηση ερωτηματολογίων, οι ταχυδρομικές έρευνες, οι τηλεφωνικές έρευνες, οι συνεντεύξεις, οι έρευνες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και οι έρευνες μέσω διαδικτύου (Mertens, 2005). Η άμεση χορήγηση χρησιμοποιείται όποτε ο ερευνητής έχει πρόσβαση σε όλα ή στα περισσότερα μέλη μιας συγκεκριμένης ομάδας που βρίσκονται σε ένα μέρος. Ο ερευνητής χορηγεί το εργαλείο της έρευνας αυτοπροσώπως σε όλα τα μέλη της ομάδας, συνήθως την ίδια στιγμή. Αυτό συνήθως οδηγεί σε υψηλό ποσοστό ανταπόκρισης (γνωστό και ως ποσοστό επιστροφής), συχνά κοντά στο 100 τοις εκατό. Το κόστος αυτού του τρόπου είναι χαμηλότερο από τους περισσότερους άλλους- ωστόσο, το κύριο μειονέκτημά του είναι ότι η συγκέντρωση μιας ολόκληρης ομάδας στον ίδιο τόπο την ίδια στιγμή δεν είναι πάντα δυνατή.

Οι ταχυδρομικές έρευνες περιλαμβάνουν τη χορήγηση ή τη διανομή του εργαλείου έρευνας στο δείγμα με την αποστολή ενός έντυπου αντιγράφου σε κάθε άτομο και με την παράκληση να επιστραφεί ταχυδρομικά πριν από μια συγκεκριμένη ημερομηνία. Αν και το κόστος μπορεί να είναι λίγο απαγορευτικό, ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση σε ένα ευρύτερο δείγμα ατόμων από ό,τι με τη χρήση της άμεσης χορήγησης. Το αντιστάθμισμα, ωστόσο, είναι ότι το ποσοστό ανταπόκρισης είναι συνήθως πολύ χαμηλότερο. Επιπλέον, δεν είναι δυνατόν να ενθαρρυνθεί η συμμετοχή όταν ο ερευνητής δεν βρίσκεται πρόσωπο με πρόσωπο με τους ερωτώμενους.

Οι τηλεφωνικές έρευνες μπορεί να είναι αρκετά δαπανηρές επειδή πρέπει να χορηγούνται μεμονωμένα, σε αντίθεση με την ταυτόχρονη χορήγηση των άμεσων και ταχυδρομικών ερευνών. Αυτές οι έρευνες απαιτούν ουσιαστικά από τον ερευνητή (και τυχόν βοηθούς, οι οποίοι πρέπει να λάβουν εκπαίδευση) να διαβάσει κάθε ερώτηση της έρευνας σε μεμονωμένους ερωτηθέντες. Ως εκ τούτου, η συλλογή δεδομένων μπορεί να διαρκέσει αρκετό χρόνο, ανάλογα με το μέγεθος του δείγματος. Επίσης, η πρόσβαση σε ορισμένα άτομα μπορεί να είναι σημαντικά περιορισμένη (π.χ. άτομα χωρίς τηλέφωνο, άτομα με μη καταχωρημένους τηλεφωνικούς αριθμούς ή άτομα που χρησιμοποιούν μόνο κινητά τηλέφωνα). Ωστόσο, οι τηλεφωνικές έρευνες

είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές για τη συλλογή απαντήσεων σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου.

Οι συνεντεύξεις είναι ο πιο δαπανηρός τύπος συλλογής δεδομένων στην έρευνα μέσω ερωτήσεων, κυρίως επειδή πρέπει να διεξάγονται ατομικά και πρόσωπο με πρόσωπο. Αυτό συνήθως σημαίνει ότι είτε ο ερευνητής είτε ο ερωτώμενος (ή ενδεχομένως και οι δύο) πρέπει να ταξιδέψουν στον τόπο της συνέντευξης. Στις συνεντεύξεις είναι ευκολότερο να επιστρατευτεί η ενεργός συμμετοχή των ερωτηθέντων και να ζητηθούν διευκρινίσεις για τις απαντήσεις τους, λόγω του πιο διαλεκτικού ύφους της συλλογής δεδομένων. Κάπως παρόμοια με τις τηλεφωνικές έρευνες, οι συνεντεύξεις απαιτούν την εκπαίδευση οποιουδήποτε βοηθού ή προσωπικού στη διαχείριση του πρωτοκόλλου συνέντευξης. Αυτό απαιτεί πρόσθετο χρόνο και έξοδα από την πλευρά του ερευνητή.

Τέλος, η άνοδος του Διαδικτύου οδήγησε σε σημαντική αύξηση της χρήσης ηλεκτρονικών ερευνών. Μια ηλεκτρονική έρευνα διανέμεται στους δυνητικούς ερωτηθέντες, συνήθως ως συνημμένα σε μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ως αυτόνομες ιστοσελίδες, καθεμία με τη δική της μοναδική διεύθυνση URL ή διαδικτυακή διεύθυνση. Οι έρευνες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου παραδίδονται στους δυνητικούς ερωτηθέντες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και απαιτούν ως αντάλλαγμα ένα σύνολο απαντήσεων μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Τα άτομα που συμπληρώνουν διαδικτυακές έρευνες συνήθως κατευθύνονται σε έναν δικτυακό τόπο μέσω αρχικής επαφής μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Συμπληρώνουν την έρευνα ηλεκτρονικά και υποβάλλουν τις απαντήσεις τους μέσω του Διαδικτύου. Οι απαιτήσεις κόστους και χρόνου για αυτούς τους ηλεκτρονικούς τρόπους συλλογής δεδομένων είναι χαμηλές- ωστόσο, και οι δύο τρόποι απαιτούν πρόσβαση στην τεχνολογία οι έρευνες μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου απαιτούν έναν ενεργό λογαριασμό ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, ο οποίος πρέπει επίσης να είναι προσβάσιμος στον ερευνητή μέσω κάποιου είδους υπάρχουσας βάσης δεδομένων, και οι έρευνες μέσω διαδικτύου απαιτούν πρόσβαση στο Διαδίκτυο μέσω ενός προγράμματος περιήγησης στο διαδίκτυο.

Επιπλέον, άλλοι περιορισμοί των ερευνών μέσω διαδικτύου περιλαμβάνουν το γεγονός ότι συχνά δεν υπάρχουν βάσεις δεδομένων με τρέχουσες διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για μεγαλύτερους πληθυσμούς (π.χ. όλοι οι εκπαιδευτικοί σε μια δεδομένη πολιτεία) και πολλοί άνθρωποι δεν αισθάνονται άνετα

να χρησιμοποιούν ιστότοπους ή να στέλνουν προσωπικές πληροφορίες μέσω του Διαδικτύου. Ο Mertler (2002) έχει περιγράψει ορισμένους από τους τεχνολογικούς περιορισμούς των διαδικτυακών και άλλων ηλεκτρονικών ερευνών, εκτός από την παροχή ορισμένων κατευθυντήριων γραμμών για τη χρήση τους. Αυτοί οι περιορισμοί περιλαμβάνουν θέματα συμβατότητας (π.χ. παλαιότεροι υπολογιστές ή προγράμματα περιήγησης στο διαδίκτυο που δεν επιτρέπουν στον ερωτώμενο να δει ή να συμπληρώσει την ηλεκτρονική έρευνα), μηνύματα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου που δεν παραδίδονται σε πιθανούς ερωτώμενους επειδή αποστέλλονται σε πολλούς παραλήπτες (και έτσι κατηγοριοποιούνται ως «ανεπιθύμητα μηνύματα»), και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος που προκύπτει (και, τελικά, τη δυνατότητα γενίκευσης των ευρημάτων της μελέτης).

7.2.1 Δυνατά σημεία και περιορισμοί της έρευνας

Όπως συμβαίνει με κάθε ερευνητική μεθοδολογία, η έρευνα μέσω ερωτήσεων έχει τα πλεονεκτήματά της και τους περιορισμούς της. Μεταξύ των πλεονεκτημάτων της, η έρευνα μέσω ερωτήσεων επιτρέπει τη συλλογή δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων (και μπορεί συνήθως να το κάνει αποτελεσματικά), επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε μεγάλους πληθυσμούς και είναι ευέλικτη τόσο ως προς το τι μπορεί να διερευνηθεί όσο και ως προς τον τρόπο (δηλαδή, τους διάφορους τρόπους συλλογής δεδομένων. Η μεγάλη ποικιλία επιλογών σχεδιασμού επιτρέπει στον ερευνητή να «προσαρμόσει» την έρευνα μέσω ερωτήσεων ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους στόχους μιας συγκεκριμένης μελέτης (και των σχετικών ερωτημάτων της).

Οι περιορισμοί περιλαμβάνουν ζητήματα που σχετίζονται με τα χαμηλά ποσοστά ανταπόκρισης, καθώς και τις χρονικές και οικονομικές απαιτήσεις ορισμένων τρόπων συλλογής δεδομένων. Τα χαμηλά ποσοστά ανταπόκρισης αποτελούν πάντοτε μια πιθανή ανησυχία κατά τη διεξαγωγή έρευνας μέσω ερωτηματολογίου. Δυστυχώς, δεν υπάρχει ένα ενιαίο, ευρέως αποδεκτό πρότυπο για το ποσοστό ανταπόκρισης στην έρευνα- συχνά εξαρτάται από τη φύση της μελέτης έρευνας, το μήκος του εργαλείου έρευνας και τον πληθυσμό που μελετάται. Σε ορισμένες μελέτες (όπως εκείνες που χρησιμοποιούν τρόπο άμεσης χορήγησης), η έρευνα μπορεί να αναμένεται να λάβει σχεδόν 100% ποσοστό επιστροφής. Ωστόσο, όταν χρησιμοποιούνται ταχυδρομικές, ηλεκτρονικές ή διαδικτυακές έρευνες ως τρόπος παράδοσης, τα ποσοστά ανταπόκρισης από 50% έως 75% μπορεί να είναι αποδεκτά.

Ακόμη και σε αυτές τις περιπτώσεις, τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού μπορεί να οδηγήσουν σε ποσοστά ανταπόκρισης κάτω από αυτό το επιθυμητό εύρος. Για παράδειγμα, ορισμένοι άνθρωποι (και, ως εκ τούτου, ορισμένοι πληθυσμοί) κατακλύζονται συνεχώς από αιτήματα για τη συμπλήρωση ερευνών- οι φοιτητές και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απρόσβλητοι από αυτή την εμπειρία. Επιπλέον, η αποστολή επακόλουθων επιστολών ή ηλεκτρονικών μηνυμάτων για αιτήματα συμπλήρωσης της έρευνας είναι σχεδόν πάντα απαραίτητη και οδηγεί σε βελτιωμένα ποσοστά ανταπόκρισης. Φυσικά, αυτό μπορεί να αυξήσει το χρηματικό κόστος της εφαρμογής της μελέτης έρευνας. Τούτου λεχθέντος, ο Dillman (2000) έχει δηλώσει ότι η επαναλαμβανόμενη επαφή με τους ερωτηθέντες είναι η πιο αποτελεσματική τεχνική για την αύξηση των ποσοστών ανταπόκρισης στην έρευνα.

Ο τελευταίος περιορισμός ή τουλάχιστον προβληματισμός, είναι ότι βασιζόμαστε σε δεδομένα που αναφέρουν οι ίδιοι οι ερωτηθέντες (Leedy & Ormrod, 2013), δηλαδή οι άνθρωποι λένε αυτό που πιστεύουν ότι είναι αλήθεια ή αυτό που έχουν βιώσει. Εκ πρώτης όψης, αυτό ακούγεται να είναι το ζητούμενο ωστόσο, οι ερευνητές πρέπει να θυμούνται δύο σημαντικά πράγματα όταν πρόκειται για αυτοαναφερόμενα δεδομένα:

- Ακόμα και αν οι άνθρωποι πιστεύουν ότι είναι ακριβείς, μπορεί στην πραγματικότητα να μην είναι. Ουσιαστικά, συλλέγουμε πληροφορίες σχετικά με τις αντιλήψεις τους για το τι πιστεύουν ότι είναι ακριβές.
- Μερικές φορές οι ερωτηθέντες σε μια έρευνα θα δώσουν απαντήσεις που πιστεύουν ότι θέλουμε να ακούσουμε -ιδιαίτερα αν τους γίνονται ερωτήσεις ευαίσθητης φύσης- αυτές είναι γνωστές ως κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Παρόλο που το ζήτημα αυτό είναι αναπόφευκτο κατά τη διεξαγωγή ερευνών δημοσκοπήσεων, οι ερευνητές έχουν τουλάχιστον την υποχρέωση να αναγνωρίζουν και να αναγνωρίζουν ότι οι ερωτηθέντες ίσως δίνουν κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

7.3 Δείγμα

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας συντάχθηκαν δύο ερωτηματολόγια, τα πρώτα απευθύνονταν στους φοιτητές του ΟΠΑ ενώ τα δεύτερα στο διδακτικό προσωπικό. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν διαδικτυακά και απαντήθηκαν στην πλατφόρμα του Google Forms, η πληθυσμιακή ομάδα που απάντησε το πρώτο

αποτελούνταν από φοιτητές ηλικιακού εύρους μεταξύ 18-26+ ετών, ενώ το δεύτερο που απαντήθηκε από τους καθηγητές περιλάμβανε προσωπικό όλων των κατευθύνσεων της σχολής, μόνιμο και μη. Ο αριθμός των συμμετεχόντων φοιτητών ανήλθε στα 100 άτομα, στην πλειοψηφία τους γυναίκες (54%) και με τους περισσότερους να προέρχονται από της διοικητικές επιστήμες (36%). Αντίστοιχα ο αριθμός των συμμετεχόντων καθηγητών ανήλθε στα 50 άτομα εκ των οποίων οι περισσότεροι ήταν άντρες (58%), διδάσκοντες στις οικονομικής επιστήμες. Η έρευνα ήταν μικρής εμβέλειας καθώς το δείγμα αποτελούνταν από 150 άτομα, λόγω του στοχευμένου χαρακτήρα στο πανεπιστημιακό ίδρυμα του ΟΠΑ. Τα ερωτηματολόγια προωθήθηκαν κυρίως σε διαδικτυακές ομάδες και κοινότητες, που απευθύνονται σε φοιτητές και καθηγητές του πανεπιστημίου.

7.4 Ερωτήσεις

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνθηκε στους φοιτητές απαρτιζόταν από 23 ερωτήσεις εκ των οποίων οι πρώτες 5 ήταν δημογραφικού τύπου, οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν την συμμετοχή σε προγράμματα, την ενημέρωση και την θεματολογία των προγραμμάτων. Οι ακόλουθες ερωτήσεις ήταν διαρθρωμένες σε 5-βάθμια κλίμακα Lickert (Καθόλου=1, Λίγο=2, Ούτε λίγο, ούτε πολύ=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5) και αφορούσαν την ικανοποίηση από τα προγράμματα και το πως αξιολογούν οι φοιτητές τα προγράμματα. Στην συνέχεια συμπεριλήφθηκαν ερωτήσεις περί των ελλείψεων και των προβλημάτων που εντόπισαν οι φοιτητές, στην ερώτηση αυτή δόθηκε η δυνατότητα περισσότερων από μια απαντήσεων. Τέλος, στο ερωτηματολόγιο των φοιτητών περιλήφθηκαν ερωτήσεις σχετικές με την επικοινωνία του προγράμματος και κατά πόσο το πρόγραμμα ώθησε του συμμετέχοντες προς επιχειρηματική δράση.

Παραπλήσια δομή και αριθμό ερωτήσεων περιλαμβάνει και το ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στους καθηγητές, με τις πρώτες ερωτήσεις να είναι δημογραφικού χαρακτήρα, τις επόμενες να εισάγουν στο θέμα των προγραμμάτων επιχειρηματικότητας. Στην συνέχεια ακολούθησαν ερωτήσεις παρόμοιου θεματικού «τόνου», που αφορούσαν την ικανοποίηση των καθηγητών από τα προγράμματα και το πανεπιστήμιο, το πως αξιολογούν το περιεχόμενο και την δομή των προγραμμάτων και τι είδους ελλείψεις συνάντησαν. Οι ερωτήσεις αυτές ήταν σε 5-βάθμια κλίμακα Lickert (Καθόλου=1, Λίγο=2, Ούτε λίγο, ούτε πολύ=3, Πολύ=4, Πάρα πολύ=5).

