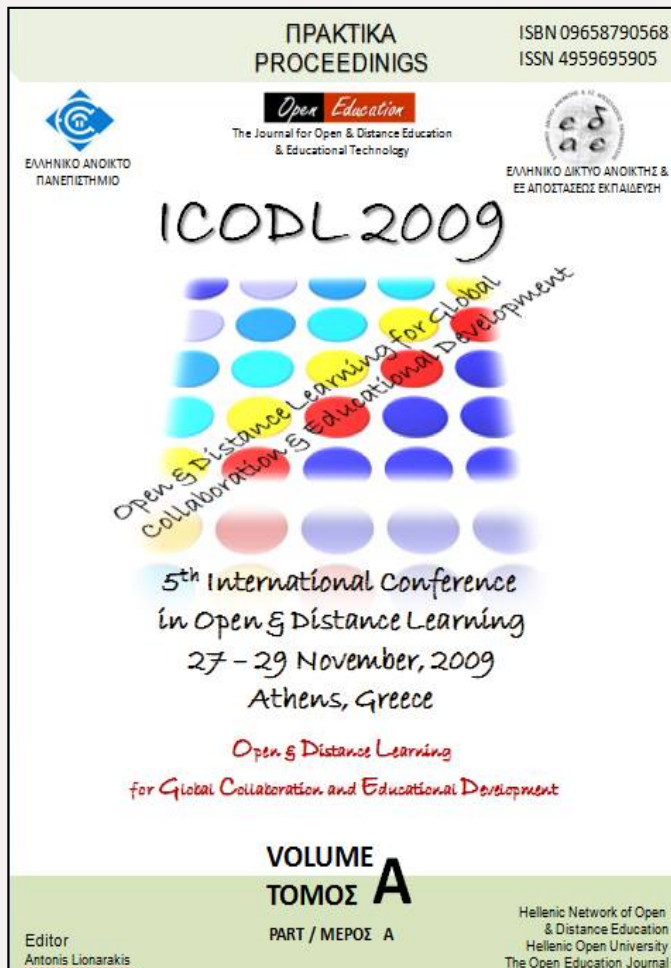


Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Τομ. 5, 2009



Κίνητρα και εμπόδια στην εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση: η περίπτωση μιας μεγάλης Ελληνικής τράπεζας

ΣΕΡΑΦΕΙΜ Κατερίνα

Ελληνικό Ανοικτό
Πανεπιστήμιο

<http://dx.doi.org/10.12681/icodl.490>

Copyright © 2009 Κατερίνα ΣΕΡΑΦΕΙΜ



To cite this article:

ΣΕΡΑΦΕΙΜ (2009). Κίνητρα και εμπόδια στην εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση: η περίπτωση μιας μεγάλης Ελληνικής τράπεζας. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, 149-164.

Κίνητρα και εμπόδια στην εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση: η περίπτωση μιας μεγάλης Ελληνικής τράπεζας

Enticers and barriers to distance corporate training: the case of a large greek bank

Κατερίνα Γ. ΣΕΡΑΦΕΙΜ

ΕΑΠ μεταπτυχιακή φοιτήτρια
e-mail: ksera@nbg.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τι επηρεάζει την αποδοχή ή την απόρριψη από μέρος των υπαλλήλων μιας πρωτοβουλίας ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης e-learning σε μια μεγάλη ελληνική Τράπεζα. Αν είναι γνωστοί οι παράγοντες που αποτελούν κίνητρα ή εμπόδια στην ουσιαστική συμμετοχή και αξιοποίηση των προγραμμάτων ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης από πλευράς των εκπαιδευομένων υπαλλήλων, τότε θα μπορούν να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα κατάρτισης ή να επανασχεδιαστούν τα ήδη εφαρμοζόμενα. Για το σκοπό αυτό διεξήχθη ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας προκειμένου να εξεταστούν οι παράγοντες που ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους υπαλλήλους της συγκεκριμένης Τράπεζας να αποδεχτούν αυτή την «νέα» μέθοδο κατάρτισής τους, αλλά και τους παράγοντες «αντίστασης» σε αυτόν τον τρόπο μάθησης, στο πλαίσιο τεσσάρων αξόνων: α) τεχνολογία β) χρόνος γ) αλληλεπίδραση/ υποστήριξη δ) ανταμοιβή/ αναγνώριση. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν ως βασικό εμπόδιο τους περισπασμούς στη μελέτη τους που υφίστανται οι καταρτιζόμενοι, καθώς τα σεμινάρια e-learning είναι διαθέσιμα μόνο στο εσωτερικό δίκτυο της Τράπεζας και επομένως προσβάσιμα μόνο στο χρόνο και χώρο εργασίας. Αντίστοιχα ως σημαντικότερα κίνητρα αναδείχθηκαν η σύνδεση της παρακολούθησης του σεμιναρίου e-learning με την τοποθέτηση σε μια συγκεκριμένη θέση εργασίας, η συνεκτίμηση της επιτυχούς ολοκλήρωσης του σεμιναρίου σε περίπτωση πρότασης προαγωγής του καταρτιζόμενου και η ένταξη του σεμιναρίου σε ένα αρθρωτό σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης, το οποίο να οδηγεί σε κάποια μορφή πιστοποίησης/σε κάποιο επαγγελματικό τίτλο.

Abstract

The purpose of this study is to investigate what influences employees' acceptance and resistance to a corporate e-learning initiative provided by one of the leading Banks in Greece. The results of the research provide insight into the barriers and enticers in relation to e-learning and identify areas for improvement, with a view to developing and implementing efficient corporate e-learning initiatives. A combination of quantitative and qualitative research was contacted in order to examine the factors affecting learner's interest in, and resistance to e-learning along four axes: a) technology b) time c) interaction/support d) reward/recognition. Distractions to study and continuous interruptions were identified as the most serious barrier faced by the trainees, as e-learning material is available only on the Bank's intra-net, i.e. only at the work place and during working hours. Linking the completion of an e-learning course to a particular job description or to an opportunity for employee promotion, as well as the integration of the e-learning courses into a comprehensive training system leading to a certified business title, were identified, among others, as particularly encouraging factors.

SECTION A: theoretical papers, original research and scientific articles

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε συνθήκες παγκοσμιοποίησης της οικονομίας και αυξημένου εγχώριου και διεθνούς ανταγωνισμού, η διατήρηση ενός άρτια και συνεχώς εκπαιδευόμενου προσωπικού αναδεικνύεται, σήμερα περισσότερο από ποτέ, σε παράγοντα επιβίωσης για τις περισσότερες επιχειρήσεις. Η εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση φαίνεται να είναι σε μεγάλο βαθμό η απάντηση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των επιχειρήσεων, δεδομένου ότι επιτρέπει την με χαμηλό σχετικά κόστος εκπαίδευση του ανθρωπίνου δυναμικού μιας επιχείρησης, ακόμα κι αν αυτό είναι γεωγραφικά διάσπαρτο. Τα παραπάνω ισχύουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για τις Τράπεζες οι οποίες πέρα από την έκθεσή τους σε εγχώριο και διεθνή ανταγωνισμό, έχουν εξ ορισμού μεγάλη διασπορά προσωπικού τόσο εντός χώρας όσο και εκτός συνόρων.

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με την περίπτωση μιας μεγάλης ελληνικής Τράπεζας, η οποία εφαρμόζει προγράμματα εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης με e-learning. Το e-learning (ηλεκτρονική μάθηση στην ελληνική γλώσσα, αν και στην παρούσα εργασία προτιμήθηκε η χρήση του διεθνούς όρου) είναι όρος αρκετά γενικός καταρχήν, ο οποίος μπορεί να διερμηνευτεί διαφορετικά ανάλογα με το εκάστοτε πλαίσιο. Έτσι για παράδειγμα το Τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων (Department for Education and Skills) της Βρετανίας δίνει τον γενικό ορισμό της «μάθησης, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της χρήσης τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας» (DfES, 2003). Ένας πιο «ειδικός» ορισμός για το e-learning, και πιο κοντά στην χρησιμοποίηση του όρου για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, είναι η χρήση στην εκπαίδευση νέων (ψηφιακών) τεχνολογικών εργαλείων κυρίως διαθέσιμων μέσω δικτύων, τα οποία προσφέρουν κάποια μορφή διάδρασης (Nichols, 2008).

