

Η αξιοποίηση της διδακτικής μεθοδολογίας της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους εκπαιδευτικούς του μεταλυκειακού έτους-τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης.

The utilization of the didactic methodology of adult education by the teachers of the post-secondary year-apprenticeship class. Case study

Ιωάννης Φαρμάκης, εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής - Φυσικοθεραπευτής, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής» ΕΑΠ, yianfarmakis@gmail.com

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Ioannis Farmakis, Teacher of Physical Education – Physiotherapist, MA «Science of education» Hellenic Open University, yianfarmakis@gmail.com

Evaggelos Anagnou, Tutor Hellenic Open University, anagnouev@yahoo.gr

Abstract: This article aims to investigate the way of teaching apprenticeship in EPA.L. through the didactic methodology of adult education. The semi-structured interview was used as a research tool on an available sample of fifteen (15) teachers who teach in the post-secondary year-apprenticeship class, while the thematic analysis was chosen as the method of data analysis. Based on the results we are able to argue that the apprenticeship programs facilitate young adults to make a smoother transition from school to work. Throughout the development of the various forms of apprenticeship, there is a belief that young people were led to adulthood, while throughout the implementation process, they follow - often not pre-planned - adult education techniques. The results also reinforce the view that the apprenticeship teacher should treat the apprentices as adults and apply participatory teaching techniques in the classroom.

Keywords: Apprenticeship, adult education, teaching techniques

Περίληψη: Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο τη διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη σε διαθέσιμο δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν στο μεταλυκειακό έτος-τάξη μαθητείας, ενώ ως μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων επιλέχθηκε η θεματική ανάλυση. Με βάση τα αποτελέσματα είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε ότι τα προγράμματα μαθητείας διευκολύνουν τους νεαρούς ενήλικες να πραγματοποιήσουν μια ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Σε όλη την εξέλιξη των διαφόρων μορφών μαθητείας, υπάρχει η πεποίθηση ότι οδηγούν τα νεαρά άτομα στην ενηλικίωση, ενώ σε όλη τη διαδικασία εφαρμογής τους ακολουθούνται - πολλές φορές όχι προσχεδιασμένα - τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, τα αποτελέσματα ενισχύουν την άποψη ότι ο εκπαιδευτικός μαθητείας

οφείλει να αντιμετωπίζει τους μαθητεύμενους ως ενήλικες και να εφαρμόζει στην τάξη συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητεία, εκπαίδευση ενηλίκων, εκπαιδευτικές τεχνικές

Εισαγωγή

Λόγω των ραγδαίων και επαναστατικών αλλαγών και εξελίξεων σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής, τα άτομα πάντα είχαν και θα έχουν την ανάγκη να βελτιώνονται από την άποψη των διαφορετικών δεξιοτήτων. Σε αυτό το πλαίσιο, μπορεί να ειπωθεί ότι ο 21ος αιώνας απαιτεί τα άτομα να είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες, να είναι καταρτισμένοι και δημιουργικοί, να σκέφτονται κριτικά, να επιλύουν αποτελεσματικά τα προβλήματα, να σέβονται διαφορετικούς πολιτισμούς και να έχουν διαμορφώσει απόψεις για πολλά πεδία της ανθρώπινης ζωής. Στον φιλόσοφο και παιδαγωγό John Dewey αποδίδεται από πολλούς η περίφημη ρήση: «...εάν διδάσκουμε σήμερα, όπως διδάξαμε και χθες, τότε ληστεύουμε τα αυριανά μας παιδιά». Παρόλο που είναι αμφιλεγόμενο ζήτημα εάν ο Dewey πριν από εκατό περίπου χρόνια είπε κάτι τέτοιο, δεν μπορούμε παρά να συμφωνήσουμε ότι στην εποχή της πληροφόρησης και του παγκόσμιου ανταγωνισμού, η αλλαγή είναι αναπόφευκτη και ο ρυθμός αλλαγής στην εκπαίδευση επιταχύνεται (Aksu, 2017). Έτσι, είναι ζωτικής σημασίας να εκπαιδεύσουμε τα άτομα με τρόπο που να τους βοηθά να είναι ειδικευμένοι επαγγελματίες του σήμερα και του αύριο. Πώς όμως πετυχαίνετε ένα τέτοιο εγχείρημα;