7.5 Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν διαδικτυακά μέσω του Google Forms, η επιλογή του Google Forms έγινε λόγω της ευκολίας που παρέχει το συγκεκριμένο εργαλείο και του μηδενικού κόστους προς τον ερευνητή. Επιπρόσθετα η πλατφόρμα του Google Forms, δίνει την δυνατότητα άμεσης εξαγωγής των απαντήσεων σε μορφή αρχείου excel, πράγμα που διευκολύνει την επεξεργασία των δεδομένων. Για την περαιτέρω στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, την δημιουργία των πινάκων και των διαγραμμάτων έγινε χρήση του λογισμικού προγράμματος στατιστικής επεξεργασίας IBM SPSS 25, αφού τα δεδομένα περάστηκαν από το υπολογιστικό φύλλο του Excel στο περιβάλλον του SPSS.

7.6 Θέματα ηθικής και δεοντολογίας

Οι πληροφορίες που θα συγκεντρωθούν θα είναι εμπιστευτικές και τα δεδομένα θα είναι διαθέσιμα μόνο στον ερευνητή. Η ερευνητική διαδικασία δεν ενέχει κινδύνους για τους συμμετέχοντες. Οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν εγγράφως για το αντικείμενο της έρευνας, για τον τρόπο χορήγησης των ερωτηματολογίων, καθώς και για το ενδεχόμενο ότι είναι ελεύθεροι να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή χωρίς να αναφέρουν το λόγο.

Κεφάλαιο 8^ο: Αποτελέσματα

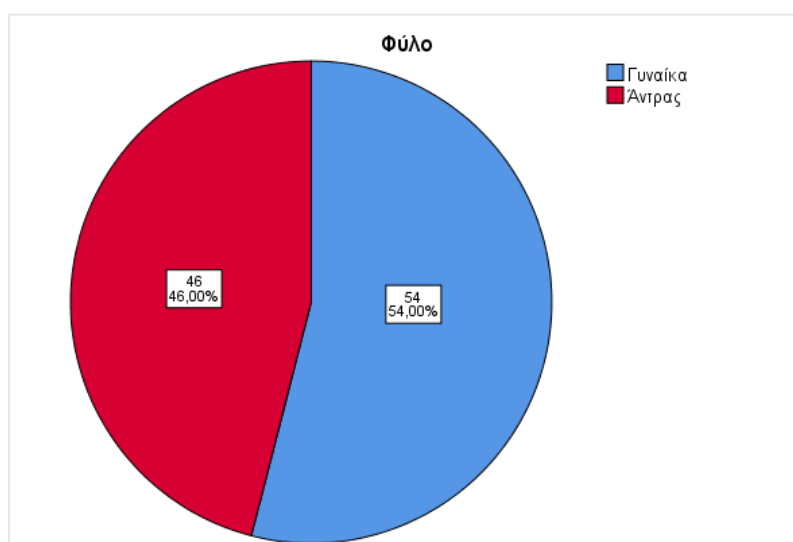
8.1 Δημογραφικά φοιτητών

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία φοιτητών

| Δημογραφικά φοιτητών | | N | % |
|----------------------|------------|----|-------|
| Φύλο | Γυναίκα | 54 | 54,0% |
| | Άντρας | 46 | 46,0% |
| Ηλικία | 18-20 | 40 | 40,0% |
| | 21-23 | 54 | 54,0% |
| | 24-26 | 6 | 6,0% |
| | 26 και άνω | 0 | 0,0% |

| | | | |
|------------|---------------------------------------|----|-------|
| Σπουδές | Διοίκηση επιχειρήσεων | 36 | 36,0% |
| | Οικονομικές επιστήμες | 30 | 30,0% |
| | Επιστήμες τεχνολογίας της πληροφορίας | 34 | 34,0% |
| Εκπαίδευση | Προπτυχιακό | 60 | 60,0% |
| | Μεταπτυχιακό | 36 | 36,0% |
| | Διδακτορικό | 4 | 4,0% |
| | Άλλο | 0 | 0,0% |
| Εργασία | Όχι | 49 | 49,0% |
| | Ναι | 51 | 51,0% |

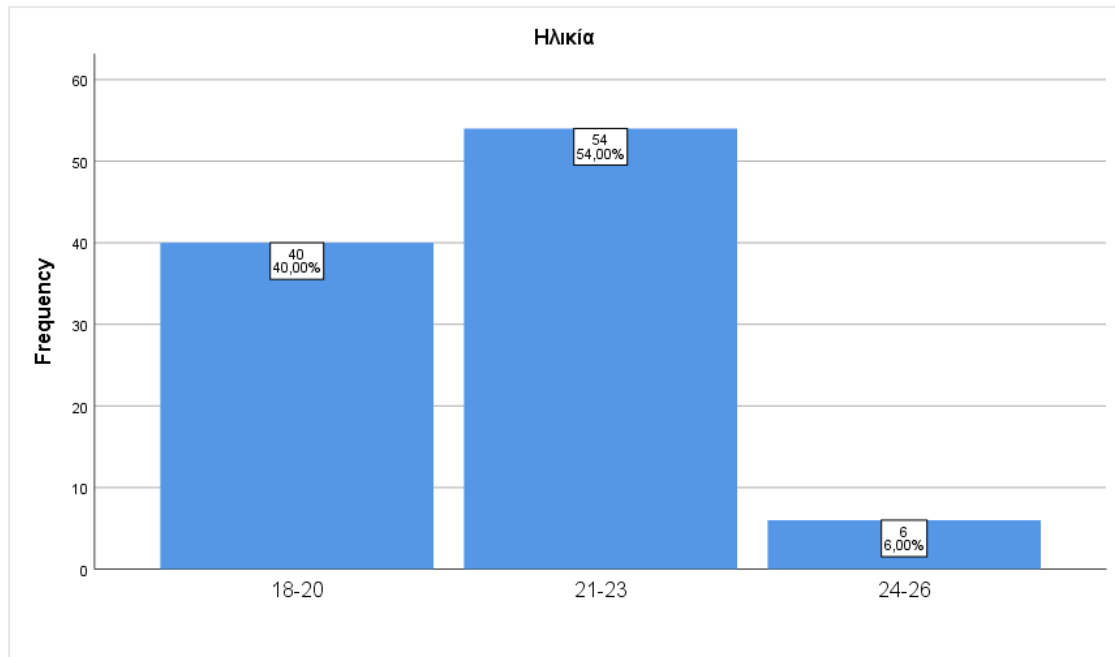
8.1.1 Φύλο



Διάγραμμα 3: Φύλο φοιτητών

Η πλειονότητα του δείγματος αποτελούνταν από γυναίκες με ποσοστό 54%, ενώ οι άνδρες συμμετέχοντες ήταν το 46%.

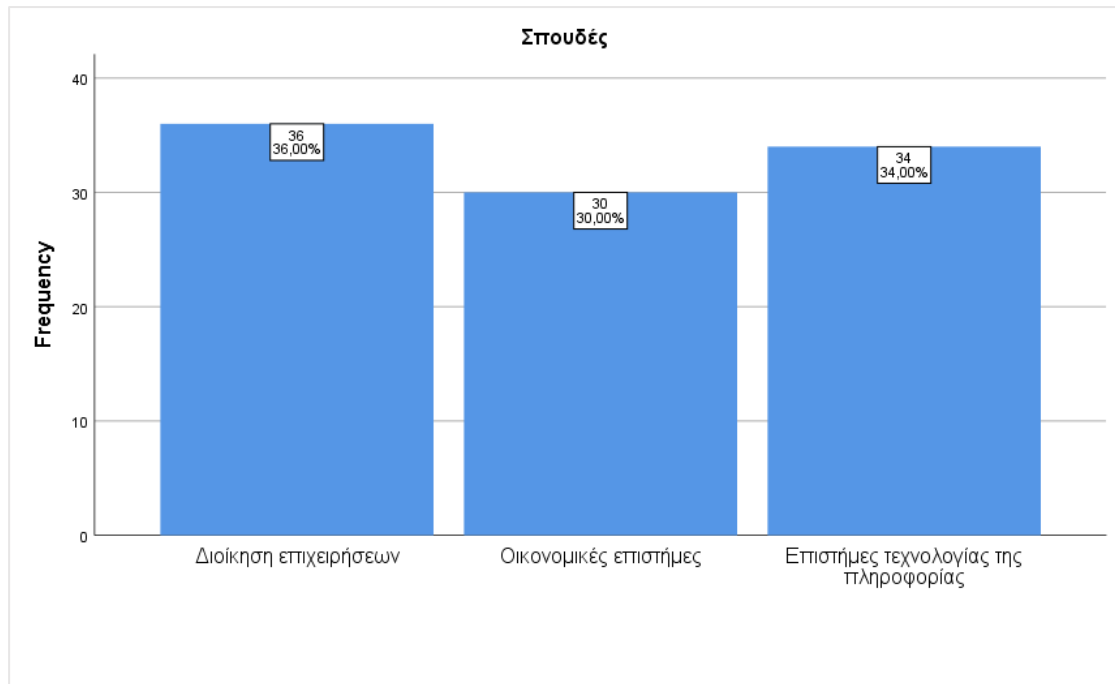
8.2.2 Ηλικία φοιτητών



Διάγραμμα 4: Ηλικιακή κατανομή φοιτητών

Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων κυμαίνονταν στην ηλικιακή κατηγορία 21-23(54%), αμέσως μετά ακολούθησε η ηλικιακή ομάδα 18-20 με το υψηλό ποσοστό 40%, ενώ πολύ λίγοι ήταν εκείνοι που ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 24-26 (6%).

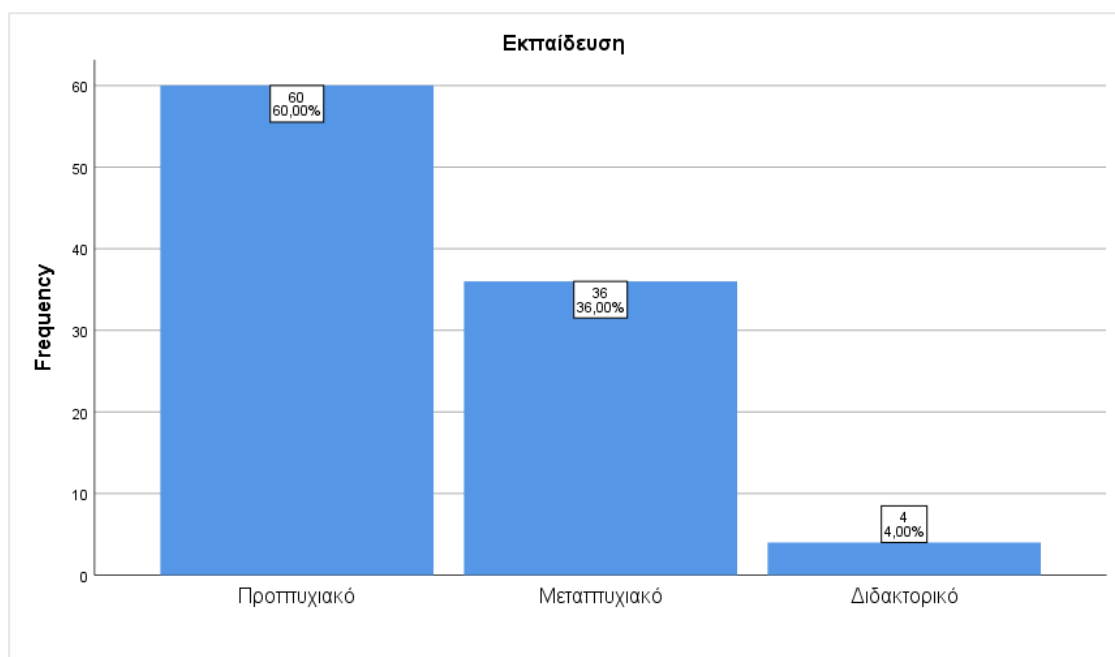
8.3.3 Σπουδές φοιτητών



Διάγραμμα 5: Αντικείμενο σπουδών φοιτητών

Το δείγμα φαίνεται να μοιράζεται σχεδόν ισόποσα ανάμεσα στις σχολές Διοίκηση επιχειρήσεων (36%), Οικονομικές επιστήμες (30%) και Επιστήμες τεχνολογίας και πληροφορίας (34%).

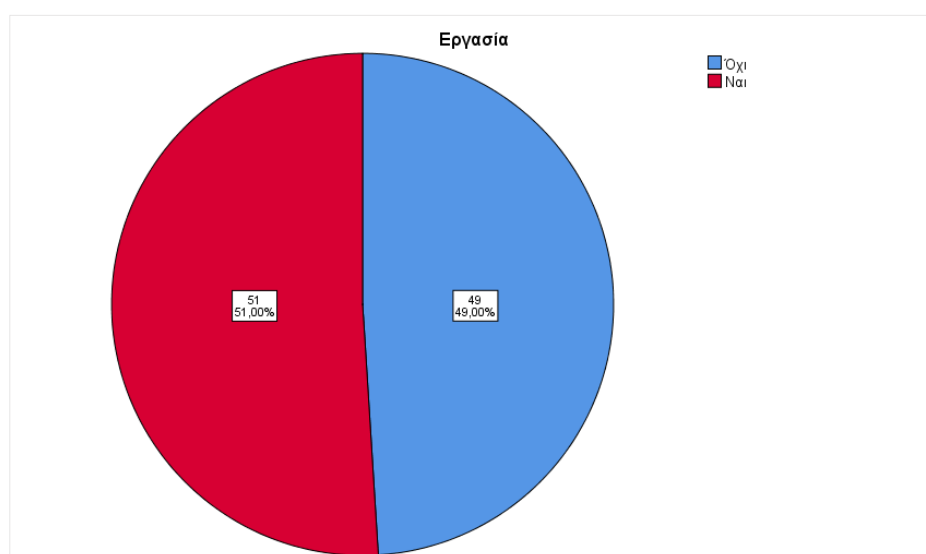
8.3.4 Εκπαιδευτική βαθμίδα



Διάγραμμα 6: Βαθμίδα εκπαίδευσης

Ως προς το επίπεδο σπουδών, η πλειονότητα του δείγματος βρίσκονταν στο προπτυχιακό στάδιο (60%), ακολούθησε το μεταπτυχιακό σε ποσοστό 36%, ενώ σημαντικά λιγότεροι ήταν εκείνοι που πραγματοποιούσαν διδακτορικές σπουδές (4%).

8.3.5 Εργασία



Διάγραμμα 7: Εργασία

Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες φοιτητές εργάζονται παράλληλα με τις σπουδές τους, ενώ οι υπόλοιποι, που αποτελούν την οριακή πλειονότητα (51%) ασχολούνται αποκλειστικά με τις σπουδές τους.