Η υπό εξέταση Τράπεζα εφαρμόζει προγράμματα e-learning μόλις τα τελευταία δύο χρόνια και ως εκ τούτου, καθώς το όλο εγχείρημα βρίσκεται στην αρχική του φάση, υπάρχουν μεγάλα περιθώρια βελτίωσης και πλήρους αξιοποίησης των προσφερόμενων δυνατοτήτων. Ωστόσο, η όποια αξιοποίηση των δυνατοτήτων του e-learning προϋποθέτει καταρχήν την εξασφάλιση ότι οι εκπαιδευόμενοι υπάλληλοι έχουν «αγκαλιάσει» αυτόν τον τρόπο εκπαίδευσής τους και κατά συνέπεια ότι τα προγράμματα ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης e-learning έχουν σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ενσωματώνουν παράγοντες που λειτουργούν ως κίνητρα για τους υπαλλήλους-εκπαιδευόμενους και να αποκλείουν κατά το μέγιστο δυνατό παράγοντες που μπορεί να λειτουργήσουν σαν αντικίνητρα-εμπόδια. Στην παραπάνω προβληματική εντάσσεται η σημασία της παρούσας εργασίας, η οποία θα επιχειρήσει να διερευνήσει και να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους που θα επηρεάσουν την αποδοχή ή την απόρριψη της ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης με e-learning, τους παράγοντες δηλαδή εκείνους που θα ενθαρρύνουν τους εκπαιδευόμενους να αποδεχτούν αυτή την «νέα» μέθοδο κατάρτισής τους, αλλά και τους παράγοντες «αντίστασης» σε αυτό τον τρόπο μάθησης. Αν είναι γνωστοί οι παράγοντες που αποτελούν κίνητρα ή εμπόδια στην ουσιαστική συμμετοχή και αξιοποίηση των προγραμμάτων ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης από πλευράς των εκπαιδευομένων υπαλλήλων, τότε θα μπορούν να σχεδιαστούν κατάλληλα προγράμματα κατάρτισης ή να επανασχεδιαστούν τα ήδη εφαρμοζόμενα.

Τα προσφερόμενα από την Τράπεζα σεμινάρια e-learning είναι τέσσερα. Το πρώτο αφορά στα Στεγαστικά Δάνεια, το δεύτερο στην Πρόληψη του Ξεπλύματος Χρήματος και της Χρηματοδότησης της Τρομοκρατίας, το τρίτο στην Παροχή Επενδυτικών Υπηρεσιών και συγκεκριμένα σε Ειδικά Θέματα Κεφαλαιαγοράς και το τέταρτο

στους τρόπους προώθησης των προϊόντων της Καταναλωτικής Πίστης. Καθώς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είναι διαθέσιμο μόνο από το εσωτερικό διαδίκτυο της Τράπεζας, οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν μόνο από τη θέση εργασίας τους.

II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Το πρώτο βήμα στην ερευνητική διαδικασία ήταν η αναζήτηση βιβλιογραφίας, η οποία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο δύο αξόνων: Από τη μια μεριά αναζητήθηκαν έρευνες που έχουν να κάνουν με την εφαρμογή του e-learning στην ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση, εστιάζοντας στις προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται και στα εμπόδια που παρουσιάζονται και που θα πρέπει να ξεπεραστούν προκειμένου να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή του e-learning σε μια επιχείρηση/οργανισμό και να επιτευχθούν οι στόχοι της ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης. Από την άλλη μεριά, αναζητήθηκαν μελέτες σχετικά με την εφαρμογή του e-learning στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης και κυρίως εργασίες που διερευνούν τους παράγοντες που προάγουν ή αποτρέπουν τη συμμετοχή των σπουδαστών σε ένα πρόγραμμα e-learning, ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν την ουσιαστική εμπλοκή τους στο πρόγραμμα και τελικά εξασφαλίζουν την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών τους. Αναζητήθηκαν επίσης θεωρίες κινήτρων σχετικά με την εκπαίδευση (παραδοσιακής ή μη μορφής).

Οι σχετικές με το e-learning έρευνες έχουν διεξαχθεί ως επί το πλείστον την τελευταία δεκαετία (πολλές από αυτές την τελευταία πενταετία), κάτι που είναι αναμενόμενο αν σκεφτεί κανείς ότι η ανάπτυξη του e-learning συνδέθηκε με τη διάδοση του διαδικτύου. Τα αποτελέσματα καθεμιάς από αυτές τις έρευνες δεν μπορούν κατά κανόνα να γενικευτούν, καθώς τις περισσότερες φορές αφορούν είτε μελέτες περίπτωσης, είτε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που διεξάγονται υπό συγκεκριμένες συνθήκες. Όμως επειδή ακριβώς αφορούν ποικιλία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήγουν είναι παρόμοια, έδωσαν χρήσιμες κατευθύνσεις για τα θέματα που αποτέλεσαν αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας εργασίας.

1. Μοντέλα κινήτρων

Παρόλο που μοντέλα κινήτρων για μάθηση, όπως αυτά του Wlodkowski (Time Continuum model) και του Keller (ARCS model) αναπτύχθηκαν πριν από την «έκρηξη» του διαδικτύου και του e-learning, παραμένουν ισχυρά μοντέλα για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού με στόχο την παρακίνηση για μάθηση. Αρκεί στους παράγοντες-κίνητρα για μάθηση που προτάσσουν αυτά τα μοντέλα να προστεθούν και κάποιοι άλλοι παράγοντες που έχουν να κάνουν με τη φύση του e-learning, όπως για παράδειγμα ο σχεδιασμός του συστήματος πλοήγησης (Hodges, 2004). Ωστόσο, επειδή το e-learning είναι διαφορετικό από την παραδοσιακή διδασκαλία στην τάξη, μπορεί να χρειάζονται διαφορετικές προσεγγίσεις για αύξηση της παρακίνησης των εκπαιδευόμενων, δεδομένου ότι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτών και σπουδαστών ή μεταξύ σπουδαστών είναι είτε ανύπαρκτες, είτε πολύ διαφορετικές από αυτές που αναπτύσσονται στην τάξη (Cocea, 2006).

Το μοντέλο κινήτρων για μάθηση του Wlodkowski (Time Continuum model) εντοπίζει τρεις περιόδους στην μαθησιακή διαδικασία, στην αρχή, κατά τη διάρκεια και στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας. Οι στρατηγικές κινήτρων που προτείνονται στην αρχική φάση της μαθησιακής διαδικασίας επιτρέπουν στους σπουδαστές να έχουν μια ξεκάθαρη εικόνα για τους σκοπούς του μαθήματος και τις

σχετικές απαιτήσεις. Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας το ενδιαφέρον των σπουδαστών διατηρείται με ερωτήσεις, χιούμορ και ποικιλία δραστηριοτήτων. Στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας οι στρατηγικές κινήτρων που προτείνονται έχουν να κάνουν με την παροχή ανατροφοδότησης στους σπουδαστές, ενημέρωση για την πρόοδό τους, σύνδεση των αποτελεσμάτων της μάθησης με τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο και σε κάποιες περιπτώσεις παροχή ανταμοιβών (Hodges, 2004).

Η θεωρία σχεδιασμού κινήτρων (Motivational Design Theory) υποστηρίζει ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να διέπεται από στρατηγικές που αυξάνουν την προσοχή (attention), τη σχετικότητα (relevance), την εμπιστοσύνη (confidence) και την ικανοποίηση (satisfaction) των σπουδαστών, έτσι ώστε να εξασφαλίζονται συνεχή κίνητρα για μάθηση. Από τα ακρωνύμια των παραπάνω εννοιών παίρνει το όνομά του το μοντέλο εκπαιδευτικού σχεδιασμού ARCS (Keller, 1983 και Keller & Kopp, 1987, όπως αναφ. στο Balaban-Sali, 2008).

2. E-learning και εκπαίδευση

Ένα από τα θέματα που προκαλούν ανησυχία και προβληματισμό αναφορικά με την εκπαίδευση online είναι ο βαθμός ολοκλήρωσης των σπουδών ή αντίστοιχα το ποσοστό εγκατάλειψης των σπουδών που πραγματοποιούνται με τη μέθοδο του e-learning πριν από την ολοκλήρωσή τους (Herbert, 2006). Κλειδί για την αντιμετώπιση αυτού του φαινομένου φαίνεται να είναι το ζήτημα της παρακίνησης των σπουδαστών (Coccea, 2006).

Οι έρευνες που ασχολούνται με τη διερεύνηση του παραπάνω προβληματισμού προσπαθούν να δώσουν απάντηση στο ερώτημα γιατί οι σπουδαστές ολοκληρώνουν ή παρατούν τις σπουδές τους και πώς επιδρούν σε αυτό υποστηρικτικοί ή αποτρεπτικοί παράγοντες. Οι πολλαπλές υποχρεώσεις, η ανεπαρκής αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτές, η τεχνολογία και οι απαιτήσεις των μαθημάτων είναι οι παράγοντες που λειτουργούν σαν εμπόδια. Τα ισχυρά κίνητρα για την ολοκλήρωση των σπουδών, η εμπλοκή με την εκπαιδευτική κοινότητα και η εκτίμηση της ευελιξίας που προσφέρει ένα online πρόγραμμα διευκολύνουν την ολοκλήρωση των σπουδών (Müller, 2008), όπως επίσης η σύνδεση του περιεχομένου του μαθήματος με τον μελλοντικό προσανατολισμό των σπουδαστών (Schmidt και Werner, 2007).

