



Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη
Φορολογική & Χρηματοοικονομική Διοίκηση
Στρατηγικών Αποφάσεων



Διπλωματική εργασία

**Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΙΣΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΤΥΓΜΕΝΩΝ ΚΑΙ
ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΜΕΝΩΝ ΧΩΡΩΝ**

της

ΜΕΡΚΟΥΡΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑΣ

Επιβλέπων Καθηγητής: Λάζος Γρηγόριος

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη
Φορολογική και Χρηματοοικονομική Διοίκηση Στρατηγικών Αποφάσεων

**Θεσσαλονίκη,
Φεβρουάριος 2020**

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη	5
Abstract.....	6
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	7
1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	7
1.2 Αναγκαιότητα - Συνεισφορά Διπλωματικής Εργασίας.....	8
1.3 Σκοπός διπλωματικής εργασίας.....	9
1.4 Διάρθρωση Διπλωματικής Εργασίας	11
Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο.....	12
2.1 Εισαγωγή.....	12
2.2 Εννοιολογικό πλαίσιο για την σημασία της λογιστικής.....	12
2.3 Εννοιολογικό πλαίσιο για την σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση.....	13
Κεφάλαιο 3: Επισκόπηση ερευνών.....	16
3.1 Εισαγωγή.....	16
3.2 Η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση.....	16
3.3 Προβλήματα στη διδασκαλία της λογιστικής	17
3.4 Η συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκμάθηση της λογιστικής.....	18
3.4 Τρόποι διδασκαλίας της λογιστικής.....	19
3.5 Αγορά εργασίας	21
Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας.....	24
4.1 Εισαγωγή.....	24
4.2 Πληθυσμός - Δείγμα	24
4.3 Ερωτηματολόγιο έρευνας	24
4.4 Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης.....	27
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Έρευνας	28
5.1 Εισαγωγή.....	28
5.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Περιγραφικής Στατιστικής	28
5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία.....	28
5.3 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ανάλυσης Παλινδρόμησης.....	60
5.3.1 Εισαγωγικά- Ανάλυση Αξιοπιστίας.....	60

Πίνακας 27- Πίνακας αξιοπιστίας.....	61
5.3.2 Πίνακας Συσχετίσεων.....	61
Πίνακας 28 - Συσχετίσεις εξαρτημένης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες	62
Πίνακας 29- Συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών	63
5.3.3 Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης	63
Πίνακας 30- Σύνοψη μοντέλου.....	64
Πίνακας 31- Πίνακας ANOVA.....	65
Πίνακας 33 – Ερευνητικές υποθέσεις.....	68
Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	68
6.1 Εισαγωγή.....	68
6.2 Συμπεράσματα.....	68
6.3 Περιορισμοί.....	72
6.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα	73
Βιβλιογραφία	74
Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	74
Ελληνική Βιβλιογραφία	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ	83

Ευχαριστίες

Η εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας αποτελεί κατά κανόνα μία ατομική, προσωπική προσπάθεια, παρόλα αυτά όμως στην συγγραφή της διπλωματικής εργασίας ήταν πολύ σημαντική η συνεισφορά και η συμβολή του επιβλέποντα καθηγητή κ. Λάζου Γρηγορίου, ο οποίος με τις πολύτιμες συμβουλές του και την καθοδήγησή του συνέβαλε στην ταχύτερη εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς το διευθυντή του Μεταπτυχιακού Προγράμματος κ. Θεοφάνη Καραγιώργο, αλλά και στο διδακτικό προσωπικό συνολικά, για τη μεταλαμπάδευση των γνώσεων καθ' όλη τη διάρκεια των μαθημάτων.

Επιπλέον, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την στήριξη και την αμέριστη συμπαράσταση, ηθική και υλική που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους συμμετέχοντες στην έρευνα γιατί με τις απαντήσεις τους συνέβαλαν στο τελικό αποτέλεσμα.

Περίληψη

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται και ως «ψηφιακή εποχή», γεγονός που δηλώνει την συνεχή εξέλιξη της τεχνολογίας. Η εξέλιξη αυτή έχει επιφέρει αλλαγές σε πολλά επαγγέλματα εκ των οποίων και του λογιστικού επαγγέλματος. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να απαιτείται η διαφοροποίηση των λογιστικών προγραμμάτων σπουδών. Ο εκσυγχρονισμός και η τάση τεχνολογικής βελτίωσης ή ανάπτυξης της προϋπάρχουσας τεχνολογίας στα Πανεπιστήμια κρίνεται απαραίτητη, ώστε οι φοιτητές και οι μελλοντικοί επαγγελματίες λογιστές να είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Παρόλα αυτά, παρατηρούνται προβλήματα στον τρόπο διδασκαλίας της λογιστικής, που έχει ως συνέπεια την μη τεχνολογική ενημέρωση των λογιστών. Συνεπώς, σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η εξέταση των παραγόντων που επιδρούν στη σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση. Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε μέσω των φορμών της Google και το οποίο στάλθηκε σε επαγγελματίες λογιστές και σε φοιτητές λογιστικών σχολών. Από τα συμπεράσματα της έρευνας προέκυψε, ότι είναι σημαντική η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή της έρευνας, διαπιστώνοντας πως ισχύουν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις: τα προβλήματα διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική, η χρήση της τεχνολογίας επιδρά θετικά στη σημασία της λογιστικής, οι τρόποι διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική, η πρακτική άσκηση είναι σημαντική στην κατανόηση των γνώσεων, και οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται καθώς και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τέλος, απορρίφθηκε η ερευνητική υπόθεση, ότι το πανεπιστήμιο βοηθά στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, αφού οι εργοδότες αντιλαμβάνονται την πρακτική άσκηση ως μια ευκαιρία μόνιμης θέσης στην αγορά εργασίας.

Λέξεις- Κλειδιά: λογιστική, εκπαίδευση, τεχνολογία, φοιτητές, επαγγελματίες λογιστές, αγορά εργασίας, παράγοντες επιρροής.

Abstract

The current era is also termed the "digital age", which indicates the continuous evolution of technology. This evolution has brought about changes in many professions, including the accounting profession. As a result, differentiation of accounting curricula is required. The modernization and tendency of technological improvement or development of pre-existing technology in the Universities is considered necessary so that students and future professional accountants are adequately prepared for the needs of the labor market. However, there are problems with the way in which accounting is taught, which results in non-technological accounting. The purpose of this thesis is therefore to examine the factors that influence the importance of accounting in education. To carry out the present research, a questionnaire was developed, written through Google forms, and sent to professional accountants and accounting students. The findings of the research showed that the importance of accounting in education is important, which is the dependent variable of research, finding that the following research hypotheses apply: teaching problems affect accounting, use of technology positively affects its importance accounting, teaching methods affect accounting, practical training is important in understanding knowledge, and technological knowledge gained as well as interpersonal and communication skills usefulness grown in the university sufficient labor market needs. Finally, the research hypothesis was rejected that the university assists in internships as employers perceive internship as a permanent job opportunity.

Keywords: accounting, education, technology, students, professional accountants, labor market, influencing factors.

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Με την πάροδο του χρόνου και καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται, διαπιστώθηκε πως οι λογιστικές διαδικασίες που εκτελέστηκαν χειροκίνητα ήταν αρκετά δύσκολες και χρονοβόρες. Η «λειτουργία εγγραφής» που περιλαμβάνεται στον παραδοσιακό ορισμό της λογιστικής εκείνη την περίοδο προκάλεσε σημαντική απώλεια χρόνου για τους λογιστές (Azize et al., 2020).

Παρατηρώντας την ιστορική εξέλιξη της λογιστικής διαπιστώνεται πως η μεγαλύτερη ανάπτυξη της λογιστικής πραγματοποιήθηκε στην ψηφιακή εποχή. Επομένως, η λογιστική θα μπορούσε να ταξινομηθεί με βάση την εξέλιξη της τεχνολογίας σε δύο εποχές, την «πριν από την ψηφιακή εποχή» και «μετά από την ψηφιακή εποχή». Η πιο σημαντική εξέλιξη της τεχνολογίας πριν την ψηφιακή εποχή είναι η εισαγωγή της μεθόδου διπλής εισόδου (Azize et al., 2020).

Τα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη ήταν πολλά και σε σύντομο χρονικό διάστημα, αφού την δεκαετία του 1990 το διαδίκτυο τέθηκε στη διάθεση του κόσμου. Η συνεχής ανάπτυξη και αλλαγή της «τεχνολογίας των πληροφοριών» και η έννοια της «ψηφιοποίησης» που απορρέει από τη χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας έφεραν την έννοια της «ψηφιακής λογιστικής» στον τομέα της λογιστικής. Συνεπώς, οι λογιστές θα πρέπει να προσαρμοστούν στη διαδικασία των ψηφιακών αλλαγών. Οι σπουδαστές επίσης, που επιλέγουν την λογιστική εκπαίδευση θα πρέπει να εκπαιδεύονται προς αυτήν την κατεύθυνση, ώστε όχι μόνο οι λογιστές αλλά και οι μελλοντικοί λογιστές θα πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμοστούν στην ψηφιοποίηση (Azize et al., 2020).

Τη τελευταία δεκαετία υπάρχει ραγδαία αύξηση ανάπτυξης συστημάτων πληροφορικής με βάση τη τεχνολογία, γεγονός που έχει επηρεάσει τη διαχείριση μιας επιχείρησης αλλά και τα συστήματα λογιστικής πληροφόρησης. Αυτά τα συστήματα πλέον θεωρούνται απαραίτητα για την υποστήριξη της απόδοσης των εργαζομένων. Τα λογιστικά συστήματα λογιστικής θεωρούνται αποτελεσματικά αν το σύστημα είναι σε θέση να παράγει πληροφορίες που είναι αποδεκτές και ικανές να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των πληροφοριών με έγκαιρο, ακριβή και αξιόπιστο τρόπο (Widjajanto, 2001). Επίσης, μέσω αυτών των συστημάτων αξιολογούνται και οι εργαζόμενοι, αφού βοηθούν στην γρήγορη λήψη αποφάσεων και την συγκέντρωση

χρηματοοικονομικών στοιχείων της εταιρείας. Παρόλα αυτά όμως, αρκετοί εργαζόμενοι είναι δυσαρεστημένοι με την εργασία τους, γεγονός που ωφείλεται στην εφαρμογή τεχνολογίας που θεωρείται δύσκολο να χρησιμοποιηθεί, με δυσάρεστες συνέπειες στην παραγωγικότητα των εργαζομένων στις εταιρείες (Mahdanisa et al., 2020).

1.2 Αναγκαιότητα - Συνεισφορά Διπλωματικής Εργασίας

Η συνεχής εξέλιξη της τεχνολογίας σε συνδυασμό με τις αυξανόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας έχει επιφέρει αλλαγές στο λογιστικό επάγγελμα και κατ' επέκταση και στην εκπαίδευση των φοιτητών, οι οποίοι αποτελούν τους μελλοντικούς λογιστές. Όλο και περισσότερα πανεπιστημιακά μαθήματα εφαρμόζουν συνδυαστική μάθηση, δηλαδή συνδυάζουν την προσωπική με την υπολογιστική παιδαγωγική (Lindorff & McKeown, 2013).

Τα τελευταία χρόνια έχουν ασκηθεί πιέσεις στους πανεπιστημιακούς ώστε να εντείνουν τις προσπάθειες τους για καλύτερη και εις βάθος μόρφωση των φοιτητών (Bishop & Verleger, 2013 ; Butt, 2014 ; O'Flaherty & Phillips, 2015 ; Pierce & Fox, 2012). Το πρόβλημα αυτό έχει επίσης, διαπιστωθεί από τον επιχειρηματικό κόσμο, οι σπουδαστές να επιλέγουν στρατηγικές μάθησης που τους οδηγούν σε επιφανειακές γνώσεις και όχι σε στρατηγικές μάθησης που τους οδηγούν σε βαθιά εκμάθηση και κατανόηση των λογιστικών εννοιών (Booth et al., 1999). Αυτό διαπιστώθηκε επίσης από τη Khaigina et al., (2019), οι φοιτητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη λογιστική σε βάθος και γι' αυτό δεν μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους.

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2016 στην Αμερική, διαπιστώθηκε ότι οι φοιτητές συμμετέχουν περισσότερο στο μάθημα όταν χρησιμοποιείται τεχνολογία. Επίσης, οι φοιτητές συμφώνησαν ότι η χρήση της τεχνολογίας βοηθά στην καλύτερη κατανόηση του μαθήματος (Brooks, 2016). Παρόλα αυτά, το συμπέρασμα αυτό δεν έχει καθολική ισχύ. Για παράδειγμα, οι Sugahara και Boland (2006) διαπίστωσαν ότι οι καθηγητές που κάνουν ανάγνωση των διαφανειών από το Power Point δεν προσελκύουν το ενδιαφέρον των φοιτητών. Επομένως, η ανάγνωση διαφανειών στο μάθημα δεν θα επιλέγονταν ως τρόπος προώθησης της τεχνολογίας στο πανεπιστήμιο. Αντίθετα, η χρήση του διαδικτύου είναι μία επιλογή που ανήκει

στο πεδίο της τεχνολογίας και η ενσωμάτωση έργου στο διαδίκτυο βελτιώνει την αντίληψη των φοιτητών για την συνολική μάθηση (Clarke et al., 2001).

Ο επιχειρηματικός κόσμος σήμερα είναι άκρως ανταγωνιστικός, ασταθής και αβέβαιος, γι' αυτό οι εργοδότες είναι ιδιαίτερα επιφυλακτικοί για το ευρύ φάσμα των ικανοτήτων, δεξιοτήτων και γνώσεων των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να αποδείξουν ότι μπορούν να ανταπεξέλθουν σε ένα υψηλό, διαφορετικό και δυναμικό χώρο εργασίας. Η γενική άποψη όμως που επικρατεί μεταξύ των εργοδοτών είναι ότι τα λογιστικά πανεπιστημιακά προγράμματα δεν προσφέρουν στους πτυχιούχους τις απαιτούμενες δεξιότητες και ικανότητες (Hakim, 2016). Υπάρχει δηλαδή, ένα χάσμα μεταξύ αναμενόμενης πραγματικότητας, μεταξύ της ανάγκης των εργοδοτών και της προσφοράς από το πανεπιστημιακό σύστημα.

Υπό αυτό το πρίσμα, προκύπτει ερευνητικό ενδιαφέρον για τη διενέργεια θεωρητικής, αλλά και εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα για τη σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση και εμπλουτισμό της διεθνούς βιβλιογραφίας με σκοπό την βελτίωση των λογιστικών προγραμμάτων σπουδών που στοχεύει στην βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των φοιτητών-μελλοντικών λογιστών.

1.3 Σκοπός διπλωματικής εργασίας

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η εξέταση της σημασίας της λογιστικής στην εκπαίδευση στις αναπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Η εξέταση αυτή διεξάγεται μέσω θεωρητικής διερεύνησης αλλά και μέσω ανάλυσης εμπειρικών δεδομένων που προκύπτουν μετά από έρευνα. Παράλληλα, εξετάζονται και επτά ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες διατυπώνονται στο τρίτο κεφάλαιο και έχουν ως στόχο την πληρέστερη ανάλυση του κύριου σκοπού της έρευνας.

1.4 Διάρθρωση Διπλωματικής Εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελείται από έξι (6) κεφάλαια. Στο πρώτο (1) κεφάλαιο αρχικά αναφέρονται κάποια εισαγωγικά στοιχεία σχετικά με το θέμα της διπλωματικής εργασίας. Στη συνέχεια, αναφέρεται η αναγκαιότητα της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας, καθώς και ο σκοπός αυτής. Στο τέλος, του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζεται η διάρθρωση των κεφαλαίων της διπλωματικής εργασίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο (2) αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή του κεφαλαίου αναλύεται το εννοιολογικό πλαίσιο για τη σημασία της λογιστικής, ενώ στην συνέχεια παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο για την σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση.

Στο τρίτο (3) κεφάλαιο παρατίθενται κάποιες βασικές ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με το θέμα της διπλωματικής εργασίας, δηλαδή η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών. Στην αρχή, παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με τη σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση. Στην συνέχεια του κεφαλαίου αναλύονται έρευνες που αφορούν τα προβλήματα της διδασκαλίας στη λογιστική, έρευνες που αφορούν την συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκμάθηση της λογιστικής και έρευνες που αφορούν το τρόπο διδασκαλίας της λογιστικής. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση ερευνών που αφορούν την αγορά εργασίας, δηλαδή κατά πόσο οι ικανότητες και δεξιότητες που έχουν οι απόφοιτοι λογιστικής εκπαίδευσης επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Από το τέταρτο (4) κεφάλαιο αρχίζει το εμπειρικό μέρος της διπλωματικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά παρουσιάζεται ο πληθυσμός και το δείγμα της εμπειρικής έρευνας, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζεται λεπτομερώς το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου της έρευνας. Τέλος, το τέταρτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παράθεση της μεθοδολογίας της στατιστικής ανάλυσης.

Στο πέμπτο (5) κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ερωτηματολογίων. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την περιγραφική στατιστική, όπου για κάθε ερώτηση προκύπτουν κάποιοι πίνακες και διαγράμματα που αφορούν συχνότητες και ποσοστά.

Στο έκτο (6) και τελευταίο κεφάλαιο καταγράφονται τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από τη διπλωματική εργασία και γίνεται σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τις έρευνες από τη βιβλιογραφία. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των περιορισμών που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και με την παράθεση προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Κεφάλαιο 2: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται και αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζεται το εννοιολογικό πλαίσιο για την σημασία της λογιστικής, ενώ στη συνέχεια αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο για την σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση.

2.2 Εννοιολογικό πλαίσιο για την σημασία της λογιστικής

«Λογιστική είναι η συστηματική τεχνική παρακολούθησης των οικονομικών μεταβολών των περιουσιακών στοιχείων που διαθέτει μια επιχείρηση. Η λογιστική είναι ένα σύστημα λογικών συνδυασμών με τη συνδρομή κανόνων κοινά παραδεκτών» (Δρακωνάκη & Καλαϊτζάκη, 2015).

Η λογιστική κατέχει πολύ σημαντική θέση σε μία επιχείρηση. Αυτό προκύπτει, αφού ο λογιστής είναι ο πρώτος που συλλέγει και γνωρίζει τις διάφορες πληροφορίες από τα λογιστικά βιβλία που τηρεί και είναι σε θέση να τις αξιολογεί και να προτείνει τις καλύτερες λύσεις. Επίσης, η λογιστική συγκεντρώνει όλες τις χρήσιμες ποσοτικές πληροφορίες. Καταγράφει, κατατάσσει και αναλύει τα επιχειρηματικά γεγονότα. Βοηθάει στον προσδιορισμό του κόστους και ετοιμάζει τις χρηματοοικονομικές καταστάσεις. Τέλος, βοηθάει το Management στη λήψη αποφάσεων (Κεχράς, 2010).

Η λογιστική εντάσσεται σε δύο διαφορετικές κατηγορίες επιστημών σύμφωνα με την διεθνή βιβλιογραφία. Η άποψη που επικρατεί τα τελευταία χρόνια είναι ότι ανήκει στις κοινωνικές επιστήμες, ενώ η ευρέως διαδεδομένη άποψη είναι ότι ανήκει στις διοικητικές επιστήμες. Επομένως, σύμφωνα με την επικρατούσα άποψη ανήκει στον κλάδο της Κοινωνιολογίας ή της Διοίκησης Επιχειρήσεων, ενώ σε άλλες περιπτώσεις παρουσιάζει συσχέτιση με κλάδους

επιστημών όπως είναι η Στατιστική, τα Μαθηματικά, η Οικονομική, το Δίκαιο και η Επιχειρησιακή Έρευνα (Παπαδέας, 2015).

2.3 Εννοιολογικό πλαίσιο για την σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση

Ο κόσμος σήμερα είναι όλο και περισσότερο τεχνολογικά καθοδηγούμενος, αφού οι φοιτητές χρησιμοποιούν αρκετά τη τεχνολογία στην καθημερινότητά τους. Παρόλα αυτά, παρατηρείται πως αρκετοί φοιτητές δεν γνωρίζουν πως να χρησιμοποιούν με επαγγελματικό τρόπο εφαρμογές όπως είναι το Power Point και το Excel, εφαρμογές που χρησιμοποιούνται στη λογιστική. Επομένως, οι φοιτητές θα πρέπει να μάθουν πως να χρησιμοποιούν τη νέα τεχνολογία αποτελεσματικά σε σχέση με το επάγγελμά τους (Dahlstrom et al., 2013 ; Keengwe, 2007 ; Wallace & Clariana, 2005). Ο κατάλληλος χώρος λοιπόν, για την εκμάθηση της τεχνολογίας που χρησιμοποιείται στη λογιστική είναι ο χώρος του πανεπιστημίου, αφού παράλληλα οι φοιτητές αναπτύσσουν επικοινωνιακές δεξιότητες, κάτι που θεωρείται απαραίτητο στην αγορά εργασίας (Ballantine & McCourt Larres, 2009).

Οι σημερινοί απόφοιτοι αναμένεται να κατέχουν διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες από αυτές που κατείχαν οι προηγούμενες γενεές. Παλιότερα, οι απόφοιτοι και μελλοντικοί εργαζόμενοι ήταν σε θέση να διεκδικήσουν θέσεις εργασίας που το χαρακτηριστικό τους ήταν οι χειρονακτικές τους λειτουργίες ή πολύ απλές γνώσεις μηχανογραφικών συστημάτων (Boritz & Stoner, 2014 ; Kotb & Roberts, 2011). Σύμφωνα με τους Vasarhelyi, Teeter και Krahel (2010) υποστηρίζουν ότι η παραδοσιακή λογιστική εκπαίδευση επικεντρώνεται στη γνώση των εννοιών και των κανόνων που δεν επαρκούν για να λειτουργήσουν οι φοιτητές σε μια ψηφιακή οικονομία.