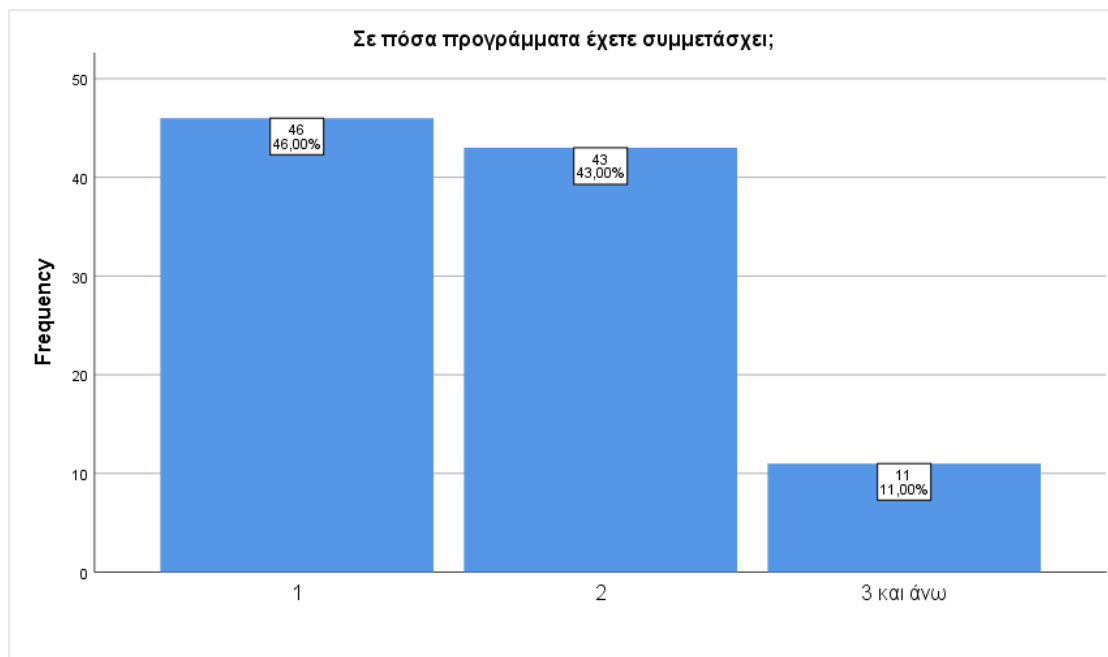
8.2 Προγράμματα φοιτητές

Πίνακας 3: Προγράμματα επιχειρηματικότητας και φοιτητές

| Προγράμματα φοιτητές | | | |
|---|---|----|-------|
| | | N | % |
| Σε πόσα προγράμματα επιχειρηματικότητας | 1 | 46 | 46,0% |
| | 2 | 43 | 43,0% |

| | | | |
|---|--|----|-------|
| έχετε συμμετάσχει; | 3 και άνω | 11 | 11,0% |
| Τι σας ώθησε στην συμμετοχή σε προγράμματα επιχειρηματικότητας; | Ενημερώθηκα από το εκπαιδευτικό προσωπικό | 54 | 54,0% |
| | Ενημερώθηκα μέσα από την σχολή (γραμματεία, συμφοιτητές κ.λπ.) | 32 | 32,0% |
| | Μου ζητήθηκε από την εργασία μου | 14 | 14,0% |

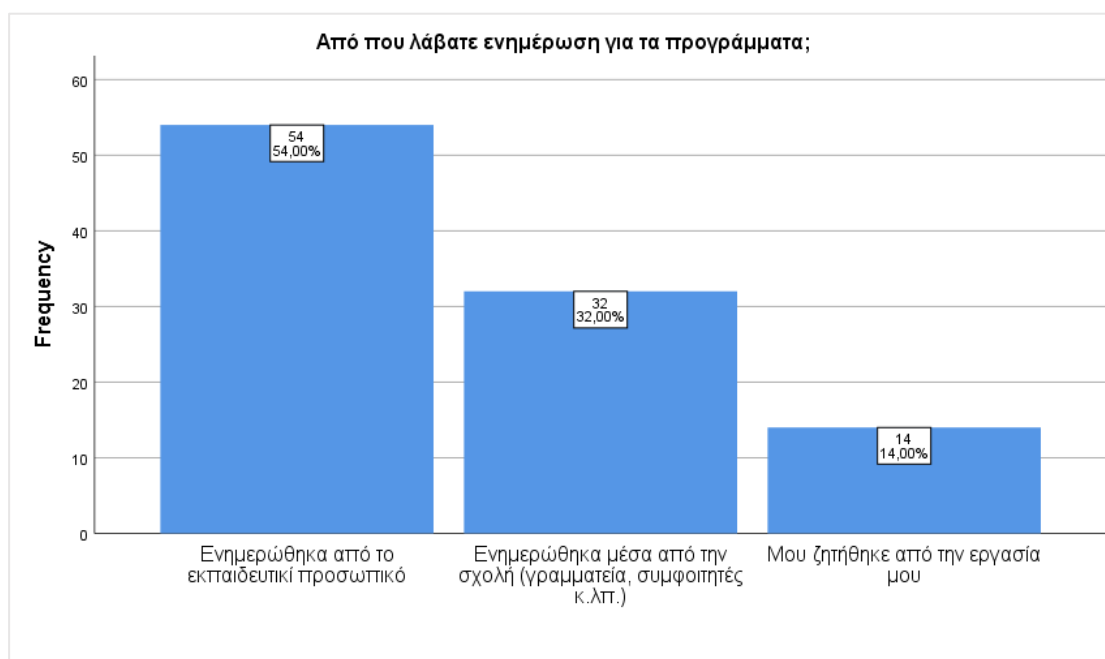
8.2.1 Αριθμός συμμετοχών



Διάγραμμα 8: Συμμετοχή σε προγράμματα

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες έχουν παρακολουθήσει 1 ή 2 προγράμματα επιχειρηματικότητας σε ποσοστά 46% και 43% αντίστοιχα, ενώ μόλις το 11% έχει παρακολουθήσει 3 προγράμματα και άνω.

8.2.2 Ενημέρωση για προγράμματα



Διάγραμμα 9: Ενημέρωση για προγράμματα

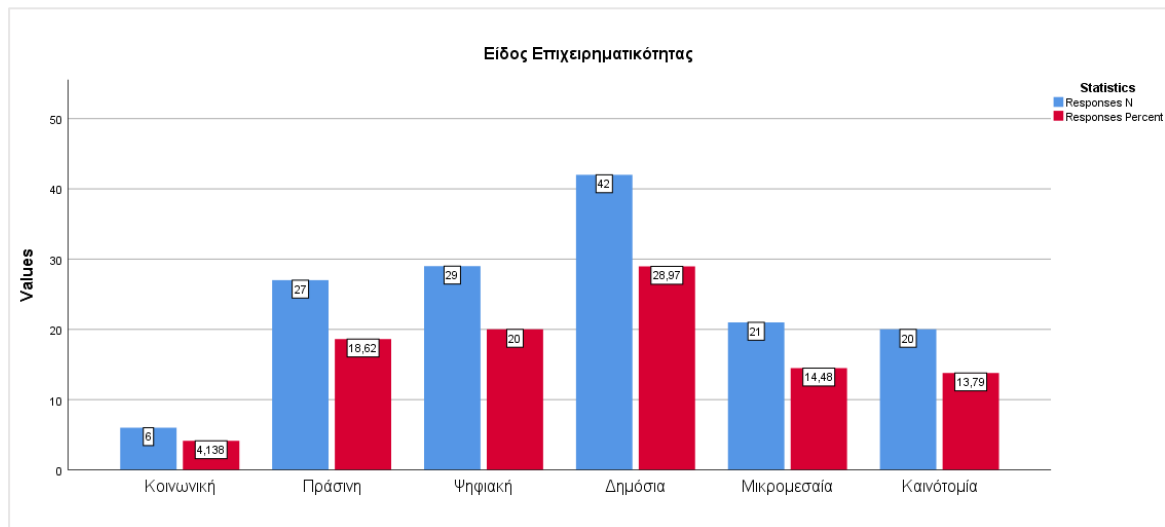
Σχεδόν το ήμισυ του δείγματος ενημερώθηκε για τα προγράμματα επιχειρηματικότητας από το εκπαιδευτικό προσωπικό του Πανεπιστημίου (54%), ακολούθησαν εκείνοι που ενημερώθηκαν από την σχολή, ενώ μόλις το 14% συμμετείχε σε προγράμματα λόγω της εργασίας τους.

8.2.3 Είδος επιχειρηματικότητας

Πίνακας 4: Είδος επιχειρηματικότητας

| Τα προγράμματα που έχετε παρακολουθήσει σχετίζονται με: | | | |
|---|-----------|------------|------|
| | | Απαντήσεις | |
| | | N | % |
| Επιχειρηματικότητα | Κοινωνική | 6 | 4,1% |

| | | | |
|--|-------------|----|-------|
| | Πράσινη | 27 | 18,6% |
| | Ψηφιακή | 29 | 20,0% |
| | Δημόσια | 42 | 29,0% |
| | Μικρομεσαία | 21 | 14,5% |
| | Καινοτομία | 20 | 13,8% |
| a. Dichotomy group tabulated at value 1. | | | |



Διάγραμμα 10: Είδος επιχειρηματικότητας

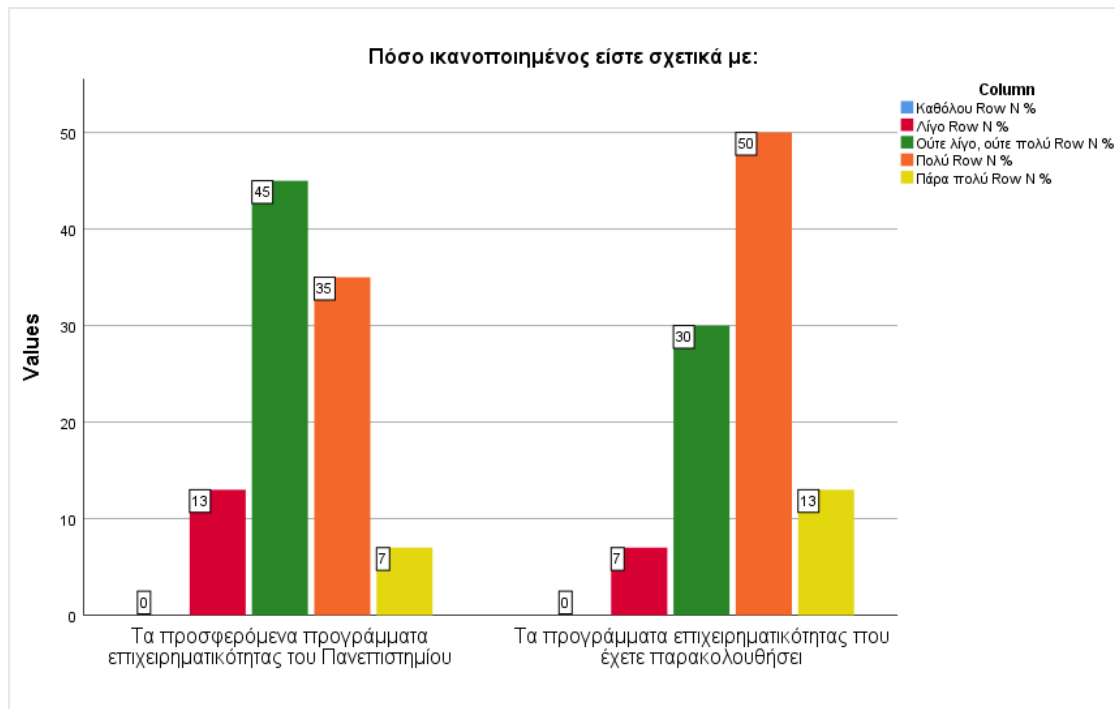
Ως προς το είδος των προγραμμάτων που παρακολούθησαν, οι περισσότεροι συμμετέχοντες ενδιαφέρθηκαν για την δημόσια επιχειρηματικότητα σε ποσοστό 28,97%, ακολούθησαν η πράσινη και η ψηφιακή επιχειρηματικότητα σε ποσοστά 18,62% και 20% αντίστοιχα, ενώ πολύ μικρό ήταν το ποσοστό εκείνων που ενδιαφέρθηκαν για την κοινωνική επιχειρηματικότητα, μόλις 4,14%.

8.3 Ικανοποίηση (φοιτητές)

Πίνακας 5: Ικανοποίηση φοιτητών με προγράμματα

Πόσο ικανοποιημένος είστε σχετικά με:

| | Καθόλου | Λίγο | Ούτε λίγο, ούτε πολύ | Πολύ | Πάρα πολύ |
|---|---------|-------|----------------------|-------|-----------|
| Τα προσφερόμενα προγράμματα επιχειρηματικότητας του Πανεπιστημίου | 0,0% | 13,0% | 45,0% | 35,0% | 7,0% |
| Τα προγράμματα επιχειρηματικότητας που έχετε παρακολουθήσει | 0,0% | 7,0% | 30,0% | 50,0% | 13,0% |

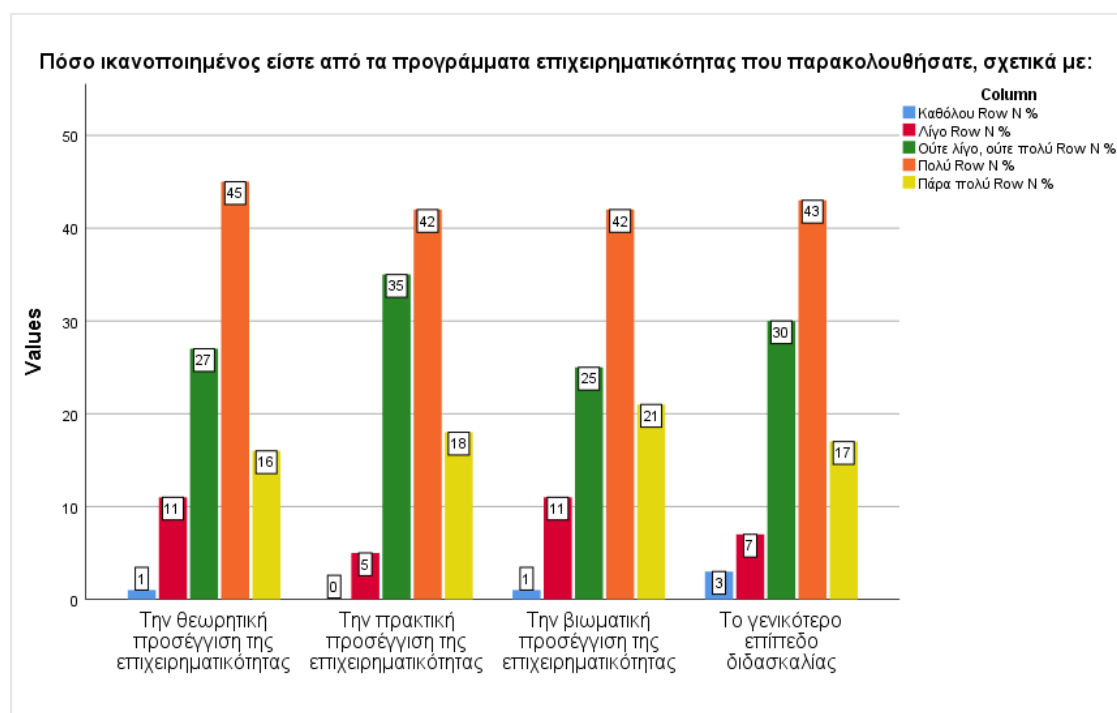


Διάγραμμα 11: Ικανοποίηση φοιτητών με προγράμματα

Σχετικά με την γενικότερη ικανοποίηση των ερωτηθέντων ως προς τα προγράμματα επιχειρηματικότητας του Πανεπιστημίου και όσων έχουν παρακολουθήσει το ήμισυ του δείγματος απάντησε ότι δεν είναι ούτε λίγο ούτε πολύ για τα προσφερόμενα προγράμματα του Πανεπιστημίου(45%) και πολύ για τα προγράμματα που έχουν παρακολουθήσει (50%).

Πίνακας 6: Ικανοποίηση με περιεχόμενο προγραμμάτων

| Πόσο ικανοποιημένοι είστε από τα προγράμματα επιχειρηματικότητας που παρακολουθήσατε, σχετικά με: | | | | | |
|---|---------|-------|----------------------|-------|-----------|
| | Καθόλου | Λίγο | Ούτε λίγο, ούτε πολύ | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Την θεωρητική προσέγγιση της επιχειρηματικότητας | 1,0% | 11,0% | 27,0% | 45,0% | 16,0% |
| Την πρακτική προσέγγιση της επιχειρηματικότητας | 0,0% | 5,0% | 35,0% | 42,0% | 18,0% |
| Την βιωματική προσέγγιση της επιχειρηματικότητας | 1,0% | 11,0% | 25,0% | 42,0% | 21,0% |
| Το γενικότερο επίπεδο διδασκαλίας | 3,0% | 7,0% | 30,0% | 43,0% | 17,0% |



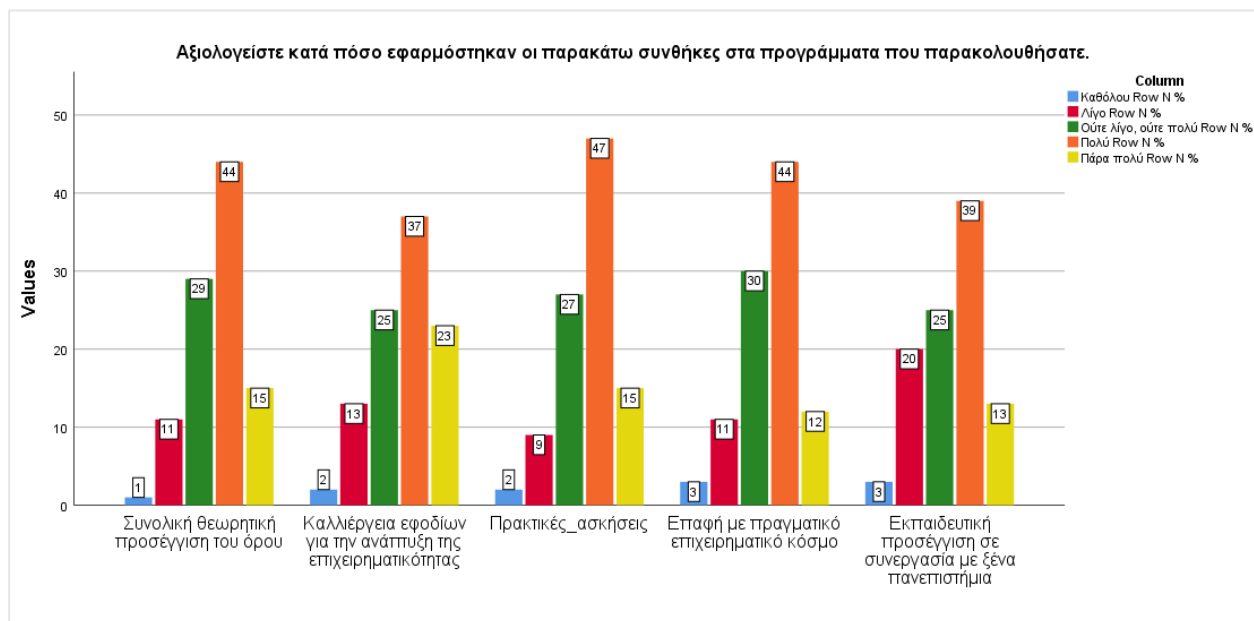
Διάγραμμα 12: Ικανοποίηση με περιεχόμενο προγραμμάτων

Οι ερωτήσεις που απεικονίζονται στο Διάγραμμα 12 αποσκοπούσαν στην διερεύνηση της ικανοποίησης των συμμετεχόντων φοιτητών με διάφορες προσεγγίσεις διδασκαλίας. Σε όλες τις ερωτήσεις η απάντηση «πολύ» ήταν πρώτη, ενώ δεύτερη ακολούθησε η απάντηση «ούτε λίγο, ούτε πολύ».