Μια σειρά από έρευνες διερευνούν τις αντιλήψεις των σπουδαστών για το e-learning σε σχέση με τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας και προσπαθούν να εντοπίσουν τα στοιχεία εκείνα που αποτελούν ενθαρρυντικούς ή αποτρεπτικούς παράγοντες για την ουσιαστική συμμετοχή των σπουδαστών σε ένα πρόγραμμα e-learning. Ο Whitlock (όπως αναφ. στο Goff-Kfourri, 2006) συνοψίζει τα χαρακτηριστικά ενός καλοσχεδιασμένου online μαθήματος στα ακόλουθα: ξεκάθαροι στόχοι, ελκυστική παρουσίαση, ξεκάθαρη σήμανση, ευκολία στη χρήση, κατάλληλη γλώσσα, δομή με αυτοτελείς λογισμικές μονάδες (modules), ποικιλία ερωτήσεων και προβλημάτων, ανατροφοδότηση για την πρόοδο και λογική συνέχεια. Τα χαρακτηριστικά αυτά σε μεγάλο βαθμό επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες, όπως αυτές του Kim (2004), των Kelsey και D'souza (2004) των Peachey, Jones και Jones (2006) και των Stodel, Thompson και Mac Donald (2006).

Ένας προβληματισμός που διαφαίνεται σχεδόν σε όλες τις έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω είναι το ζήτημα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών αλλά και μεταξύ εκπαιδευόμενων και κατά πόσο το αίτημα για αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μπορεί να καλυφθεί επαρκώς σε ένα περιβάλλον e-learning με τη χρήση ενός (ασύγχρονου συνήθως) φόρουμ συζήτησης. Η Markel (2001) στην ποιοτική της έρευνα σχετικά με τη χρήση του φόρουμ στην εκπαίδευση μέσω διαδικτύου, υποστηρίζει ότι το φόρουμ είναι ένας δημόσιος χώρος συζήτησης, ο οποίος αφήνει χρόνο για σκέψη. Ενώ υπάρχει μια ροή συζήτησης, δεν

υπάρχει η πίεση της πρόσωπο με πρόσωπο συζήτησης στην τάξη για άμεση απάντηση. Επιπλέον δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους-συμμετέχοντες να «επισκεφτούν ξανά» τη συζήτηση και να προσθέσουν σχόλια. Η ανταπόκριση εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου είναι το κλειδί για τη δημιουργία γνώσης στα πλαίσια του φόρουμ. Γενικά το φόρουμ δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να συμμετέχουν ενεργά στο περιεχόμενο του μαθήματος και να αποκτήσουν γνώσεις βαθιές και με διάρκεια.

Τα πλεονεκτήματα του φόρουμ επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Lee-Balwin (2005) και Kuo (2005).

3. E-learning & ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση

Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως κατάρτισης του προσωπικού τους από εταιρίες (ιδιαίτερα αυτές που έχουν γεωγραφικά διάσπαρτο προσωπικό) είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο για τη μείωση του εκπαιδευτικού κόστους, την εξοικονόμηση χρόνου και τη δημιουργία ενός εκπαιδευμένου και παραγωγικού εργατικού δυναμικού (Berge και Kendrick, 2005). Το διαδίκτυο προσφέρει ευελιξία χρόνου και χώρου και έτσι επιτρέπει στις επιχειρήσεις να εκπαιδεύσουν γεωγραφικά διάσπαρτους υπαλλήλους τους χωρίς να επωμίζονται τα έξοδα ταξιδιού (Lee και Chalmers, 2001). Σε άλλες πάλι περιπτώσεις το διαδίκτυο προβάλλει ως η μόνη λύση για την κατάρτιση των υπαλλήλων μιας επιχείρησης. Για παράδειγμα ο Goolnik (2002) αναφέρει ότι στο Aberdeenshire της Σκωτίας, αγροτική περιοχή με σημαντικό ποσοστό απασχόλησης σε μικρομεσαίες επιχειρήσεις, η κατάρτιση του προσωπικού με συμβατικές μεθόδους σε οργανωμένα κέντρα καθίσταται προβληματική λόγω της μεγάλης γεωγραφικής διασποράς τους και της λειτουργίας τους σε απομακρυσμένες περιοχές, με αντίξοες συχνά καιρικές συνθήκες. Σε κάθε περίπτωση, πριν από την εφαρμογή του e-learning θα πρέπει να προηγηθεί συστηματική έρευνα ώστε να επιβεβαιωθεί ότι οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν όντως τις γνώσεις και τις ικανότητες που τους διδάσκονται online και ότι το e-learning είναι ο καλύτερος τρόπος επίτευξης των στόχων της ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης (Strother, 2002).

Ωστόσο και παρά τα προφανή οφέλη του e-learning στην ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση, στη βιβλιογραφία επισημαίνονται κάποιοι προβληματισμοί που έχουν να κάνουν τόσο με τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται για την αποτελεσματική εφαρμογή του e-learning σε μια επιχείρηση, όσο και με τους υποστηρικτικούς παράγοντες και τα εμπόδια που παρουσιάζονται.

Ένα μέρος της βιβλιογραφίας εστιάζει στο ρόλο της ηγεσίας και της ανάπτυξης της «κατάλληλης» φιλοσοφίας μέσα στην επιχείρηση, η οποία να ευνοεί την εφαρμογή της εξ αποστάσεως ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης και κατ' επέκταση της κατάρτισης μέσω e-learning, εφόσον βέβαια συνδυάζεται με την απαραίτητη υποδομή.

Οι Berge και Kendrick (2005) υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη από τη μεριά της επιχείρησης μιας φιλοσοφίας που να στηρίζει την τεχνολογία, τη δια βίου μάθηση και την αλλαγή βρίσκεται στα θεμέλια της εξ αποστάσεως κατάρτισης. Οι επιχειρήσεις δεν θα πρέπει μόνο να αναπτύξουν μια φιλοσοφία που έχει να κάνει με τη χρήση της τεχνολογίας, αλλά που επίσης στηρίζει την ισότιμη πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό, την επικαιροποίηση της πληροφόρησης και την προώθηση της μάθησης για την επίτευξη των επιχειρηματικών στόχων. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι αυτή η φιλοσοφία της επιχείρησης να γίνει γνωστή σε όλο το προσωπικό.

Υποστηρίζουν επίσης ότι η εταιρική κουλτούρα μπορεί να έχει σημαντική επίδραση στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως κατάρτισης. Η αρνητική επίδραση μιας κουλτούρας που δεν αγκαλιάζει την εξ αποστάσεως κατάρτιση μπορεί να είναι καταστροφική για κάθε εκπαιδευτική πρωτοβουλία, ανεξάρτητα από την τεχνολογική

υποδομή που υπάρχει ή τη χρηματοδότηση της εξ αποστάσεως κατάρτισης. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος αλλαγής της εταιρικής κουλτούρας είναι να βρεθούν υποστηρικτές της εξ αποστάσεως κατάρτισης μεταξύ των στελεχών της επιχείρησης (Cho και Berge, 2002).

Ωστόσο, προκειμένου να εκμεταλλευτεί μια επιχείρηση το πλεονέκτημα και τις δυνατότητες που παρέχει το e-learning, είναι σημαντικό να εξασφαλίσει ότι οι υπάλληλοί της το έχουν ενστερνιστεί και συμμετέχουν πραγματικά σε αυτό. Διάφοροι παράγοντες θα πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε να εξασφαλιστεί ότι έχουν παραμεριστεί τα εμπόδια στη μάθηση (Frankola, 2001, όπως αναφ. στο Rabak και Cleveland-Innes, 2006). Ακόμα και με καλοσχεδιασμένα μαθήματα, ικανούς εκπαιδευτές και κατάλληλη τεχνολογία, η έλλειψη υποστήριξης ή/και κατανόησης των μαθησιακών προτιμήσεων των εκπαιδευόμενων υπαλλήλων έχει άμεση επίδραση στην αποδοχή από μέρους των υπαλλήλων και τη συμμετοχή τους στο e-learning (Rabak και Cleveland-Innes, 2006). Ο Lewin (1997, όπως αναφ. στο Rabak και Cleveland-Innes, 2006) υποστηρίζει ότι το να λαμβάνεται υπόψη τι ενθαρρύνει τους εκπαιδευόμενους να ενστερνιστούν νέες μεθόδους μάθησης είναι σημαντικό, αλλά εξίσου σημαντικό είναι να εξεταστούν οι παράγοντες που οδηγούν σε απόρριψη του e-learning. Εντοπίζοντας τους παράγοντες απόρριψης μπορεί να μειωθεί η επίδρασή τους και επομένως να αυξηθεί η συμμετοχή των εκπαιδευόμενων.

III. ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΕΡΩΤΗΜΑ

Με βάση την επισκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και χρήσιμες επισημάνσεις που έκαναν οι υπεύθυνοι για τα προγράμματα e-learning στην υπό εξέταση Τράπεζα, καθορίστηκε το ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, καθώς και το πλαίσιο στο οποίο αναζητήθηκε η απάντησή του. Συγκεκριμένα αναζητήθηκαν οι παράγοντες που συνιστούν κίνητρα και εμπόδια για τους εκπαιδευόμενους που παρακολουθούν σεμινάρια e-learning στο πλαίσιο τεσσάρων αξόνων: α) τεχνολογία β) χρόνος γ) αλληλεπίδραση/ υποστήριξη δ) ανταμοιβή/ αναγνώριση.

Πέρα από την απάντηση στο βασικό ερευνητικό ερώτημα, η παρούσα εργασία προσπάθησε δευτερευόντως να διερευνήσει κατά πόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευόμενων για τα ανωτέρω θέματα διαφοροποιούνται ανάλογα με ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά τους: ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, μόρφωση, θέση στην ιεραρχία της Τράπεζας, χρόνια τραπεζικής υπηρεσίας, προηγούμενη εμπειρία στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.

IV. Η ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα επελέγη η διεξαγωγή μιας εκ των υστέρων έρευνας αντιλήψεων με πληθυσμό τους εργαζόμενους στην Τράπεζα που είχαν ολοκληρώσει ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα προσφερόμενα σεμινάρια ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης e-learning. Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο τετράμηνο του 2009 και αφορούσε τους εργαζόμενους στην Τράπεζα που είχαν παρακολουθήσει κάποιο/α σεμινάριο/α e-learning εντός του 2008, συνολικά 1.116 άτομα. Πληροφόρηση για τα στοιχεία των εν λόγω ατόμων, καθώς και για το ποιο/α σεμινάριο/α παρακολούθησαν παρείχε η Διεύθυνση Ανάπτυξης Προσωπικού της Τράπεζας, η οποία έδωσε και την άδεια για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είναι ένας συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. Οι δύο τύποι έρευνας λειτουργούν συμπληρωματικά και επιτρέπουν αφενός

την καταγραφή της συχνότητας εμφάνισης ενός φαινομένου και της συσχέτισης μεταξύ μεταβλητών και αφετέρω την περαιτέρω εμβάθυνση των σχέσεων που αναδεικνύονται (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999 και Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις.

Σε πρώτη φάση διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε δύο στάδια, με σκοπό τον προέλεγχο του βασικού ερευνητικού εργαλείου, του ερωτηματολογίου, το οποίο περιείχε κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Στο πρώτο στάδιο πραγματοποιήθηκαν κάποιες διερευνητικές συνεντεύξεις-συζητήσεις, ενώ στο δεύτερο ζητήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου από έναν μικρό αριθμό επιλεγμένων καταρτιζόμενων.

Σε δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η κύρια έρευνα με αποστολή του ερωτηματολογίου σε αναλογικό στρωματοποιημένο δείγμα πιθανότητας (proportionate probability stratified sample, Malhotra, 1996) 300 ατόμων, με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο στην υπηρεσιακή τους διεύθυνση. Επιστράφηκαν συμπληρωμένα 104 ερωτηματολόγια. Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του υπολογιστικού πακέτου Microsoft EXCEL 2007 και του στατιστικού πακέτου SPSS 16.0. Υπολογίστηκαν σχετικές συχνότητες, καθώς και άλλα μεγέθη περιγραφικής στατιστικής (αριθμός παρατηρήσεων, μέση τιμή, τυπική απόκλιση τετραγώνου κτλ) και στη συνέχεια διεξήχθη έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών.

Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου συσχέτισης μεταβλητών και για την περαιτέρω διερεύνησή τους πραγματοποιήθηκε, στην τρίτη φάση της έρευνας, περιορισμένος αριθμός συνεντεύξεων με καταρτιζόμενους που επιλέχθηκαν με βάση τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τους και τις απαντήσεις που έδωσαν σε κάποιες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Αποτέλεσμα των τριών φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας ήταν η εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και η διατύπωση μιας σειράς από προτάσεις για πρακτική εφαρμογή, με σκοπό τη βελτίωση των προσφερόμενων προγραμμάτων e-learning από την Τράπεζα που αποτέλεσε το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Στο βαθμό που το χρησιμοποιούμενο για την παρούσα έρευνα δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού, τα αποτελέσματά της μπορούν να γενικευτούν για το σύνολο των συμμετεχόντων στα προγράμματα e-learning της Τράπεζας και κατ' επέκταση για το σύνολο των εργαζομένων σε αυτήν ως δυνητικά καταρτιζόμενους. Ωστόσο, η «προβολή» των αποτελεσμάτων της έρευνας στο σύνολο των προγραμμάτων ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης με e-learning που προσφέρονται από τις Τράπεζες στην Ελλάδα είναι περιορισμένη και εφικτή μόνο στο βαθμό που τόσο τα προσφερόμενα προγράμματα, όσο και η σύνθεση (ποσοτική και ποιοτική) του προσωπικού, αλλά και οι ιδιαίτερες συνθήκες εργασίας σε κάθε Τράπεζα παρουσιάζουν ομοιότητες με τα αντίστοιχα της συγκεκριμένης Τράπεζας, η περίπτωση της οποίας μελετήθηκε στην παρούσα εργασία. Θα μπορούσε, όμως, η παρούσα έρευνα να χρησιμοποιηθεί ως βάση για τη διεξαγωγή μιας αντίστοιχης διατραπεζικής έρευνας με αντικείμενο την ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση με προγράμματα e-learning, ώστε να εξαχθούν αντίστοιχα συμπεράσματα για όλο τον τραπεζικό κλάδο στην Ελλάδα.

Ακολούθως παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διαδικασία της έρευνας και προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι βελτίωσης των προγραμμάτων e-learning που προσφέρει η Τράπεζα. Η παρουσίαση των συμπερασμάτων ακολουθεί

τη δομή των τεσσάρων αξόνων, στο πλαίσιο των οποίων επιχειρήθηκε η απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα, συνδέεται όπου είναι δυνατόν με τη βιβλιογραφική επισκόπηση και εμπλουτίζεται με κάποιες από τις απαντήσεις των καταρτιζόμενων στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις του ερωτηματολογίου της έρευνας και στις συνεντεύξεις, όταν αυτές επιβεβαιώνουν κάποιο από τα συμπεράσματα της έρευνας ή «φωτίζουν» μια άλλη όψη του θέματος.

1. Κίνητρα και εμπόδια που σχετίζονται με την τεχνολογία

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες κατά τη διάρκεια του/των σεμιναρίου/ων e-learning που παρακολούθησαν από παράγοντες που σχετίζονται με την τεχνολογία, κάτι που σε μεγάλο βαθμό συνδέεται με το γεγονός ότι στη μεγάλη πλειοψηφία τους θεωρούν τους εαυτούς τους πολύ ή πάρα πολύ εξοικειωμένους με τη χρήση Η/Υ και διαδικτύου. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών για τη σημασία των αντιλήψεων των σπουδαστών σχετικά με την ευκολία χρήσης Η/Υ και διαδικτύου (βλ. π.χ. Miller, Rainer & Corley, 2003, Koochang & Durante, 2003, Rodriguez, Ooms, Mantanez & Yan, 2005), και αντίστοιχα για τα εμπόδια που θέτει η έλλειψη σχετικών γνώσεων από τους καταρτιζόμενους υπαλλήλους μιας επιχείρησης (βλ. π.χ. Lee & Changers, 2001, Rabak και Cleveland-Innes 2006).

Σε γενικές γραμμές οι συμμετέχοντες στην έρευνα είναι ευχαριστημένοι από το περιβάλλον του σεμιναρίου, κάτι που είναι εξαιρετικά σημαντικό, καθώς προηγούμενες έρευνες (π.χ. η έρευνα των Andreu & Jauregui, 2005 σε μια ισπανική Τράπεζα) έχουν δείξει ότι τυχόν τεχνολογικά προβλήματα και δυσκολίες πλοήγησης δημιουργούν αρνητικές αντιλήψεις για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ωστόσο, από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι θα μπορούσαν να υπάρξουν κάποιες βελτιώσεις που θα διευκόλυναν τους καταρτιζόμενους. Συγκεκριμένα, αυτό που θα βοηθούσε τους καταρτιζόμενους είναι η βελτίωση της αυτόματης ανατροφοδότησης που προσφέρει το πρόγραμμα, έτσι ώστε σε περίπτωση που απαντήσουν λάθος σε μια ερώτηση, αυτόματα να είναι διαθέσιμο στην οθόνη τους το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό. Άλλωστε η ανατροφοδότηση είναι βασική αρχή που πρέπει να πληροί το εκπαιδευτικό υλικό για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση με πολλαπλή χρησιμότητα για τον εκπαιδευόμενο που μελετά μόνος του (Ματραλής, 1999).