Η διδακτέα ύλη στο τομέα της λογιστικής σπανίως αποτελεί θέμα καθολικής σημασίας και δεν θα πρέπει να υποβάλλεται σε έλεγχο από επαγγελματικούς οργανισμούς της λογιστικής. Πρέπει να δοθεί προσοχή στην ανάγκη για συμβιβασμό μεταξύ των «θεωρητικών-εκπαιδευτικών» και

των «προσανατολισμένων στην πρακτική» πολιτισμών που επηρεάζουν τον σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών. Επομένως, χρήζει αναγκαία η εύρεση ισορροπίας μεταξύ των θεωρητικών και πρακτικών συστατικών που διδάσκονται στο τομέα της λογιστικής, αφού στην σημερινή εποχή φαίνεται πως τα προγράμματα σπουδών της λογιστικής αντιμετωπίζουν προβλήματα (Πετροπούλου, 2006). Η δυσαναλογία αυτή μπορεί να αιτιολογηθεί από την άποψη ότι εξαιτίας της έλλειψης «*οποιασδήποτε γενικά αποδεκτής άποψης του ρόλου και της λογικής του πανεπιστημίου στον 21ο αιώνα*» (Osborne, 2003).

Η ακαδημαϊκή εκπαίδευση της λογιστικής παρατηρείται ότι βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης και υποστηρίζεται ότι υπάρχει η ανάγκη να ενσωματωθεί η έρευνα και η πρακτική, ώστε να συνεχίσει να αναπτύσσεται ή να επιβιώνει η ακαδημαϊκή λογιστική (Guthrie et al., 2014 ; Laughlin, 2011). Οι ακαδημαϊκοί επομένως, έρχονται αντιμέτωποι με πολλές προκλήσεις, όπως είναι οι χρόνιες ελλείψεις και η έλλειψη ικανοτήτων συμμόρφωσης με τις απαιτήσεις του επαγγέλματος (Samkin & Schneider, 2014 ; Samkin & Stainbank, 2016). Σύμφωνα με αυτό είναι οι Datar et al., (2011) όπου κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική έρευνα σχετίζεται με την επιχειρηματική τεχνική και ότι η δέσμευση των φοιτητών σε ακαδημαϊκά θέματα είναι ανεπαρκής στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι η υιοθέτηση εναλλακτικών προγραμμάτων διδασκαλίας στα πανεπιστήμια θα ενθαρρύνει την βελτίωση της παιδαγωγικής πορείας και της διδασκαλίας γενικότερα. Παρόλα αυτά, η εφαρμογή της άποψης αυτής μπορεί να επιφέρει τη μείωση της αξίας των προσόντων του λογιστικού πτυχίου και μειωμένη έμφαση στη δημιουργία γνώσεων της λογιστικής (O'Connell et al., 2015).

Η ζήτηση σήμερα για επαγγελματίες λογιστές συνεχώς αυξάνεται. Το 2017 το 80% των εταιρειών που ανήκουν στην κατηγορία των μεγάλων επιχειρήσεων δήλωσαν ότι θα προσλάβουν το ίδιο ή και μεγαλύτερο αριθμό απόφοιτων λογιστικής (AICPA, 2017). Η πρόβλεψη του Γραφείου του Υπουργείου Εργασίας της Σκοτίας έδειξε μια μεταβολή στην απασχόληση των λογιστών ή ελεγκτών από το 2014 έως το 2024 της τάξεως του 11% (U. S. Department of Labor, 2017).

Μια γενική άποψη που επικρατεί μεταξύ των επαγγελματιών λογιστών είναι ότι τα προγράμματα σπουδών των λογιστικών σχολών δεν προσφέρουν στους πτυχιούχους τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που απαιτεί η αγορά εργασίας (Hakim, 2016). Υπάρχει δηλαδή, ένα διακριτό χάσμα μεταξύ των απαιτήσεων της αγοράς εργασίας με τις ικανότητες και δεξιότητες

που καλλιεργεί το πανεπιστήμιο. Το χάσμα αυτό κυρίως οφείλεται στον αυξημένο ρυθμό εξέλιξης της τεχνολογίας πληροφοριών (Nabil Ahmed Mareai Senan, 2019). Η εξάλειψη του χάσματος όμως, μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή ενεργών μεθοδολογιών. Για τον Silva και τον Scapin (2011) « οι ενεργές μεθοδολογίες μπορούν να οριστούν ως ένα σύνολο τεχνικών που μετασχηματίζουν το περιβάλλον μάθησης ταυτόχρονα με την τροποποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του φοιτητή, στην αναζήτηση μεγαλύτερης αυτονομίας των φοιτητών στην οικοδόμηση της γνώσης». Σύμφωνα με τις προοπτικές που υποδεικνύουν οι Hernandez et al., (2006), Barbosa & Moura, (2013) και Farias & Carvalho, (2016) η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας είναι εφικτή όταν ο καθηγητής εφαρμόζει τεχνικές και θεωρητικές γνώσεις. Τέλος, για να προσδιοριστούν με βεβαιότητα οι ενεργές μέθοδοι που θα χρησιμοποιηθούν θα πρέπει να υπάρξει σύνδεση των στόχων της επιδιωκόμενης τεχνικής με τους στόχους που περιγράφονται για το προφίλ των φοιτητών καθώς και με τους στόχους του πανεπιστημίου (Moran, 2013 ; Nganga et al., 2016).

Κεφάλαιο 3: Επισκόπηση ερευνών

3.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο καταγράφονται και αναλύονται ερευνητικές προσεγγίσεις που αφορούν το θέμα της διπλωματικής. Αρχικά, παρουσιάζονται έρευνες που δείχνουν τη σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση σε διάφορες χώρες ανά τον κόσμο. Στη συνέχεια, καταγράφονται έρευνες που δείχνουν τη συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκμάθηση της λογιστικής, καθώς και οι τρόποι διδασκαλίας της λογιστικής. Στο τέλος του κεφαλαίου, καταγράφονται τα αποτελέσματα ερευνών που αφορούν τις επιπτώσεις του τρόπου διδασκαλίας στην αγορά εργασίας.

3.2 Η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση

Οι συνεχείς εξελίξεις στο επιχειρηματικό περιβάλλον στον 21^ο αιώνα απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την φύση της διδασκαλίας, την μάθηση και την αξιολόγηση. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς δεν παράγονται πτυχιούχοι που να πληρούν τις απαιτήσεις του επιχειρηματικού κόσμου. Αυτή είναι μία γενική κατάσταση που ισχύει σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Σρι Λάνκα, η οποία βέβαια έχει υιοθετήσει καινοτόμα εκπαιδευτικά μοντέλα, όπως η εκπαίδευση βάσει αποτελεσμάτων (OBE). Με την υιοθέτηση αυτού του μοντέλου φαίνεται πως υπάρχει επιτυχημένη λογιστική πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Senaratne, 2019).

Η πρώτη εντύπωση των φοιτητών στο πρώτο μάθημα της λογιστικής είναι πολύ σημαντική καθώς φαίνεται πως επηρεάζεται αρκετά η άποψή τους, δηλαδή κατά πόσο η λογιστική είναι γι' αυτούς σημαντική (Mauldin et al., 2000 ; Geiger & Ogilby, 2000 ; Mohrweis, 2006). Επομένως, οι αρχικές πληροφορίες που λαμβάνουν είναι πολύ σημαντικές για την απόφασή τους ώστε να ακολουθήσουν σπουδές λογιστικής (Rebecca & Doug, 2019).

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Περουβιανή Ανώτατη Εκπαίδευση και στην οποία συμμετείχαν φοιτητές του προγράμματος σπουδών MBA αποδείχθηκε πως πολλά από τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών οξύνουν την κριτική ικανότητα των φοιτητών με σκοπό

την καλύτερη απόδοσή τους τόσο ακαδημαϊκά όσο και επαγγελματικά (Fernando A. D' Alessio et al., 2019).

Από τα παραπάνω εξάγεται η εξής ερευνητική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Είναι σημαντική η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Δεν είναι σημαντική η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση.

3.3 Προβλήματα στη διδασκαλία της λογιστικής

Μία ακόμα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Κίνα το 2019 διαπίστωσε πως εφαρμόζονται παραδοσιακοί τρόποι διδασκαλίας στην εκμάθηση των λογιστικών μαθημάτων. Υπάρχει ελλειπής ενημέρωση του διδακτικού υλικού, με αποτέλεσμα το περιεχόμενο της διδασκαλίας να μην συμβαδίζει με την εποχή. Ένα ακόμα πρόβλημα είναι η κακή συνεργασία φοιτητών με καθηγητών γεγονός που δυσκολεύει ακόμα περισσότερο τις παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, όπως είναι η διδασκαλία στην τάξη. Το πιο σημαντικό πρόβλημα στα πανεπιστήμια και τα κολέγια της Κίνας εντοπίζεται στη εφαρμογή πρακτικής διδασκαλίας, δηλαδή στην ύπαρξη περισσότερων πρακτικών μαθημάτων και λιγότερο θεωρητικών. Συνεπώς οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στα Κινεζικά πανεπιστήμια είναι παρωχημένες και δυσχεραίνουν την λογιστική εκπαίδευση (Juan, 2019).

Από τα παραπάνω εξάγεται η εξής ερευνητική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Τα προβλήματα διδασκαλίας επηρεάζουν την λογιστική.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Τα προβλήματα διδασκαλίας δεν επηρεάζουν την λογιστική.

3.4 Η συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκμάθηση της λογιστικής

Στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Νιγηρίας, συχνά γίνεται λόγος για συμβατικές μεθόδους διδασκαλίας, αγνοώντας στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες χρησιμοποιούν τους υπολογιστές στην εκμάθηση της λογιστικής (Omoni et al., 2015). Γι' αυτό το λόγο λοιπόν, δημιουργήθηκε μία εφαρμογή CAIP (Computer Assisted Instructional Package) , η οποία επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε για την εισαγωγική ανάπτυξη του λογιστικού CAI πακέτου (Ashworth & Duncan, 2012; Suehring & Valade, 2013). Εκτός από τη δυσκολία χρήσης λογιστικών λογισμικών CAIP, ένα ακόμα πρόβλημα που προέκυψε ήταν το υψηλό κόστος εξοπλισμού (Ezeani & Akrotohwo, 2014), με αποτέλεσμα, να μην είναι εγγυημένες οι εκπαιδευτικές αξίες των αποφοίτων των πανεπιστημίων της Νιγηρίας και να μην συμβαδίζουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας σήμερα αλλά και στο μέλλον.(Adamu & Abdul, 2014).

Στην Αμερική έλαβε χώρα έρευνα, η οποία μελέτησε (Morris et al., 2015), ότι οι φοιτητές που χρησιμοποιούν εργαλεία πληροφορικής, όπως είναι οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες διδασκαλίας αποδίδουν καλύτερα στα λογιστικά μαθήματα από τους φοιτητές που δεν το κάνουν. Αντίθετα, σε μαθήματα υψηλού επιπέδου κατανοούν καλύτερα με παραδοσιακές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ σε προπτυχιακούς φοιτητές αποδείχθηκε, ότι δεν είχε ιδιαίτερη σημασία αν χρησιμοποιείται διαδικτυακή ή παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας (Chen et al., 2013).

Μία ακόμα έρευνα έδειξε πώς η ταχύτερη ανάπτυξη της τεχνολογίας έχει ως αποτέλεσμα οι φοιτητές να επιλέγουν την διαδικτυακή μάθηση και να αποκτούν εκπαίδευση εντελώς online. Τα πλεονεκτήματα της online εκπαίδευσης είναι ποικίλα, αφού η ηλεκτρονική μάθηση είναι διαθέσιμη για όλους, προσφέρει ευελιξία και δίνει την ευκαιρία σε φοιτητές που έχουν άλλες υποχρεώσεις να παρακολουθήσουν κανονικά μαθήματα και να μην εμποδίζονται από τη διδασκαλία πρόσωπο με πρόσωπο (Rhonda R. et al., 2019).

Σύμφωνα με την έρευνα των Scofield και Walsh (2009) διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές που παρακολούθησαν διαδικτυακά μαθήματα δεν αισθάνονταν καθόλου μειονεκτικά σε σχέση με τους φοιτητές που παρακολούθησαν μαθήματα με τον παραδοσιακό τρόπο.

Έτσι, καταλήγουμε στην εξής ερευνητική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η χρήση της τεχνολογίας επιδρά θετικά στη σημασία της λογιστικής.

Εναλλακτική υπόθεση H₁: Η χρήση της τεχνολογίας δεν επιδρά θετικά στη σημασία της λογιστικής.

3.4 Τρόποι διδασκαλίας της λογιστικής

Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ισλαμικό Πανεπιστήμιο Malang, χρησιμοποιώντας τη μεταφορά της γαλλικής ταινίας ‘Le Grand Voyage’, διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές, αν και αντιλαμβάνονται, είναι δύσκολο να αποβάλλουν υλιστικές, καπιταλιστικές αντιλήψεις και να λειτουργήσουν σύμφωνα με τον θεό, Αλαχ. Να προσεγγίσουν δηλαδή λογιστικά θέματα με πνευματικό, συναισθηματικό τρόπο (Arista et al., 2019). Ο Efferin (2015) ανέφερε πως η επιστήμη, η τεχνολογία συμπεριλαμβανομένης και της λογιστικής δημιουργήθηκαν για να διαμορφώσουν αλαζονικούς ανθρώπους. Ο Mulawarman (2008) δήλωσε, ότι η λογιστική στηρίζεται στην άποψη, ότι το κοσμικό επιστημονικό πρότυπο χαρακτηρίζεται από τρία βασικά πράγματα, το συμφέρον του εαυτού, τη δύναμη και τη σχετικότητα. Τα τρία προαναφερθέντα στοιχεία οδηγούν στον καπιταλισμό. Θεωρείται, πως η θρησκεία ή η πνευματικότητα δεν έχουν θέση στην ανάπτυξη της λογιστικής επιστήμης. Η ισλαμική λογιστική επικεντρώνεται κυρίως στην πνευματική νοημοσύνη και έπειτα στη συναισθηματική (Triyuwono, 2010). Η ισλαμική λογιστική δημιουργείται τεχνικά και φιλοσοφικά. Τεχνικά, η ισλαμική λογιστική υπάρχει λόγω της αυξανόμενης ανάπτυξης των επιχειρηματικών φορέων της σαρία στην Ινδονησία. Φιλοσοφικά, η ισλαμική λογιστική δημιουργήθηκε για να απελευθερώσει την εξουσία του εκάστοτε καπιταλισμού (Triyuwono, 2012), η οποία προέρχεται από συμβατικές λογιστικές υπηρεσίες που δεν έχουν αξίες.

Υπάρχουν αρκετές μέθοδοι εκμάθησης της λογιστικής σε προπτυχιακό κυρίως επίπεδο. Μία όχι και τόσο συχνή μέθοδο αποτελεί η εκμάθηση με τη βοήθεια ψηφιακών παιχνιδιών, τα Serious Games (SGs). Στα παιχνίδια αυτά εμπεριέχονται παιχνίδια προσομοίωσης. (Crookall, 2010). Κάποιοι ερευνητές διατηρούν επιφυλάξεις ως προς τα παιχνίδια SGs, (Foster et al., 2011), ενώ οι περισσότεροι υποστηρίζουν πως συμβάλλουν στη ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η επίλυση προβλημάτων, η λήψη αποφάσεων, η πολυδιάθεση και η ομαδική εργασία. (Carenys & Moya, 2016 ; Connolly et al., 2012 ; Tobias & Fletcher, 2012). Παρόλα αυτά, τα αποτελέσματά τους

στην επιτυχία των σπουδαστών είναι σπάνια (Young et al., 2012), διότι επικρατεί η αντίληψη της έλλειψης πόρων. Γεγονός που σχετίζεται με την παροχή κινήτρων, ώστε να εργαστούν με τη μέθοδο SG. Συμπερασματικά, οι ακαδημαϊκοί λογιστές τείνουν να διδάσκουν τη λογιστική ως τεχνική, χωρίς να συνδέουν τη λογιστική με τη γενική επιχειρησιακή στρατηγική, τις επενδύσεις και τη χρηματοδότηση. Αυτό οδηγεί με τη σειρά του, στην αντίληψη ότι πρόκειται για ένα «βαρετό» μάθημα στους προπτυχιακούς σπουδαστές (Apostolou et al., 2015). Η ίδια άποψη διαπιστώθηκε και ένα χρόνο μετά, το 2016 που πραγματοποιήθηκε στη Μαλαισία (Najid et al., 2016). Έτσι, προτείνεται η χρήση των SG, τα οποία συμβάλλουν στη αλλαγή των τάσεων διδασκαλίας ακόμα και σε προπτυχιακά λογιστικά μαθήματα.

Ωστόσο, σύμφωνα με μελέτες που πραγματοποιήθηκαν εξέτασαν την αποτελεσματικότητα ενός μαθήματος έρευνας της λογιστικής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι φοιτητές έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν και να κατανοήσουν σε βάθος λογιστικές έννοιες και όχι να υιοθετήσουν την μάθηση μέσω της απομνημόνευσης. Επομένως, η εισαγωγή ενός μαθήματος έρευνας και θεωρίας ενθαρρύνει και αναπτύσσει την κριτική ικανότητα των φοιτητών (Baker & Wick, 2019).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανεπιστήμιο της Αυστραλίας έδειξε πως προγράμματα ολοκληρωμένης μάθησης (WIL) βοηθούν στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών μαθημάτων καθώς και στην καλύτερη κατανόηση του λογιστικού επαγγέλματος (Trevor & Jia, 2019). Το WIL περιλαμβάνει μια σειρά εφαρμογής γνώσεων σε εργασιακά περιβάλλοντα, δηλαδή ενσωματώνεται η γνώση που προέρχεται από τα αμφιθέατρα στην πράξη, σε κάποιο εργασιακό χώρο (Atchison et al., 2002). Με αυτό τον τρόπο επομένως, ενισχύεται η μάθηση των φοιτητών και οι μαθησιακές τους εμπειρίες (Billett, 1995, 2007, 2010). Μια συντριπτική πλειοψηφία επίσης των φοιτητών προτιμά τα προγράμματα WIL να πραγματοποιούνται στη μέση ή στο τέλος του προγράμματος σπουδών.

Επομένως, προκύπτει η παρακάτω ερευνητική υπόθεση, η οποία είναι:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Οι τρόποι διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Οι τρόποι διδασκαλίας δεν επηρεάζουν την λογιστική.

Η παρακάτω ερευνητική υπόθεση είναι:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Η πρακτική άσκηση είναι σημαντική στην κατανόηση των γνώσεων.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Η πρακτική άσκηση δεν είναι σημαντική στην κατανόηση των γνώσεων.

3.5 Αγορά εργασίας

Ο κόσμος σήμερα τείνει όλο και περισσότερο να ακολουθεί τη τεχνολογική ανάπτυξη. Γίνεται λοιπόν λόγος για μία δεύτερη εποχή μηχανής. Ορισμένοι οικονομολόγοι εκτιμούν ότι το 35% των σημερινών θέσεων εργασίας στο Ηνωμένο Βασίλειο θα μπορούσαν να αυτοματοποιηθούν. Για το λόγο αυτό, τα πανεπιστήμια θα πρέπει να ευθυγραμμίσουν τα μαθήματα στις ανάγκες της αγοράς, διασφαλίζοντας ότι όλοι οι πτυχιούχοι είναι πλήρως ψηφιακά καταρτισμένοι (House of Lords, 2015). Ο κλάδος της λογιστικής φυσικά δεν αποτελεί εξαίρεση, αφού το λογιστικό επάγγελμα κατέχει τη τέταρτη θέση. Αναμένεται ότι οι σημερινοί απόφοιτοι κατέχουν διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες από εκείνες των προηγούμενων γενεών (Boritz & Stoner, 2014 ; Kotb & Roberts, 2011). Παρόλο που ενημερώθηκαν αρκετές φορές για την ενσωμάτωση της πληροφορικής σε λογιστικά προγράμματα, φαίνεται, ότι η πανεπιστημιακή λογιστική εκπαίδευση έχει καθυστερήσει την επιχειρηματική πρακτική (Spraaakman, 2011).

Τα διαδικτυακά μαθήματα λογιστικής έχουν επιφέρει αμφιλεγόμενες αντιδράσεις στους πιθανούς εργοδότες της Οκλαχόμα. Οι καθηγητές από πλευράς τους, θα πρέπει να πείσουν τους εργοδότες σχετικά με την αποτελεσματικότητα των διαδικτυακών μαθημάτων καθώς και να τους ενημερώσουν για την αυστηρότητα των μαθημάτων. Είναι ένας ευκολότερος τρόπος να μεταδοθεί η γνώση με σκοπό την απόκτηση πτυχίου και σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί την εύκολη διέξοδο απόκτησης πτυχίου. Οι εργοδότες λογιστών από πλευράς τους, μπορούν να βασίζονται στις εξετάσεις Πιστοποιημένου Επαγγελματία Λογιστή (CPA), αφού περνώντας ο φοιτητής με επιτυχία τις συγκεκριμένες εξετάσεις αποδεικνύει ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνώσεις ανεξάρτητα από το σύστημα παροχής γνώσεων (Rhonda R. et al., 2019).