8.4 Αξιολόγηση (φοιτητές)

Πίνακας 7: Αξιολόγηση προγραμμάτων

| Αξιολογείστε κατά πόσο εφαρμόστηκαν οι παρακάτω συνθήκες στα προγράμματα που παρακολουθήσατε. | | | | | |
|--|---------|-------|----------------------|-------|-----------|
| | Καθόλου | Λίγο | Ούτε λίγο, ούτε πολύ | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Συνολική θεωρητική προσέγγιση του όρου | 1,0% | 11,0% | 29,0% | 44,0% | 15,0% |
| Καλλιέργεια εφοδίων για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας | 2,0% | 13,0% | 25,0% | 37,0% | 23,0% |
| Πρακτικές ασκήσεις | 2,0% | 9,0% | 27,0% | 47,0% | 15,0% |
| Επαφή με πραγματικό επιχειρηματικό κόσμο | 3,0% | 11,0% | 30,0% | 44,0% | 12,0% |
| Εκπαιδευτική προσέγγιση σε συνεργασία με ξένα πανεπιστήμια | 3,0% | 20,0% | 25,0% | 39,0% | 13,0% |



Διάγραμμα 13: Αξιολόγηση προγραμμάτων

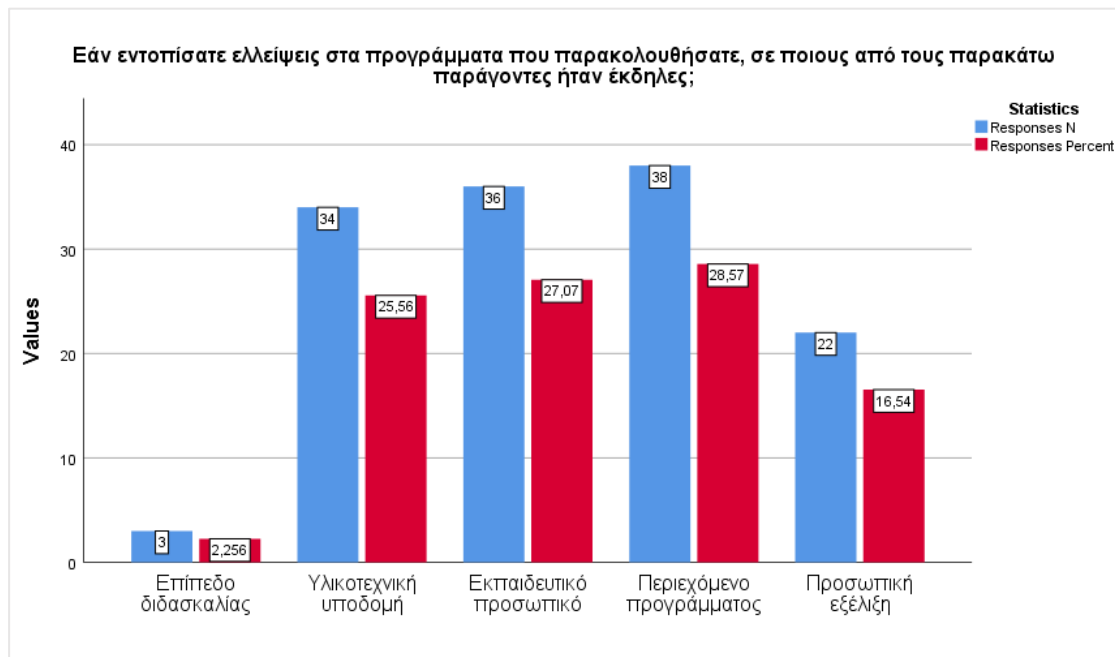
Σχετικά με την αξιολόγηση εφαρμογής διάφορων συνθηκών στην διαδικασία διδασκαλίας η απάντηση των ερωτηθέντων πολύ ήταν πρώτη, ενώ δεύτερη ακολούθησε η απάντηση ούτε λίγο ούτε πολύ, Αξίζει να σημειωθεί ότι στην εκπαιδευτική προσέγγιση με ξένα πανεπιστήμια υψηλό ήταν το ποσοστό (20%) εκείνων που έδωσαν την απάντηση λίγο.

8.5 Ελλείψεις (φοιτητές)

Πίνακας 8: Ελλείψεις στο πρόγραμμα

| Εάν εντοπίσατε ελλείψεις στα προγράμματα που παρακολουθήσατε, σε ποιους από τους παρακάτω παράγοντες ήταν έκδηλες; | | Απαντήσεις | |
|--|---------------------|------------|------|
| | | N | % |
| Ελλείψεις | Επίπεδο διδασκαλίας | 3 | 2,3% |

| | | | |
|--|--------------------------|----|-------|
| | Υλικοτεχνική υποδομή | 34 | 25,6% |
| | Εκπαιδευτικό προσωπικό | 36 | 27,1% |
| | Περιεχόμενο προγράμματος | 38 | 28,6% |
| | Προσωπική εξέλιξη | 22 | 16,5% |
| a. Dichotomy group tabulated at value 1. | | | |



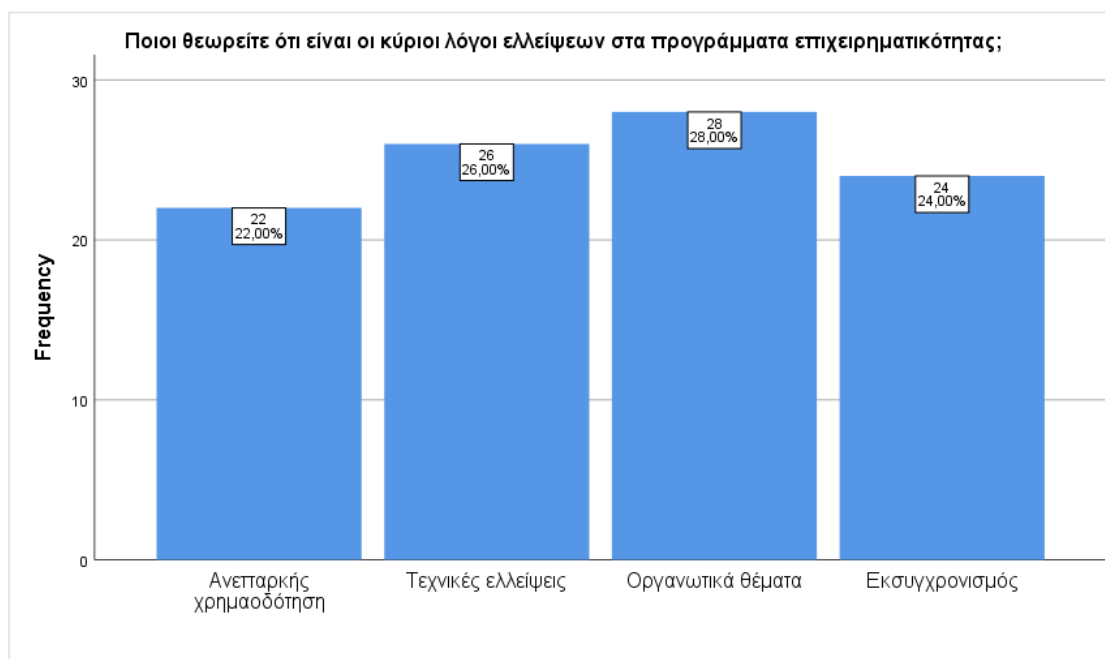
Διάγραμμα 14: Ελλείψεις στο πρόγραμμα

Οι τρεις μεγαλύτερες ελλείψεις που εντοπίστηκαν στα προγράμματα σύμφωνα με το δείγμα ήταν στο περιεχόμενο του προγράμματος (28,57%), στο εκπαιδευτικό προσωπικό (27,07%) και στην υλικοτεχνική υποδομή (25,56%). Οι λιγότερες ελλείψεις εντοπίστηκαν στο επίπεδο διδασκαλίας (2,26%).

Πίνακας 9: Αιτίες ελλείψεων και αποθάρρυνση

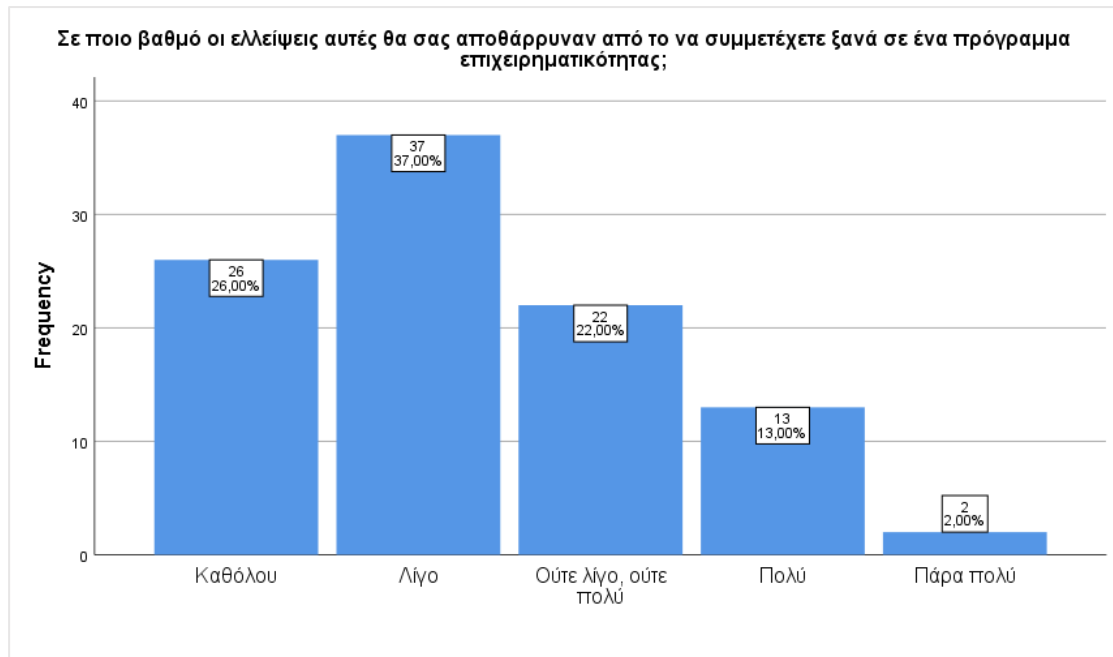
| |
|---|
| Αιτίες ελλείψεων και αποθάρρυνση |
|---|

| | | N | % |
|--|-------------------------|----|-------|
| Ποιοι θεωρείτε ότι είναι οι κύριοι λόγοι ελλείψεων στα προγράμματα επιχειρηματικότητας; | Ανεπαρκής χρηματοδότηση | 22 | 22,0% |
| | Τεχνικές ελλείψεις | 26 | 26,0% |
| | Οργανωτικά θέματα | 28 | 28,0% |
| | Εκσυγχρονισμός | 24 | 24,0% |
| Σε ποιο βαθμό οι ελλείψεις αυτές θα σας αποθάρρυναν από το να συμμετέχετε ξανά σε ένα πρόγραμμα επιχειρηματικότητας; | Καθόλου | 26 | 26,0% |
| | Λίγο | 37 | 37,0% |
| | Ούτε λίγο, ούτε πολύ | 22 | 22,0% |
| | Πολύ | 13 | 13,0% |
| | Πάρα πολύ | 2 | 2,0% |



Διάγραμμα 15: Αιτίες ελλείψεων

Οι κύριοι λόγοι ελλείψεων σχεδόν μοιράστηκαν ισόποσα ανάμεσα στην ανεπαρκή χρηματοδότηση (22%), τις τεχνικές ελλείψεις (26%), τα οργανωτικά θέματα (28%) και τον εκσυγχρονισμό (24%).



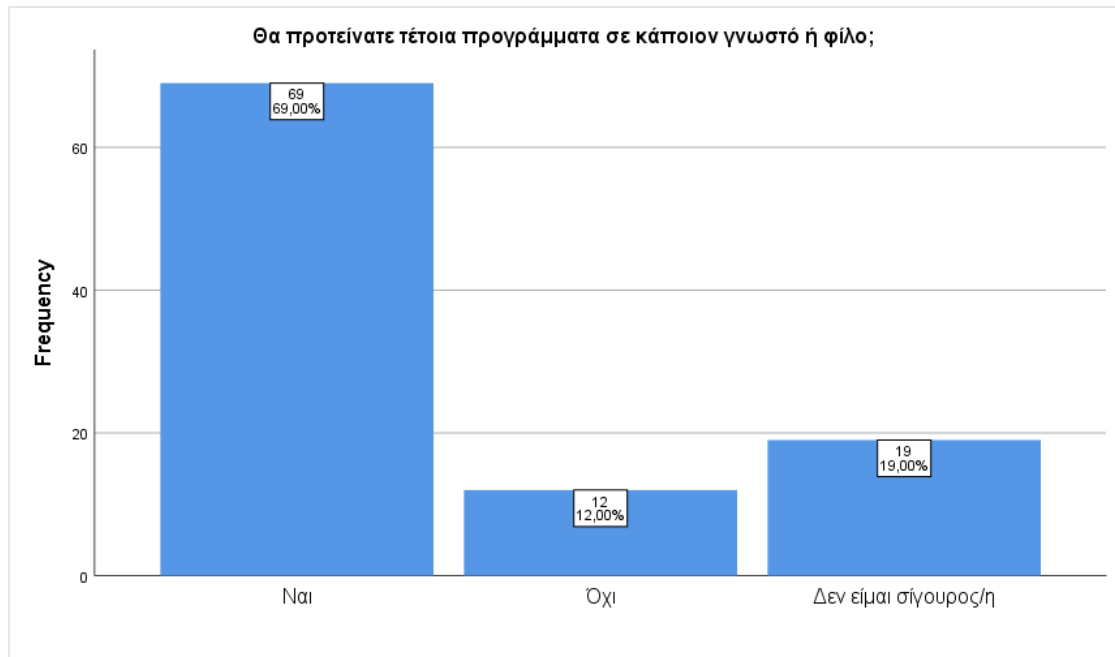
Διάγραμμα 16: Αποθάρρυνση λόγω ελλείψεων

Όπως φαίνεται στο σχήμα στην ερώτηση σχετικά με τον βαθμό επιρροής των ελλείψεων στην ενδεχόμενη εκ νέου συμμετοχή σε προγράμματα, η πρώτη απάντηση ήταν το λίγο (37%), ενώ ακολούθησε το καθόλου (26%). Μόλις το 2% απάντησε πάρα πολύ.