Επίσης θεωρείται χρήσιμη για την κατανόηση του περιεχομένου του σεμιναρίου η ύπαρξη κουίζ και σπαζοκεφαλιών, κάτι που επιβεβαιώνει αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (βλ. π.χ. Peachey, Jones και Jones, 2006). Αντίθετα, δε θεωρείται ότι θα βοηθούσε (ειδικά τους καταρτιζόμενους με πάνω από 10 χρόνια εργασίας στην Τράπεζα, όπως έδειξε ο έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών) η διάνθιση του περιεχομένου του σεμιναρίου με χιουμοριστικά σκίτσα, κάτι σχετικά σύνηθες στο υλικό (έντυπο ή ηλεκτρονικό) σεμιναρίων που διεξάγονται σε άλλες χώρες. Το παραπάνω ίσως εξηγείται από τις διαφορετικές αντιλήψεις και παραστάσεις που έχουν οι Έλληνες εκπαιδευόμενοι και αναδεικνύει τη σημασία της κουλτούρας των εκπαιδευόμενων στο σχεδιασμό ενός προγράμματος (Clem, 2004).

2. Κίνητρα και εμπόδια που σχετίζονται με τον χρόνο

Η σημασία του χρόνου έχει αναδειχθεί σε σημαντικό ζήτημα από τις σχετικές έρευνες για την εκπαίδευση/κατάρτιση μέσω διαδικτύου. Από τη μια μεριά η ενδο-επιχειρησιακή κατάρτιση μέσω διαδικτύου προσφέρει ευελιξία χρόνου και χώρου και έτσι επιτρέπει στις επιχειρήσεις να εκπαιδεύουν τους γεωγραφικά διάσπαρτους υπαλλήλους τους χωρίς να επωμίζονται τα έξοδα ταξιδιού (βλ. π.χ. Lee & Changers, 2001, Berge & Kendrick, 2005). Από την άλλη, η ευελιξία και η δυνατότητα να προχωρούν στη μάθησή τους στους δικούς τους ρυθμούς είναι συχνά βασικό κίνητρο

για την επιλογή από τους σπουδαστές της εκπαίδευσης μέσω διαδικτύου (βλ. π.χ. Kim, 2004, Andreu & Jauregui, 2005, Müller, 2008).

Η περίπτωση, ωστόσο, των σεμιναρίων e-learning της υπό εξέταση Τράπεζας παρουσιάζει κάποια ιδιομορφία. Σίγουρα η Τράπεζα ως επιχείρηση επωφελείται από τα πλεονεκτήματα της κατάρτισης των υπαλλήλων της μέσω διαδικτύου. Η έννοια όμως της ευελιξίας του χρόνου για τους καταρτιζόμενους, οι οποίοι αποτελούν και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, παίρνει μια διαφορετική διάσταση από ό,τι συνήθως. Όπως έχει αναφερθεί, τα υπό εξέταση σεμινάρια e-learning είναι διαθέσιμα μόνο στο εσωτερικό δίκτυο της Τράπεζας και η παρακολούθηση/μελέτη προβλέπεται να γίνεται εντός των εργασιμών ωρών. Αυτό σημαίνει ότι ο καταρτιζόμενος υπάλληλος έχει μόνο σχετική ευελιξία χρόνου, η οποία περιορίζεται από τις εργάσιμες ώρες, αλλά και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μελετά. Το τελευταίο φάνηκε και από τα αποτελέσματα της έρευνας και επιβεβαιώθηκε και από τις συμπληρωματικές συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος της κύριας έρευνας, καθώς ως το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι καταρτιζόμενοι, αναδείχθηκαν οι περισπασμοί στη μελέτη τους λόγω ανάγκης εξυπηρέτησης της πελατείας ή άλλης επείγουσας υπηρεσιακής ανάγκης. Ο προτεινόμενος χρόνος μελέτης που προβλέπεται στις οδηγίες του σεμιναρίου δε φαίνεται να βοηθά τους καταρτιζόμενους, γιατί προφανώς λόγω συνθηκών εργασίας δεν μπορεί να τηρηθεί. Το μέγεθος του προβλήματος επιβεβαιώνεται και από κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν στη σχετική ανοικτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου:

«Είναι δύσκολο να κάνεις σεμινάριο εν ώρα εργασίας.»

«Το μεγαλύτερο πρόβλημα: Φόρτος εργασίας.»

«Ο όγκος εργασίας κατά τη διάρκεια του ωραρίου δεν επιτρέπει την παρακολούθηση και απαιτεί την ενασχόληση πέραν του κανονικού χρόνου εργασίας.»

«Η παρακολούθηση χωρίς τις συνεχόμενες διακοπές είναι το σημαντικότερο.»

Αντίστοιχα, όπως ήταν αναμενόμενο με δεδομένο το πρόβλημα που περιγράφηκε παραπάνω, αυτό που θα διευκόλυνε τη μεγάλη πλειοψηφία των καταρτιζόμενων είναι η εξασφάλιση ενός χρονικού διαστήματος μέσα στον εργασιακό χρόνο στη διάρκεια του οποίου θα μπορούν να μελετούν απερίσπαστοι.

Άλλοι παράγοντες που θεωρήθηκαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό διευκολυντικοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα είναι η δυνατότητα έναρξης του σεμιναρίου σε χρόνο της επιλογής τους, το «πάγωμα» του χρόνου σε περίπτωση που προκύψει κάτι έκτακτο και η δυνατότητα παρακολούθησης του σεμιναρίου και εκτός χώρου εργασίας μέσω διαδικτύου.

Η δυνατότητα έναρξης του σεμιναρίου σε χρόνο επιλογής των καταρτιζόμενων φαίνεται, όπως έδειξε ο έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών και επιβεβαίωσαν οι συνακόλουθες συμπληρωματικές συνεντεύξεις, ότι θα διευκόλυνε σχετικά περισσότερο τους καταρτιζόμενους που κατέχουν κάποιο κλιμάκιο ευθύνης στην Τράπεζα, καθώς ως προϊστάμενοι έχουν αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις.

Η δυνατότητα παρακολούθησης του σεμιναρίου και εκτός χώρου εργασίας μέσω διαδικτύου διερευνήθηκε ξεχωριστά, καθώς η μελέτη εκτός χώρου εργασίας θα απαιτούσε από τους καταρτιζόμενους κάποιο εξοπλισμό και δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο, ζητήματα που όπως δείχνουν προηγούμενες έρευνες (βλ. π.χ. Rivera & Rice, 2002, Berge & Kendrick, 2005) θα πρέπει να έχουν εξασφαλιστεί από την αρχή ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για να είναι εφικτή η επιτυχία του. Τα αποτελέσματα της έρευνας, ωστόσο, έδειξαν ότι η ανάγκη για κάποιο εξοπλισμό και το κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο δε φαίνεται να προβληματίζουν την πλειοψηφία των καταρτιζόμενων, σχετικά λιγότερο δε τους μικρότερους σε ηλικία καταρτιζόμενους και αυτούς που έχουν σχετικά πρόσφατα ολοκληρώσει τις σπουδές

τους. Το παραπάνω μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι η πλειοψηφία των καταρτιζόμενων ήδη διαθέτει τον απαραίτητο εξοπλισμό και ήδη επιβαρύνεται, για προσωπική χρήση, το κόστος πρόσβασης στο διαδίκτυο. Αυτό όμως που φαίνεται ότι θα ενοχλούσε τους καταρτιζόμενους είναι η δαπάνη προσωπικού χρόνου και κυρίως το γεγονός ότι οι προϊστάμενοί τους θα περίμεναν ίσως ότι πλέον θα μελετούσαν μόνο εκτός ωρών εργασίας, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από τις συμπληρωματικές συνεντεύξεις. Το θέμα αυτό θέτει ένα ζήτημα εξισορρόπησης κόστους-οφέλους από την παρακολούθηση του σεμιναρίου και παραπέμπει στην έννοια της «ανταμοιβής» ως κίνητρο για τους καταρτιζόμενους, η οποία θα παρουσιαστεί σε επόμενη ενότητα.

3. Κίνητρα και εμπόδια που σχετίζονται με την υποστήριξη/ ανταπόκριση/ αλληλεπίδραση

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα αξιολόγησε θετικά την ανταπόκριση των αρμόδιων διοικητικών υπηρεσιών της Τράπεζας και των εκπαιδευτών στα αιτήματά τους (ερωτήσεις, απορίες κτλ.), κάτι που είναι σημαντικό, καθώς η εξασφάλιση της απαραίτητης διοικητικής υποστήριξης και οργάνωσης είναι προαπαιτούμενο για την επιτυχία ενός προγράμματος κατάρτισης (βλ. π.χ. Leary & Berge, 2007, Roy & Raymond, 2008).