Η Σαουδική Αραβία συνεχίζει να ακολουθεί παραδοσιακές προσεγγίσεις στη λογιστική εκπαίδευση (AlMotair & Stainbank, 2014). Η χρησιμοποίηση σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο. Γι' αυτό το λόγο, η αλλαγή πρέπει να επικεντρωθεί στο περιεχόμενο, στον τρόπο των μαθημάτων καθώς και στη δομή των προγραμμάτων σπουδών

(Barth, 2008 ; Carmona & Trombetta, 2010). Θα πρέπει να εστιάζεται το ενδιαφέρον στις αρχές, στο πλαίσιο και στις έννοιες, έτσι ώστε να ενισχυθεί η απασχόληση των πτυχιούχων. Η προσέγγιση πλαισίου θα βελτιώσει την κατανόηση των φοιτητών. Επίσης, θα βοηθήσει τους φοιτητές να προσαρμοστούν και να ακολουθήσουν τις μελλοντικές αλλαγές των κανονισμών και των προτύπων των λογιστικών πρακτικών, οι οποίες πιθανόν να μην προσφέρονται από παραδοσιακές μεθοδολογίες διδασκαλίας (Barth, 2008). Σύμφωνα με τους Jackling και Sullivan (2007) οι φοιτητές, πιστεύουν ότι θα πρέπει να τους δοθεί μια ολιστική μαθησιακή εμπειρία που συνδυάζει τη δομημένη μάθηση με τη συμμετοχή της βιομηχανίας, την εργασιακή εμπειρία και τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Άρα, εντοπίζεται χάσμα ανάμεσα στους εργοδότες και τους απόφοιτους λογιστικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα λοιπόν με έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Nabil (2019), οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται από την λογιστική πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Σαουδικής Αραβίας επαρκούν ικανοποιητικώς στην αγορά εργασίας με σίγουρα περιθώρια βελτίωσης. Η λογιστική εκπαίδευση στη Σαουδική Αραβία παρέχει στους φοιτητές λογιστικής τις απαραίτητες τεχνικές και τεχνικές πρακτικές δεξιότητες που απαιτούνται στην αγορά εργασίας. Ωστόσο, υπάρχει μια σαφής απαίτηση βελτίωσης ορισμένων τεχνικών και πρακτικών δεξιοτήτων που συνδέονται με την ανάλυση κινδύνων και τη λογιστική πληροφοριακών συστημάτων, το οποίο επισημάνθηκε και από τον Sandifer (2018). Τέλος, οι φοιτητές της λογιστικής στην εν λόγω χώρα έχουν τις απαιτούμενες διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για το λογιστικό επάγγελμα. Αυτό συμβαδίζει και επιβεβαιώνεται από τις μελέτες του Lowden et al., (2011) και Tempone et al., (2012).

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε κρατικό πανεπιστήμιο το 2019 έδειξε πως οι φοιτητές ωθούνται ώστε να κάνουν πρακτική άσκηση, καθώς γνωρίζουν το επάγγελμα στην πράξη, συνεργάζονται με επαγγελματίες λογιστές, οι οποίοι βλέπουν την πρακτική άσκηση ως μία μόνιμη θέση εργασίας. Το 75% των πρακτικών άσκησης οδήγησαν σε μόνιμη προσφορά εργασίας (Rebecca & Doug, 2019).

Έτσι, καταλήγουμε στην εξής ερευνητική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται καθώς και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται καθώς και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο δεν επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Επίσης, προκύπτει η παρακάτω ερευνητική υπόθεση:

Μηδενική υπόθεση H_0 : Το πανεπιστήμιο βοηθά στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, αφού οι εργοδότες αντιλαμβάνονται την πρακτική άσκηση ως μια ευκαιρία μόνιμης θέσης στην αγορά εργασίας.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : Το πανεπιστήμιο δεν βοηθά στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, αφού οι εργοδότες δεν αντιλαμβάνονται την πρακτική άσκηση ως μια ευκαιρία μόνιμης θέσης στην αγορά εργασίας.

Κεφάλαιο 4: Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Εισαγωγή

Στο τέταρτο κεφάλαιο αρχίζει η ανάλυση του εμπειρικού μέρους της διπλωματικής εργασίας και πιο συγκεκριμένα, αναλύεται η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να εξεταστεί η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση. Στην αρχή του κεφαλαίου, παρουσιάζεται ο πληθυσμός και το δείγμα που συγκεντρώθηκε στην εμπειρική έρευνα. Στην συνέχεια, αναλύεται λεπτομερώς το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου της εμπειρικής έρευνας, καθώς και η μεθοδολογία της στατιστικής ανάλυσης.

4.2 Πληθυσμός - Δείγμα

Η λογιστική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι των επιχειρήσεων. Ο κόσμος των επιχειρήσεων όμως συνεχώς εξελίσσεται, με αποτέλεσμα να απαιτείται η βελτίωση και αναθεώρηση των μεθόδων διδασκαλίας της λογιστικής, ώστε οι φοιτητές-μελλοντικοί λογιστές να είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Ως δείγμα λοιπόν, επιλέχθηκαν φοιτητές οικονομικών σχολών και επαγγελματίες λογιστές.

4.3 Ερωτηματολόγιο έρευνας

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί έναν σημαντικό και αναπόσπαστο παράγοντα στην διεξαγωγή μιας έρευνας, γι' αυτό το λόγο σχεδιάστηκε με πολύ προσοχή, ώστε να είναι απόλυτα κατανοητό και σαφές προς τους ερωτηθέντες. Ύστερα από ενδελεχή έρευνα της διεθνούς βιβλιογραφίας, δημιουργήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω των φορμών της Google, το οποίο στάλθηκε μέσω e-mail σε επαγγελματίες λογιστές και φοιτητές οικονομικών σχολών, καθώς και αναρτήθηκε σε σελίδες που αποτελούνται από φοιτητές οικονομικών σχολών. Σκοπός ήταν η διερεύνηση της σημασίας της λογιστικής στην εκπαίδευση, κατά πόσο δηλαδή τα λογιστικά προγράμματα σπουδών βελτιώνουν και αναπτύσσουν τις ικανότητες, δεξιότητες των φοιτητών,

ώστε να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αφού οι φοιτητές λογιστικής εκπαίδευσης αποτελούν τους μελλοντικούς επαγγελματίες λογιστές.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής με βάση την κλίμακα τύπου Likert, στο οποίο οι ερωτηθέντες καλούνται να δηλώσουν σε ποιο βαθμό ισχύουν οι εκάστοτε ερωτήσεις σχετικά με το θέμα της έρευνας. Στόχος ήταν η γρήγορη και εύκολη συμπλήρωσή του και γι' αυτό το λόγο οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι (6) μέρη-θεματικές ενότητες, τα οποία παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Το Α μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από δυο (2) ερωτήσεις, οι οποίες απαντούν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτηθέντες δηλώνουν το φύλο τους και την επαγγελματική τους ιδιότητα, δηλαδή αν είναι φοιτητές ή επαγγελματίες λογιστές.

Το Β μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από τρεις (3) ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούν τη σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ερώτηση εξετάζει το βαθμό σημαντικότητας της λογιστικής στην εκπαίδευση, το οποίο προέρχεται από την έρευνα του Senaratne, (2019), (ερώτηση 3) . Η επόμενη ερώτηση (ερώτηση 4) εξετάζει το βαθμό σημαντικότητας των πρώτων πληροφοριών ώστε να ακολουθηθούν σπουδές λογιστικής και η οποία προέκυψε από την έρευνα των Mauldin et al., (2000), Geiger & Ogilby, (2000), Mohrweis, (2006) και Rebecca & Doug, (2019). Η τελευταία ερώτηση (ερώτηση 5) της συγκεκριμένης ενότητας εξετάζει το βαθμό στον οποίο τα προγράμματα σπουδών αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα των φοιτητών και το οποίο προκύπτει από την έρευνα των Fernando A. D' Alessio et al., (2019).

Το Γ μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις, οι οποίες διερευνούν τα προβλήματα που υπάρχουν στην διδασκαλία της λογιστικής. Ειδικότερα, οι ερωτήσεις της ενότητας αυτής (ερωτήσεις 6-10) αναφέρονται στον βαθμό ύπαρξης πρακτικών μαθημάτων, στην ελλιπή ενημέρωση του διδακτικού υλικού, στην κακή συνεργασία φοιτητών με καθηγητών, στον βαθμό που το διδακτικό υλικό δεν είναι πλήρως ενημερωμένο και στο βαθμό που οι μέθοδοι διδασκαλίας των Ελληνικών πανεπιστημίων είναι παρωχημένες και δυσχεραίνουν την λογιστική εκπαίδευση, το οποίο προκύπτει από την έρευνα του Xuan, (2019).

Το Δ μέρος του ερωτηματολογίου αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στη συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκμάθηση της λογιστικής. Η πρώτη ερώτηση της

ενότητας (ερώτηση 11) αναφέρεται στον βαθμό που χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές στην εκμάθηση της λογιστικής και προκύπτει από την έρευνα Omoni et al., (2015). Η επόμενη ερώτηση (ερώτηση 12) αφορά τον βαθμό που χρησιμοποιούνται λογιστικά λογισμικά, το οποίο προκύπτει από την έρευνα των Ashworth & Duncan, (2012) και Suehring & Valade, (2013). Στη συνέχεια, η επόμενη ερώτηση (ερώτηση 13) αναφέρεται στο βαθμό χρήσης των online μαθημάτων και προκύπτει από την έρευνα του Rhonda R. et al., (2019). Η ερώτηση 14 αναφέρεται στην λήψη τεχνολογικών γνώσεων από το πανεπιστήμιο σχετικά με λογιστικά προγράμματα, η οποία προκύπτει από την έρευνα των Adamu & Abdul, (2014). Τέλος, η ερώτηση 15 αναφέρεται στο βαθμό που η ηλεκτρονική εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας θα βοηθήσει τους φοιτητές στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων και προκύπτει από την έρευνα των Chen et al., (2013).

Το Ε μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από πέντε (5) ερωτήσεις, οι οποίες ασχολούνται με το τρόπο διδασκαλίας της λογιστικής. Οι πρώτες δύο ερωτήσεις (ερώτηση 16,17) αφορούν τον βαθμό που ο καθηγητής χρησιμοποιεί μια ταινία, ώστε να γίνουν κατανοητές οι λογιστικές έννοιες και τον βαθμό χρήσης παιχνιδιών που χρησιμοποιούνται για τον ίδιο σκοπό. Οι ερωτήσεις αυτές προκύπτουν από την έρευνα των Arista et al., (2019) και Crookall, (2010). Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις (ερωτήσεις 18-20) αναφέρονται στον βαθμό που θα βοηθήσει η εφαρμογή μαθήματος έρευνας και θεωρίας και η εφαρμογή πρακτικής άσκησης. Αυτές οι ερωτήσεις προκύπτουν από την έρευνα των Baker & Wick, (2019) και Trevor & Jia, (2019).

Τέλος, το ΣΤ μέρος του ερωτηματολογίου απαρτίζεται από έξι (6) ερωτήσεις, οι οποίες αναφέρονται στην αγορά εργασίας, δηλαδή αν οι γνώσεις που έχουν ληφθεί από το πανεπιστήμιο επαρκούν στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι πρώτες τρεις ερωτήσεις της ενότητας (ερωτήσεις 21-23) αφορούν τον βαθμό που λαμβάνονται τεχνολογικές γνώσεις από το πανεπιστήμιο και προκύπτει από την έρευνα των House of Lords, (2015) και Nabil A. M. S. (2019). Η ερώτηση 24 αναφέρεται στον βαθμό που το πανεπιστήμιο καλλιεργεί τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των φοιτητών και προκύπτει από την έρευνα των Lowden et al., (2011) και Tempone et al., (2012). Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις αναφέρονται στον βαθμό που η πρακτική άσκηση βοηθά γνωστικά και επαγγελματικά τους φοιτητές και οι ερωτήσεις αυτές προκύπτουν από την έρευνα Rebecca & Doug, (2019)

4.4 Μεθοδολογία Στατιστικής Ανάλυσης

Αφού συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου ακολουθεί η επεξεργασία τους. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο λογισμικού SPSS 20 (Statistical Package for Social Sciences), το οποίο χρησιμοποιείται παγκοσμίως για την ανάλυση ποσοτικών ερευνών.

Αρχικά, το ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε σε φόρμα της Google, από την οποία συγκεντρώθηκαν και μεταφέρθηκαν σε υπολογιστικά φύλλα (Excel) τα αποτελέσματα των απαντήσεων. Από τα φύλλα excel τα δεδομένα μεταφέρθηκαν στο στατιστικό πακέτο λογαριασμού SPSS, από όπου επεξεργάστηκαν και αναλύθηκαν, ώστε να προκύψουν τα παρακάτω αποτελέσματα σε μορφή διαγραμμάτων και πινάκων.

Με στόχο τη πλήρη και σαφή ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε περιγραφική στατιστική και ανάλυση παλινδρόμησης.

Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα Έρευνας

5.1 Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα παρουσιαστεί η ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα. Όπως, αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η επεξεργασία των στοιχείων που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS. Από αυτό, προέκυψαν περιγραφικά στοιχεία, γραφήματα, πίνακες συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών, καθώς και ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης.

5.2 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Περιγραφικής Στατιστικής

Μέσω των υπολογιστικών φύλλων του excel, δημιουργήθηκε για κάθε ερώτηση ένας πίνακας συχνότητας, ποσοστού, έγκυρου και αθροιστικού ποσοστού, ενώ ακολουθεί και σχηματική απεικόνιση των απαντήσεων με γράφημα (ραβδόγραμμα).

Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν συνολικά από 222 ερωτηθέντες εκ των οποίων κάποιοι ήταν επαγγελματίες λογιστές και κάποιοι φοιτητές οικονομικών σχολών.

5.2.1 Δημογραφικά στοιχεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ερωτηθέντων (ερωτήσεις 1,2). Πιο συγκεκριμένα, δηλώνεται το φύλο και η επαγγελματική ιδιότητα του ερωτηθέντος. Η πρώτη ερώτηση δηλώνει το φύλλο. Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

1.Φύλο

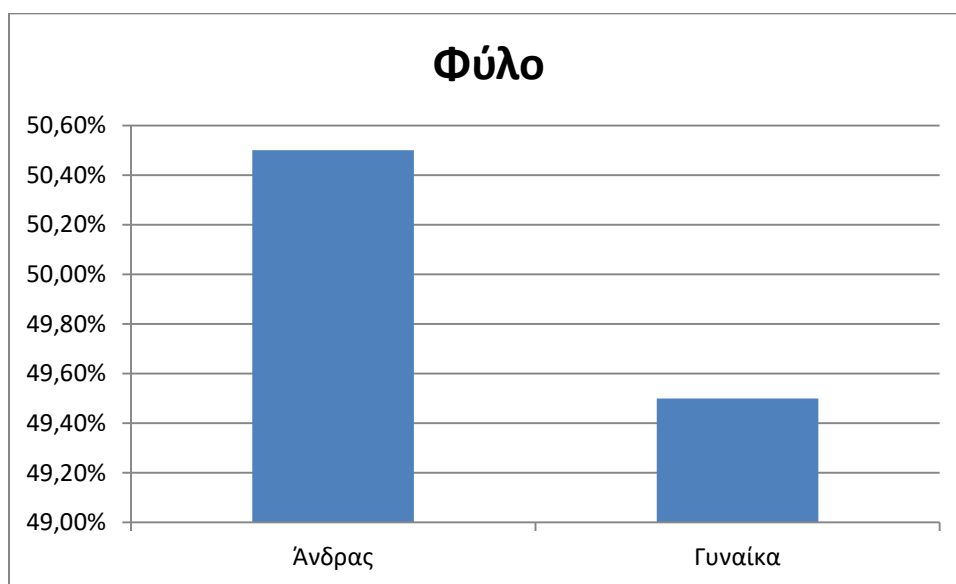
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Άνδρας	112	50,5	50,5	50,5
	Γυναίκα	110	49,5	49,5	100,0

Total	222	100,0	100,0	
-------	-----	-------	-------	--

Πίνακας 1- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 1

Από τους 222 ερωτηθέντες που πήραν μέρος στην έρευνα προέκυψε ότι οι 112 ήταν άνδρες και (ποσοστό 50,5%) και οι 10 ήταν γυναίκες (ποσοστό 49,5%).

Τα παρακάτω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 1-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 1

Η ερώτηση 2 επίσης ανήκει στην ενότητα των δημογραφικών χαρακτηριστικών και δηλώνει την επαγγελματική ιδιότητα των ερωτηθέντων, δηλαδή οι ερωτηθέντες δηλώνουν αν είναι φοιτητές ή επαγγελματίες λογιστές. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

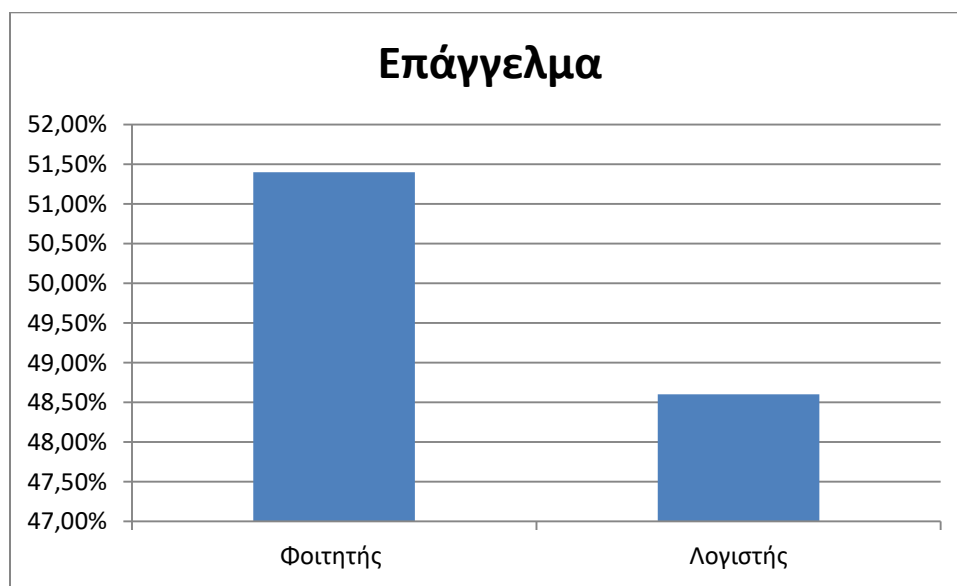
2. Επάγγελμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λογιστής	108	48,6	48,6	48,6
	Φοιτητής	114	51,4	51,4	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 2- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 2

Όπως παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα οι φοιτητές που ερωτήθηκαν ήταν κατά έξι (6) περισσότεροι από τους λογιστές. Πιο συγκεκριμένα, οι φοιτητές ήταν 114 (ποσοστό 51,4%) και οι λογιστές ήταν 108 (ποσοστό 48,5%). Αυτά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά.

Τα παρακάτω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 2-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 2

Η ερώτηση 3 ανήκει στο μέρος Β που αναφέρεται η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη ερώτηση μετρά το βαθμό σημαντικότητας της λογιστικής στην εκπαίδευση. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα.

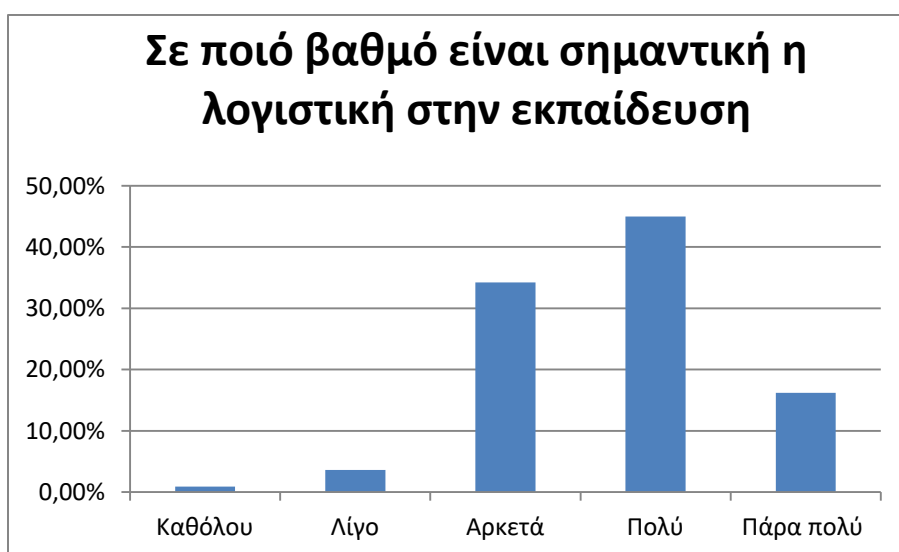
3. Σε ποιό βαθμό είναι σημαντική η λογιστική στην εκπαίδευση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	76	34,2	34,2	34,2
	Καθόλου	2	,9	,9	35,1
	Λίγο	8	3,6	3,6	38,7
	Πάρα πολύ	36	16,2	16,2	55,0
	Πολύ	100	45,0	45,0	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 3- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 3

Από τον παρακάτω πίνακα προκύπτει ότι 0,9% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι δεν είναι καθόλου σημαντική η λογιστική στην εκπαίδευση, 3,6% πιστεύει πως είναι λίγο σημαντική, 34,2% πιστεύει πως είναι αρκετά σημαντική, 45% πιστεύει πως είναι πολύ σημαντική και τέλος το 16,2% πιστεύει πως είναι πάρα πολύ σημαντική η λογιστική στην εκπαίδευση.

Τα παρακάτω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 3-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης

Η ερώτηση 4 αναφέρεται στο βαθμό σημαντικότητας των πρώτων πληροφοριών που λαμβάνονται στη λογιστική, ώστε να ακολουθηθούν σπουδές λογιστικής. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων.