8.6 Πρόταση και συμμετοχή (φοιτητές)

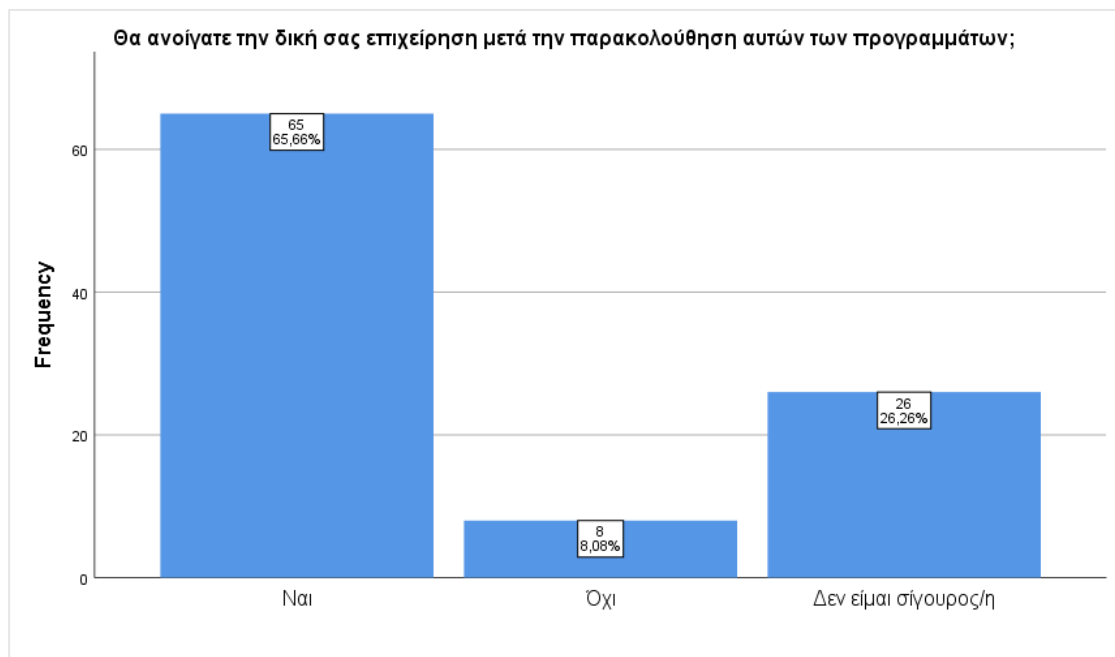
Πίνακας 10: Πρόταση και επιχειρηματική δράση

| Πρόταση και επιχειρηματική δράση | | | |
|--|----------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Θα προτείνετε τέτοια προγράμματα σε κάποιον γνωστό ή φίλο; | Ναι | 69 | 69,0% |
| | Όχι | 12 | 12,0% |
| | Δεν είμαι σίγουρος/η | 19 | 19,0% |
| Θα ανοίγατε την δική σας επιχείρηση μετά την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων; | Ναι | 65 | 65,7% |
| | Όχι | 8 | 8,1% |
| | Δεν είμαι σίγουρος/η | 26 | 26,3% |



Διάγραμμα 17: Πρόταση προγραμμάτων σε τρίτους

Η πλειονότητα του δείγματος (69%) απάντησε ότι θα πρότεινε τα προγράμματα επιχειρηματικότητας σε κάποιον γνωστό ή φίλο.



Διάγραμμα 18: Επιχειρηματική δράση λόγω προγράμματος

Η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου που απευθύνονταν σε φοιτητές, αφορούσε το αν τα σεμινάρια έδρασαν καταλυτικά προς κατεύθυνση επιχειρηματικής

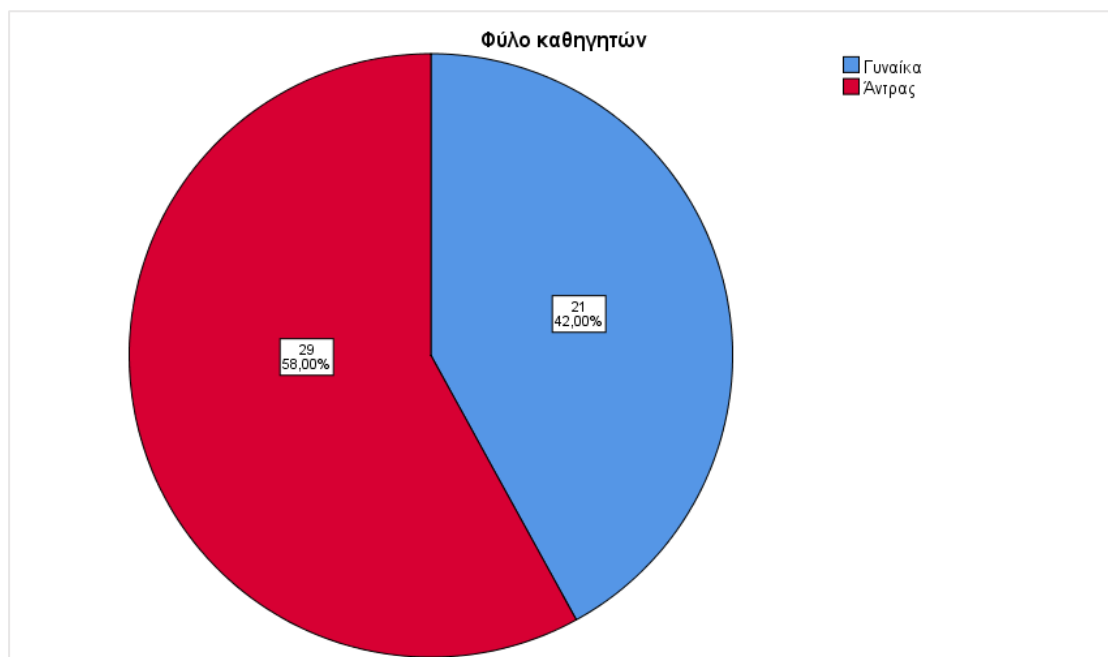
δραστηριότητας για τους ερωτηθέντες, όπου και η πλειοψηφία του δείγματος απάντησε θετικά 66%.

8.7 Δημογραφικά κατηγοριών

Πίνακας 11: Δημογραφικά χαρακτηριστικά καθηγητών

| Δημογραφικά κατηγοριών | | N | % |
|------------------------|--|----|-------|
| Φύλο | Γυναίκα | 21 | 42,0% |
| | Άντρας | 29 | 58,0% |
| Ηλικία | Κάτω των 35 | 0 | 0,0% |
| | 36-45 | 10 | 20,0% |
| | 46-55 | 32 | 64,0% |
| | 56 και άνω | 8 | 16,0% |
| Σπουδές | Διοίκηση επιχειρήσεων | 17 | 34,0% |
| | Οικονομικές επιστήμες | 28 | 56,0% |
| | Επιστήμες τεχνολογίας της πληροφορίας | 5 | 10,0% |
| Θέση | Μέλος ΔΕΠ | 28 | 56,0% |
| | Έκτακτο Διδακτικό Προσωπικό Ν. 407/ 80 | 10 | 20,0% |
| | ΕΕΔΙΠ | 12 | 24,0% |
| | Εξωτερικός συνεργάτης | 0 | 0,0% |

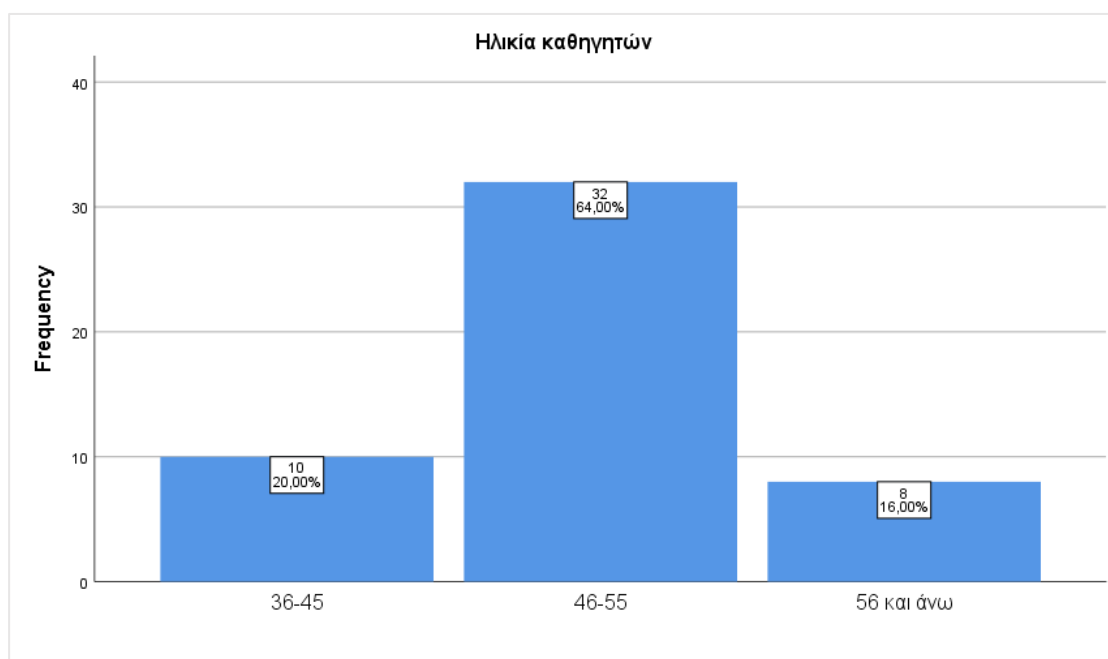
8.7.1 Φύλο



Διάγραμμα 19: Φύλο καθηγητές

Η κατανομή των φύλων στο δείγμα των καθηγητών ήταν 58% άντρες (n=29) και 42% γυναίκες (n=21).

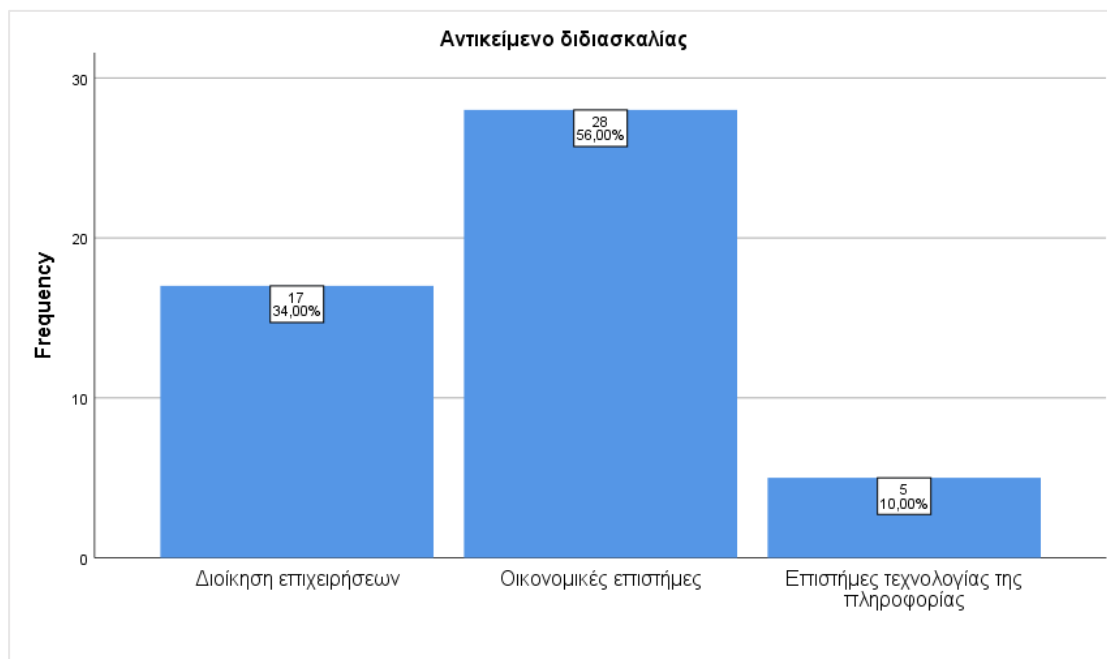
8.7.2 Ηλικία



Διάγραμμα 20: Ηλικιακή κατανομή καθηγητές

Η ηλικιακή ομάδα που υπερίσχυσε στο δείγμα ήταν 46-55 με 64%, στην συνέχεια ήταν οι 36-45 με 20% και τέλος οι 56 και άνω με 16%.

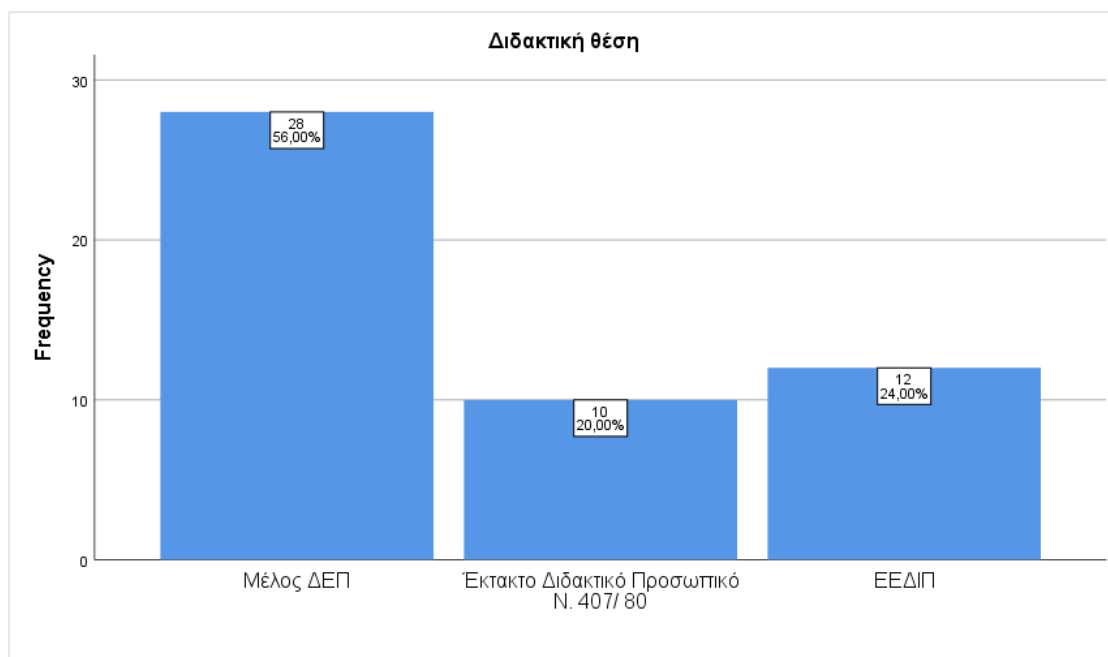
8.7.3 Αντικείμενο διδασκαλίας



Διάγραμμα 21: Αντικείμενο διδασκαλίας

Ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας των καθηγητών η πλειονότητα (56%) ασχολούνται με τις οικονομικές επιστήμες, το 34% με διοίκηση και το 10% με επιστήμες τεχνολογίας και πληροφορίας.

8.7.4 Διδακτική θέση



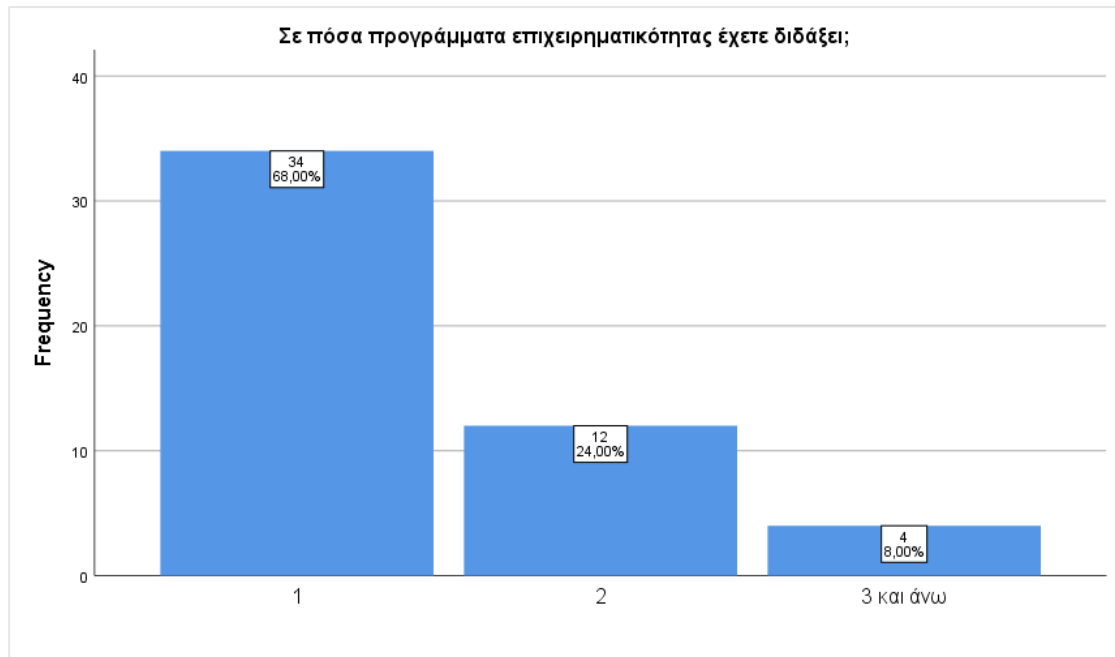
Διάγραμμα 22: Διδακτική θέση

Ως προς την διδακτική θέση που κατείχαν εντός του πανεπιστημίου το 56% ήταν μέλος ΔΕΠ το 20% έκτακτο διδακτικό προσωπικό και το 24% ΕΕΔΙΠ.