Τα προγράμματα μαθητείας μπορούν να διαδραματίσουν αποφασιστικό ρόλο διευκολύνοντας τους νεαρούς ενήλικες να πραγματοποιήσουν μια ομαλότερη μετάβαση από το σχολείο στην εργασία. Στοιχεία μελετών αποδεικνύουν ότι οι χώρες με αυστηρά δομημένα προγράμματα μαθητείας που συνδέονται με εκπαιδευτικά προγράμματα και καλά οργανωμένες πολιτικές για την αγορά εργασίας, όπως η Γερμανία, η Αυστρία, η Δανία, η Νορβηγία, οι Κάτω Χώρες και η Ελβετία, είναι πιο επιτυχημένες όσον αφορά τη διευκόλυνση της μετάβασης των νέων από τα σχολικά θρανία στους χώρους εργασίας (European Commission, 2013). Δείχνουν επίσης ότι τέτοιοι τύποι προγραμμάτων μπορούν να βελτιώσουν σημαντικά τις προοπτικές απασχόλησης των νέων, συμβάλλοντας στην απόκτηση δεξιοτήτων και εμπειριών που σχετίζονται με την εργασία, σε στενή ευθυγράμμιση με τις απαιτήσεις του εργοδότη, οδηγώντας σε εθνικά αναγνωρισμένα προσόντα, ενισχύοντας τους δεσμούς των νέων με την αγορά εργασίας και παρέχοντας στους νέους πολύτιμη αρχική επαγγελματική εμπειρία. Τα αποδεδειγμένα οφέλη από εκπαιδευτικές δράσεις που συνδυάζουν εργασία και μελέτη έχουν τονώσει το ενδιαφέρον της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής με συνέπεια, οι μαθητείες να έχουν καταστεί περισσότερο εμφανείς στις πολιτικές της ΕΕ για την απασχόληση και τη νεολαία, ως αποτελεσματικό εργαλείο για τη μείωση της ανεργίας και την ένταξη των νέων στην αγορά εργασίας.

Η μάθηση με βάση την εργασία αναφέρεται σε μια σειρά από εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και πρακτικές αξιολόγησης που επικεντρώνονται στη συνεργασία της επίσημης μάθησης με τις πρακτικές στο χώρο εργασίας. Από την άποψη των ικανοτήτων που απαιτούνται για τη

βελτίωση της βιωσιμότητας, η έκθεση των μαθητών σε ευκαιρίες μάθησης στον πραγματικό κόσμο και η συμμετοχή τους σε αυτές έχουν αποδειχθεί ότι συμβάλλουν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ θεωρίας και πρακτικής (Bruindiers, Wiek & Redman, 2010). Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι ότι οι σπουδαστές δεν δημιουργούν αυτόματα ικανότητες ικανοποιητικής ένταξης στις νέες συνθήκες, συμμετέχοντας σε πραγματική μάθηση. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, η πρόκληση είναι να διασφαλιστεί ότι οι ευκαιρίες μάθησης σχεδιάζονται συνεργατικά, συντονίζονται καλά, χτίζονται μεταξύ τους και ενσωματώνονται στις δομές μαθημάτων (Brundiers et al., 2010). Η αξία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενισχύουν τη μάθηση σε πραγματικές συνθήκες αναγνωρίζεται γενικά, μέχρι πρόσφατα, όμως, δεν διεξήχθη μεγάλη έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των επιλογών, η οποία είναι μια πτυχή που χρήζει επείγουσας προσοχής (Hughes, Mylonas & Benckendorff, 2013). Φαίνεται πάντως πώς σε τέτοιες συνθήκες μάθησης ο ρόλος του διδάσκοντα είναι πολύ σημαντικός, ειδικά όταν δημιουργείται μια σύμπραξη μεταξύ των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνεργάζονται για την επίτευξη των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Σαφείς ρόλοι και ευθύνες εξασφαλίζουν ότι η συμμετοχή, η αλληλεπίδραση και η δέσμευση προσανατολίζονται στην επίτευξη των στόχων (Wilson & Pretorius, 2017).