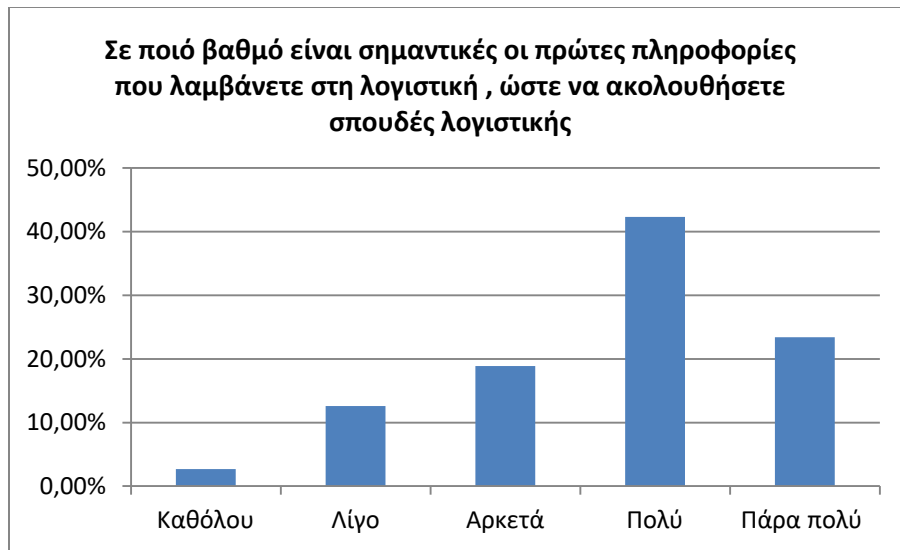
4. Σε ποιό βαθμό είναι σημαντικές οι πρώτες πληροφορίες που λαμβάνετε στη λογιστική, ώστε να ακολουθήσετε σπουδές λογιστικής;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	42	18,9	18,9	18,9
	Καθόλου	6	2,7	2,7	21,6
	Λίγο	28	12,6	12,6	34,2
	Πάρα πολύ	52	23,4	23,4	57,7
	Πολύ	94	42,3	42,3	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 4- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 4

Από το σύνολο των ερωτηθέντων 2,9% οι πρώτες πληροφορίες που λαμβάνονται στη λογιστική δεν είναι σημαντικές ώστε να ακολουθήσουν σπουδές λογιστικής, 12,6% πιστεύει πως είναι λίγο σημαντικές, 18,9% πιστεύει πως είναι αρκετά σημαντικές, 42,3% πιστεύει πως είναι πάρα πολύ σημαντικές και το 23,4% πιστεύει πως είναι πάρα πολύ σημαντικές.

Τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν και διαγραμματικά:



Εικόνα 4-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 4

Η ερώτηση 5 μετρά το βαθμό των μαθημάτων του προγράμματος σπουδών που αναπτύσσουν την κριτική ικανότητα με σκοπό την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση. Παρακάτω, παρατίθεται ο πίνακας συχνοτήτων και ποσοστών.

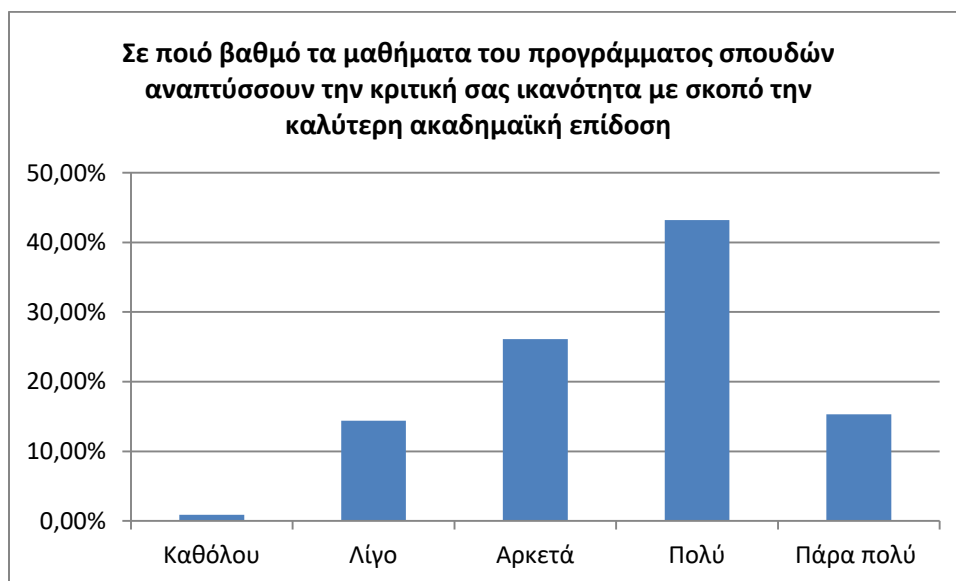
5. Σε ποιό βαθμό τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών αναπτύσσουν την κριτική σας ικανότητα με σκοπό την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	58	26,1	26,1	26,1
	Καθόλου	2	,9	,9	27,0
	Λίγο	32	14,4	14,4	41,4
	Πάρα πολύ	34	15,3	15,3	56,8
	Πολύ	96	43,2	43,2	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 5- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 5

Από τον πίνακα των αποτελεσμάτων διεξάγονται τα εξής συμπεράσματα: το 0,9% πιστεύει ότι τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών δεν αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα με σκοπό την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, το 14,4% θεωρεί ότι η κριτική τους ικανότητα αναπτύσσεται λίγο, 26,1% πιστεύει ότι αναπτύσσεται αρκετά, 43,2% πιστεύει πως αναπτύσσεται πολύ και το 15,3% θεωρεί πως αναπτύσσεται πάρα πολύ.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 5-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 5

Η ερώτηση 6 ανήκει στη Γ ενότητα που αφορά τα προβλήματα στη διδασκαλία της λογιστικής και αναφέρεται στον βαθμό μη ύπαρξης πρακτικών μαθημάτων. Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας με τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων.

6. Σε ποιά βαθμό δεν υπάρχουν πρακτικά μαθήματα;

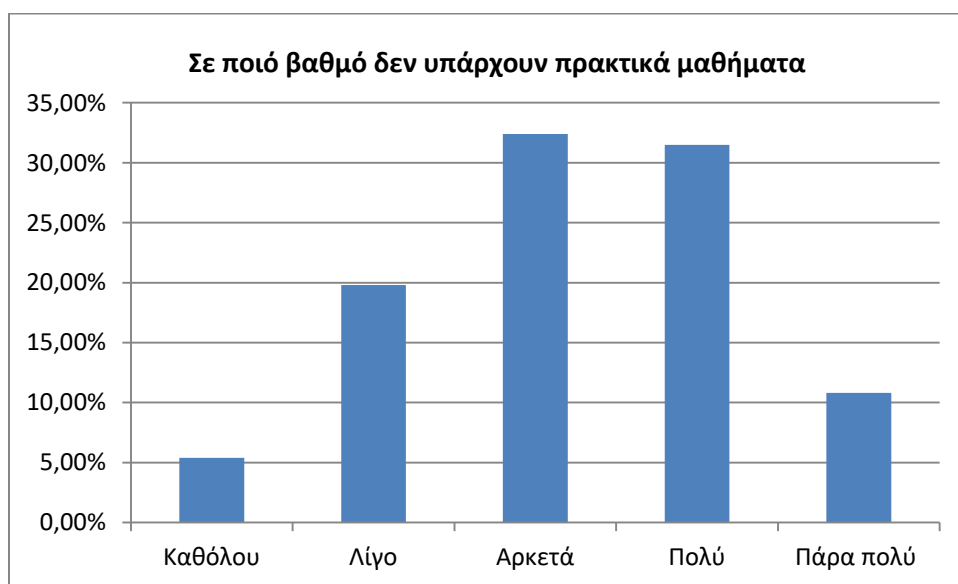
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	72	32,4	32,4	32,4
	Καθόλου	12	5,4	5,4	37,8
	Λίγο	44	19,8	19,8	57,7
	Πάρα πολύ	24	10,8	10,8	68,5

Πολύ	70	31,5	31,5	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 6- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 6

Από τον πίνακα φαίνεται πως το 5,4% πιστεύει πως δεν υπάρχουν καθόλου πρακτικά μαθήματα, 19,8% πιστεύει πως δεν υπάρχουν λίγα, 32,4 πιστεύει πως δεν υπάρχουν αρκετά, 31,5 πιστεύει πως δεν υπάρχουν πολλά και τέλος το 10,8% πιστεύει πως δεν υπάρχουν πάρα πολλά πρακτικά μαθήματα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 6-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 6

Η ερώτηση 7 μετρά τον βαθμό στον οποίο είναι ελλιπής η ενημέρωση του διδακτικού υλικού. Στη συνέχεια, στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

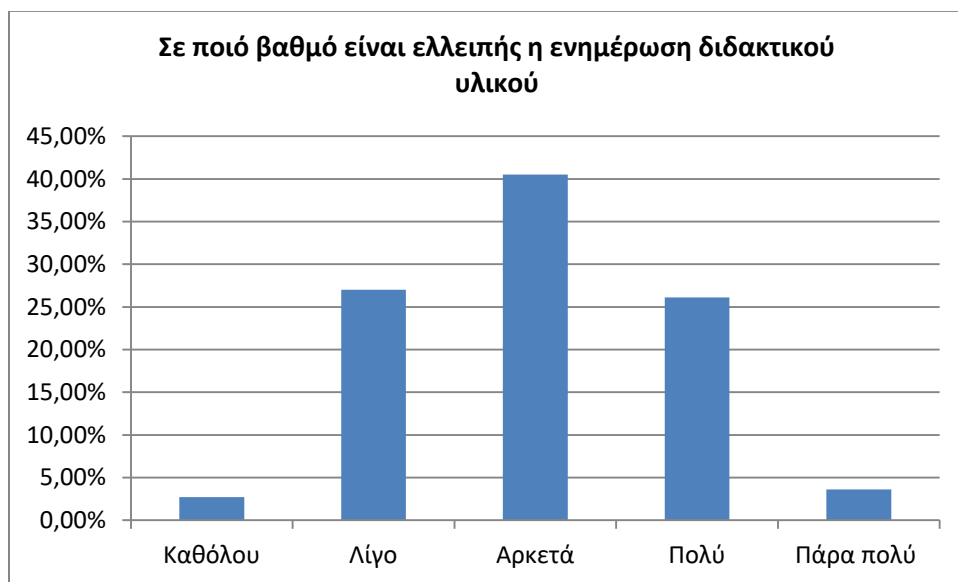
7. Σε ποιό βαθμό είναι ελλιπής η ενημέρωση διδακτικού υλικού;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	90	40,5	40,5	40,5
	Καθόλου	6	2,7	2,7	43,2
	Λίγο	60	27,0	27,0	70,3
	Πάρα πολύ	8	3,6	3,6	73,9
	Πολύ	58	26,1	26,1	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 7- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 7

Από τον πίνακα προκύπτει ότι 2,7% θεωρεί ότι η ενημέρωση διδακτικού υλικού δεν είναι καθόλου ελλιπής, 27% πιστεύει ότι είναι λίγο ελλιπής, 40,5% πιστεύει πως είναι αρκετά ελλιπής, 26,1% θεωρεί πως είναι πολύ ελλιπής και τέλος 3,6% πιστεύει πως είναι πάρα πολύ ελλιπής.

Τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν και διαγραμματικά:



Εικόνα 7-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 7

Η ερώτηση 8 αναφέρεται στην κακή συνεργασία μεταξύ φοιτητών με καθηγητών. Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας με τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων.

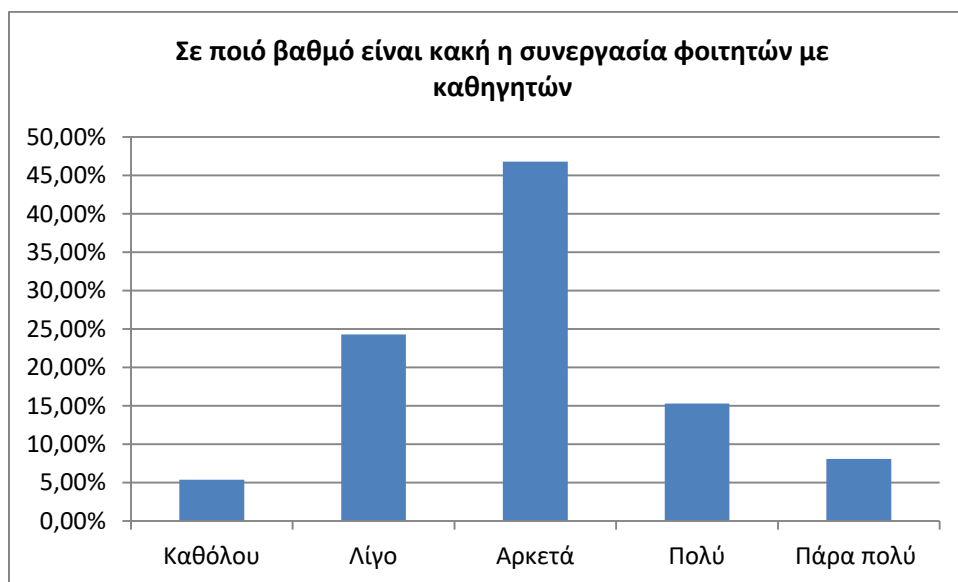
8. Σε ποιό βαθμό είναι κακή η συνεργασία φοιτητών με καθηγητών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	104	46,8	46,8	46,8
	Καθόλου	12	5,4	5,4	52,3
	Λίγο	54	24,3	24,3	76,6
	Πάρα πολύ	18	8,1	8,1	84,7
	Πολύ	34	15,3	15,3	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 8- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 8

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι 5,4% πιστεύει πως η συνεργασία φοιτητών με καθηγητών δεν είναι καθόλου κακή, 24,3% πιστεύει πως είναι λίγο κακή, 46,8% πιστεύει πως είναι αρκετά κακή, 15,3% πιστεύει πως είναι πολύ κακή και τέλος, το 8,1% πιστεύει πως είναι πάρα πολύ κακή η συνεργασία φοιτητών με καθηγητών.

Τα παρακάτω αποτελέσματα προκύπτουν και διαγραμματικά:



Εικόνα 8-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 8

Η ερώτηση 9 μετρά το βαθμό που οι μέθοδοι διδασκαλίας των Ελληνικών πανεπιστημίων είναι παρωχημένες και δυσχεραίνουν την λογιστική εκπαίδευση. Παρακάτω παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων.

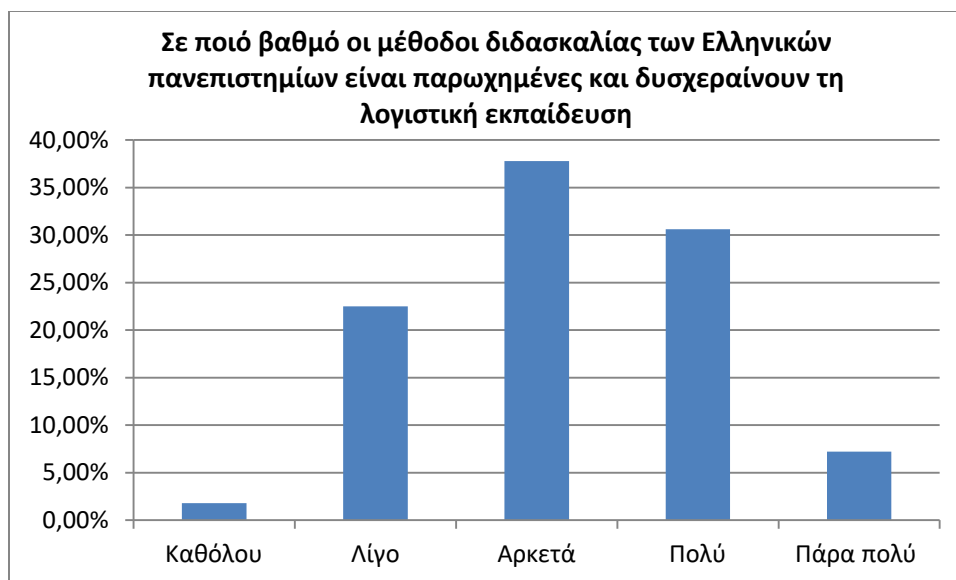
9. Σε ποιό βαθμό οι μέθοδοι διδασκαλίας των Ελληνικών πανεπιστημίων είναι παρωχημένες και δυσχεραίνουν την λογιστική εκπαίδευση;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	84	37,8	37,8	37,8
	Καθόλου	4	1,8	1,8	39,6
	Λίγο	50	22,5	22,5	62,2
	Πάρα πολύ	16	7,2	7,2	69,4
	Πολύ	68	30,6	30,6	100,0
	Total		222	100,0	100,0

Πίνακας 9- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 9

Από τα αποτελέσματα διεξάγονται τα εξής συμπεράσματα: 1,8% πιστεύει πως οι μέθοδοι διδασκαλίας των Ελληνικών πανεπιστημίων δεν είναι καθόλου παρωχημένες και δεν δυσχεραίνουν την λογιστική εκπαίδευση, 22,5% πιστεύει πως είναι λίγο παρωχημένες, 37,8% πιστεύει πως είναι αρκετά παρωχημένες, 30,6% πιστεύει πως είναι πολύ παρωχημένες και το 7,2% πιστεύει πως είναι πάρα πολύ παρωχημένες.

Τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα προκύπτουν και διαγραμματικά:



Εικόνα 9-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 9

Η ερώτηση 10 αναφέρεται στον βαθμό που το διδακτικό υλικό δεν είναι πλήρως ενημερωμένο. Παρακάτω, παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα της έρευνας.

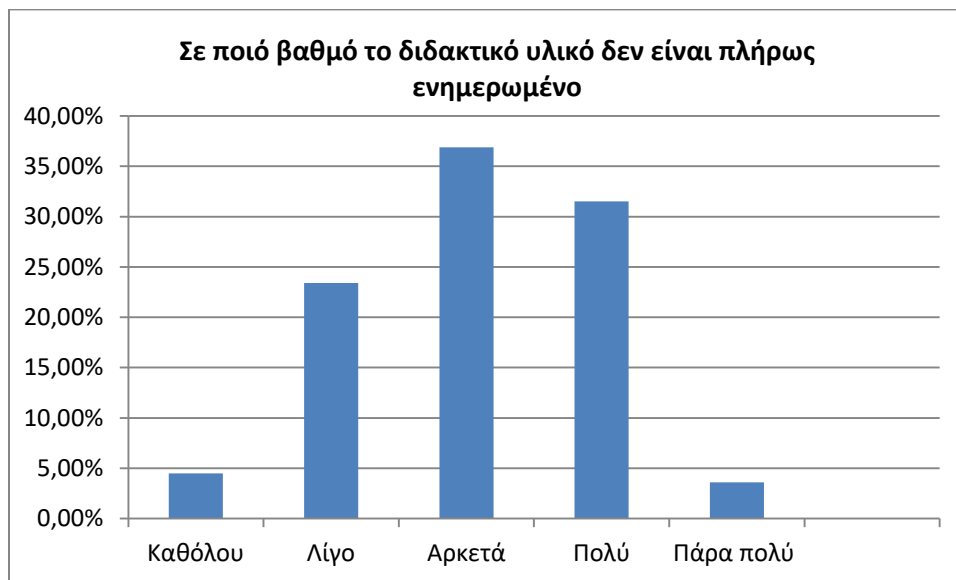
10. Σε ποιό βαθμό το διδακτικό υλικό δεν είναι πλήρως ενημερωμένο;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	82	36,9	36,9	36,9
	Καθόλου	10	4,5	4,5	41,4
	Λίγο	52	23,4	23,4	64,9
	Πάρα πολύ	8	3,6	3,6	68,5
	Πολύ	70	31,5	31,5	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 10- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 10

Από τον πίνακα συμπεραίνεται πως 4,5% των ερωτηθέντων πιστεύουν πως δεν είναι καθόλου ενημερωμένο το διδακτικό υλικό, 23,4% πιστεύει πως είναι λίγο ενημερωμένο, 36,9% πιστεύει πως είναι αρκετά ενημερωμένο, 31,5% θεωρεί πως είναι πολύ ενημερωμένο, ενώ το 3,6%

πιστεύει πως είναι πάρα πολύ ενημερωμένο το διδακτικό υλικό. Τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτουν και διαγραμματικά:



Εικόνα 10-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 10

Η ερώτηση 11 ανήκει στη Δ ενότητα, η οποία αναφέρεται στην συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκμάθηση της λογιστικής. Η ερώτηση αυτή μετρά το βαθμό στον οποίο χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές στην εκμάθηση της λογιστικής. Παρακάτω παρατίθεται πίνακα με τα αποτελέσματα.