Λιγότερο θετική ήταν ωστόσο η άποψη των καταρτιζόμενων για την επικοινωνία με τους άλλους εκπαιδευόμενους και την υποστήριξη και ενθάρρυνση της προσπάθειάς τους από τον αρμόδιο εκπαιδευτή, ενώ τους ενόχλησε αρκετά η έλλειψη κοινωνικής επαφής και φυσικής παρουσίας του εκπαιδευτή. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες σχετικές έρευνες για τη σημασία της αλληλεπίδρασης και το αντικίνητρο που συνιστά η έλλειψή της (βλ. π.χ. Kim, 2004, Kelsey & D'souza, 2004, Bassili, 2008). Αυτό που εντυπωσιάζει, ωστόσο, στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας και επιβεβαιώθηκε και από τις συμπληρωματικές συνεντεύξεις, είναι ότι η μεγάλη πλειοψηφία των καταρτιζόμενων που συμμετείχαν σε αυτήν ενοχλήθηκε πολύ από την έλλειψη των συζητήσεων με φυσική παρουσία στην τάξη. Αντίστοιχα, αυτό που θεωρήθηκε ως ιδιαίτερης σημασίας διευκολυντικός παράγοντας για τους καταρτιζόμενους, περισσότερο και από οποιαδήποτε υποστήριξη/ενθάρρυνση λαμβάνουν από τους εκπαιδευτές τους, είναι η ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με τους άλλους εκπαιδευόμενους, κάτι που συνήθως γίνεται στα παραδοσιακά σεμινάρια στην τάξη. Μάλιστα, όπως έδειξε ο έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών, η δυνατότητα να συναντηθούν έστω και μια φορά οι καταρτιζόμενοι με τον εκπαιδευτή και τους άλλους εκπαιδευόμενους, αλλά και το να δέχονται επαίνους και ενθαρρυντικά λόγια από τους εκπαιδευτές είναι σχετικά πιο σημαντικό για τους καταρτιζόμενους με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ίσως γιατί αυτοί έχουν ανάλογες θετικές εμπειρίες από τα χρόνια των μεταπτυχιακών τους σπουδών.

Χαρακτηριστική είναι και μια απάντηση που δόθηκε στη σχετική ανοικτού τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου:

«Δεν έχουμε τη δυνατότητα να ακούσουμε απορίες άλλων που μπορεί να μας δημιουργούνταν αργότερα, όπως γίνεται σε μία τάξη. Το φόρουμ δεν έχει την ίδια χρησιμότητα. Δεν είναι τόσο άμεσο. Επιπλέον δεν ήταν αναλυμένα βήμα-βήμα, ούτε είχαμε τη δυνατότητα όπως κάνουμε στην τάξη να κάνουμε περισσότερα παραδείγματα εάν κάτι δεν το καταλάβαμε καλά. Τέλος, είναι λίγο ξερή γνώση, ενώ από την τάξη όταν θυμάσαι πρόσωπα και ερωτήσεις σου μένουν περισσότερα πράγματα.»

Το ζήτημα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτών, αλλά και μεταξύ εκπαιδευόμενων και του κατά πόσο το αίτημα για αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μπορεί να καλυφθεί επαρκώς σε ένα περιβάλλον e-learning είναι ένας προβληματισμός που διαφαίνεται σχεδόν σε όλες τις σχετικές έρευνες. Αρκετές από αυτές (βλ. π.χ. Markel, 2001, Lee-Baldwin, 2005, Kuo, 2005, Kim, Wah & Lee,

2007) υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα ενός φόρουμ συζήτησης για την κάλυψη της παραπάνω ανάγκης, το οποίο προσφέρει και επιπλέον πλεονεκτήματα σε όρους γνώσης και συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το φόρουμ που λειτούργησε στο πλαίσιο των σεμιναρίων e-learning που αποτελούν το αντικείμενο της παρούσας έρευνας δε φαίνεται, ωστόσο, να προσέφερε ανάλογες υπηρεσίες. Περίπου το ένα τρίτο των συμμετεχόντων αγνοούσε την ύπαρξή του και τελικά ελάχιστοι ήταν οι καταρτιζόμενοι που συμμετείχαν σε αυτό, αν και γνώριζαν την ύπαρξή του, με ακόμα λιγότερες συμμετοχές. Το παραπάνω αναδεικνύει ένα διπλό πρόβλημα. Καταρχήν υπάρχει ένα έλλειμμα ενημέρωσης για την ύπαρξη του φόρουμ. Επιπλέον, το ίδιο το φόρουμ δεν προβλήθηκε επαρκώς ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, έτσι ώστε οι καταρτιζόμενοι να έχουν κάποιο κίνητρο να δοκιμάσουν να συμμετάσχουν σε αυτό και τελικά να εκτιμήσουν την όποια χρησιμότητά του. Ωστόσο, λόγω των πολύ λίγων συμμετοχών που καταγράφηκαν, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, δεν μπορούν να βγουν συγκεκριμένα συμπεράσματα από την παρούσα έρευνα για τη δυνητική αποτελεσματικότητα του φόρουμ ως μέσου κάλυψης των διαφόρων επιμέρους αναγκών των εκπαιδευόμενων, όπως για παράδειγμα επίλυση αποριών, υποστήριξη από τον εκπαιδευτή, ή ανταλλαγή απόψεων με τους άλλους εκπαιδευόμενους, και επομένως να γίνουν συγκεκριμένες προτάσεις για την οργάνωσή του.

4. Κίνητρα και εμπόδια που σχετίζονται με την ανταμοιβή/αναγνώριση

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με ποιο είδος αμοιβής θεωρούν οι καταρτιζόμενοι ως ισχυρότερο κίνητρο κατά την παρακολούθηση του σεμιναρίου e-learning έδειξαν ότι οι καταρτιζόμενοι εκτιμούν περισσότερο συγκεκριμένα, «μετρήσιμα» θετικά αποτελέσματα από την παρακολούθηση του σεμιναρίου, τα οποία έχουν άμεσο αντίκτυπο στους ίδιους και τη θέση τους στην Τράπεζα. Σε αυτά συγκαταλέγονται η τοποθέτησή τους σε μια συγκεκριμένη θέση, η συνεκτίμηση του σεμιναρίου σε περίπτωση προαγωγής τους, η εφάπαξ χρηματική αμοιβή, αλλά και η εξειδίκευσή τους σε έναν τομέα και η απονομή κάποιου επαγγελματικού τίτλου. Ο έλεγχος συσχέτισης μεταβλητών έδειξε μια σχετική διαφοροποίηση της σημασίας των ανωτέρω παραγόντων ανάλογα με την ηλικία, τα χρόνια εργασίας στην Τράπεζα, τα χρόνια που έχουν μεσολαβήσει από την απόκτηση του τελευταίου πτυχίου και την οικογενειακή κατάσταση των εργαζομένων. Έτσι βρέθηκε ότι η απονομή ενός επαγγελματικού τίτλου είναι σχετικά πιο σημαντικό κίνητρο για τους νεότερους σε ηλικία καταρτιζόμενους, τους καταρτιζόμενους με 10-20 χρόνια εργασίας στην Τράπεζα και τους καταρτιζόμενους με παιδιά, ενώ η συνεκτίμηση της ολοκλήρωσης του σεμιναρίου σε περίπτωση προαγωγής των καταρτιζόμενων και η χορήγηση εφάπαξ αμοιβής είναι σχετικά πιο σημαντικό κίνητρο για τους καταρτιζόμενους που έχουν σχετικά πρόσφατα ολοκληρώσει τις σπουδές τους και κατ' επέκταση για τους νεώτερους σε ηλικία.

Αντίθετα λιγότερο «απτοί» παράγοντες όπως το ίδιο το αντικείμενο του σεμιναρίου, η συνάφεια με τα υπηρεσιακά τους καθήκοντα, η καλύτερη εκτέλεση των καθηκόντων τους, η αναγνώριση που τυχόν θα απολαμβάνουν από προϊσταμένους και πελάτες, αλλά και η σύνδεση του σεμιναρίου με τους επιχειρησιακούς στόχους της Τράπεζας, έχουν σαφώς μικρότερη σημασία. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν σε γενικές γραμμές, αν και όχι με την ίδια σχετική βαρύτητα, τα αποτελέσματα της έρευνας των Rabak & Cleveland-Innes (2005) σχετικά με το τι επηρεάζει την αποδοχή ή την απόρριψη από μέρος των υπαλλήλων μιας πρωτοβουλίας ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης με τη μέθοδο του e-learning. Αυτό που δεν επιβεβαιώνεται είναι το τι συνιστά αντικίνητρο σε σχέση με την ανταμοιβή. Έτσι, σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι παρόλο που οι παραπάνω μορφές αμοιβής συνιστούν σημαντικά

κίνητρα, η έλλειψή τους δεν αποτελεί αποθαρρυντικό παράγοντα για την πλειοψηφία των καταρτιζόμενων. Μια εξήγηση που θα μπορούσε να δοθεί γι' αυτό είναι ότι επειδή ακριβώς τα σεμινάρια είναι κάτι συχνό στην Τράπεζα (απόδειξη ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει στο παρελθόν κάποιο σεμινάριο) οι εργαζόμενοι θεωρούν το σεμινάριο κάτι αναπόφευκτο, ένα «αναγκαίο κακό», μια ακόμα υποχρέωσή τους, κάτι που ναι μεν ελλείπει άλλων κινήτρων μπορεί να μην κάνουν με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, αλλά και κάτι στο οποίο οφείλουν να «επενδύσουν» ένα minimum προσπάθειας και ενέργειας.