1. Εκπαίδευση ενηλίκων και μαθητεία

Όταν ο Mahatma Gandhi έλεγε: *ζήσε σαν να ήταν να πεθάνεις αύριο - μάθε σαν να ήταν να ζήσεις για πάντα*, τόνιζε τον καταλυτικό ρόλο μιας δια βίου διαδικασίας μάθησης στην επιβίωση και στην προσαρμογή των ανθρώπων. Η μαθησιακή πορεία του ενήλικα κι ο τρόπος που αυτός πραγματώνει τη μάθηση απασχόλησαν την ακαδημαϊκή κοινότητα από το 1920, όταν η εκπαίδευση ενηλίκων προσεγγίστηκε σαν ξεχωριστός επαγγελματικός κλάδος (Merriam, 2001). Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένας ευρύς όρος για την πρακτική της διδασκαλίας και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Παίζει σημαντικό ρόλο στη δια βίου μάθηση. Σε αντίθεση με την εκπαίδευση για παιδιά, οι τεχνικές και τα εργαλεία για την εκπαίδευση ενηλίκων είναι πολύ διαφορετικά, αντανακλώνοντας τις διαφορετικές ικανότητες, τα κίνητρα και τις ανάγκες αυτών των μαθητών. Η εκπαίδευση ενηλίκων έχει αποκτήσει μεγάλη σημασία στις μέρες μας, καθώς απαιτείται οι εργαζόμενοι να ενημερώνουν τακτικά τις γνώσεις και δεξιότητες, αλλά και λόγω της αυξανόμενης συνειδητοποίησης του δικαιώματος όλων των ανθρώπων να έχουν μια πιθανότητα να υποστηρίξουν την προσωπική τους ανάπτυξη.

Οι μαθητείες εδώ και πολλά χρόνια, χαρακτηρίζονται ως ένα σημαντικό εκπαιδευτικό μοντέλο που επιτρέπουν την ομαλή μετάβαση από το σχολείο στην εργασία, επιτρέποντας στους νέους ανέργους να βελτιώσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες (Galvani, 2017). Οι ρίζες της μαθητείας φτάνουν στην αρχαία Βαβυλώνα, στην Αίγυπτο, στην Ελλάδα και στη Ρώμη, όπου τεχνίτες μεταβιβάζουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες σε μαθητευόμενους (Johns, 1915). Στη μεσαιωνική περίοδο ανιχνεύονται μέθοδοι κατάρτισης νέων που προσφέρουν στους νεαρούς ενήλικες ανοδική κοινωνική κινητικότητα, πλούτο και ασφάλεια. Εκτός από την εκμάθηση ενός εμπορίου, αναφέρεται ως μέθοδος κατάρτισης στην οποία οι

νέοι μάθαιναν τα «... χαρακτηριστικά του ρόλου που θα έπαιζαν τελικά ως ενήλικες» (Hanawalt, 1993, ο.α. Galvani, 2017)

Παραδοσιακά, μια μαθητεία είχε διακριτά χαρακτηριστικά τα οποία τη χαρακτήριζαν ως μέθοδο γενικής, κοινωνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, ενώ στηρίχθηκε σε σταθερές επαγγελματικές, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, θρησκευτικές, νομικές και οικογενειακές λειτουργίες (Fuller & Unwin, 2009). Θεωρούνταν όχι μόνο ζωτικής σημασίας για τις προοπτικές μιας νεολαίας, αλλά και για το μέλλον της οικογένειάς τους. Η ανάλυση της μαθητείας από τη Humphries (2010) μέσω αυτοβιογραφιών, παρέχει πολλές περιπτώσεις συλλογικών οικογενειακών αποφάσεων που έχουν ληφθεί σχετικά με τις πιθανές αποδόσεις διαφόρων μαθητευομένων. Μέσω αμοιβαίων συμφωνιών, η μαθητεία θεωρήθηκε ως αποτελεσματική μέθοδος επένδυσης του ανθρώπινου κεφαλαίου στην κατάρτιση, μειώνοντας αφενός το κόστος χρησιμοποιώντας τους μαθητευόμενους ως φθηνό εργατικό δυναμικό κι αφετέρου δίνοντας στους μαθητευόμενους την ευκαιρία απόκτησης δεξιοτήτων χρήσιμων στην εύρεση εργασίας (Humphries, 2010).