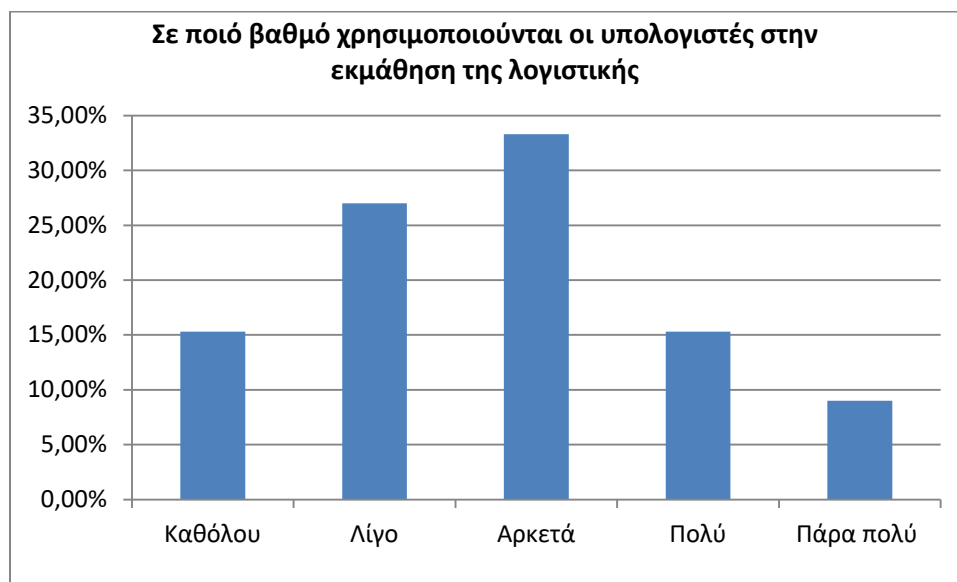
11. Σε ποιό βαθμό χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές στην εκμάθηση της λογιστικής;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid				
Αρκετά	74	33,3	33,3	33,3
Καθόλου	34	15,3	15,3	48,6
Λίγο	60	27,0	27,0	75,7
Πάρα πολύ	20	9,0	9,0	84,7
Πολύ	34	15,3	15,3	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 11- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 11

Από τον πίνακα παρατηρείται πως 15,3% των ερωτηθέντων θεωρεί πως δεν χρησιμοποιούνται καθόλου υπολογιστές στην εκμάθηση της λογιστικής, 27% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται λίγο, 33,3% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται αρκετά, 15,3% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται πολύ και το 9% θεωρεί πως οι υπολογιστές χρησιμοποιούνται πάρα πολύ στην εκμάθηση της λογιστικής.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 11-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 11

Η ερώτηση 12 αναφέρεται στον βαθμό που χρησιμοποιούνται λογιστικά λογισμικά. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

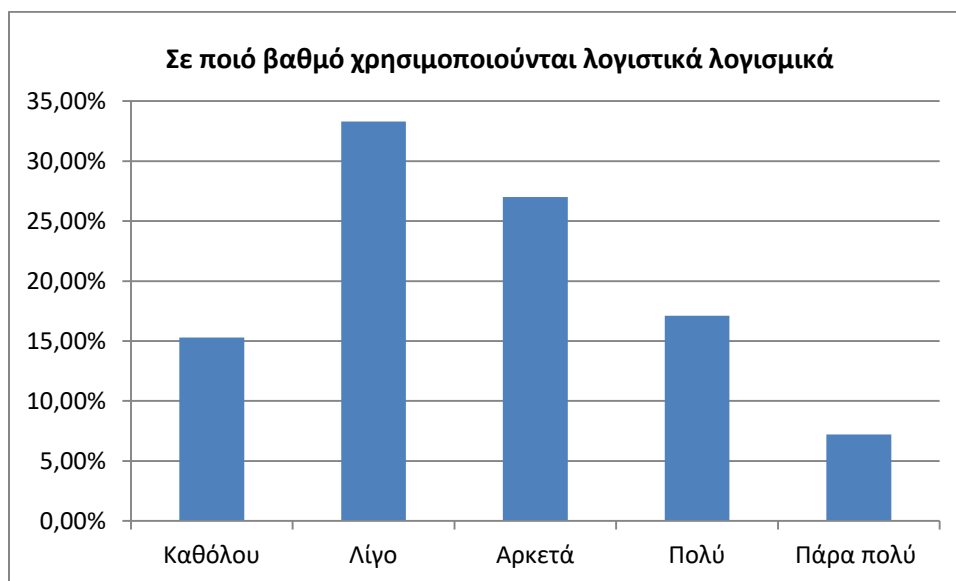
12. Σε ποιό βαθμό χρησιμοποιούνται λογιστικά λογισμικά;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	60	27,0	27,0	27,0
	Καθόλου	34	15,3	15,3	42,3
	Λίγο	74	33,3	33,3	75,7
	Πάρα πολύ	16	7,2	7,2	82,9
	Πολύ	38	17,1	17,1	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 12- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 12

Από τον πίνακα προκύπτει πως 15,3% πιστεύει πως δεν χρησιμοποιούνται καθόλου λογιστικά λογισμικά, 33,3% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται λίγο, 27% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται αρκετά, 17,1% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται πολύ και το 7,2% θεωρεί πως χρησιμοποιούνται πάρα πολύ λογιστικά λογισμικά.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 12-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 12

Η ερώτηση 13 αναφέρεται στον βαθμό που χρησιμοποιούνται online μαθήματα. Παρακάτω, παρατίθεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

13. Σε ποίο βαθμό χρησιμοποιούνται τα online μαθήματα;

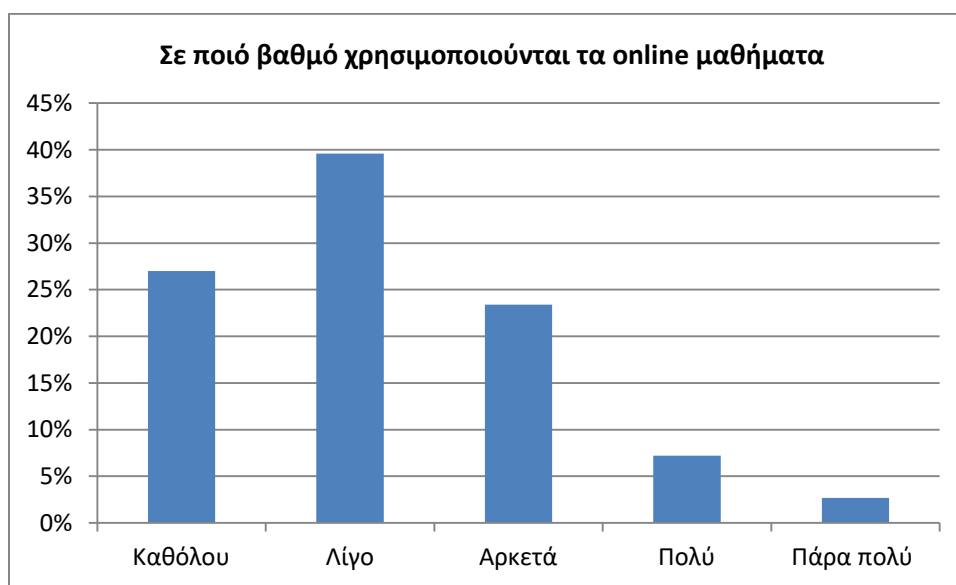
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	52	23,4	23,4	23,4
	Καθόλου	60	27,0	27,0	50,5
	Λίγο	88	39,6	39,6	90,1
	Πάρα πολύ	6	2,7	2,7	92,8
	Πολύ	16	7,2	7,2	100,0

Total	222	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Πίνακας 13- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 13

Από το σύνολο των ερωτηθέντων 27% πιστεύει πως δεν χρησιμοποιούνται καθόλου online μαθήματα, 39,6% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται λίγο, 23,4% θεωρεί πως χρησιμοποιούνται αρκετά, 7,2% θεωρεί πως χρησιμοποιούνται πολύ και το 2,7% πιστεύει πως χρησιμοποιούνται πάρα πολύ online μαθήματα.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 13-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 13

Η ερώτηση 14 μετρά το βαθμό που λαμβάνονται τεχνολογικές γνώσεις από το πανεπιστήμιο σχετικά με λογιστικά προγράμματα. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ερωτηθέντων.

14. Σε ποιό βαθμό λαμβάνετε τεχνολογικές γνώσεις από το πανεπιστήμιο σχετικά με λογιστικά προγράμματα;

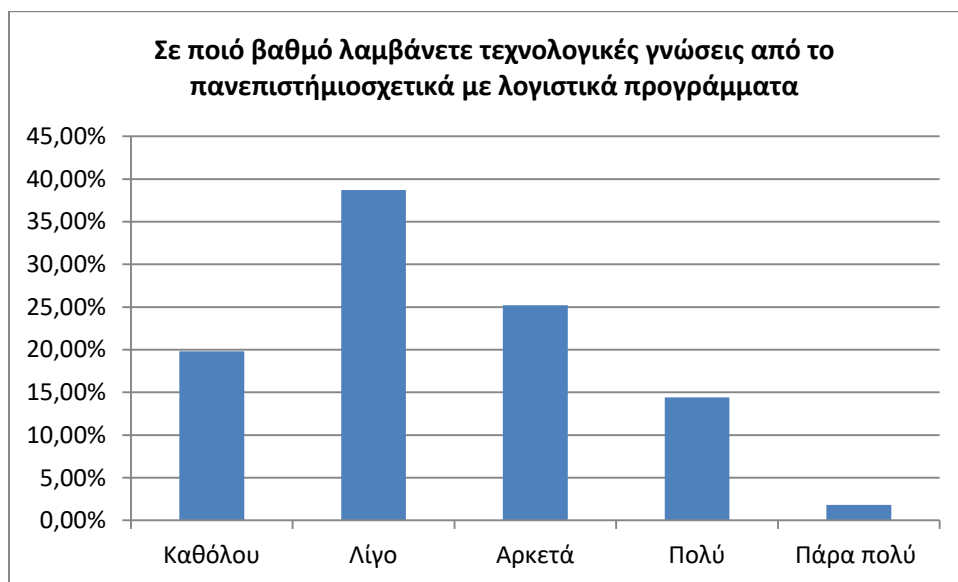
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αρκετά	56	25,2	25,2	25,2

Καθόλου	44	19,8	19,8	45,0
Λίγο	86	38,7	38,7	83,8
Πάρα πολύ	4	1,8	1,8	85,6
Πολύ	32	14,4	14,4	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 14- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 14

Από τον πίνακα προκύπτει ότι 19,8% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι δεν λαμβάνει καθόλου τεχνολογικές γνώσεις από το πανεπιστήμιο σχετικά με λογιστικά προγράμματα, 38,7% πιστεύει πως λαμβάνει λίγες τεχνολογικές γνώσεις, 25,2% θεωρεί πως λαμβάνει αρκετές τεχνολογικές γνώσεις, 14,4% πιστεύει πως λαμβάνει πολλές τεχνολογικές γνώσεις και το 1,8% πιστεύει πως λαμβάνει πάρα πολλές τεχνολογικές γνώσεις.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει το διάγραμμα που ακολουθεί:



Εικόνα 14-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 14

Η ερώτηση 15 αναφέρεται στον βαθμό που η ηλεκτρονική εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας θα βοηθήσει τους φοιτητές στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων των ερωτηθέντων.

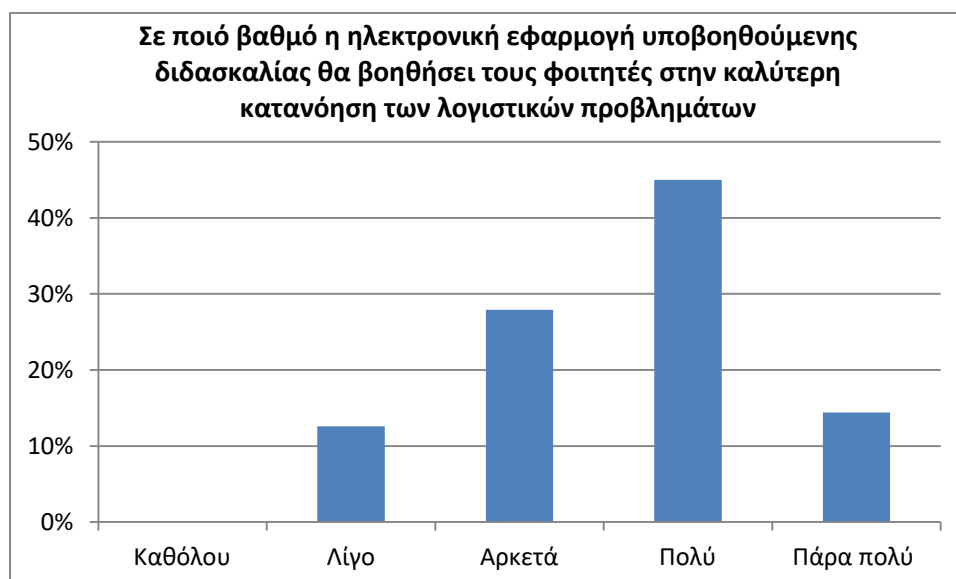
15. Σε ποιό βαθμό η ηλεκτρονική εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας θα βοηθήσει τους φοιτητές στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	62	27,9	27,9	27,9
	Λίγο	28	12,6	12,6	40,5
	Πάρα πολύ	32	14,4	14,4	55,0
	Πολύ	100	45,0	45,0	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 15- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 15

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στον πίνακα κανένας από τους ερωτηθέντες δεν πιστεύει πως η ηλεκτρονική εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας δεν βοηθάει καθόλου τους φοιτητές στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων, 12,6% πιστεύει πως βοηθά λίγο, 27,9% πιστεύει πως βοηθά αρκετά, 45% πιστεύει πως βοηθά πάρα πολύ τους φοιτητές και το 14,4% θεωρεί πως βοηθά πάρα πολύ η εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας τους φοιτητές στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων.

Από τον πίνακα παρουσιάζονται και διαγραμματικά τα αποτελέσματα:



Εικόνα 15-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 15

Η ερώτηση 16 ανήκει στην ενότητα Ε, η οποία αναφέρεται στους τρόπους διδασκαλίας της λογιστικής και η ερώτηση μετρά το βαθμό στον οποίο η χρήση μιας ταινίας μπορεί να βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση ορισμένων λογιστικών εννοιών. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

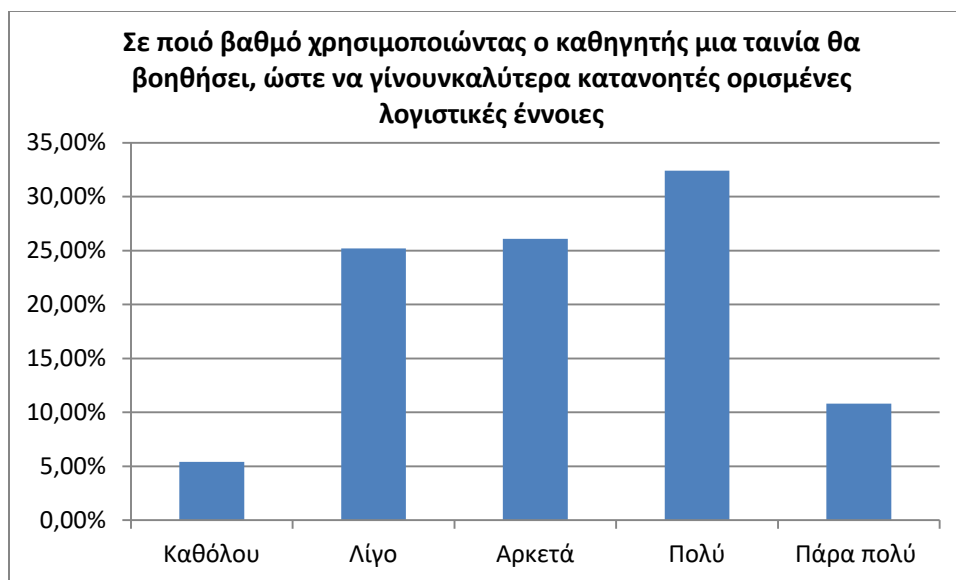
16. Σε ποιό βαθμό χρησιμοποιώντας ο καθηγητής μια ταινία θα βοηθήσει, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές ορισμένες λογιστικές έννοιες;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	58	26,1	26,1	26,1
	Καθόλου	12	5,4	5,4	31,5
	Λίγο	56	25,2	25,2	56,8
	Πάρα πολύ	24	10,8	10,8	67,6
	Πολύ	72	32,4	32,4	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 16- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 16

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, 5,4% των ερωτηθέντων πιστεύουν πως δεν θα βοηθήσει καθόλου η χρήση μιας ταινίας, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές ορισμένες λογιστικές έννοιες, 25,2% πιστεύει πως θα βοηθήσει λίγο, 26,1% πιστεύει πως θα βοηθήσει αρκετά, 32,4% πιστεύει πως θα βοηθήσει πολύ και 10,8% πιστεύει πως θα βοηθήσει πάρα πολύ η χρήση μιας ταινίας, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές κάποιες λογιστικές έννοιες.

Τα αποτελέσματα του πίνακα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 16-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 16

Η ερώτηση 17 μετρά το βαθμό_που η χρήση παιχνιδιών θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται πίνακας αποτελεσμάτων.

17. Σε ποιό βαθμό η χρήση παιχνιδιών θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων;

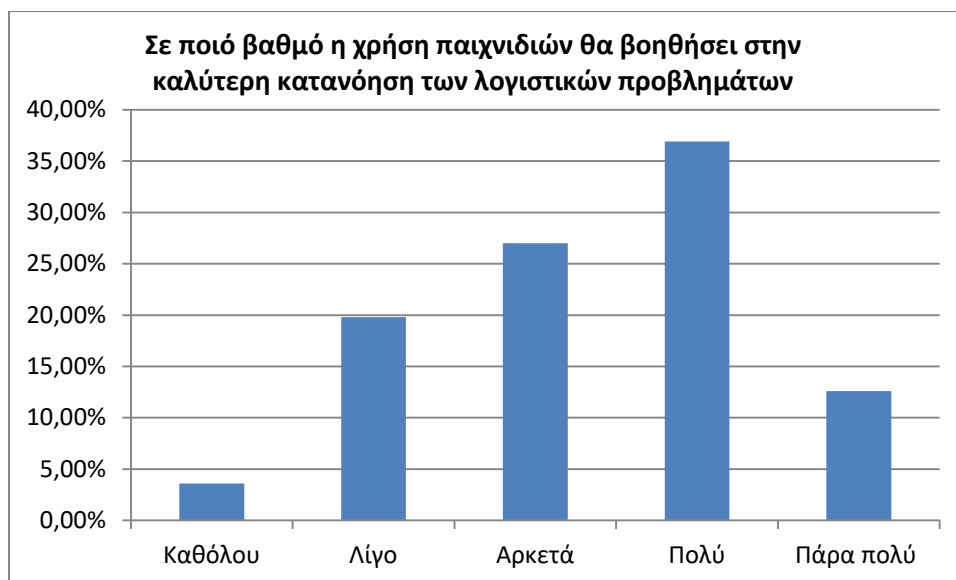
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	60	27,0	27,0	27,0
	Καθόλου	8	3,6	3,6	30,6
	Λίγο	44	19,8	19,8	50,5
	Πάρα πολύ	28	12,6	12,6	63,1
	Πολύ	82	36,9	36,9	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 17- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 17

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα, 3,6% των ερωτηθέντων πιστεύουν πως δεν θα βοηθήσει καθόλου η χρήση παιχνιδιών στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων, 19,8% πιστεύουν πως θα βοηθήσει λίγο, 27% πιστεύουν πως θα βοηθήσει αρκετά, 36,9% θεωρούν πως

θα βοηθήσει πολύ και το 12,6% πιστεύουν πως θα βοηθήσει πάρα πολύ η χρήση παιχνιδιών στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 17-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 17

Η ερώτηση 18 αναφέρεται στην πιθανότητα να προσθεθεί ένα μάθημα έρευνας και θεωρίας στη λογιστική και κατά πόσο αυτό θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών. Παρακάτω, παρατίθεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

18. Σε ποιό βαθμό προσθέτοντας ένα μάθημα έρευνας και θεωρίας στη λογιστική θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	64	28,8	28,8	28,8
	Λίγο	22	9,9	9,9	38,7
	Πάρα πολύ	42	18,9	18,9	57,7

Πολύ	94	42,3	42,3	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 18- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 18

Όπως παρουσιάζεται στον πίνακα, κανένας από τους ερωτηθέντες δεν πιστεύει πως ένα μάθημα έρευνας και θεωρίας στη λογιστική δεν θα βοηθήσει καθόλου στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών, 9,9% θεωρεί πως θα βοηθήσει λίγο, 28,8% πιστεύει πως θα βοηθήσει αρκετά, 42,3% πιστεύει πως θα βοηθήσει πολύ και 18,9% πιστεύει πως η προσθήκη ενός μαθήματος έρευνας και θεωρίας θα βοηθήσει πάρα πολύ στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών.

Τα αποτελέσματα του πίνακα παρουσιάζονται παρακάτω και διαγραμματικά:



Εικόνα 18-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 18

Η ερώτηση 19 μετρά το βαθμό ύπαρξης κάποιου προγράμματος που εφαρμόζει τη θεωρία στην πράξη (πρακτική άσκηση) που θα βοηθήσει να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι γνώσεις που λαμβάνονται. Έπειτα, παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

19. Σε ποιό βαθμό η ύπαρξη κάποιου προγράμματος που εφαρμόζει τη θεωρία στην πράξη (πρακτική άσκηση) θα βοηθήσει, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι γνώσεις που λαμβάνονται;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	28	12,6	12,6	12,6
	Λίγο	2	,9	,9	13,5
	Πάρα πολύ	128	57,7	57,7	71,2
	Πολύ	64	28,8	28,8	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 19- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 19

Από τον πίνακα προκύπτει ότι κανένας από τους ερωτηθέντες δεν πιστεύει ότι η ύπαρξη κάποιου προγράμματος που εφαρμόζει τη θεωρία στην πράξη (πρακτική άσκηση) δεν θα βοηθήσει καθόλου, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι γνώσεις που λαμβάνονται, 0,9% πιστεύει πως θα βοηθήσει λίγο, 28,8% πιστεύει πως θα βοηθήσει πολύ, ενώ η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 57,7% πιστεύει ότι η ύπαρξη πρακτικής άσκησης θα βοηθήσει πάρα πολύ ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι γνώσεις που λαμβάνονται.