5. Τελικά ποιο είδος σεμιναρίου προτιμούν οι καταρτιζόμενοι ;

Όταν οι συμμετέχοντες στην έρευνα ρωτήθηκαν στην αρχή του ερωτηματολογίου εάν επιθυμούσαν την επέκταση της κατάρτισης στην Τράπεζα με τις μεθόδους e-learning και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, η μεγάλη πλειοψηφία τους (πάνω από 80%) απάντησε θετικά. Ωστόσο, στην τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου σχετικά με το προτιμώμενο είδος σεμιναρίου, το σεμινάριο στην τάξη προτιμήθηκε από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων με το εξ αποστάσεως σεμινάριο κατά τις ώρες εργασίας να ακολουθεί με αρκετή διαφορά. Το αποτέλεσμα αυτό παραξενεύει αν και έχει παρατηρηθεί και σε προηγούμενη έρευνα του O'Malley (1999). Μια εξήγηση γι' αυτό θα μπορούσε να δοθεί από το γεγονός ότι οι καταρτιζόμενοι δεν είναι αντίθετοι καταρχήν στην ιδέα του e-learning, πλην όμως ο τρόπος με τον οποίο το βίωσαν απείχε πολύ από τον ιδανικό, καθώς οι συνθήκες μελέτης εν ώρα εργασίας ήταν αρκετά έως πολύ αποθαρρυντικές. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση που δόθηκε σε μια σχετική ανοικτή τύπου ερώτηση του ερωτηματολογίου:

«Είναι κατά τη γνώμη μου αναγκαίο, να υπάρχει υποχρεωτικός χρόνος μελέτης μέσα στην εβδομάδα και να ενημερώνονται γι' αυτό και οι διευθυντές των καταστημάτων ώστε να μπορεί ο εκπαιδευόμενος να μελετάει. Το γεγονός ότι δεν υπάρχει προκαθορισμένος χρόνος μελέτης είναι και ο βασικός λόγος που προτιμάω τα σεμινάρια σε τάξη.»

Παρόλα αυτά, το εξ αποστάσεως σεμινάριο κατά τις ώρες εργασίας προτιμάται σε σχέση με το εξ αποστάσεως σεμινάριο εκτός ωρών εργασίας. Η εξήγηση γι' αυτό θα πρέπει να αναζητηθεί στον προβληματισμό που εξέφρασαν οι καταρτιζόμενοι σχετικά με τη δαπάνη προσωπικού χρόνου και να συνδυαστεί, αν τελικά προκριθεί ως λύση με κάποια αντισταθμιστική αμοιβή.

VI. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ

Ακολούθως παρατίθενται ορισμένες προτάσεις με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθηκαν από την έρευνα για τη βελτίωση της παρεχόμενης κατάρτισης από την Τράπεζα με τις μεθόδους e-learning. Κάποιες από τις προτάσεις αφορούν στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σεμιναρίων e-learning, ενώ κάποιες άλλες αφορούν σε μεταβολές ολόκληρου του συστήματος ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης της Τράπεζας και της φιλοσοφίας του:

1. Βελτίωση της αυτόματης ανατροφοδότησης που προσφέρει το σύστημα e-learning ώστε, σε περίπτωση λανθασμένης απάντησης σε κάποια ερώτηση κατανόησης, ο καταρτιζόμενος να μπορεί άμεσα να έχει στην οθόνη του το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό.
2. Εμπλουτισμός του περιεχομένου των σεμιναρίων και με άλλους τύπους ερωτήσεων κατανόησης π.χ. κουίζ, σπαζοκεφαλίες, επαναληπτικές ερωτήσεις ανά ενότητα, ώστε να διατηρείται το ενδιαφέρον του καταρτιζόμενου και να

- εξασφαλίζεται κατά το βέλτιστο ότι έχει κατανοήσει το περιεχόμενο του σεμιναρίου.
3. Εξασφάλιση ενός επιπέδου ευελιξίας του συστήματος, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους καταρτιζόμενους να επιλέγουν (εντός κάποιων ορίων φυσικά) τον χρόνο έναρξης του σεμιναρίου αλλά και να διακόπτουν προσωρινά το σεμινάριο σε περίπτωση που τους συμβεί κάτι έκτακτο (π.χ. μια ασθένεια). Τα παραπάνω όρια ευελιξίας θα μπορούσαν να διαμορφώνονται ανάλογα με τη θέση που κατέχει ο καταρτιζόμενος υπάλληλος, δίνοντας για παράδειγμα μεγαλύτερα περιθώρια στους καταρτιζόμενους με θέση ευθύνης στην Τράπεζα και σε όσους είναι τοποθετημένοι σε ιδιαίτερα απαιτητικές θέσεις εργασίας.
 4. Ενημέρωση για την ύπαρξη του φόρουμ, καλύτερη προβολή των δυνατοτήτων του και παρακίνηση των καταρτιζόμενων να συμμετέχουν σε αυτό. Ίσως μια πρώτη «υποχρεωτική» συμμετοχή κατά την έναρξη του σεμιναρίου να βοηθούσε τους καταρτιζόμενους να εξοικειωθούν με την ιδέα του φόρουμ και να εξασφάλιζε ότι τουλάχιστον όλοι γνωρίζουν την ύπαρξή του. Σε αυτή τη φάση δεν μπορούν να γίνουν περισσότερες προτάσεις για βελτίωση της δομής και της οργάνωσης του φόρουμ, καθώς για κάτι τέτοιο θα απαιτηθεί να υπάρχουν περισσότερες συμμετοχές ώστε να έχει νόημα μια αξιολόγησή του.
 5. Δημιουργία μέσα στην ίδια την εφαρμογή των σεμιναρίων e-learning ενός χώρου, ανεξάρτητου ίσως από το φόρουμ, στον οποίο να μπορούν οι καταρτιζόμενοι να καταχωρούν λάθη ή παραλείψεις που εντόπισαν στο περιεχόμενο του σεμιναρίου. Το σημαντικό σε αυτήν περίπτωση είναι οι καταχωρήσεις των καταρτιζόμενων να επεξεργάζονται άμεσα από μια εξειδικευμένη ομάδα (ίσως την ομάδα που σχεδίασε το πρόγραμμα) και οι τυχόν απαραίτητες βελτιώσεις/διορθώσεις να γίνονται μέσα στο ελάχιστο χρονικό διάστημα, πριν δηλαδή οι καταρτιζόμενοι ολοκληρώσουν το σεμινάριο. Με αυτό τον τρόπο πέρα από τα οφέλη από την άμεση βελτίωση του σεμιναρίου, οι καταρτιζόμενοι θα βλέπουν έμπρακτα και άμεσα ότι η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψη, κάτι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό.
 6. Σε περίπτωση που τα σεμινάρια e-learning εξακολουθούν να παρέχονται, όπως σήμερα, μόνο μέσω του εσωτερικού δικτύου της Τράπεζας, εξασφάλιση, σε συνεργασία με τους Διευθυντές των Καταστημάτων, υποχρεωτικού χρόνου μελέτης εντός της εργάσιμης ημέρας διάρκειας ανάλογα με τις απαιτήσεις κάθε σεμιναρίου.
 7. Σε περίπτωση που προκριθεί η λύση της παροχής των σεμιναρίων e-learning και μέσω διαδικτύου, ώστε οι καταρτιζόμενοι να μπορούν να μελετούν και εκτός χώρου και χρόνου εργασίας, η δυνατότητα αυτή θα πρέπει να συνοδευτεί τόσο από κάλυψη από πλευράς Τράπεζας του σχετικού κόστους (π.χ. με χρήση κάποιων καρτών προπληρωμένου χρόνου πρόσβασης στο διαδίκτυο) αλλά και με κάποια άλλα αντισταθμιστικά της δαπάνης του ελεύθερου χρόνου οφέλη. Μια ιδέα προς αυτήν την κατεύθυνση θα ήταν η παροχή κάποιου χρηματικού ποσού μετά το τέλος του σεμιναρίου ή η παροχή πρόσθετης άδειας.
 8. Επανεξέταση του συνόλου των σεμιναρίων που προσφέρει η Τράπεζα ώστε ομαδοποιηθούν ανάλογα με το περιεχόμενό τους, το επίπεδο γνώσεων και το βαθμό εξειδίκευσης που παρέχουν και στη συνέχεια να συνδεθούν με την τοποθέτηση ενός υπαλλήλου σε μια συγκεκριμένη θέση εργασίας και την πρόταξη για προαγωγή του, στην περίπτωση επιτυχούς ολοκλήρωσής τους. Ο παραπάνω σχεδιασμός θα πρέπει να είναι ξεκάθαρος και γνωστός εκ των προτέρων στο προσωπικό της Τράπεζας, ώστε να αποτελεί κίνητρο για τους υπαλλήλους που παρακολουθούν τα σεμινάρια.