Αρχικά, η μαθητεία διεξήχθη υπό την εποπτεία των συντεχνιών, που διαχειρίζονταν αποκλειστικά τη λειτουργία της (Galvani, 2017). Οι κοινωνικές και ιδεολογικές αλλαγές στην Ευρώπη και την Αμερική, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη νέων επαγγελμάτων, βιομηχανικών και τεχνολογικών εξελίξεων, σήμαιναν ότι το υπάρχον σύστημα μαθητείας είχε γίνει αναχρονιστικό. Σαν αποτέλεσμα οι μαθητείες είχαν πλέον τυποποιηθεί σε εθνικό επίπεδο το πλαίσιο λειτουργίας τους. Κατά κύριο λόγο για την αντιμετώπιση του προβλήματος της ανεργίας των νέων, οι κυβερνήσεις άρχισαν να παρεμβαίνουν στην κατάρτιση ως μέσο πολιτικής και εισήχθησαν πρακτικές μαθητείας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε όλη αυτή τη μακρόχρονη πορεία υπάρχουν πολυάριθμες αναφορές ότι η μαθητεία παρέχει μια ασφαλή κι αδιάψευστη μετάβαση στην ενηλικιότητα που είναι απαραίτητη για την επίτευξη της κατάστασης του προτύπου ενηλικίωσης (Vickerstaff, 2007). Ενηλικίωση, είναι ο τρόπος που οι κοινωνίες ιστορικά και πολιτιστικά αναγνωρίζουν ότι το νεαρό άτομο έχει ωριμάσει κι έχει οδηγηθεί στην απόκτηση και εσωτερίκευση των αποδεκτών κανόνων και συμβάσεων της επικρατούσας κοινωνίας από τους γονείς και άλλους ενήλικες (Blatterer, 2007). Ως εκ τούτου και δεδομένου ότι προτείνεται από το αναλυτικό πρόγραμμα η εκπαίδευση των μαθητευομένων να γίνει με βάση τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, προχωράμε στη συνέχεια σε μια κριτική αποτίμηση της σχέσης μαθητείας και εκπαίδευσης ενηλίκων.

2. Εκπαίδευση και μαθητεία

Το έντονο ενδιαφέρον για μοντέλα μάθησης που οδηγούν στην απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων μπορεί να συνδεθεί με τη σύγχρονη προσέλευση στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία των ενηλίκων, των κοινοτήτων πρακτικής (Hansman & Wilson, 2002). Η έννοια αυτή συνδέεται με τις θεωρίες της μάθησης όπου η εκμάθηση νοείται ως τοποθετημένη μέσα σε

ένα κοινωνικό, ιστορικό και πολιτιστικό πλαίσιο και όχι ως μια μεμονωμένη δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα μέσα στο κεφάλι ενός ατόμου (Lave & Wenger, 1991). Με άλλα λόγια, αυτό που μαθαίνεται δεν μπορεί να διαχωριστεί από το μαθησιακό πλαίσιο, τον πολιτισμό και τα εργαλεία στην μαθησιακή κατάσταση. Μια τέτοια παραδοχή έρχεται σε αντίθεση με τις ψυχολογικές και συμπεριφορικές αντιλήψεις που εξηγούν τη μάθηση ως μια εσωτερική, ατομική, πνευματική διαδικασία στην οποία ο νους αποκτά και αποθηκεύει τη γνώση για μελλοντική χρήση σε οποιοδήποτε πλαίσιο.