Τα αποτελέσματα του πίνακα παρουσιάζονται παρακάτω και διαγραμματικά:



Εικόνα 19-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 19

Η ερώτηση 20 αναφέρεται στο βαθμό που η πρακτική άσκηση θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των γνώσεων του προγράμματος σπουδών. Παρακάτω, παρατίθεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

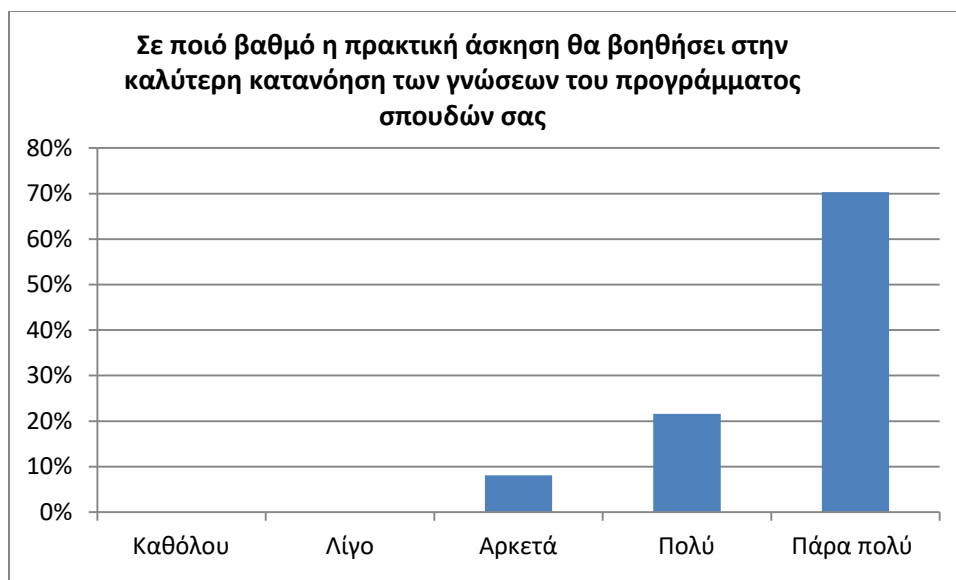
20. Σε ποιό βαθμό η πρακτική άσκηση θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των γνώσεων του προγράμματος σπουδών σας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	18	8,1	8,1	8,1
	Πάρα πολύ	156	70,3	70,3	78,4
	Πολύ	48	21,6	21,6	100,0
	Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 20- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 20

Σύμφωνα με τον πίνακα, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 70,3% πιστεύει πως η πρακτική άσκηση θα βοηθήσει πάρα πολύ στην καλύτερη κατανόηση των γνώσεων του προγράμματος σπουδών, 21,6% θεωρεί πως θα βοηθήσει πολύ, ενώ το 8,1% πιστεύει πως θα βοηθήσει αρκετά στην καλύτερη κατανόηση των γνώσεων του προγράμματος σπουδών.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά.



Εικόνα 20-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 20

Η ερώτηση 21 ανήκει στην ενότητα ΣΤ, η οποία αναφέρεται στην αγορά εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, η ερώτηση μετρά το βαθμό στον οποίο οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Εν συνεχεία, παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

21. Σε ποιό βαθμό οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνετε επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας;

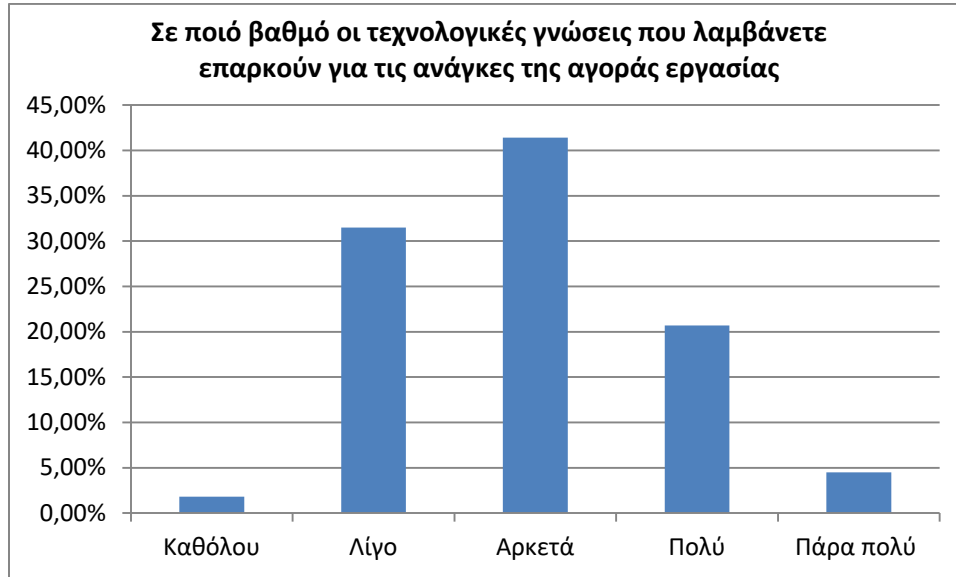
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	92	41,4	41,4	41,4
	Καθόλου	4	1,8	1,8	43,2
	Λίγο	70	31,5	31,5	74,8
	Πάρα πολύ	10	4,5	4,5	79,3
	Πολύ	46	20,7	20,7	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 21- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 21

Από τον πίνακα προκύπτει ότι 1,8% πιστεύει ότι οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται δεν επαρκούν καθόλου για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, 31,5% πιστεύει πως επαρκούν λίγο, 41,4% θεωρεί πως επαρκούν αρκετά, 20,7% θεωρεί πως επαρκούν πολύ και το 4,5% πιστεύει

πως οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται επαρκούν πάρα πολύ για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 21-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 21

Η ερώτηση 22 αναφέρεται στον βαθμό που οι εργοδότες προσλαμβάνουν λογιστές που έχουν λογιστική εκπαίδευση σε προγράμματα ERP. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

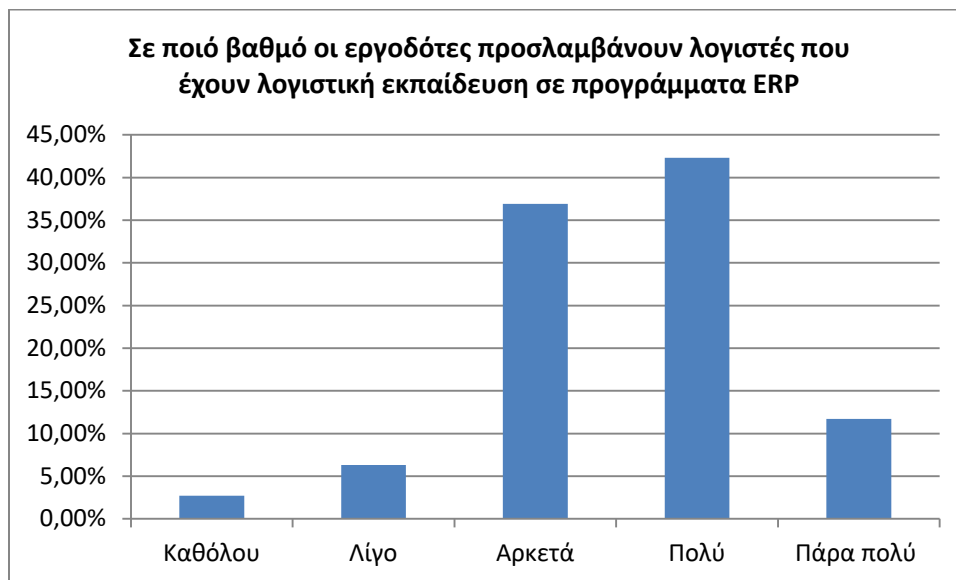
22. Σε ποιό βαθμό οι εργοδότες προσλαμβάνουν λογιστές που έχουν λογιστική εκπαίδευση σε προγράμματα ERP;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	82	36,9	36,9	36,9
	Καθόλου	6	2,7	2,7	39,6
	Λίγο	14	6,3	6,3	45,9
	Πάρα πολύ	26	11,7	11,7	57,7
	Πολύ	94	42,3	42,3	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 22- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 22

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 42,3% πιστεύει ότι οι εργοδότες προσλαμβάνουν λογιστές που έχουν λογιστική εκπαίδευση σε προγράμματα ERP, ενώ 2,7% πιστεύει πως οι εργοδότες δεν προσλαμβάνουν καθόλου λογιστές με γνώσεις προγραμμάτων ERP.

Τα παραπάνω αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 22-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 22

Η ερώτηση 23 μετρά το βαθμό που οι λογιστικές τεχνικές και οι πρακτικές που λαμβάνονται από το πανεπιστήμιο επαρκούν στην αγορά εργασίας. Παρατίθεται, πίνακας με τα αποτελέσματα.

23. Σε ποιά βαθμό οι λογιστικές τεχνικές και οι πρακτικές που λαμβάνονται από το πανεπιστήμιο επαρκούν στην αγορά εργασίας;

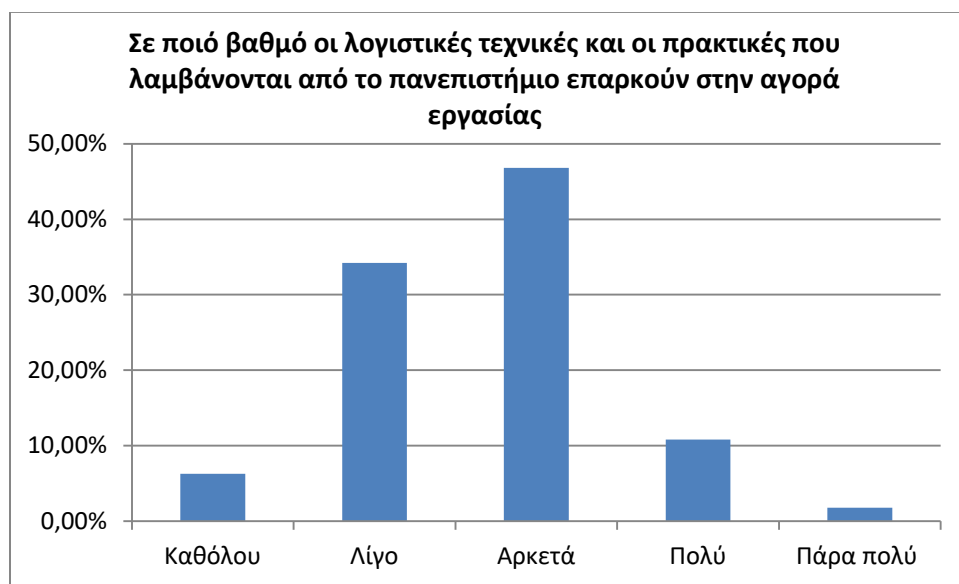
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	104	46,8	46,8	46,8
	Καθόλου	14	6,3	6,3	53,2
	Λίγο	76	34,2	34,2	87,4

Πάρα πολύ	4	1,8	1,8	89,2
Πολύ	24	10,8	10,8	100,0
Total	222	100,0	100,0	

Πίνακας 23- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 23

Από τον πίνακα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 46,8% πιστεύει πως οι λογιστικές τεχνικές και οι πρακτικές που λαμβάνονται από το πανεπιστήμιο επαρκούν αρκετά στην αγορά εργασίας, 34,2% θεωρεί πως επαρκούν λίγο, 10,8% πιστεύει πως επαρκούν πολύ, 6,3% πιστεύει πως δεν επαρκούν καθόλου και 1,8% πιστεύει πως οι λογιστικές τεχνικές και οι πρακτικές που λαμβάνονται από το πανεπιστήμιο επαρκούν πάρα πολύ στην αγορά εργασίας.

Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 23-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 23

Η ερώτηση 24 αναφέρεται στο βαθμό που το πανεπιστήμιο προσφέρει ή καλλιεργεί τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας. Έπειτα, παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

24. Σε ποιό βαθμό το πανεπιστήμιο σας προσφέρει ή καλλιεργεί τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητές σας, οι οποίες είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας;

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	98	44,1	44,1	44,1
	Καθόλου	16	7,2	7,2	51,4
	Λίγο	62	27,9	27,9	79,3
	Πάρα πολύ	4	1,8	1,8	81,1
	Πολύ	42	18,9	18,9	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 24- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 24

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι 7,2% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι το πανεπιστήμιο δεν προσφέρει ή δεν καλλιεργεί καθόλου τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας, 27,9% πιστεύει πως προσφέρει ή καλλιεργεί λίγο τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, 44,1% το πιστεύει αρκετά, 18,9% το πιστεύει πολύ και τέλος, 1,8% πιστεύει ότι συμβαίνει στον υπέρτατο βαθμό, δηλαδή πάρα πολύ.

Τα αποτελέσματα του πίνακα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 24-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 24

Η ερώτηση 25 αναφέρεται στο βαθμό που οι εργοδότες βλέπουν την πρακτική άσκηση ως μία μόνιμη θέση στην αγορά εργασίας. Παρακάτω, παρουσιάζεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

25. Σε ποιό βαθμό οι εργοδότες βλέπουν την πρακτική άσκηση ως μία μόνιμη θέση στην αγορά εργασίας;

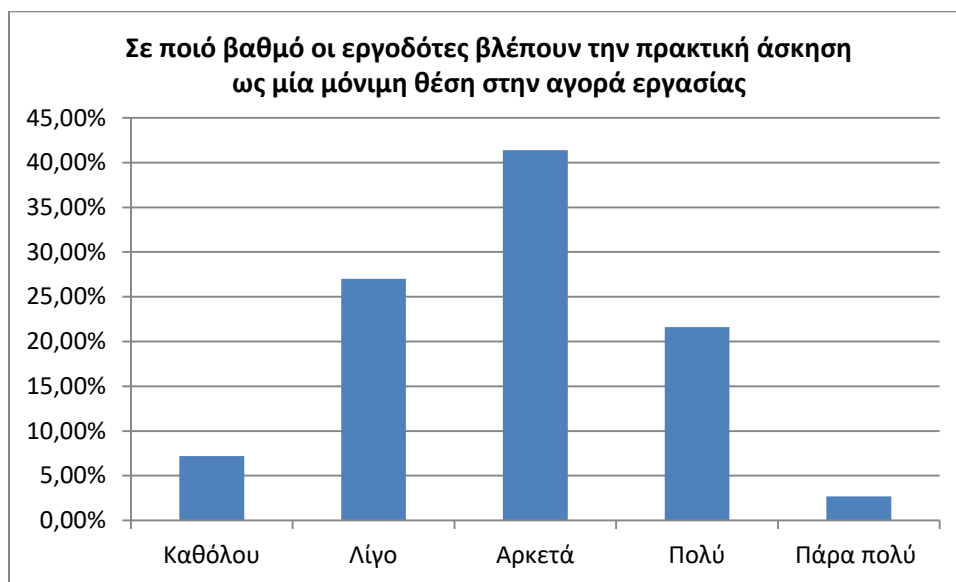
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	92	41,4	41,4	41,4
	Καθόλου	16	7,2	7,2	48,6
	Λίγο	60	27,0	27,0	75,7
	Πάρα πολύ	6	2,7	2,7	78,4
	Πολύ	48	21,6	21,6	100,0
Total		222	100,0	100,0	

Πίνακας 25- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 25

Σύμφωνα με τον πίνακα, ο οποίος παρουσιάζει τα αποτελέσματα της έρευνας, 7,2% των ερωτηθέντων απάντησε πως οι εργοδότες δεν βλέπουν καθόλου την πρακτική άσκηση ως μία μόνιμη θέση στην αγορά εργασίας, 27% πιστεύει πως την βλέπουν λίγο, η πλειοψηφία των

ερωτηθέντων με ποσοστό 41,4% πιστεύει πως οι εργοδότες την βλέπουν αρκετά ως μία μόνιμη θέση εργασίας, 21,6% την πιστεύει πως είναι πολύ και τέλος, η μειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 2,7% πιστεύει πως οι εργοδότες βλέπουν πάρα πολύ τη πρακτική άσκηση ως μία μόνιμη θέση εργασίας.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 25-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 25

Η ερώτηση 26, η οποία είναι η τελευταία του ερωτηματολογίου, μετρά το βαθμό που η πρακτική άσκηση βοηθάει στην αγορά εργασίας. Στη συνέχεια, παρατίθεται πίνακας με τα αποτελέσματα.

26. Σε ποιό βαθμό η πρακτική άσκηση βοηθάει στην αγορά εργασίας;

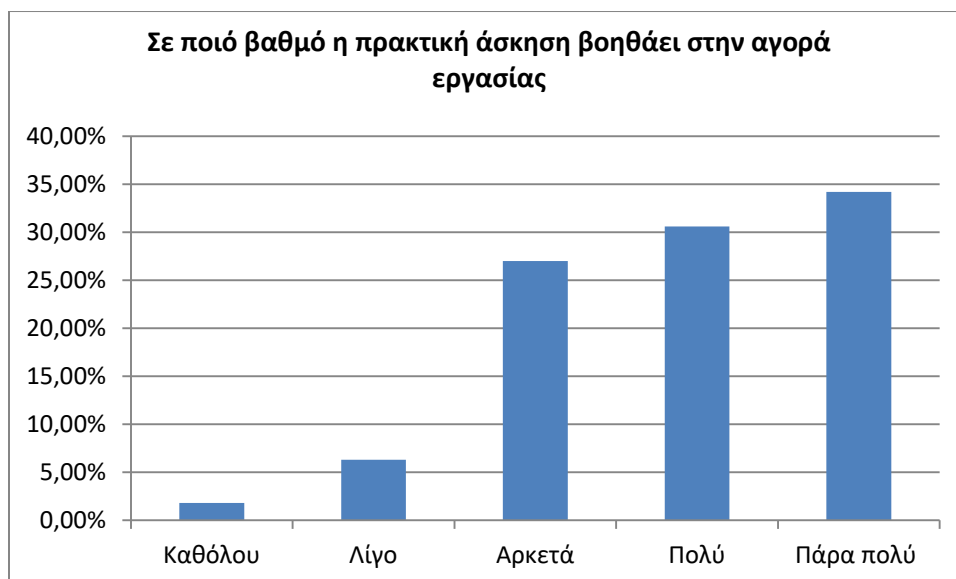
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Αρκετά	60	27,0	27,0	27,0
	Καθόλου	4	1,8	1,8	28,8
	Λίγο	14	6,3	6,3	35,1
	Πάρα πολύ	76	34,2	34,2	69,4
	Πολύ	68	30,6	30,6	100,0

Total	222	100,0	100,0
-------	-----	-------	-------

Πίνακας 26- Περιγραφικά στατιστικά ερώτησης 26

Από τον πίνακα προκύπτει ότι 1,8% πιστεύει πως η πρακτική άσκηση δεν βοηθάει καθόλου στην αγορά εργασίας, 6,3% πιστεύει πως βοηθάει λίγο, 7% θεωρεί πως βοηθάει αρκετά, 30,6% πιστεύει πως βοηθάει πολύ και η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 34,2% πιστεύει πως η πρακτική άσκηση βοηθάει πάρα πολύ στην αγορά εργασίας.

Τα αποτελέσματα του πίνακα παρουσιάζονται και διαγραμματικά:



Εικόνα 26-Διάγραμμα ράβδων ερώτησης 26

5.3 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Ανάλυσης Παλινδρόμησης

5.3.1 Εισαγωγικά- Ανάλυση Αξιοπιστίας

Στην προηγούμενη ενότητα τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάστηκαν με τη χρήση πινάκων και διαγραμμάτων, που προέκυψαν από την περιγραφική στατιστική. Η ολοκλήρωση της έρευνας πραγματοποιείται με την ανάλυση του μοντέλου γραμμικής παλινδρόμησης, ώστε να προσδιοριστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση.

Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ομαδοποιήθηκαν με βάση την εννοιολόγησή τους και η αξιοπιστία της κάθε κλίμακας εξετάστηκε χρησιμοποιώντας το δείκτη Cronbach's Alpha.

- Ως εξαρτημένη μεταβλητή, η οποία συμβολίζεται με Y ορίστηκε η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση και οι ερωτήσεις αυτές είναι οι πέντε (5) πρώτες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που προέκυψαν με βάση τη εννοιολογική κατηγοριοποίησή τους είναι οι εξής:

- Τα προβλήματα που επηρεάζουν τη λογιστική και προκύπτουν από το μέσο σκορ των ερωτήσεων 6-10.
- Η θετική επίδραση της χρήσης της τεχνολογίας και προκύπτει από το μέσο σκορ των ερωτήσεων 11-15.
- Οι τρόποι διδασκαλίας και προκύπτει από το μέσο σκορ των ερωτήσεων 16-18.
- Η σημασία της πρακτικής άσκησης στην κατανόηση των γνώσεων και προκύπτει από το μέσο σκορ των ερωτήσεων 19,20.
- Τεχνολογικές Γνώσεις-Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές δεξιότητες και προκύπτει από το μέσο σκορ των ερωτήσεων 21-24.
- Πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης και προκύπτει από το μέσο σκορ των ερωτήσεων 25,26.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται κάποια περιγραφικά στατιστικά των μεταβλητών, όπως είναι η μέση τιμή, η τυπική απόκλιση και ο συντελεστής άλφα, ο οποίος μετρά την αξιοπιστία των μεταβλητών. Σύμφωνα με τον Kline (1999) για να θεωρηθεί μία μεταβλητή αξιόπιστη θα

πρέπει ο δείκτης άλφα να βρίσκεται πάνω από το 0,7. Όπως προκύπτει από τον παρακάτω πίνακα όλες οι τιμές του Cronbach's Alpha είναι πάνω από 0,7, άρα όλες οι κλίμακες των ερωτήσεων θεωρούνται αξιόπιστες.

	Μέση τιμή	Τυπική Απόκλιση	Cronbach's Alpha
Προβλήματα	15,45	4,619	0,982
Χρήση Τεχνολογίας	13,63	5,004	0,978
Τρόποι Διδασκαλίας	10,24	2,934	0,964
Σημασία Πρακτικής Άσκησης	9,05	1,326	0,914
Τεχνολογικές Γνώσεις- Διαπροσωπικές, Επικοινωνιακές Δεξιότητες	11,96	3,323	0,969
Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης	6,75	1,9	0,955

Πίνακας 27- Πίνακας αξιοπιστίας

5.3.2 Πίνακας Συσχετίσεων

Ο κύριος σκοπός της παλινδρόμησης είναι να εξεταστεί αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές, δηλαδή Προβλήματα, Χρήση Τεχνολογίας, Τρόποι Διδασκαλίας, Σημασία Πρακτικής Άσκησης, Τεχνολογικές Γνώσεις-Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης μπορούν να χρησιμοποιηθούν, ώστε να προσδιοριστούν οι τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής. Αρχικά, γίνεται έλεγχος συσχέτισης των ανεξάρτητων μεταβλητών μεταξύ τους και μεταξύ της εξαρτημένης με των ανεξάρτητων μεταβλητών. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων.