9. Σε συνδυασμό με την παραπάνω πρόταση και σε συνεργασία με άλλους φορείς εκτός Τράπεζας (π.χ. Ελληνική Ένωση Τραπεζών, Πανεπιστήμια), ένταξη των σεμιναρίων ενδο-επιχειρησιακής κατάρτισης (ή κάποιων από αυτά) σε ένα αρθρωτό σύστημα επαγγελματικής κατάρτισης το οποίο να οδηγεί σε κάποια μορφή πιστοποίησης/σε κάποιο επαγγελματικό τίτλο. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνεται φανερό με αυτό τρόπο στους καταρτιζόμενους ότι η παρακολούθηση ενός σεμιναρίου, πέρα από οποιασδήποτε βραχυχρόνιες ωφέλειες για τους ίδιους και την Τράπεζα, είναι μια επένδυση στον εαυτό τους με πολλαπλά μακροχρόνια οφέλη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreu R. & Jauregui, K. (2005). Key factors of e-learning: A case study at a Spanish bank. *Journal of Information Technology Education*, 4. Retrieved October 24, 2008 from <http://www.jite.org/documents/Vol4/v4p001-031Andreu.pdf>.
- Balaban-Sali, J. (2008). Designing motivational learning systems in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3). Retrieved October 3, 2008, from http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde31/pdf/article_13.pdf.
- Bassili, J. N. (2008). Motivation and cognitive strategies in the choice to attend lectures or watch them online. *Journal of Distance Education* 22(3), 129-148.
- Berge, Z. L. & Kendrick A. A.(2005). Can interest in distance training be sustained in corporate organizations? *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(2). Retrieved October 14, 2008 from http://www.itdl.org/Journal/Feb_05/article05.htm
- Bird M., Hammersley M., Gomm R. & Woods P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη – Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Cho S. K. & Berge Z. L. (2002). Overcoming barriers to distance training and education. *USDLA Journal* 16(1). Retrieved October 14, 2008 from http://www.usdla.org/html/journal/JAN02_Issue/article01.html.
- Clem, F. A. (2004). Culture and motivation in online learning environments. Association for Educational Communications and Technology, 27th, Chicago, IL, October 19-23.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 485100).
- Cocca, M. (2006). Assessment of motivation in online learning environments. Retrieved October 10, 2008 from <http://www.ncirl.ie/dynamic/File/Research/Technical%20Report%20aug%202006.Mihaela%20Cocca.doc>.
- DfES-Department for Education and Skills. (2003). Towards a unified e-learning strategy. *Consultation Document July 2003*. Retrieved May 21, 2009 from <http://www.dcsf.gov.uk/consultations/downloadableDocs/towards%20a%20unified%20e-learning%20strategy.pdf>
- Goff-Kfour, C.A. (2006). On-line learning: one way to bring people together. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 491937).
- Goolnik, G. (2002). E-Learning for smaller rurally based businesses: A demand-led challenge for Scottish educational institutions. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(2). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdl/summer52/goolnik52.htm>.
- Herbert, M. (2006). Staying the course: a study in online student satisfaction and retention. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 9(4). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdl/winter94/herbert94.htm>.
- Hodges, C. B. (2004). Designing to motivate: motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. *The Journal of Interactive Online Learning* 2(3). Retrieved October 14, 2008 from <http://www.ncolr.org/jiol/issues/PDF/2.3.1.pdf>.
- Kelsey, K.D. & D'souza, A. (2004). Student motivation for learning at a distance: Does interaction matter? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7(2). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdl/summer72/kelsey72.htm>.
- Kim, K.-J. (2004). Motivational Influences in self-directed online learning environments: a qualitative case study. Association for Educational Communications and Technology, 27th, Chicago, IL, October 19-23.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 485041).

- Kim, T.L.S., Way, W.K. & Lee, T.A. (2007). Asynchronous electronic discussion group: analysis of postings and perception of in-service teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 8(1). Retrieved October 10, 2008 from http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/pdf/article_2.pdf.
- Koohang, A. & Durante, A. (2003). Learners' perceptions toward the web-based distance learning activities/assignments portion of an undergraduate hybrid instructional model. *Journal of Information Technology Education*, 2. Retrieved October 27, 2008 from <http://www.jite.org/documents/Vol2/v2p105-113-78.pdf>.
- Kuo, M.M. (2005). A comparison of traditional videoconference-based and web-based learning environments. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 492702).
- Leary, J. & Berge, Z.L. (2007). Challenges and strategies for sustaining eLearning in small organizations. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 10(3). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdla/fall103/berge103.htm>.
- Lee, D. & Chamers, T. (2001). Web-based training and corporate America. Annual proceedings of selected research and development and practice papers presented at the National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 470195).
- Lee-Baldwin, J. (2005). Asynchronous discussion forums: a closer look at the structure, focus and group dynamics that facilitate reflective thinking. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1). Retrieved October 29, 2008 from <http://www.citejournal.org/vol5/iss1/currentpractice/article2.cfm>.
- Malhorta K. N. (1996). *Marketing Research (an applied orientation)*. New Jersey, USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Markel, S.L. (2001). Technology and education online discussion forums: It's in the response. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(2). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdla/summer42/markel42.htm>.
- Ματραλής, Χ. (1999). Ασκήσεις αυτοαξιολόγησης. Στο Κόκκος Α., Λιοναράκης, Α., Ματραλής, Χ. (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Το Εκπαιδευτικό Υλικό και οι Νέες Τεχνολογίες*. Τόμος Γ. (σελ. 71-103). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Miller, M.D., Rainer, R.K. & Corley, J.K. (2003). Predictors of engagement and participation in an on-line course. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 6(1). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdla/spring61/miller61.htm>.
- Müller, T. (2008). Persistence of women in online degree-completion programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 9(2). Retrieved October 15, 2008 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/455/1069>.
- Nichols, M. (2008). E-learning in context. *E-Primer Series, no. 1*. Retrieved May 21, 2009 from <http://akoaootearoa.ac.nz/sites/default/files/ng/group-661/n877-1---e-learning-in-context.pdf>.
- O' Malley, J. (1999). Students perceptions of distance learning, online learning and the traditional classroom. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 2(4). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdla/winter24/omalley24.htm>.
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – the Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 4(1). Ανακτήθηκε την 11.02.09 από το http://www.openedu.gr/share/magaz_files/7-new/7-%20Special%20Issue.pdf
- Peachey, P., Jones, P. & Jones, A. (2006). Encouraging student participation in an online course using "pull" initiatives. *Electronic Journal of e-Learning* 4(1). Retrieved October 14, 2008 from <http://www.ejel.org/Volume-4/v4-i1/v4-i1-art-9.htm>.
- Rabak, L. & Cleveland-Innes, M. (2006). Acceptance and resistance to corporate e-learning: A case from the retail sector. *Journal of Distance Education* 21(2), 115-134.
- Rivera, J.C. & Rice, M. L. (2002). A comparison of student outcomes & satisfaction between traditional & web based course offerings. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3). Retrieved October 31, 2008 from <http://westga.edu/~distance/ojdla/fall53/rivera53.htm>.
- Rodriguez, M.C., Ooms, A., Montanez, M. & Yan, Y. L. (2005). Perceptions of online learning quality given comfort with technology, motivation to learn technology skills, satisfaction & online learning experience. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 491688).
- Roy, A., & Raymond, L. (2008). Meeting the training needs of SMEs: is e-learning a solution? *Electronic Journal of e-learning* 6(2). Retrieved October 14, 2008 from <http://www.ejel.org/Volume-6/v6-i2/v6-i2-art-2.htm>.

- Schmidt, J. T. & Werner, C. H. (2007). Designing online instruction for success: future oriented motivation and self-regulation. *The Electronic Journal of e-Learning*, 5(1), 69-78. Available online at www.ejel.org.
- Stansfield, M., McLellan, E. & Connolly, T. (2004). Enhancing student performance in online learning and traditional face-to face class delivery. *Journal of Information Technology Education*, 3. Retrieved October 27, 2008 from <http://www.jite.org/documents/Vol3/v3p173-188-037.pdf>.
- Stodel, E.J., Thompson, T.L. & MacDonald, C.J. (2006). Learners' perspectives on what is missing from online learning: Interpretations through the community of inquiry framework. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 7(3). Retrieved October 14, 2008 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/325/744>.
- Strother, J. (2002). An assessment of the effectiveness of e-learning in corporate training programs. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 3(1). Retrieved October 15, 2008 from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/83/161>.