Οι κοινότητες πρακτικής δεν είναι μια νέα μέθοδος οργάνωσης της μάθησης, αλλά μάλλον, αυτή η μέθοδος μάθησης και ανάπτυξης της γνώσης δημιουργήθηκε πριν από χιλιάδες χρόνια, όταν οι άνθρωποι αρχικά άρχισαν να συλλέγουν τροφή συλλογικά και κοινωνικά: *«οι κοινότητες πρακτικής είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία, ένα σύνολο προβλημάτων ή ένα πάθος για ένα θέμα και που εμβαθύνουν τις γνώσεις και την εμπειρογνωμοσύνη τους σε αυτόν τον τομέα μέσω αλληλεπιδράσεων σε συνεχή βάση»* (Wenger et al., 2002, σελ. 4). Οι κοινότητες πρακτικής είναι αυτο-οργανωμένες και επιλεγμένες ομάδες ανθρώπων που έχουν μια κοινή αίσθηση του σκοπού και διακατέχονται από την επιθυμία να μάθουν και να μοιραστούν τη γνώση. Όλοι οι άνθρωποι ανήκουν σε διαφορετικές κοινότητες πρακτικής, τις οποίες δημιουργούμε φυσικά χωρίς εξωτερικά επίσημα πλαίσια. Μια κοινότητα πρακτικής μπορεί να είναι η συμμορία στη γωνιά του δρόμου, η οικογένεια που μεγαλώνει τα παιδιά, ένα ερευνητικό δίκτυο στο Διαδίκτυο, κι όσοι επιθυμούν να μοιραστούν τη γνώση και να μάθουν ο ένας από τον άλλο σε έναν μεγάλο οργανισμό (Reitan, 2006), είναι ομάδες ανθρώπων που μοιράζονται μια ανησυχία ή πάθος για κάτι που κάνουν και μαθαίνουν πώς να το κάνουν καλύτερα καθώς αλληλεπιδρούν τακτικά (Wenger, 2006).

Η έννοια της κοινότητας πρακτικής έχει βρει μια σειρά από πρακτικές εφαρμογές στον τομέα των επιχειρήσεων και των επαγγελματικών ενώσεων, της κυβερνητικής πολιτικής αλλά και της εκπαίδευσης. Τα σχολεία είναι οργανώσεις που αντιμετωπίζουν αυξανόμενες προκλήσεις της γνώσης. Οι πρώτες εφαρμογές των κοινοτήτων πρακτικής υπήρξαν στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών με ένα κύμα ενδιαφέροντος σε αυτές τις δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης με μάθηση από ομότιμους peer-to-peer. Αλλά στον τομέα της εκπαίδευσης, η μάθηση δεν είναι μόνο ένα μέσο για το τέλος: είναι το τελικό προϊόν. Κατά συνέπεια, η προοπτική των κοινοτήτων πρακτικής είναι επίσης σημαντική σε αυτό το επίπεδο. Η προοπτική των κοινοτήτων πρακτικής επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε τρεις διαστάσεις: Πρώτα εσωτερικά της εκπαιδευτικής μονάδας: πώς θα οργανωθούν οι εκπαιδευτικές εμπειρίες στο σχολείο μέσω της συμμετοχής σε κοινότητες γύρω από διάφορα μαθησιακά θέματα; Δεύτερον εξωτερικά: πώς θα συνδεθεί η εμπειρία των μαθητών με την πραγματική πρακτική μέσω περιφερειακών μορφών συμμετοχής σε ευρύτερες κοινότητες έξω από τα τείχη του σχολείου; Και τρίτον όσον αναφορικά με τους σπουδαστές: πώς θα εξυπηρετηθούν οι ανάγκες διά βίου μάθησης των μαθητών οργανώνοντας κοινότητες πρακτικής εστιασμένες σε θέματα συνεχούς ενδιαφέροντος πέρα από την αρχική περίοδο σχολικής φοίτησης; (Wenger, 2006). Από αυτή την άποψη, το σχολείο δεν είναι ένας

αυτοδύναμος, κλειστός κόσμος στον οποίο οι σπουδαστές αποκτούν γνώσεις αλλά μέρος ενός ευρύτερου συστήματος μάθησης. Η τάξη δεν είναι το πρώτο εκπαιδευτικό γεγονός. Είναι η ίδια η ζωή και τα σχολεία, οι αίθουσες διδασκαλίας και οι εκπαιδευτικές συναντήσεις πρέπει να είναι στην υπηρεσία της μάθησης που συμβαίνει στον πραγματικό κόσμο.