Συσχετίσεις						
	Προβλήμ ατα	Χρήση Τεχνολογίας	Τρόποι Διδασκαλίας	Σημασία Πρακτικής Άσκησης	Τεχνολογικές Γνώσεις- Διαπροσωπικ ές και	Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης

						Επικοινωνιακ ές Δεξιότητες	
Y	R	0.939	0.950	0.963	0.903	0.963	0.949
	p (2- tailed)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	222	222	222	222	222	222

Πίνακας 28 - Συσχετίσεις εξαρτημένης μεταβλητής με τις ανεξάρτητες

Συσχετίσεις						
	Προβλήμ ατα	Χρήση Τεχνολ ογίας	Τρόποι Διδασκαλίας	Σημασία Πρακτικής Άσκησης	Τεχνολογικές Γνώσεις- Διαπροσωπικέ ς και Επικοινωνιακέ ς Δεξιότητες	Πραγματοποίη ση Πρακτικής Άσκησης
Προβλήμα α	1					
Χρήση Τεχνολογία ς	0.961**	1				
Τρόποι Διδασκαλία ς	0.965**	0.964**	1			
Σημασία Πρακτικής Άσκησης	0.842**	0.817**	0.885**	1		
Τεχνολογικ ές Γνώσεις- Διαπροσωπι κές και Επικοινωνι ακές Δεξιότητες	0.950**	0.959**	0.970**	0.856**	1	

Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης	0.949**	0.929**	0.948**	0.885**	0.962**	1
----------------------------------	---------	---------	---------	---------	---------	---

Πίνακας 29- Συσχετίσεις μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών

5.3.3 Ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης

Με δεδομένο πως η σχέση μεταξύ των μεταβλητών X και Y είναι γραμμική, θα χρησιμοποιηθεί το θεωρητικό μοντέλο της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης, το οποίο εξετάζει την επίδραση πολλών ανεξάρτητων μεταβλητών σε μία εξαρτημένη (Creswell, 2016). Επομένως, το γενικό γραμμικό μοντέλο έχει την εξής μορφή:

$$Y = b_0 + b_1X_1 + b_2X_2 + b_3X_3 + b_4X_4 + b_5X_5 + b_6X_6 + e_i \quad (1)$$

Στην παραπάνω εξίσωση το Y συμβολίζει την εξαρτημένη μεταβλητή, X_1, X_2, X_3, X_4, X_5 και X_6 είναι οι ανεξάρτητες μεταβλητές, ενώ οι παράμετροι b_1, b_2, b_3, b_4, b_5 σχετίζονται με τις ανεξάρτητες μεταβλητές και δηλώνουν ποσοτικά τη σχέση που υπάρχει με την εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή υποδηλώνει πόσο αναμένεται να μεταβληθεί η εξαρτημένη μεταβλητή, αν η ανεξάρτητη μεταβλητή μεταβληθεί κατά μία μονάδα, δεδομένου ότι οι άλλες παράμετροι παραμένουν σταθερές. Η παράμετρος b_0 δηλώνει τη τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής, όταν οι μεταβλητές πρόβλεψης είναι ίσες με το μηδέν. Τέλος, η παράμετρος e_i εκφράζει το σφάλμα πρόβλεψης (Creswell, 2016; Κατσή et al., 2010).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, το μοντέλο που θέλουμε να εκτιμήσουμε είναι το παρακάτω:

$$\begin{aligned} \text{Σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση} = & b_0 + b_1 * \text{Προβλήματα} + b_2 * \text{Χρήση Τεχνολογίας} + \\ & b_3 * \text{Τρόποι Διδασκαλίας} + b_4 * \text{Σημασία Πρακτικής Άσκησης} + b_5 * \text{Τεχνολογικές Γνώσεις-} \\ & \text{Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες} + b_6 * \text{Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης} + e_i \end{aligned} \quad (2)$$

Αν ο συντελεστής παλινδρόμησης b έχει θετική τιμή, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, όταν αυξάνεται κατά μία μονάδα καθεμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, μεταβάλλεται θετικά

η μέση τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής. Αντιθέτως, όταν ο συντελεστής παλινδρόμησης b έχει αρνητική τιμή, τότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, όταν αυξάνεται κατά μία μονάδα καθεμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές, μεταβάλλεται αρνητικά η μέση τιμή της εξαρτημένης μεταβλητής.

Στον παρακάτω πίνακα (πίνακας 29) παρουσιάζεται η σύνοψη του μοντέλου με $R^2 = 0.963$, προσαρμοσμένο $R^2 = 0.962$. Ως R^2 ορίζεται ο συντελεστής προσδιορισμού, ο οποίος δείχνει το ποσοστό της μεταβλητότητας που εξηγείται στην εξαρτημένη μεταβλητή από τις ανεξάρτητες μεταβλητές (Creswell, 2016; Κατσης et al., 2010).

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,981 ^a	,963	,962	,17783

a. Predictors: (Constant), Προβλήματα, Χρήση Τεχνολογίας, Τρόποι Διδασκαλίας, Σημασία Πρακτικής Άσκησης, Τεχνολογικές Γνώσεις- Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης

b. Dependent Variable: Σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση

Πίνακας 30- Σύνοψη μοντέλου

Παρακάτω παρουσιάζεται πίνακας ANOVA, ο οποίος ελέγχει αν το μοντέλο πολλαπλής παλινδρόμησης είναι στατιστικά σημαντικό.

Model		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	175,199	6	29,200	923,322	,000 ^b
	Residual	6,799	215	,032		
	Total	181,998	222			

a. Dependent Variable: Y

b. Predictors: (Constant), Προβλήματα, Χρήση Τεχνολογίας, Τρόποι Διδασκαλίας, Σημασία Πρακτικής Άσκησης, Τεχνολογικές Γνώσεις-Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες και Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης

Πίνακας 31- Πίνακας ANOVA

Ο παραπάνω πίνακας (πίνακας 31) έδειξε πως το μοντέλο είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο σημαντικότητας 6%. Αυτό δηλώνει ότι η εξαρτημένη μεταβλητή παρουσιάζει γραμμική σχέση με τουλάχιστον μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ο πίνακας Coefficients. Σ' αυτόν τον πίνακα, αρχικά, μας ενδιαφέρει, η στήλη Β. Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, το Β συμβολίζει το συντελεστή παλινδρόμησης και δείχνει πόσο αναμένεται να μεταβληθεί η εξαρτημένη μεταβλητή, αν η ανεξάρτητη μεταβλητή μεταβληθεί κατά μία μονάδα, δεδομένου ότι όλες οι άλλες παράμετροι παραμένουν σταθερές.

Coefficients ^a						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	T	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	,121	,115		1,053	,294
	Προβλήματα	-,221	,061	-,225	-3,607	,000
	Χρήση Τεχνολογίας	,359	,055	,396	6,498	,000
	Τρόποι Διδασκαλίας	,155	,073	,167	2,118	,035
	Σημασία Πρακτικής Άσκησης	,355	,045	,259	7,900	,000

Τεχνολογικές Γνώσεις- Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες	,331	,077	,303	4,321	,000
Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης	,110	,057	,116	1,941	,054

a. Dependent Variable: Y

Πίνακας 32- Πίνακας Coefficients

Με βάση τις τιμές της στήλης Β, η εξίσωση της παλινδρόμησης έχει την εξής μορφή:

$$\text{Σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση} = 0.121 - 0.221 * \text{Προβλήματα} + 0.359 * \text{Χρήση Τεχνολογίας} + 0.155 * \text{Τρόποι Διδασκαλίας} + 0.355 * \text{Σημασία Πρακτικής Άσκησης} + 0.331 * \text{Τεχνολογικές Γνώσεις-Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες} + 0.110 * \text{Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης} \quad (3)$$

Με βάση τις τιμές του πίνακα t και του πίνακα sig θα γίνει ο έλεγχος των υποθέσεών μας, δηλαδή με βάση αυτές τις τιμές θα δεχτούμε ή θα απορρίψουμε την H_0 ή H_e υπόθεση αντίστοιχα. Επομένως, από τον πίνακα 32 προκύπτει ότι:

Η πρώτη ανεξάρτητη μεταβλητή «Προβλήματα» έχει $t_1 = -3,607$ και $sig = 0.000 < 0.05$. Άρα αποδέχομαι την μηδενική υπόθεση και απορρίπτω την εναλλακτική. Ισχύει δηλαδή, **Μηδενική υπόθεση H_0 : Τα προβλήματα διδασκαλίας επηρεάζουν την λογιστική, δεν απορρίπτεται.**

Η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή «Χρήση Τεχνολογίας» έχει $t_1 = 6.498$ και $sig = 0.000 < 0.05$. Επομένως, ισχύει η μηδενική υπόθεση. **Μηδενική υπόθεση H_0 : Η χρήση της τεχνολογίας επιδρά θετικά στη σημασία της λογιστικής, δεν απορρίπτεται.**

Η τρίτη ανεξάρτητη μεταβλητή «Τρόποι Διδασκαλίας» έχει $t_1 = 2,118$ και $sig = 0.035 < 0.05$. Συνεπώς, ισχύει η μηδενική υπόθεση. **Μηδενική υπόθεση H_0 :** *Οι τρόποι διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική, δεν απορρίπτεται.*

Η τέταρτη ανεξάρτητη μεταβλητή «Σημασία Πρακτικής Άσκησης» έχει $t_1 = 7.900$ και $sig = 0.000 < 0.05$. Επομένως, ισχύει η μηδενική υπόθεση. **Μηδενική υπόθεση H_0 :** *Η πρακτική άσκηση είναι σημαντική στην κατανόηση των γνώσεων, δεν απορρίπτεται.*

Η πέμπτη ανεξάρτητη μεταβλητή «Τεχνολογικές Γνώσεις-Διαπροσωπικές και Επικοινωνιακές Δεξιότητες» έχει $t_1 = 4.321$ και $sig = 0.000 < 0.05$. Επομένως, ισχύει η μηδενική υπόθεση. **Η μηδενική υπόθεση. :** *Οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται καθώς και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, δεν απορρίπτεται.*

Η έκτη ανεξάρτητη μεταβλητή «Πραγματοποίηση Πρακτικής Άσκησης» έχει $t_1 = 1.941$ και $sig = 0.054 > 0.05$. Συνεπώς, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. **Η μηδενική υπόθεση:** *Το πανεπιστήμιο βοηθά στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, αφού οι εργοδότες αντιλαμβάνονται την πρακτική άσκηση ως μια ευκαιρία μόνιμης θέσης στην αγορά εργασίας, απορρίπτεται.*

Τα αποτελέσματα του ελέγχου των υποθέσεων παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα:

Μηδενική υπόθεση H_0	Συμπέρασμα
<i>Τα προβλήματα διδασκαλίας επηρεάζουν την λογιστική.</i>	Δεν απορρίπτεται
<i>Η χρήση της τεχνολογίας επιδρά θετικά στη σημασία της λογιστικής.</i>	Δεν Απορρίπτεται
<i>Οι τρόποι διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική.</i>	Δεν απορρίπτεται
<i>Η πρακτική άσκηση είναι σημαντική στην κατανόηση των γνώσεων.</i>	Δεν Απορρίπτεται
<i>Οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται καθώς και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.</i>	Δεν Απορρίπτεται
<i>Το πανεπιστήμιο βοηθά στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, αφού οι εργοδότες</i>	

<i>αντιλαμβάνονται την πρακτική άσκηση ως μια ευκαιρία μόνιμης θέσης στην αγορά εργασίας.</i>	Απορρίπτεται
-----------------------------------------------------------------------------------------------	--------------

Πίνακας 33 – Ερευνητικές υποθέσεις

Κεφάλαιο 6: Συμπεράσματα, Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

6.1 Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας αναλύονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, αλλά και από την διαδικασία της εργασίας γενικότερα. Τέλος, το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναφορά των περιορισμών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής εργασίας και τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

6.2 Συμπεράσματα

Η σημερινή εποχή, η οποία συχνά χαρακτηρίζεται ως «ψηφιακή» εποχή, έχει καταστήσει την γνώση της τεχνολογίας ως επιτακτική ανάγκη τόσο για τους μαθητές-φοιτητές, όσο και για τους επαγγελματίες. Το γεγονός αυτό έχει ως συνέπεια, την διαφοροποίηση αρκετών επαγγελμάτων, εκ των οποίων και του λογιστικού επαγγέλματος. Γεγονός που απαιτεί τον καθορισμό της σημασίας της λογιστικής στην εκπαίδευση, τον εντοπισμό των προβλημάτων στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση, την εξέλιξη και την βελτίωση των διδακτικών τρόπων διδασκαλίας, καθώς και την μελέτη των αναγκών της αγοράς εργασίας.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε με σκοπό να διερευνήσει τη σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκε αν:

- Τα προβλήματα διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική.
- Η χρήση της τεχνολογίας επιδρά θετικά στη σημασία της λογιστικής.
- Οι τρόποι διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική.
- Η πρακτική άσκηση είναι σημαντική στην κατανόηση των γνώσεων.

- Οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται καθώς και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας.
- Το πανεπιστήμιο βοηθά στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, αφού οι εργοδότες αντιλαμβάνονται την πρακτική άσκηση ως μια ευκαιρία μόνιμης θέσης στην αγορά εργασίας.

Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε μέσω του στατιστικού λογισμικού πακέτου SPSS, ώστε να διερευνηθούν οι σχέσεις και οι συσχετίσεις μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής και των ανεξάρτητων μεταβλητών που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη παράγραφο. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα είναι πολύ σημαντικά. Αρχικά, στην έρευνα συμμετείχε περίπου ίδιος αριθμός ανδρών και γυναικών, εκ των οποίων οι 108 ήταν επαγγελματίες λογιστές, ενώ 114 ήταν οι φοιτητές λογιστικών σχολών.

Όσον αφορά τα προβλήματα στη διδασκαλία της λογιστικής, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων αποκρίθηκε πως τα προβλήματα της διδασκαλίας επηρεάζουν την λογιστική. Η πλειοψηφία θεωρεί, ότι σε αρκετό βαθμό δεν υπάρχουν πρακτικά μαθήματα, είναι ελλιπής η ενημέρωση διδακτικού υλικού και είναι κακή η συνεργασία φοιτητών με καθηγητών. Επίσης, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκφράζει την άποψη, ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας των Ελληνικών πανεπιστημίων είναι αρκετά παρωχημένες και δυσχεραίνουν την λογιστική εκπαίδευση, καθώς και το διδακτικό υλικό δεν είναι πλήρως ενημερωμένο. Η παρούσα έρευνα λοιπόν, συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας του Xuan, που διεξήχθη το 2019 στην Κίνα.

Όσον αφορά τη χρήση της τεχνολογίας, οι πλείστοι των ερωτηθέντων πιστεύουν, ότι υφίσταται συστηματική χρήση των υπολογιστών στην εκμάθηση της λογιστικής. Αυτό έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την έρευνα των Omoni et al., 2015 που πραγματοποιήθηκε στη Νιγηρία, αλλά αντιτίθεται και με την άποψη της πλειοψηφίας, ότι χρησιμοποιούνται λίγο τα λογιστικά λογισμικά. Συνάδει όμως, με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Adamu & Abdul, 2014. Παράλληλα, από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, οι οποίοι επέλεξαν την ένδειξη «λίγο», διαπιστώθηκε, ότι χρησιμοποιούνται αμφότερα και τα online μαθήματα και οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται από το πανεπιστήμιο, οι οποίες είναι λίγες σχετικά με λογιστικά προγράμματα. Το συμπέρασμα αυτό, σχετικά με τα online μαθήματα, δε συμφωνεί με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rhonda et al., 2019. Απόρροια αυτού είναι, η πλειονότητα των

συμμετεχόντων της έρευνας να κρίνει, ότι η ηλεκτρονική εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων από τους φοιτητές. Το συμπέρασμα αυτό δε συνάδει με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Chen et al., που εξήχθησαν το 2013 στην Αμερική. Ειδικότερα, μέσα από την έρευνά τους φανερώθηκε, ότι το μαθησιακό αποτέλεσμα δεν επηρεάζεται από τη μέθοδο διδασκαλίας. Με λίγα λόγια, είτε χρησιμοποιηθεί οποιαδήποτε εναλλακτική μέθοδος διδασκαλίας, όπως είναι η ηλεκτρονική εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας, είτε η παραδοσιακή, δεν υφίσταται διαφορά στο μαθησιακό αποτέλεσμα του μαθήματος της λογιστικής.

Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της λογιστικής, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκφράζει την πεποίθηση, ότι προβάλλοντας ο καθηγητής μία ταινία θα επιτύχει στο μέγιστο βαθμό την κατανόηση λογιστικών εννοιών. Αντίστοιχα σύμφωνα με την εν λόγω έρευνα είναι και αυτή του Triyuwono, που πραγματοποιήθηκε σε ισλαμικό πανεπιστήμιο το 2012. Επιπλέον, η χρήση παιχνιδιών θα μπορούσε να είναι πολύ χρήσιμη για την καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων, όπως και η προσθήκη ενός μαθήματος έρευνας και θεωρίας θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία των Carenys & Moya, 2016, Connolly et al., 2012, Tobias & Fletcher, 2012 και αντίστοιχα με την έρευνα των Baker & Wick το 2019. Παρόλα αυτά, στην έρευνα των Carenys et al., 2016, παρουσιάζεται η έλλειψη οικονομικών πόρων, ως η αιτία της σπάνιας εφαρμογής των παιχνιδιών, που έχει ως σκοπό την καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων.

Όσον αφορά την σημασία της πρακτικής άσκησης, η οποία αποτελεί τη τέταρτη ανεξάρτητη μεταβλητή, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει, ότι η ύπαρξη κάποιου μαθήματος που εφαρμόζει τη θεωρία στην πράξη, δηλαδή η ύπαρξη πρακτικής άσκησης, θα βοηθήσει πάρα πολύ, προκειμένου να καταστούν καλύτερα κατανοητές οι γνώσεις που λαμβάνονται. Το ίδιο σύμφωνοι είναι και με την άποψη, ότι η πρακτική άσκηση είναι καταλυτικής σημασίας στην καλύτερη κατανόηση των γνώσεων του προγράμματος σπουδών τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν αντιτίθενται με τα αντίστοιχα αποτελέσματα παλιότερης έρευνας, που πραγματοποιήθηκε σε πανεπιστήμιο της Αυστραλίας από τους Trevor & Jia το 2019 και τον Billett, ο οποίος πραγματοποίησε έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ύπαρξης πρακτικής άσκησης σε τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους.

Η πρώτη ήταν το 1995, η δεύτερη το 2007 και η τρίτη και τελευταία ήταν το 2010. Επομένως, η πρακτική άσκηση είναι σημαντική στην κατανόηση των γνώσεων.

Όσον αφορά τις τεχνολογικές γνώσεις-διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, η οποία αποτελεί την πέμπτη ανεξάρτητη μεταβλητή, οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες κρίνουν με βάση την ένδειξη που επέλεξαν, «αρκετά», ότι οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνουν επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συνάδει με τα ευρήματα της έρευνας του Nabil, 2019. Επιπροσθέτως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν εξίσου με τα ευρήματα της έρευνας του Sandifer, 2018, ότι δηλαδή, οι λογιστικές τεχνικές και οι πρακτικές που λαμβάνονται από το πανεπιστήμιο επαρκούν σε ικανοποιητικό βαθμό, στην αγορά εργασίας, με περιθώρια όμως βελτίωσης. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής συνάδουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Lowden et al., (2011) και Tempone et al., (2012), που πραγματοποιήθηκε στη Σαουδική Αραβία, συμπεραίνοντας, ότι το πανεπιστήμιο προσφέρει ή καλλιεργεί τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των φοιτητών, οι οποίες είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας.

Τέλος, σχετικά με την έκτη και τελευταία ανεξάρτητη μεταβλητή, την πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας κατέδειξαν, ότι οι εργοδότες αντιλαμβάνονται σε αρκετό βαθμό την πρακτική άσκηση ως μία μόνιμη θέση εργασίας, γεγονός που αντιτίθεται με τα αποτελέσματα της έρευνας των Rebecca & Doug, 2019. Πιο συγκεκριμένα, συμπέραναν, ότι οι εργοδότες προσέλαβαν φοιτητές σε μόνιμες θέσεις εργασίας μετά από πρακτική άσκηση, σε ποσοστό που ανέρχεται στο 75%. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συνάδουν με τα αποτελέσματα των Rebecca & Doug, ότι η πρακτική άσκηση βοηθάει σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό στην αγορά εργασίας.

Συνοψίζοντας, από τα ερευνητικά αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προκύπτει, ότι η σημασία της λογιστικής είναι σημαντική για την εκπαίδευση. Επιπλέον, τα προβλήματα που υπάρχουν στη διδασκαλία επηρεάζουν τη λογιστική, γι' αυτό και η χρήση της τεχνολογίας επιδρά θετικά στη διδασκαλία της λογιστικής. Ουσιαστικά δηλώνεται, ότι οι τρόποι διδασκαλίας επηρεάζουν τη λογιστική. Ακόμα, οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνονται, καθώς και οι διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες που καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και η πρακτική άσκηση είναι σημαντική στην κατανόηση

των γνώσεων. Αντίθετα, συμπεραίνεται ότι τα πανεπιστήμια δεν βοηθούν στην πραγματοποίηση πρακτικής άσκησης, διότι οι εργοδότες δεν τη θεωρούν ως μια ευκαιρία μόνιμης θέσης στην αγορά εργασίας.