8.8 Προγράμματα επιχειρηματικότητας (καθηγητές)

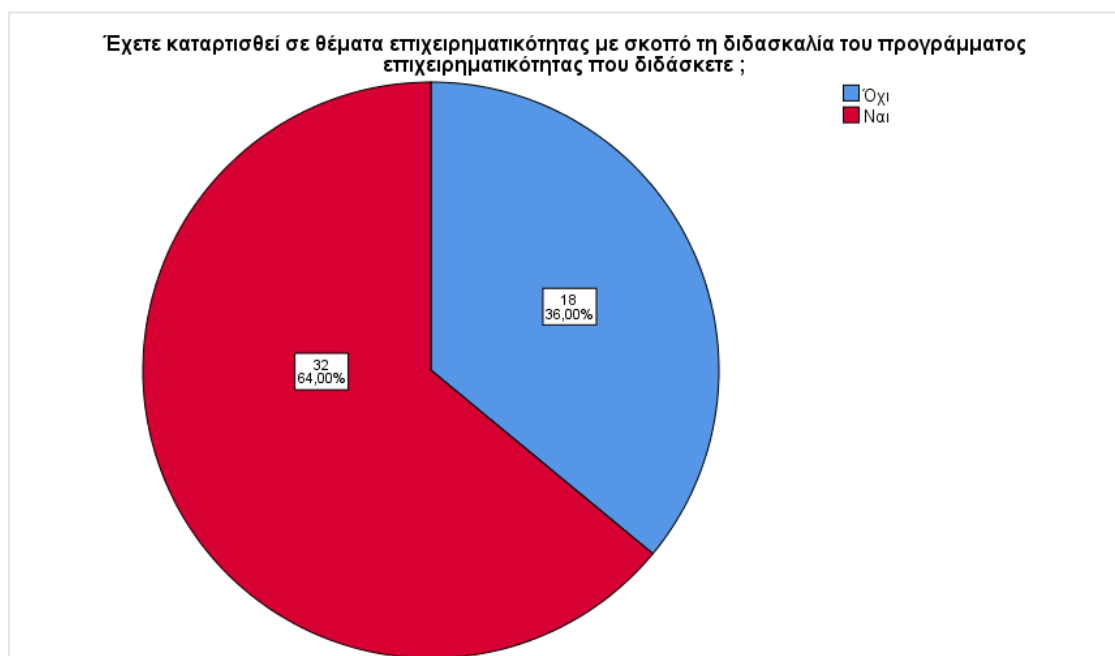
Πίνακας 12: Προγράμματα επιχειρηματικότητας (καθηγητές)

| Προγράμματα επιχειρηματικότητας (καθηγητές) | | | | | |
|--|-----------|----|-------|--|--|
| | | N | % | | |
| Σε πόσα προγράμματα επιχειρηματικότητας έχετε διδάξει; | 1 | 34 | 68,0% | | |
| | 2 | 12 | 24,0% | | |
| | 3 και άνω | 4 | 8,0% | | |
| Έχετε καταρτισθεί σε θέματα επιχειρηματικότητας με σκοπό τη διδασκαλία του προγράμματος επιχειρηματικότητας που διδάσκετε; | Όχι | 18 | 36,0% | | |
| | Ναι | 32 | 64,0% | | |
| Έχετε εργαστεί σε κάποια επιχείρηση κατά το παρελθόν; | Όχι | 7 | 14,0% | | |
| | Ναι | 43 | 86,0% | | |



Διάγραμμα 23: Αριθμός προγραμμάτων

Η πλειοψηφία των διδασκόντων των προγραμμάτων είχε συμμετάσχει μόνο μια φορά σε κάποιο τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα (68%), το 24% είχε συμμετάσχει δύο φορές ενώ το 8% τρεις και άνω.



Διάγραμμα 24: Κατάρτιση καθηγητών

Το 64% του δείγματος των καθηγητών (n=32) είχε καταρτιστεί πάνω στα προγράμματα στα οποία δίδασκε ενώ το 36% (n=18) όχι.



Διάγραμμα 25: Προεργασία σε επιχείρηση

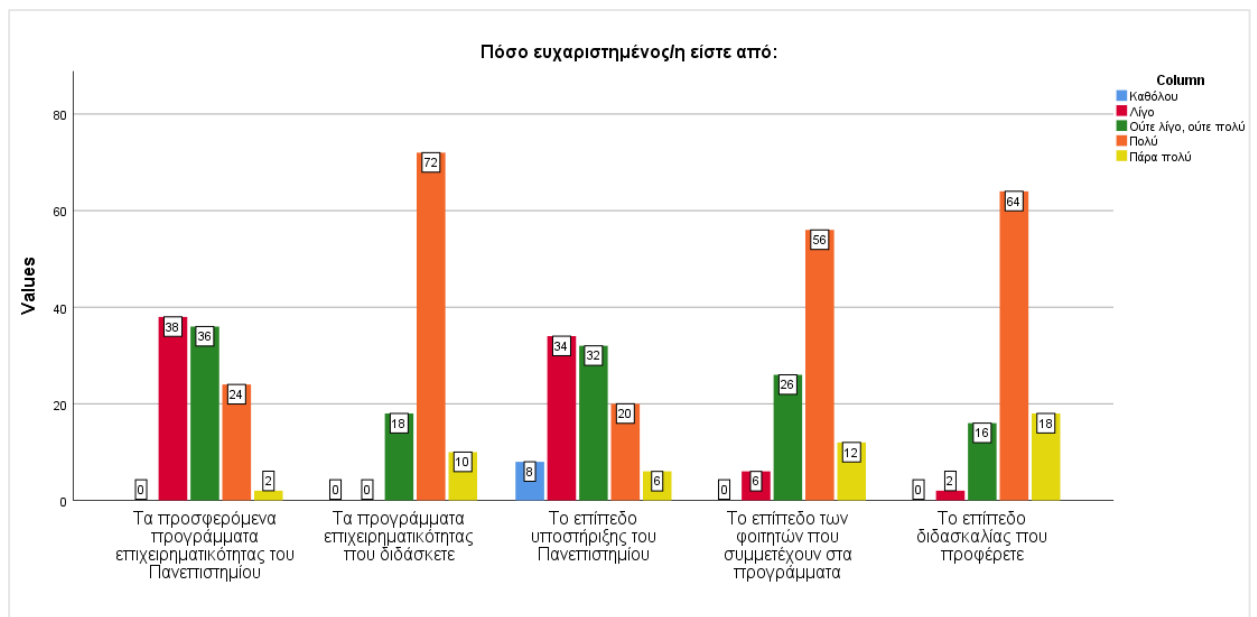
Το συντριπτικό 86% του δείγματος (n=43) είχε προεργασία σε κάποια επιχείρηση, ενώ μόνο το 14% (n=7), δεν είχε πρότερη εργασιακή εμπειρία.

8.9 Ικανοποίηση από προγράμματα (καθηγητές)

Πίνακας 13: Ικανοποίηση από πρόγραμμα καθηγητές

| Πόσο ευχαριστημένος/η είστε από: | | | | | |
|---|---------|-------|----------------------|-------|-----------|
| | Καθόλου | Λίγο | Ούτε λίγο, ούτε πολύ | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Τα προσφερόμενα προγράμματα επιχειρηματικότητας του Πανεπιστημίου | 0,0% | 38,0% | 36,0% | 24,0% | 2,0% |
| Τα προγράμματα επιχειρηματικότητας που διδάσκετε | 0,0% | 0,0% | 18,0% | 72,0% | 10,0% |

| | | | | | |
|---|------|-------|-------|-------|-------|
| Το επίπεδο υποστήριξης του Πανεπιστημίου | 8,0% | 34,0% | 32,0% | 20,0% | 6,0% |
| Το επίπεδο των φοιτητών που συμμετέχουν στα προγράμματα | 0,0% | 6,0% | 26,0% | 56,0% | 12,0% |
| Το επίπεδο διδασκαλίας που προφέρετε | 0,0% | 2,0% | 16,0% | 64,0% | 18,0% |



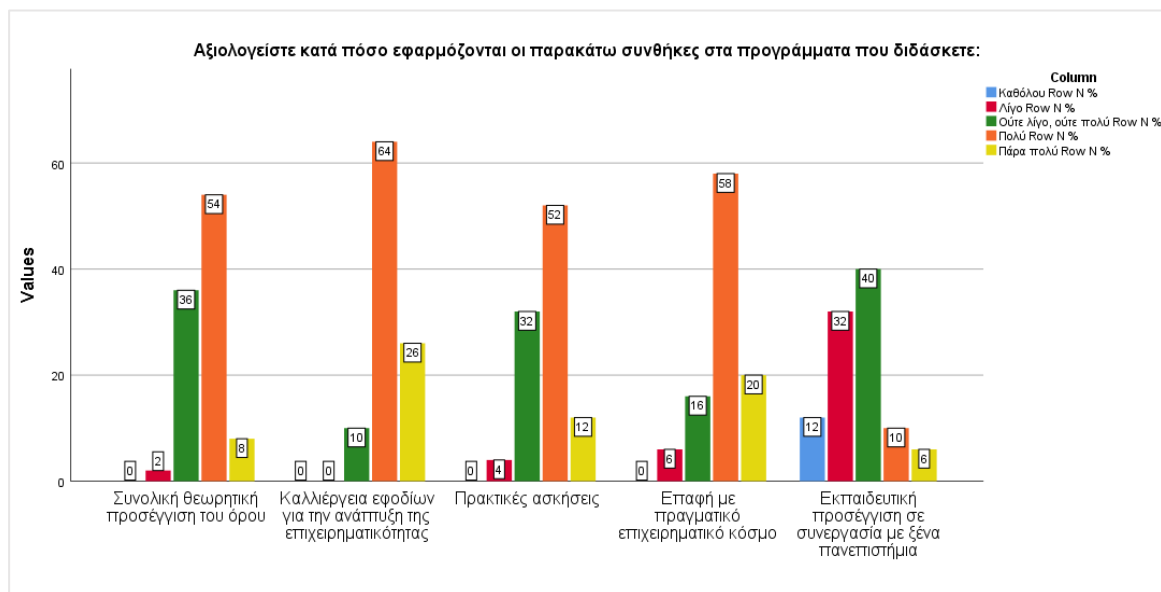
Διάγραμμα 26: Ικανοποίηση από πρόγραμμα επιχειρηματικότητας (καθηγητές)

Στις 5 ερωτήσεις που αναφερόντουσαν στην ικανοποίηση των καθηγητών σχετικά με τα προγράμματα επιχειρηματικότητας, σαν τάση οι καθηγητές εμφανίστηκαν «πολύ» ικανοποιημένοι. Συγκεκριμένα στην 2,4 και 5^η ερώτηση, που αφορούσαν τα προγράμματα που διδάσκουν, το επίπεδο των φοιτητών και το επίπεδο διδασκαλίας που προσφέρουν το «πολύ» σημείωσε, 72%, 56% και 64% αντίστοιχα. Αυτό δείχνει πως οι καθηγητές είναι αρκετά ικανοποιημένοι σε επίπεδο προγραμμάτων. Σε αντίθεση με αυτό, η ικανοποίηση των καθηγητών όσον αφορά το πανεπιστημιακό ίδρυμα φαίνεται χαμηλή. Στην πρώτη ερώτηση που αφορούσε τα προσφερόμενα προγράμματα του πανεπιστημίου οι καθηγητές σημείωσαν «λίγη» ικανοποίηση 38%, ενώ πολύ κοντά ήταν και η ουδέτερη στάση 36%. Ίδια εικόνα παρουσιάστηκε και στην περίπτωση της 3^{ης} ερώτησης, για το επίπεδο υποστήριξης του πανεπιστημίου με 34% «λίγο» και 32% ουδέτερη στάση.

8.10 Αξιολόγηση (καθηγητές)

Πίνακας 14: Αξιολόγηση περιεχομένου προγραμμάτων

| Αξιολογείστε κατά πόσο εφαρμόζονται οι παρακάτω συνθήκες στα προγράμματα που διδάσκετε: | | | | | |
|--|---------|-------|----------------------|-------|-----------|
| | Καθόλου | Λίγο | Ούτε λίγο, ούτε πολύ | Πολύ | Πάρα πολύ |
| Συνολική θεωρητική προσέγγιση του όρου | 0,0% | 2,0% | 36,0% | 54,0% | 8,0% |
| Καλλιέργεια εφοδίων για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας | 0,0% | 0,0% | 10,0% | 64,0% | 26,0% |
| Πρακτικές ασκήσεις | 0,0% | 4,0% | 32,0% | 52,0% | 12,0% |
| Επαφή με πραγματικό επιχειρηματικό κόσμο | 0,0% | 6,0% | 16,0% | 58,0% | 20,0% |
| Εκπαιδευτική προσέγγιση σε συνεργασία με ξένα πανεπιστήμια | 12,0% | 32,0% | 40,0% | 10,0% | 6,0% |



Διάγραμμα 27: Αξιολόγηση περιεχομένου προγραμμάτων (καθηγητές)

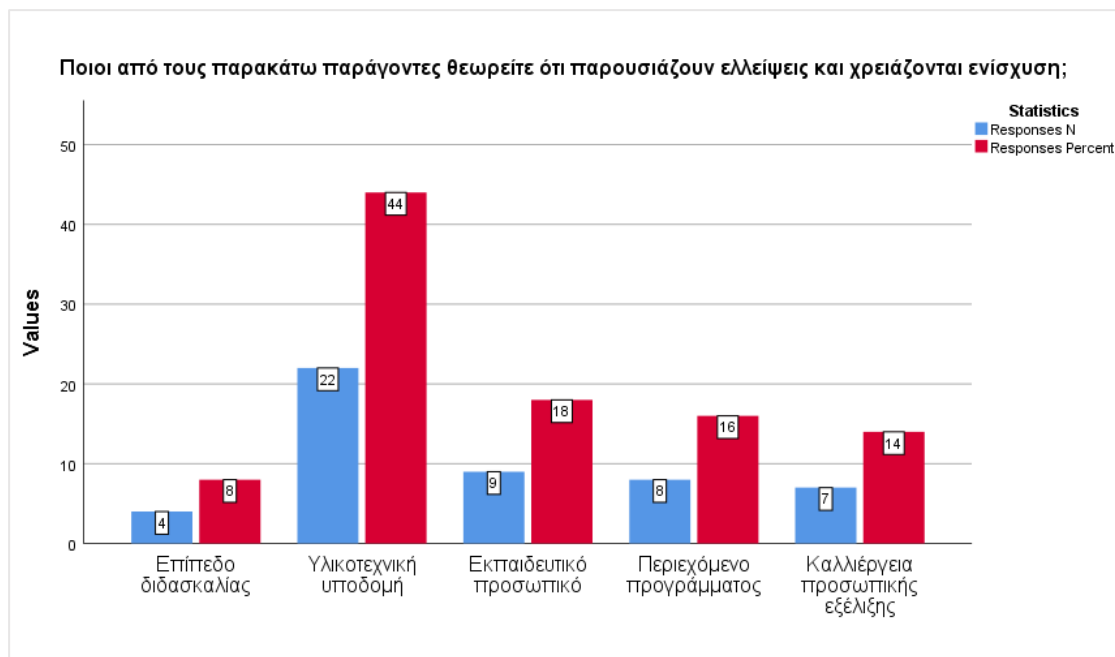
Οι παραπάνω 5 ερωτήσεις ζητούσαν από το δείγμα των καθηγητών να εξασκήσουν την κρίση τους και να αξιολογήσουν το περιεχόμενο των διδακτικών προγραμμάτων. Οι καθηγητές βάσει του τρόπου που απάντησαν φαίνεται να αξιολογούν θετικά τα προγράμματα, με την απάντηση «πολύ» να υπερισχύει στις 4 εκ των 5 απαντήσεων. Ειδικότερα, αξιολόγησαν πως η θεωρητική προσέγγιση του όρου ήταν πολύ επαρκής κατά την διάρκεια των προγραμμάτων με ποσοστό 54%, το ίδιο ισχύει και για την καλλιέργεια εφοδίων σχετικά με την επιχειρηματικότητα 64% αλλά και τις πρακτικές ασκήσεις που έλαβαν χώρα κατά την διάρκεια (52%). Το 58% του δείγματος θεωρεί πως τα προγράμματα φέρουν την επαφή με τον πραγματικό επιχειρηματικό κόσμο. Η μοναδική ερώτηση στην οποία υπερίσχυσε η «ουδέτερη στάση» με 40%, ενώ αμέσως μετά ακολούθησε η απάντηση «λίγο» με 32%, αφορούσε την διεπαφή και συνεργασία με ξένα πανεπιστήμια.