Η οργάνωση προγραμμάτων μαθητείας στην επίσημη εκπαίδευση μοιάζει ευθυγραμμισμένη με τις θεωρίες της τοποθετημένης μάθησης (Brown, Collins, & Duguid, 1989· Lave & Wenger 1991). Σ’ αυτό το μοντέλο οι μαθητές μπορούν να μάθουν μέσα από μια διαδικασία παρατήρησης και σταδιακής συμμετοχής. Οι υποστηρικτές της τοποθετημένης μάθησης (Lave & Wenger 1991· Gredler, 2009) υποστηρίζουν ότι η γνώση και η μάθηση είναι συνυφασμένες με το πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίζονται και οι τρέχουσες αλλοτριωμένες συνθήκες στον καπιταλισμό, παρέχουν λίγες ευκαιρίες στα άτομα να αναπτύξουν βαθιά γνώση και δεξιότητες. Η κεντρική ιδέα είναι ότι η μάθηση είναι εγγενώς κοινωνικού χαρακτήρα. Η φύση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών, τα εργαλεία που χρησιμοποιούν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις, η ίδια η δραστηριότητα και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα η δραστηριότητα διαμορφώνει τη μάθηση.

Παρόλο που υπάρχουν πολλοί πρωτοποριακοί εκπαιδευτικοί, σχολεία και προγράμματα που δρουν διαφορετικά, οι επικρατούσες σχολικές πρακτικές υποθέτουν, πολύ συχνά, ότι η γνώση είναι ατομική κι ότι τα σχολεία είναι ουδέτερα σε σχέση με όσα μαθαίνουν, ότι οι έννοιες είναι αφηρημένες, σταθερές και ανεπηρέαστες από τη δραστηριότητα μέσω της οποίας αποκτώνται και χρησιμοποιούνται. Στη θεωρία της τοποθετημένης μάθησης, η μαθητεία υποστηρίζει τη μάθηση σε έναν τομέα, επιτρέποντας στους μαθητές να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν γνωστικά εργαλεία μέσω της αυθεντικής εργασίας και της συμμετοχής τους στο εμπόριο. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητευόμενοι εισέρχονται στην κουλτούρα της πρακτικής. Έτσι, ο όρος μαθητεία βοηθά να τονιστεί η κεντρική θέση της δραστηριότητας στην εκμάθηση και τη γνώση και υπογραμμίζει την εξαρτώμενη από το περιβάλλον, τοποθετημένη φύση της μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από μια προοδευτική διαδικασία της μάθησης, προωθούν τη μάθηση διαμορφώνοντας τις στρατηγικές τους, υποστηρίζουν τις προσπάθειες των σπουδαστών και τελικά ενδυναμώνουν τους μαθητές να συνεχίσουν ανεξάρτητα (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

Ο ρόλος του δασκάλου στην κοινότητα μάθησης είναι να συμμετέχει ενεργά στην παροχή βοήθειας στους μαθητευόμενους για να ξεπεράσουν τα εμπόδια και βοηθώντας τους μαθητές να διαχειριστούν την αβεβαιότητα (Gredler, 2009). Προκύπτουν όμως κάποια ερωτήματα που καλείται να απαντήσει ο εκπαιδευτής της τάξης-μαθητείας όσον αφορά τη διασύνδεση της θεωρίας της τοποθετημένης μάθησης και της εκπαίδευσης ενηλίκων (Hansman & Wilson, 2002). Πρώτον, ενώ δεν μπορούμε να απομονώσουμε τη γνωστική δραστηριότητα του ατόμου από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται, πολλοί στην εκπαίδευση ενηλίκων συνεχίζουν ένα μοντέλο της ατομικής νοητικής γνώσης. Παράλληλα κάτι τέτοιο οδηγεί και στην αίσθηση ότι οι μαθησιακές δραστηριότητες σε προγράμματα μαθητείας δεν επηρεάζονται από το πλαίσιο στο οποίο συμβαίνουν. Επίσης, στις περισσότερες συζητήσεις λείπει μια πολιτική ανάλυση του τρόπου με τον οποίο οι μαθησιακές κοινότητες μπορούν να

ενθαρρύνουν τη συνεχή αναπαραγωγή της ηγεμονικής κουλτούρας μέσα σε οργανισμούς ή ιδρύματα αντί να προωθήσουν την ιδιοκτησία της γνώσης από τους μαθητές και τους συμμετέχοντες. Τέλος, τα ζητήματα της εξουσίας - ποιος σχεδιάζει, ποιος συμμετέχει και ποιος διαμορφώνει τη μάθηση, καθώς και η ανάλυση των σχέσεων που μπορεί να επηρεάσουν τη μάθηση μέσα στις κοινότητες της πρακτικής - δεν αντιμετωπίζονται πραγματικά στις συζητήσεις σχετικά με τη θεωρία της τοποθετημένης μάθησης στην εκπαίδευση ενηλίκων.