6.3 Περιορισμοί

Όπως συμβαίνει με όλες τις έρευνες έτσι και στην παρούσα έρευνα υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί. Αρχικά, η έρευνα πραγματοποιήθηκε για μικρό χρονικό διάστημα και σε μικρό δείγμα του πληθυσμού ($n = 222$). Το σχετικά μικρό μεγέθους δείγμα είναι αποτέλεσμα της περιορισμένης ανταπόκρισης των ερωτηθέντων, τόσο των φοιτητών οικονομικών σχολών όσο και των επαγγελματιών λογιστών, παρόλο που τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν έγκαιρα και δώθηκε ικανοποιητικό χρονικό περιθώριο απόκρισης των ερωτηθέντων.

Ένας ακόμα βασικός περιορισμός, είναι η χρήση της κλίμακας Likert, διότι οι ερωτηθέντες σε κάποιες ερωτήσεις αποκρίθηκαν με την μεσαία απάντηση, γεγονός που πιθανά να σημαίνει την ουδετερότητά τους ή ενδεχομένως να αποφεύγουν μια ειλικρινή απάντηση, που θα μπορούσε να διαμορφώσει διαφορετικά τα αποτελέσματα της έρευνας.

Τέλος, ένας άλλος περιορισμός είναι ότι δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τον βαθμό αντικειμενικότητας και αμεροληψίας των απαντήσεων που δώθηκαν από τους ερωτηθέντες, διότι τα ερωτηματολόγια είναι προσωπικά και κατ' επέκταση και οι απαντήσεις καθώς και σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικές.

6.4 Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Σύμφωνα με τους προαναφερθέντες περιορισμούς θα ήταν χρήσιμο να πραγματοποιηθεί μια μελλοντική έρευνα για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα και σε μεγαλύτερο μέγεθος δείγμα, ώστε να θεωρηθούν τα αποτελέσματα περισσότερο αντιπροσωπευτικά. Τέλος, σε μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν οι ίδιες μεταβλητές ή ακόμα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με παραπάνω μεταβλητές ώστε να εξεταστούν και άλλοι παράγοντες.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Adamu, I., & Abdul, B. (2014). Effects of Computer Skills on Jobs Applicant and Employed Graduates of Business Education in Nigeria. *VUNOKLANG Multi-Disciplinary Journal of Science and Technology Education*, 3(1), 32- 38.
- AlMotairy, O. S., & Stainbank, L. J. (2014). Compliance with international education standards in Saudi Arabia: policy and educational implications. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(4), 5.
- Apostolou B.,Dorminey J.W.,Hassell J.M.,Rebele J.M.(2015). Accounting education literature review (2013–2014). *Journal of Accounting Education*, 33 (2), pp. 69-127.
- Ashworth, S., & Duncan, A. (2012). *Ext JS 4 Web Application Development Cookbook*. Birmingham, United Kingdom: Packt Publishing.
- Esmeray A., Esmeray M., (2020). Digitalization in Accounting Through Changing Technology and Accounting Engineering as an Adaptation Proposal. *Handbook of Research on Strategic Fit and Design in Business Ecosystems*. p.23.
- Ballantine, J., McCourt Larres, P. (2009), “Accounting undergraduates’ perceptions of cooperative learning as a model for enhancing their interpersonal and communication skills to interface successfully with professional accountancy education and training”, *Accounting Education: An International Journal*, Vol. 18 Nos 4/5, pp. 387-402.
- Barbosa, E. F., & Moura, D. G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.
- Barth, M. E. (2008). Global financial reporting: Implications for US academics. *The Accounting Review*, 83(5), 1159-1179.
- Billett, S. (1995). Workplace learning: Its potential and limitations. *Education + Training*, 37(5), 20– 27.

- Billett, S. (2007). Cooperative education: Supporting and guiding ongoing development. *Journal of Cooperative Education and Internship*, 41(2), 37–44.
- Billett, S. (2010). Learning through practice, models, traditions, orientations and approaches. New York, NY: Springer.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: *A survey of the research*. Paper presented at the 120th American Society of Engineering Education Annual Conference & Exposition, Atlanta.
- Booth, P., Luckett, P., & Mladenovic, R. (1999). The quality of learning in accounting education: The impact of approaches to learning on academic performance. *Accounting Education: An International Journal*, 8(4), 277–300.
- Boritz, J. E., & Stoner, G. N. (2014). Technology in accounting education. In R. M. S. Wilson (Ed.). *Routledge Companion to accounting education*. Series: Routledge Companions in Business, Management and Accounting (pp. 247–275).
- Boulianne, E. (2014). Impact Of Accounting Software Utilization on Students' Knowledge Acquisition. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 10(1), 22-48. doi:10.1108/jaoc-12-2011-0064.
- Brooks, D.C. (2016), “ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology, 2016: Research Report”, ECAR, Louisville, CO.
- Butt, A. (2014). Student views on the use of a flipped classroom approach: Evidence from Australia. *Business Education and Accreditation*, 6(1), 33–43.
- Carenys J., Moya S. (2016). Digital game-based learning in accounting and business education. *Accounting Education*, 25 (6), pp. 598-651.
- Carmona, S., & Trombetta, M. (2010). On the global acceptance of IAS/IFRS accounting standards: The logic and implications of the principles-based system. *Journal of Accounting and Public Policy*, 27(6), 455-461.

- Chen, C. C., K. T. Jones, and K. A. Moreland. (2013). "Online accounting education versus in-class delivery: does course level matter?" *Issues in Accounting Education* 28(1): 1-16.
- Clarke, I., III, Flaherty, T.B. and Mottner, S. (2001), "Student perceptions of educational technology tools", *Journal of Marketing Education*, Vol. 23 No. 3, pp. 169-177.
- Connolly T.M.,Boyle E.A., MacArthur E., Hainey T., Boyle J.M. (2012). A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games *Computers & Education*, 59 (2), pp. 661-686.
- (Creswell, 2016):Curtis, M. B., Jenkins, J. G., Bedard, J. C., & Deis D. R. (2009). Auditors' training and proficiency in information systems: a research synthesis. *Journal of Information Systems*, 23(1), 79-96.
- Crookall D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41 (6), pp. 898-920.
- Dahlstrom, E., Walker, J.D. and Dziuban, C. (2013), *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*, ECAR, Louisville, CO.
- Datar S. M., Garvin, D. A. , & Cullen, P. G. (2011). Rethinking the MBA: Business education at a crossroads. *Journal of Management Development*, 30(5), 451-462.
- Efferin, S. (2015). Akuntansi, Sspiritualitas dan Kearifan Lokal: Beberapa Agenda Penelitian Kritis. *Jurnal Akuntansi Multiparadigma*, 6(3), 341–511.
- Farias, C. M. L., & de Carvalho, R. B. (2016). Ensino Superior: a geração Y e os processos de aprendizagem. *Revista Espaço Acadêmico*, 15(179), 37-43.
- Fernando A. D' Alessio, Beatrice E. Avolio, Vincent Charles, (2019). Studying the impact of critical thinking on the academic performance of executive MBA students. *Elsevier*, pp. 275-283.
- Foster et all.,(2011). A. Foster, P. Mishra, M.J. Koehler Digital game analysis: Using the technological pedagogical content knowledge framework to determine the affordances of a game for learning *M. Khine (Ed.), Learning to play: Exploring the future of education with video games*, Peter Lang Publications, New York .

- Geiger, M.A. and Ogilby, S.M. (2000). The first course in accounting: students' perceptions and their effects on the decision to major in accounting. *Journal of Accounting Education*, 18(2), 63-78.
- Guthrie, J., Evans, E. and Burritt, R. (2014), "Australian accounting academics: challenges and possibilities", *Meditari Accountancy Research*, Vol. 22 No. 1, pp. 20-37.
- Hakim, R. R. C. (2016). Are accounting graduates prepared for their careers? A comparison of employees' and employers' perceptions. *Global Review of Accounting and Finance*, 7(2), 1-17.
- Hernandes, D. C. R., Peleias, I. R., & Barbalho, V. F. (2006). O professor de contabilidade: habilidades e competências. In I. R. Peleias, *Didática do ensino da contabilidade: aplicável a outros cursos superiores* (pp. 61-119). São Paulo, SP: Saraiva.
- House of Lords. (2015). *Make or break: The UK's digital future*. London: House of Lords.
- Jackling, B., & Sullivan, C. (2007). Financial planners in Australia: an evaluation of gaps in technical and behavioral skills. *Financial Services Review*, 16(3), 211.
- James, Chin A.J , K. H., & Williams, B. R. (2014). Using the flipped classroom to improve student engagement and to prepare graduates to meet maritime industry requirement: A focus on maritime education. *WMU Journal of Maritime Affairs*, 13(2), 331–343
- Keengwe, J. (2007), "Faculty integration of technology into instruction and students' perceptions of computer technology to improve student learning", *Journal of Information Technology Education: Research*, Vol. 6, pp. 169-180.
- Kline, P. (1999). *The Handbook of Psychological Testing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Kotb, A., & Roberts, C. (2011). E-business in accounting education: A review of undergraduate accounting degrees in the UK and Ireland. *Accounting Education: An International Journal*, 20(1), 63–78.
- Laughlin, R. (2011), "Accounting research, policy and practice: worlds together or worlds apart?", *Academic Leadership Series*, Vol. 2, pp. 21-32.

- Lindorff, M., & McKeown, T. (2013). An aid to transition? The perceived utility of online resources for oncampus first year management students. *Education and Training*, 55(4/5), 414–428.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot D., & Lewin, J. (2011). *Employers' perceptions of the employability skills of new graduates*, London: Edge Foundation.
- Mahdanisa Anggita Hasibuan¹, Iskandar Muda², Keulana Erwin³, (2020). Effect of accounting information system effectiveness, information technology utilization and task fit on performance with work satisfaction as moderating variables in the education office of north sumatera province. *Universitas Sumatera Utara*.
- Mauldin, S. Crain, J.L & Mounce, P. (2000). The Accounting Principles Instructor's Influence on Students; Decision to Major in Accounting. *Journal of Education for Business*.75(3), 142-150.
- Mohrweis, Lawrence C. (2006). Recruiting top students: A letter writing approach, *Journal of Accounting Education*, 24(4), 197-201.
- Morán, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. In C. A. Souza, & O. E. T. Morales (orgs.), *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens* (Vol. 4, pps. 15-33). Ponta Grossa, PR: UEPG/PROEX.
- Morris, M., R. D. Burnett, C. Skousen, and O. Akaaboune. (2015). “Accounting education and reform: A focus on pedagogical intervention and its long-term effects.” *The Accounting Educators' Journal* 25: 67-93.
- Mulawarman, A. D. (2008). Penyucian Pendidikan Akuntansi Episode Dua: Hyper View of Learning dan Implementasinya. *Tema*, 9(1), 53–66.
- Najid, N. A., Tahir, W. M. M. W., Pauzi, S. F. M., Rahim, N. M., & Dangi, M. R. M. (2016). *Use of amazacc brain teaser card for financial accounting classroom: Nonaccounting students*. Paper presented at Regional Conference on Science, Technology and Social Sciences, Singapore.

- Nganga, C. S. N., Botinha, R. A., Miranda, G. J., & Leal, E. A. (2016). Mestres e doutores em contabilidade no Brasil: uma análise dos componentes pedagógicos de sua formação inicial. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 83-99.
- O'Connell, B., Carnegie, G., Carter, A., de Lange, P., Hancock, P., Helliard, C. and Watty, K. (2015), *Shaping the Future of Accounting in Business Education in Australia*, CPA Australia, Melbourne.
- O'Connor C., Mortimer D., & Bond S. (2011). Blended learning: Issues, benefits and challenges. *International Journal of Employment Studies*, 19(2), 62–82.
- O'Flaherty, J., Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *Internet and Higher Education*, 25, 85–95.
- Omoni, B. G., Ifeanyichukwu, N. G., & Omoni, B. G. (2015). Business Education Students' Utilization of E-Learning In Anambra State Tertiary Institutions. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 2(4), 16-25.
- Osborne, M., (2003). 'Job Training Isn't All Unis Are Good For'. Australian.
- Pierce, R., & Fox, M. (2012). VOD-casts and active-learning exercises in a “flipped classroom” model of a renal pharmacotherapy module. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 76(10), 196.
- Rebecca H., Doug R., (2019). Factors that Determine the Decision to Major in Accounting: A Survey of Accounting Graduates. *The Accounting Educators' Journal*, pp. 159-167.
- Rhonda R., Robert S., Lawrence S., Stephanie M., (2019). Overcoming employer perceptions of online accounting education with knowledge. *Administrative Issues Journal*.
- RMIT University. Retrieved from <http://mams.rmit.edu.au/a0o4e48729rdz.pdf>universities – forms, future role and challenges. *Accounting Education*, pp. 1-24.
- Ron B., Sara W., (2019). A narrative on integrating research and theory into undergraduate accounting curriculum. *Meditari Accountancy Research*, pp. 325-344.

- Samkin, G., Schneider, A. (2014), "The accounting academic", *Meditari Accountancy Research*, Vol. 22 No. 1, pp. 2-19.
- Samkin, G., Stainbank, L. (2016), "Teaching and learning: current and future challenges facing accounting academics, academics, and the development of", An Agenda for Future Research", *Meditari Accountancy Research*, Vol. 24 No. 3, pp. 294-317.
- Sandifer, L. (2018). *Knowledge, Technical Skills, and Employability Skills Required of Accounting Graduates: Perceptions of Certified Public Accountants in Mississippi*. Unpublished Dissertation submitted to The University of Southern Mississippi, Dissertations. 1510.
- Scofield, B., Walsh, R. (2009). Student advice for online MBA accounting courses. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 7, 28-35.
- Senaratne S., (2019). Outcome-Based Education (OBE) in Accounting in Sri Lanka: Insights for Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, pp. 23-47.
- Silva, R. H. A., Scapin, L. T. (2011). Utilização da avaliação formativa para a implementação da problematização como método ativo de ensino-aprendizagem. *Estudos em Avaliação Educacional*, 22(50), 537-522.
- Spraakman, G. (2011). Crisis in management accounting curricula: the unclear role of information systems and information technology. *CAAA Annual Conference 2011*.
- Suehring, S., Valade, J. (2013). *PHP, MySQL, JavaScript & HTML5 All-in-One For Dummies*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Sugahara, S. and Boland, G. (2006), "The effectiveness of PowerPoint presentations in the accounting classroom", *Accounting Education*, Vol. 15 No. 4, pp. 391-403.
- Tempone, I., Kavanagh, M., Segal, N., Hancock, P., Howieson, B., & Kent, J. (2012). Desirable generic attributes for accounting graduates into the twenty-first century: The views of employers. *Accounting Research Journal*, 25(1), 41-55.

- Tobias S., Fletcher J.D. (2012). Reflections on “A review of Trends in Serious Gaming”. *Review of Educational Research*, 82 (2), pp. 233-237.
- Trevor S., Jia X., (2019). Work-Integrated Learning in accountancy at Australian uAtchison, M., Pollock, S., Reeders, E., & Rizzetti, J. (2002). *Work integrated learning*. Melbourne.
- Triyuwono, I. (2010). Mata Ketiga Sè Laèn, Sang Pembebas Sistem Pendidikan Tinggi.pdf. *Jurnal Akuntanssi Multiparadigma*, 1(1), 1–23.
- Triyuwono, I. (2012). *Akuntansi Syariah Perspektif, Metodologi dan Teori* (ketiga). Jakarta: Rajagrafindo Persada.
- United States Department of Labor, Bureau of Labor Statistics. (2017). Occupational Outlook Handbook: Accountants and Auditors. Retrieved from <https://www.bls.gov/ooh/business-and-financial/accountantsand-auditors.htm>.
- Vasarhelyi, M. A., Teeter, R. A., & Krahel, J. P. (2010). Audit education and the real-time economy. *Issues in Accounting Education*, 25(3), 405–423
- Wallace, P., Clariana, R.B. (2005), “Perception versus reality-determining business students’ computer literacy skills and need for instruction in information concepts and technology”, *Journal of Information Technology Education: Research*, Vol. 4, pp. 141-151.
- White, P. J., Larson, I., Styles, K., Yuriev, E., Evans, D. R., Rangachari, P. K., ... Naidu, S. (2016). Adopting and active learning approach to teaching in a research-intensive higher education context transformed staff teaching attitudes and behaviours. *Higher Education Research & Development*, 35(3), 619–633.
- Widjajanto, Nugroho. (2001). *Accounting Information Systems*. Jakarta: Erlangga.
- Xuan Yu, (2019). Research on the Teaching System of Accounting Major. *Social Science, Education and Human Science*.
- Young M.F. ,Slota S.,Cutter A.B., Jalette G.,Mullin G., Lai B., Simeoni Z. (2012). Our Princess is in another castle: A review of trends in serious gaming education. *Review of Educational Research*, 82 (1), pp. 61-89.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Δρακωνάκη Α., Καλαϊτζάκη Π. (2015). *Η ιστορική εξέλιξη της λογιστικής στην Ελλάδα*. Πτυχιακά: Ηράκλειο.

Κατσής, Α., Σιδερίδης, Γ., & Εμβαλωτής, Α. (2010). *Στατιστικές μέθοδοι στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Κεχράς Ι. Δ. (2010). *Μηνιαία κοστολόγηση και αναλυτική λογιστική*. Σταμούλη Α.Ε..

Παπαδέας Π. Β., 2015. *Έλεγχος αποτελεσματικότητας και λήψη αποφάσεων*. Αθήνα.

Πετροπούλου Ε. (2006). *Μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης στη λογιστική*. Πτυχιακή: Καβάλα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε με σκοπό την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας με θέμα: «Η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση των αναπτυγμένων και αναπτυσσόμενων χωρών», γι' αυτό το λόγο, το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε φοιτητές οικονομικών σχολών και επαγγελματίες λογιστές.

Οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και θα διασφαλιστεί η ανωνυμία των ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για το συγκεκριμένο σκοπό της έρευνας.

Για οποιαδήποτε διευκρίνηση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο e-mail: mtf19017@uom.edu.gr

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας.

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Μακεδονίας,

Μερκούρη Αλεξάνδρα

ΜΕΡΟΣ Α: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

1. Φύλο

- Άνδρας
- Γυναίκα

2. Επάγγελμα

- Φοιτητής
- Λογιστής

ΜΕΡΟΣ Β: Η σημασία της λογιστικής στην εκπαίδευση

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
3. είναι σημαντική η λογιστική στην εκπαίδευση;					
4. είναι σημαντικές οι πρώτες πληροφορίες που λαμβάνετε στη λογιστική, ώστε να ακολουθήσετε σπουδές λογιστικής;					
5. τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών αναπτύσσουν την κριτική σας ικανότητα με σκοπό την καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση;					

ΜΕΡΟΣ Γ: Προβλήματα στη διδασκαλία της λογιστικής

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
6. δεν υπάρχουν πρακτικά μαθήματα;					
7. είναι ελλιπής η ενημέρωση διδακτικού υλικού;					
8. είναι κακή η συνεργασία φοιτητών με καθηγητών;					
9. οι μέθοδοι διδασκαλίας των Ελληνικών πανεπιστημίων είναι παρωχημένες και δυσχεραίνουν την λογιστική εκπαίδευση;					
10. το διδακτικό υλικό δεν είναι πλήρως ενημερωμένο;					

ΜΕΡΟΣ Δ: Συνεισφορά της τεχνολογίας στην εκμάθηση της λογιστικής

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
11. χρησιμοποιούνται οι υπολογιστές στην εκμάθηση της λογιστικής;					
12. χρησιμοποιούνται λογιστικά λογισμικά;					
13. χρησιμοποιούνται τα online μαθήματα;					
14. λαμβάνετε τεχνολογικές γνώσεις από το πανεπιστήμιο σχετικά με λογιστικά προγράμματα;					

15. η ηλεκτρονική εφαρμογή υποβοηθούμενης διδασκαλίας θα βοηθήσει τους φοιτητές στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων;					
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--	--	--

ΜΕΡΟΣ Ε: Τρόποι διδασκαλίας της λογιστικής

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
16. χρησιμοποιώντας ο καθηγητής μια ταινία θα βοηθήσει, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές ορισμένες λογιστικές έννοιες;					
17. η χρήση παιχνιδιών θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των λογιστικών προβλημάτων;					
18. προσθέτοντας ένα μάθημα έρευνας και θεωρίας στη λογιστική θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών;					
19. η ύπαρξη κάποιου προγράμματος που εφαρμόζει τη θεωρία στην πράξη (πρακτική άσκηση) θα βοηθήσει, ώστε να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι γνώσεις που λαμβάνονται;					
20. η πρακτική άσκηση θα βοηθήσει στην καλύτερη κατανόηση των γνώσεων του προγράμματος σπουδών σας;					

ΜΕΡΟΣ ΣΤ: Αγορά εργασίας

Σε ποιο βαθμό:	Καθόλου	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ
21. οι τεχνολογικές γνώσεις που λαμβάνετε επαρκούν για τις ανάγκες της αγοράς εργασίας;					
22. οι εργοδότες προσλαμβάνουν λογιστές που έχουν λογιστική εκπαίδευση σε προγράμματα ERP;					
23. οι λογιστικές τεχνικές και οι πρακτικές που λαμβάνονται από το πανεπιστήμιο επαρκούν στην αγορά εργασίας;					
24. το πανεπιστήμιο σας προσφέρει ή καλλιεργεί τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητές σας, οι οποίες είναι απαραίτητες στην αγορά εργασίας;					
25. οι εργοδότες βλέπουν την πρακτική άσκηση ως μία μόνιμη θέση στην αγορά εργασίας;					
26. η πρακτική άσκηση βοηθάει στην αγορά εργασίας;					