8.11 Ελλείψεις (καθηγητές)

Πίνακας 15: Ελλείψεις στα προγράμματα (καθηγητές)

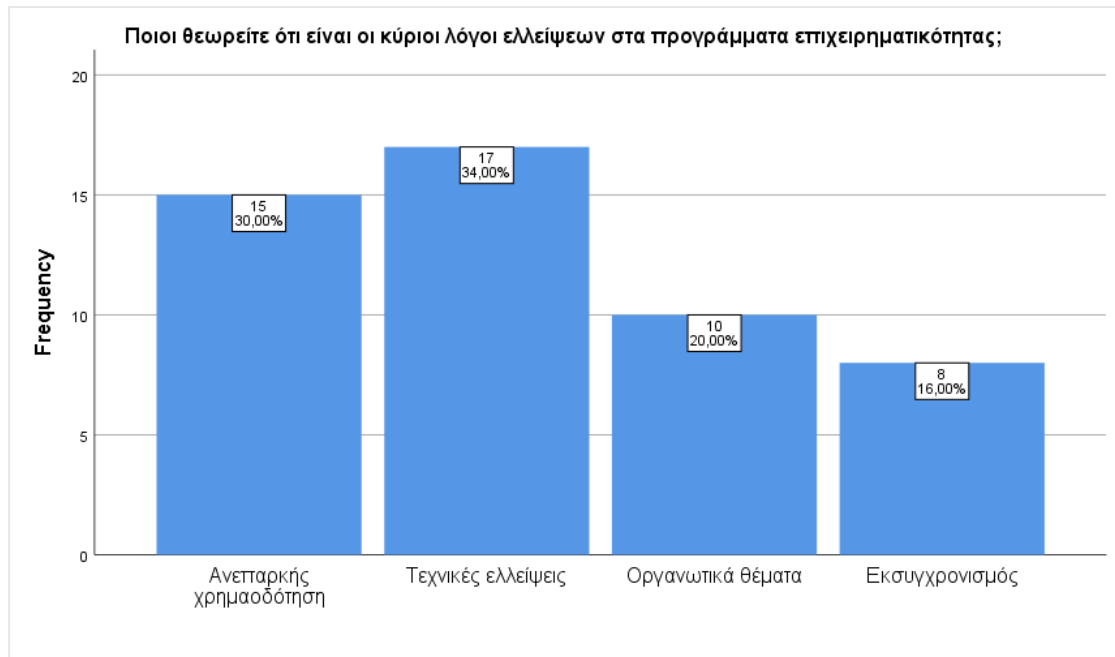
| |
|---|
| Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε ότι παρουσιάζουν ελλείψεις και χρειάζονται ενίσχυση; |
| Απαντήσεις |

| | | N | % |
|--|---------------------------------|----|-------|
| Ελλείψεις | Επίπεδο διδασκαλίας | 4 | 8,0% |
| | Υλικοτεχνική υποδομή | 22 | 44,0% |
| | Εκπαιδευτικό προσωπικό | 9 | 18,0% |
| | Περιεχόμενο προγράμματος | 8 | 16,0% |
| | Καλλιέργεια προσωπικής εξέλιξης | 7 | 14,0% |
| a. Dichotomy group tabulated at value 1. | | | |



Διάγραμμα 28: Ελλείψεις στα προγράμματα (καθηγητές)

Η συγκεκριμένη ερώτηση έδινε την δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μια απαντήσεων. Η πλειονότητα των αιτημάτων βελτίωσης και των παρατηρούμενων ελλείψεων σχετικά με τα προγράμματα αφορούσαν την υλικοτεχνική υποδομή με 44% και 22 απαντήσεις, στην συνέχεια το 18% (9ν απαντήσεις) σημείωσε ελλείψεις στο εκπαιδευτικό προσωπικό το 16% (8 απαντήσεις) στο περιεχόμενο, το 14% (7 απαντήσεις) στην καλλιέργεια της προσωπικής εξέλιξης και το 8% στο επίπεδο διδασκαλίας.



Διάγραμμα 29: Αιτίες ελλείψεων (καθηγητές)

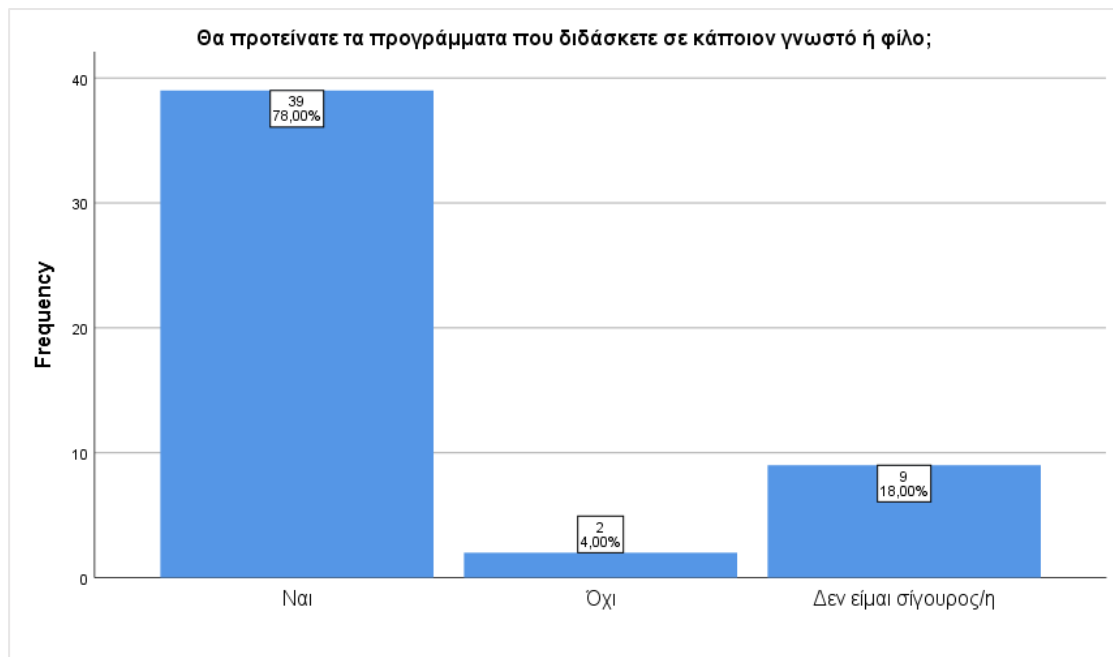
Όσον αφορά τις αιτίες των ελλείψεων που σημειώθηκαν στην προηγούμενη ερώτηση, το ζήτημα των τεχνικών ελλείψεων υπερίσχυσε με 34% (n=17), στην συνέχεια ήταν η ανεπαρκής χρηματοδότηση με 30% (n=15), τα οργανωτικά θέματα με 20% (n=10) και ο εκσυγχρονισμός με 16% (n=8).

8.12 Πρόταση και αυτοαπασχόληση

Πίνακας 16: Πρόταση και αυτοαπασχόληση

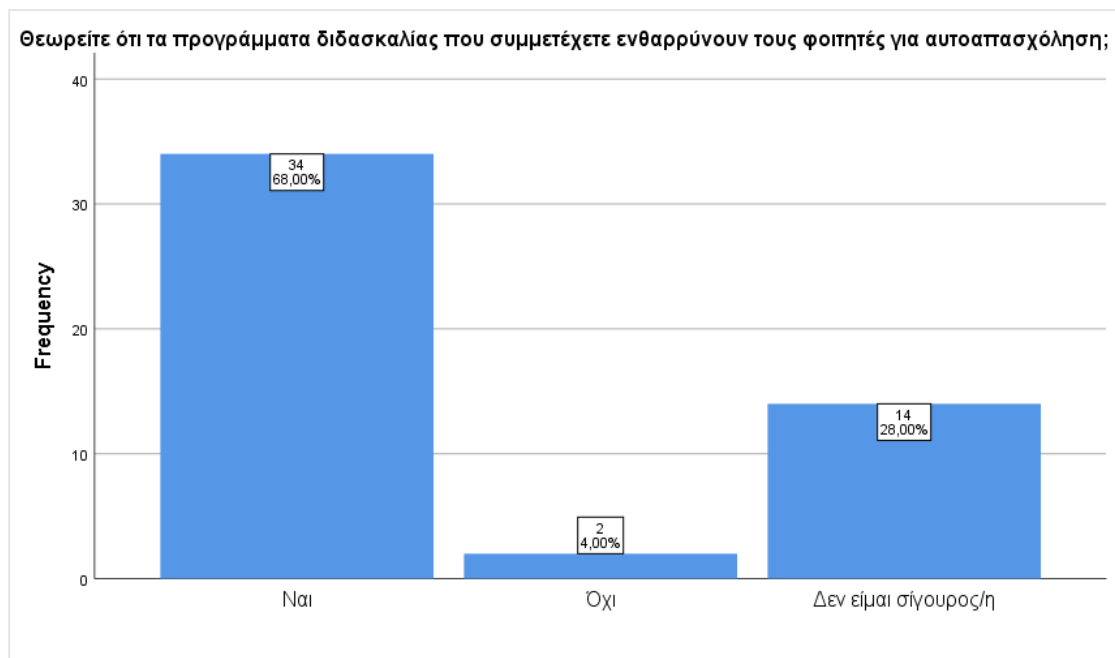
| Πρόταση και αυτοαπασχόληση | | | |
|--|----------------------|----|-------|
| | | N | % |
| Θα προτείνετε τα προγράμματα που διδάσκετε σε κάποιον γνωστό ή φίλο; | Ναι | 39 | 78,0% |
| | Όχι | 2 | 4,0% |
| | Δεν είμαι σίγουρος/η | 9 | 18,0% |
| Θεωρείτε ότι τα προγράμματα | Ναι | 34 | 68,0% |
| | Όχι | 2 | 4,0% |

| | | | |
|---|----------------------|----|-------|
| διδασκαλίας που συμμετέχετε ενθαρρύνουν τους φοιτητές για αυτοαπασχόληση; | Δεν είμαι σίγουρος/η | 14 | 28,0% |
|---|----------------------|----|-------|



Διάγραμμα 30: Πρόταση του προγράμματος

Από το παραπάνω διάγραμμα φαίνεται πως η υψηλή πλειοψηφία των καθηγητών θα πρότεινε το πρόγραμμα (78%) ενώ το 18% δεν είναι σίγουρο.



Διάγραμμα 31: Αυτοαπασχόληση

Η τελευταία ερώτηση που απευθύνονταν στους καθηγητές αφορούσε το κατά πόσο το πρόγραμμα ωθεί προς την αυτοαπασχόληση, γεγονός στο οποίο η πλειοψηφία των καθηγητών απάντησε θετικά (68%).

Κεφάλαιο 9^ο: Συζήτηση-συμπεράσματα

Σε μια γενικότερη αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας σχετικά με τη διδασκαλία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης αξίζει να αναφερθούν κάποια σημεία αντιπαραβολής ανάμεσα στις απαντήσεις των φοιτητών και των καθηγητών. Ως προς το είδος των σπουδών των φοιτητών, το δείγμα φαίνεται να μοιράζεται σχεδόν ισόποσα ανάμεσα στις σχολές Διοίκηση επιχειρήσεων, Οικονομικές επιστήμες και Επιστήμες τεχνολογίας και πληροφορίας, ενώ ως προς το αντικείμενο διδασκαλίας των καθηγητών η πλειονότητα ασχολούνταν με τις Οικονομικές επιστήμες. Σχετικά με το είδος των προγραμμάτων επιχειρηματικότητας που έχει παρακολουθήσει το δείγμα των φοιτητών, πρώτη έρχεται η ψηφιακή επιχειρηματικότητα και δεύτερη η κοινωνική επιχειρηματικότητα σε ποσοστό 20%. Το ενδιαφέρον προς την κοινωνική επιχειρηματικότητα είναι γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη διαθέσιμη βιβλιογραφία, όπου το ενδιαφέρον των νέων για συμμετοχή στην επίλυση κοινωνικών προκλήσεων είναι μεγάλο και αυξανόμενο σε όλο τον κόσμο.

Σχετικά με την γενικότερη ικανοποίηση των φοιτητών απέναντι στα προσφερόμενα προγράμματα του ΟΠΑ πρώτη απάντηση ήταν «ούτε λίγο ούτε πολύ», ενώ η πρώτη απάντηση απέναντι στα προγράμματα που είχαν παρακολουθήσει ήταν «πολύ». Από την πλευρά των καθηγητών, εκείνοι φάνηκαν να ταυτίζονται με τους φοιτητές και να είναι ικανοποιημένοι απέναντι στα προγράμματα που διδάσκουν, αλλά φαίνεται να είναι δυσαρεστημένοι απέναντι στα προσφερόμενα προγράμματα του ΟΠΑ, καθώς η πρώτη απάντηση που σημειώθηκε ήταν «λίγο». Η ελλιπής ικανοποίηση των καθηγητών απέναντι στο ΟΠΑ επιβεβαιώνεται και από τις απαντήσεις των καθηγητών ως προς το επίπεδο υποστήριξης που προσφέρεται. Στη συνέχεια, φοιτητές και καθηγητές κλήθηκαν να εξασκήσουν την κρίση τους και να αξιολογήσουν το περιεχόμενο των διδακτικών προγραμμάτων. Ως επί το πλείστον ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς του δείγματος υπήρξε σύγκλιση και επικράτησε μια θετική στάση απέναντι στη συνολική θεώρηση του όρου, στην καλλιέργεια εφοδίων για την ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας, στις πρακτικές ασκήσεις και στην επαφή με τον επιχειρηματικό κόσμο.

Ως προς την εκπαιδευτική προσέγγιση σε συνεργασία με ξένα πανεπιστήμια οι φοιτητές είχαν κυρίως ουδέτερη και δυσαρεστημένη στάση, ενώ οι καθηγητές είχαν καθαρά δυσαρεστημένη στάση. Σχετικά με τις ελλείψεις των προγραμμάτων στο ΟΠΑ, οι πληθυσμοί του δείγματος απάντησαν διαφορετικά, καθώς οι φοιτητές υποστήριξαν ότι οι τρεις μεγαλύτερες ελλείψεις που εντοπίστηκαν στα προγράμματα αφορούσαν το περιεχόμενο του προγράμματος, το εκπαιδευτικό προσωπικό και την υλικοτεχνική υποδομή, ενώ οι καθηγητές εστίασαν κυρίως στην υλικοτεχνική υποδομή. Διαφορετικές ήταν και οι κύριες αιτίες που ευθύνονταν για αυτές τις ελλείψεις με τους φοιτητές να τις αποδίδουν πρωτίστως στα οργανωτικά θέματα και τις τεχνικές ελλείψεις, ενώ τους καθηγητές να επιλέγουν κυρίως τις τεχνικές ελλείψεις και την ανεπαρκή χρηματοδότηση. Παρά τις επιμέρους ελλείψεις και τις αιτίες τους, η στάση και των δύο πληθυσμών απέναντι στα προγράμματα επιχειρηματικότητας που εμπλέκονται φαίνονται να είναι θετικά καθώς φοιτητές και καθηγητές θα πρότειναν τα προγράμματα που συμμετείχαν ή διδάσκουν αντίστοιχα σε φίλους και γνωστούς. Τέλος, η επίδραση των προγραμμάτων του ΟΠΑ απέναντι στις δύο ομάδες του δείγματος φαίνεται να είναι θετική, καθώς η πλειονότητα των φοιτητών δήλωσε ότι θα άνοιγε δική του επιχείρηση μετά την παρακολούθηση των

προγραμμάτων και η πλειονότητα των καθηγητών υποστήριξε ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα ωθούν τους φοιτητές προς την αυτοαπασχόληση.