3. Η τάξη μαθητείας στα Ε.ΠΑ.Α. κι ο ενήλικας μαθητευόμενος

Οι γενικές οδηγίες για τα προγράμματα σπουδών του «Μεταλυκειακού έτους – τάξη μαθητείας» (ΦΕΚ, Τεύχος Β' 3820/31.10.2017), προτρέπουν τον εκπαιδευτικό να επικεντρωθεί στη μαθητοκεντρική προσέγγιση και τη συνεργατική μάθηση χρησιμοποιώντας αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Επίσης, τον ενημερώνουν να χρησιμοποιήσει τεχνικές όπως: εργασία στο πεδίο και εργαστηριακή άσκηση, βιβλιογραφική/διαδικτυακή έρευνα και συζήτηση, παιχνίδι ρόλων, καταγισμό ιδεών, χάρτες εννοιών, ασκήσεις επί χάρτου, αναλογίες και μοντέλα, μελέτη περίπτωσης, κ.ά. που θα διευκολύνουν τους μαθητευόμενους εκτός από την επαγγελματική τους βελτίωση, στην απόκτηση θετικών στάσεων απέναντι στη δια βίου μάθηση.

Η αλήθεια είναι ότι η ενηλικιότητα και ποιος είναι τελικά ενήλικας διαφοροποιείται ανάλογα με τη κουλτούρα κάθε περιοχής αλλά και την οπτική γωνία που το αντιμετωπίζει κάποιος. Αν και η ενηλικιότητα δεν ακολουθεί παράλληλη τροχιά με την ηλικία και οποιοδήποτε εγχείρημα οριοθέτησης της ενηλικιότητας δεν καταφέρνει να είναι ολοκληρωμένο (Arnett, 2015· Κόκκος, 2008) και στην περίπτωση των ΕΠΑ.Α. κάποιοι μαθητευόμενοι έχουν μόλις συμπληρώσει τα δεκαοχτώ τους χρόνια, στην παρούσα εργασία συμφωνούμε με τις υποδείξεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής κι υποστηρίζουμε θερμά την αντιμετώπιση των μαθητευομένων της μαθητείας με τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Ένα πράγμα που όλοι οι εκπαιδευτές ενηλίκων έχουν από κοινού, είναι ότι στο επίκεντρο της πρακτικής τους βρίσκεται πάντα η διευκόλυνση της μάθησης. Κι όσο περισσότερο κατανοεί κάποιος τον τρόπο που μαθαίνουν οι ενήλικες μαθητές, τόσο αρτιότερα μπορεί να οργανώσει μαθησιακές δραστηριότητες γι' αυτούς. Η αναγνώριση ότι η μάθηση ενηλίκων είναι κάτι περισσότερο από μια νοητική επεξεργασία, ενθαρρύνει την εφαρμογή των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την ενίσχυση της μάθησης (Merriam, 2008). Η ενθάρρυνση του προβληματισμού και του διαλόγου, είτε με τον εαυτό, είτε με έναν άλλον, είτε με μια ομάδα, επιτρέπει την εκμάθηση να πραγματοποιηθεί. Ο κριτικός προβληματισμός είναι ουσιαστικός για τη μετασχηματιζόμενη μάθηση, για τη συμμετοχή στα νέα κοινωνικά κινήματα και για την αντιμετώπιση της εξουσίας και της πολιτικής στην εκμάθηση στο χώρο εργασίας. Η σύνδεση της νέας μάθησης με την προηγούμενη εμπειρία των εκπαιδευομένων είναι μια μακρόχρονη στρατηγική που προωθείται από τους εκπαιδευτικούς ενηλίκων.