Με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας θα μπορούσαν να αναδυθούν κάποιες προτάσεις για την βελτιστοποίηση των προγραμμάτων στο ΟΠΑ. Αρχικά, τα προγράμματα επιχειρηματικότητας θα πρέπει να στηριχθούν οικονομικά σε μεγαλύτερο βαθμό, με την πρόσληψη επιπλέον εκπαιδευτικού προσωπικού και την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής. Επιπλέον, θα μπορούσε να ενισχυθεί το περιεχόμενο των προγραμμάτων, με περισσότερες ενότητες, όπως η ηγεσία, η σχεδιαστική σκέψη και η ενδοεπιχειρηματικότητα. Κάτι τέτοιο, θα ακολουθούσε τη διεθνή πρακτική, όπου, για παράδειγμα, πολλά κορυφαία μεταπτυχιακά προγράμματα στην επιχειρηματικότητα και την καινοτομία προσφέρουν τέτοια μαθήματα. Τέλος, θα ήταν σκόπιμο να ληφθούν μια σειρά μέτρων για τη διευκόλυνση και την επιβράβευση της ακαδημαϊκής επιχειρηματικότητας. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν οι συμβάσεις μερικής απασχόλησης για τους καθηγητές που επιλέγουν να μοιράζουν το χρόνο τους ανάμεσα στις επιχειρηματικές τους προσπάθειες και τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα, η δημιουργία νέων θεσμοθετημένων μορφών συνεργασίας μεταξύ πανεπιστημίων και βιομηχανίας που θα συμπληρώνουν τις υπηρεσίες των θερμοκοιτίδων και των τεχνολογικών πάρκων. Όπως και τα περισσότερα πανεπιστήμια του Ηνωμένου Βασιλείου, τα ελληνικά ΑΕΙ συμπεριλαμβανομένου του ΟΠΑ θα μπορούσαν να έχουν «καθηγητές πρακτικής». Αυτοί είναι συνήθως επιτυχημένοι επιχειρηματίες ή/και επενδυτές, οι οποίοι αναλαμβάνουν καθήκοντα καθηγητών μερικής απασχόλησης. Ο πρωταρχικός τους ρόλος είναι να αξιοποιούν στο έπακρο τις γνώσεις τους, σε παροχή πρακτικών συμβουλών σε φοιτητές και διδάσκοντες με επιχειρηματικές φιλοδοξίες.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Ηρακλέους, Γ. (2002). Εκπαίδευση στην Επιχειρηματικότητα: Ανάγνωση πρώτη, *Θέματα Παιδείας*, τ. 9, Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού.

Μαγουλά, Θ. (2002). Παγκοσμιοποιημένη Οικονομία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Η περίπτωση των οικονομικών μαθημάτων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Πιλοτικό Πρόγραμμα «Επιχειρηματικότητα Νέων»), *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Η*

παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα, *Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις*, Συνεδριακό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002.

Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (2002). Η έρευνα στη διδασκαλία των οικονομικών, στα σχολεία και τα πανεπιστήμια, *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τόμος Θ, τεύχος 32.

Πετράκης, Π. & Μπουρλετίδης, Κ. (2005). Η διδακτική της επιχειρηματικότητας, *Μέντορας*, τ. 3, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τζερεμές, Ν. & Σκαγιάννης, Π. (2009). Η Διεθνής Εμπειρία της Εκπαίδευσης στην Επιχειρηματικότητα, *Αγορά Χωρίς Σύνορα*, Τόμος 15 (1), 3-28.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Ali, A., Kelley, D. J., & Levie, J. (2019). Market-Driven Entrepreneurship and Institutions. *Journal of Business Research*. doi:10.1016/j.jbusres.2019.03.010.

Audretsch, D. B., Grilo, I., & Thurik, A. R. (2007). *Handbook of research on entrepreneurship policy*. Edward Elgar.

Aulet, William and Murray, Fiona E., (2013). *A Tale of Two Entrepreneurs: Understanding Differences in the Types of Entrepreneurship in the Economy*. Cited from <https://ssrn.com/abstract=2259740/> <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2259740> .

Barot, H. (2015). Entrepreneurship - A Key to Success. *The International Journal of Business and Management*, 3(1), 163-165.

Barringer, B.F., Jones, F.F. & Neubaum, D.O. (2005). A Quantitative Content Analysis of the Characteristics of Rapid-Growth Firms and their Founders. *Journal of Business Venturing*, 20, 663–687

Bechard, J., & Grégoire, D. (2005). Entrepreneurship education research revisited: The case of higher education. *Academy of Management Learning and Education*, 4(1), 22–49.

Bird, B. (1995). Towards a theory of entrepreneurial competency. *Advances in entrepreneurship, firm emergence and growth*, 2, 51-72.

- Blenker, P., Frederiksen, S. H., Korsgaard, S., Muller, S., Neergaard, H. & Thrane, C. (2012). Entrepreneurship as everyday practice: towards a personalized pedagogy of enterprise education. *Industry and Higher Education*, 26, 417-430.
- Blenker, P., Korsgaard, S., Neergaard, H. & Thrane, C. (2011). The questions we care about: paradigms and progression in entrepreneurship education. *Industry and Higher Education*, 25, 417-427.
- Bonney, L., Davis-Sramek, B., & Cadotte, E. R. (2016). “Thinking” about business markets: A cognitive assessment of market awareness. *Journal of Business Research*, 69(8), 2641-2648.
- Bosma, N. et al. (2020). Global Entrepreneurship Monitor 2019/2020 Global Report, <http://www.witchwoodhouse.com> (accessed on 7 Jan 2023).
- Bruyat, C. & Julien, P.-A. (2001). Defining the field of research in entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 165-180.
- Caloghirou, Y. et al. (2021). Greece learns, researches, innovates and becomes entrepreneurial.
- Chang, W.J., Wyszomirski, M., (2015). What is Arts Entrepreneurship? Tracking the Development of its Definition in Scholarly Journals. *Journal of Entrepreneurship in the Arts*, 4(2), 11-31.
- Chen, F.W., Fu, L.W., Tsai, S.B., Su, C.H., (2018). The Influence of Entrepreneurship and Social Networks on Economic Growth-From a Sustainable Innovation Perspective. *Journal of Sustainability*, 10, 2510; 1-19.
- Cope, J. (2003). Entrepreneurial Learning and Critical Reflection. *Management Learning*, 34, 429-450.
- Croci, Cassidy L., (2016). *Is Entrepreneurship a Discipline?* Honors Theses and Capstones. 296. Cited from <https://scholars.unh.edu/honors/296>. University of New Hampshire Scholar's Repository.
- Cuban, L. (2007). Hugging the Middle: Teaching in an Era of Testing and Accountability, 1980-2005. *education policy analysis archives*, 15, 1-29.

Diandra, D. & Azmy, A. (2020). Understanding Definition of Entrepreneurship. *Journal of Management Accounting and Economics*. 7. 2020-2383.

Dirkx, J. M. (2001). The power of feelings: Emotion, imagination, and the construction of meaning in adult learning. *New directions for adult and continuing education*, 63-72.

Drucker, P.F. (1985). *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. Harper & Row. New York

EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (2012). Entrepreneurship Education at School in Europe - National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA P9 Eurydice and Policy Support, March.

EACEA - Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2012). Entrepreneurship Education at School in Europe - National Strategies, Curricula and Learning Outcomes. Audiovisual and Culture Executive Agency - EACEA P9 Eurydice and Policy Support, March.

EC - European Commission (2012). Flash Eurobarometer 354 ENTREPRENEURSHIP IN THE EU AND BEYOND REPORT. Available at: http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_354_en.pdf .

EC - European Commission. (2012). Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education. Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry. European Commission, Brussels, March.

Ekathimerini. (2018). “Demokritos welcomes Tesla Greece to Athens”, <https://www.ekathimerini.com/economy/226187/demokritos-welcomes-tesla-greece-to-athens/> (accessed on 7 Jan 2023).

EKT. (2021). National Archive of PhD Theses: Home, <https://www.didaktorika.gr/eadd/?locale=en> (accessed on 7 Jan 2023).

Elevate Greece. (2020). The Official Platform on the Greek Startup Ecosystem, <https://elevategreece.gov.gr/> (accessed on 7 Jan 2023).

Erkkilä, K. (2000). *Entrepreneurial education: mapping the debates in the United States, the United Kingdom and Finland*, Abingdon, Taylor & Francis.

European Commission. (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. European Commission, Brussels

Fayolle, A., Gailly, B. & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30, 701-720

FIET, J. O. (2000). The theoretical side of teaching entrepreneurship. *Journal of Business Venturing*, 16, 1–24.

Foundation. (n.d.). Startups in Greece - Research & Publications, <https://thefoundation.gr/innovation-platform/research-publications/startups-in-greece/> (accessed on 7 Jan 2023).

Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning: creative destruction, new values, new ways of doing things and new combinations of knowledge. *International Journal of Management Reviews*, 4, 233-269.

Gibb, A. (2008). Entrepreneurship and enterprise education in schools and colleges: insights from UK practice. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 6, 48.

Gibb, A. A. (1993). Enterprise Culture and Education Understanding Enterprise Education and Its Links with Small Business, Entrepreneurship and Wider Educational Goals. *International Small Business Journal*, 11, 11-34.

Gibb, A.A. (2010) *Towards the Entrepreneurial University*, NCGE, Birmingham

Gries, T., & Naudé, W. (2011). Entrepreneurship and Human Development: A capability approach. *Journal of Public Economics*, 95(3-4), 216–224.

HDBI. (2021). ““AccelerateTT”: A new fund of funds from HDBI to finance innovative start-ups and technology transfer”, Hellenic Development Bank of Investments, <https://taneo.gr/en/acceleratett-a-new-fund-of-funds-from-hdbi-to-finance-innovative-start-upsand-technology-transfer/> (accessed on 7 Jan 2023).

HEInnovate. (2021). Homepage, European Commission, <https://heinnovate.eu/en> (accessed on 7 Jan 2023).

- Heinonen, & Poikkijoki, (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible?. *Journal of Management Development*, 25(1), 80-94.
- Heinonen, J. & Hytti, U. (2010). Back to basics: the role of teaching in developing the entrepreneurial university. *The International Journal of Entrepreneurship and Innovation*, 11, 283-292.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51, 287-314.
- Hessels, J., & Naudé, W., (2019). The Intersection of the Fields of Entrepreneurship and Development Economics: A Review towards a New View. *Journal of Economic Surveys*, 33(2), 389-403.
- Hytti, U. & O’gorman, C. (2004). What is “enterprise education”? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programmes in four European countries. *Education+ Training*, 46, 11-23.
- Hytti, U. (2005). New meanings for entrepreneurs: from risk-taking heroes to safe-seeking professionals. *Journal of Organizational Change Management*, 18, 594-611.
- Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning*, New York, NY, Routledge.
- Jinjiang, H., Nazari, M., Yingqian, Z., & Ning, C. (2020). Opportunity-Based Entrepreneurship and Environmental Quality of Sustainable Development: a Resource and Institutional Perspective. *Journal of Cleaner Production*, 120390. doi:10.1016/j.jclepro.2020.120390.
- Katz, J. A. (2008). Fully Mature but Not Fully Legitimate: A Different Perspective on the State of Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, 46, 550-566
- Kelley, D., Bosma, N., & Amorós, J. E. (2010). *Global Entrepreneurship Monitor: 2010*. Global Report. Babson College, Wellesley, MA
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.

Krueger, N. F. (2009). *Entrepreneurial intentions are dead: Long live entrepreneurial intentions*. Understanding the Entrepreneurial Mind. Springer.

Krueger, N. F., Reilly, M. D. & Carsrud, A. L. (2000). Competing models of entrepreneurial intentions. *Journal of Business Venturing*, 15, 411-432.

Kutzhanova, N., Lyons, T.S. & Lichtenstein, G.A. (2009). Skill-Based Development of Entrepreneurs and the Role of Personal and Peer Group Coaching in Enterprise Development. *Economic Development Quarterly*, 20(10).

Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica historica*, 41, 275-288.

Lackéus, M. & Williams Middleton, K. (2014). Venture Creation Programs - Bridging Entrepreneurship Education and Technology Transfer. *Education + Training*, in press.

Lackeus, M. (2014). An emotion based approach to assessing entrepreneurial education. *International Journal of Management Education*, In press.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

Lefkippos. (2019), Who We Are, <http://lefkippos.demokritos.gr/about-us/> (accessed on 7 Jan 2023).

Leibenstein, H. (1968). Entrepreneurship and development. *The American Economic Review*, 58(2),72–83.

Levie, J. & Autio, E. (2008). A theoretical grounding and test of the GEM model. *Small Bus Econ*, 31, 235–263

Lichtenstein, G.A. & Lyons, T.S. (2001). The Entrepreneurial Development System: Transforming Business Talent and Community Economies. *Economic Development Quarterly*, 15, 3-20.

Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18, 19-38.

Magos. (2021). Magos Gloves - Touching the Intangible, <https://www.themagos.com/> (accessed on 7 Jan 2023).

- Maritz, A., & Donovan, J. (2015). Entrepreneurship and Innovation. *Education + Training*, 57(1), 74-87.
- Maritz, P.A., de Waal, G.A., Buse, S., Herstatt, C., Machlachlam, R. and Heidemann, A. (2014). Innovation education programs: towards a conceptual framework. *European Journal of Innovation Management*, 17, 166-182.
- Martin, B. C., McNally, J. J. & Kay, M. J. (2013). Examining the formation of human capital in entrepreneurship: A meta-analysis of entrepreneurship education outcomes. *Journal of Business Venturing*, 28, 211-224.
- Meyers, S. (1999). Service learning in alternative education settings. *The Clearing House*, 73, 114-117.
- Moberg, K. (2014). *Assessing the impact of Entrepreneurship Education*. From ABC to PhD. Doctoral Thesis, Copenhagen Business School.
- Mwasalwiba, E. S. (2010). Entrepreneurship education: a review of its objectives, teaching methods, and impact indicators. *Education + Training*, 52 20-47.
- Mwasalwiba, E., Dahles, H. & Wakkee, I. (2012). Graduate Entrepreneurship in Tanzania: Contextual Enablers and Hindrances. *European Journal of Scientific Research*, 76, 386-402.
- Nambisan, S. (2016). Digital Entrepreneurship: Toward a Digital Technology Perspective of Entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 41(6) 1029–1055.
- Nasrullah, S., Khan, M.S., Khan, I., (2016). The Entrepreneurship Education and Academic Performance. *Journal of Education and Practice*, 7(1), 1-4.
- NCSR. (n.d). Liaison Office
http://www.islab.demokritos.gr/liaison/en/liaison_office_en/info.htm (accessed on 7 Jan 2023).
- NESTA. (2008). Barriers Developing Entrepreneurial Graduates. NESTA (UK)
- NTUA. (2021). Memorandum of Cooperation between NTUA and the Hellenic Development Bank, <https://www.ntua.gr/el/news/announcements/item/1989->

[mnimonio-synergias-empkai-ellinikis-anaptyksiakis-trapezas](#) (accessed on 7 Jan 2023).

Nururly, S., Suryatni, M., Ilhamudin, Suprayetno, D., (2018). Faktor-faktor Yang Mempengaruhi Niat Berwirausaha. *Jurnal Sosial Ekonomi dan Humaniora*, 4(2), 17-25.

O'Hara, B. (2011). *Entrepreneurship in Ireland*. Gill and MacMillan, Dublin

O'Reilly, C. A. & Tushman, M. L. (2013). Organizational ambidexterity: Past, present, and future. *The Academy of Management Perspectives*, 27, 324-338.

Pepin, M. (2012). Enterprise education: a Deweyan perspective. *Education+ Training*, 54, 801-812.

QAA. (2012). *Enterprise and entrepreneurship education: Guidance for UK higher education providers*. Gloucester, UK: The Quality Assurance Agency for Higher Education.

Ratten, V., & Usmanij, P. (2020). Entrepreneurship education: Time for a change in research direction?. *The International Journal of Management Education*, 100367. doi:10.1016/j.ijme.2020.100367

Sayer, A. (2010). *Method in social science: A realist approach*, New York, NY, Routledge.

Shane, S. & Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. *Academy of Management Review*, 25, 217–226

Shapero, A. & Sokol, L. (1982). The social dimensions of entrepreneurship. *Encyclopedia of entrepreneurship*, 72-90.

Smith, A. J., Collins, L. A. & Hannon, P. D. (2006). Embedding new entrepreneurship programmes in UK higher education institutions: challenges and considerations. *Education+ Training*, 48,555-567.

STARTUP3. (2021). STARTUP3 Winners, <https://startup3.eu/startup3-winners/> (accessed on 7 Jan 2023)

Steffe, L. P. & Gale, J. E. (1995). *Constructivism in education*, Lawrence Erlbaum Hillsdale.

Westhead, P. & Storey, D. (1996). Management Training and Small Firm Performance: Why is the Link So Weak? *International Small Business Journal*, 14(4), 13-24

Wong, P. K., Ho, Y. P. & Autio, E. (2005). Entrepreneurship, innovation and economic growth: Evidence from GEM data. *Small Business Economics*, 24, 335-350.