Η κατανόηση ότι η εκπαίδευση ενηλίκων είναι ένα πολυδιάστατο και ολιστικό φαινόμενο, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς της μαθητείας στην ανάγκη ενσωμάτωσης πιο δημιουργικών πρακτικών διδασκαλίας. Η θεωρία της εκπαίδευσης ενηλίκων για τον εικοστό πρώτο αιώνα υποστηρίζει ότι καμιά φορά αρκεί να παρακολουθούμε μόνο το μυαλό μας, το σώμα, το πνεύμα, τα συναισθήματά μας και το πλαίσιο μάθησης μέσα στο οποίο εμείς οι ίδιοι μαθαίνουμε, για να αναγνωρίζουμε ποια εκπαιδευτική στρατηγική είναι κατάλληλη για τους ενήλικες μαθητές μας (Merriam, 2008).

Στην έρευνα των Anastasiou και Kyriakou (2017) για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε περιβάλλοντα επαγγελματικής εκπαίδευσης όμοια με αυτά της μαθητείας, οι εκπαιδευόμενοι ανέφεραν τις τεχνικές της εκπαίδευσης ενηλίκων ως τις πιο αποτελεσματικές. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν την ενεργό συμμετοχή τους στο σχεδιασμό και στην παράδοση μιας ατομικής ή ομαδικής διάλεξης ή αποτελεσματικής παρουσίασης μέσα στην τάξη που προκαλεί αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ως μια αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας που διευκολύνει τη μετατροπή των νέων πληροφοριών σε νέες γνώσεις και κριτική σκέψη, ελαχιστοποιώντας την ανάγκη απομνημόνευσης. Επίσης, υπογράμμισαν τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με τη συμμετοχή μαθητών σε ένα παιχνίδι ερωτήσεων και απαντήσεων ή σε έναν καταγισμό ιδεών. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι ο συνδυασμός επίδειξης και ατομικής πρακτικής εργασίας διευκολύνει τη μάθηση, ενώ σημειώνουν την ανάγκη τόνωσης της κριτικής σκέψης, του προβληματισμού και της δημιουργικότητας χρησιμοποιώντας την τεχνολογία. Παρόλο που οι συμμετέχοντες υπογράμμισαν την ανάγκη να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης, ανέφεραν τη δυναμική της τάξης, τις προηγούμενες γνώσεις, ικανότητες, φιλοδοξίες και κίνητρα ως σημαντικούς παράγοντες που παρεμποδίζουν το ρυθμό μάθησης. Συμπεραίνουμε εύκολα λοιπόν ότι ο εκπαιδευτικός μαθητείας θα πρέπει να διαθέτει γνώσεις κι ικανότητες εκπαίδευσης ενηλίκων.

Οι Φραγκούλης και Ανάγνου (2018) υποστηρίζουν ότι στην περίπτωση της μαθητείας που απαιτεί την ικανότητα λύσης προβλημάτων σε ρεαλιστικές καταστάσεις, η χρήση βιωματικών τεχνικών εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας. Μέσα από αυτές τις τεχνικές ο σπουδαστής της μαθητείας εκτίθεται σε πραγματικές εμπειρίες στον εργασιακό χώρο ή σε καταστάσεις που εισάγει ο εκπαιδευτικός στο σχολικό ίδρυμα. Στη συνέχεια μέσα από διαδικασίες αναστοχασμού, συζήτησης, αλληλεπίδρασης κι ανάλυσης, ο μαθητευόμενος έχει την ευκαιρία να αναπτύξει ή να βελτιώσει γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες. Επομένως, αποτελεί πρόκληση για τον διδάσκοντα της τάξης μαθητείας η χρήση όλων αυτών των συμμετοχικών – ενεργητικών τεχνικών της εκπαίδευσης ενηλίκων και της δημιουργίας του κατάλληλου εκπαιδευτικού κλίματος στην τάξη.

Οι Pässilä, Kallio, Oikarinen και Harnaakorpi (2014) αναρωτούνται πώς οργανώνουν οι οργανισμοί εκπαίδευσης ενηλίκων τη μάθηση και πώς αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις σε ένα πλαίσιο καινοτομίας όπως η μαθητεία. Συμπερασματικά, αναφέρουν ένα αλληλένδετο πλαίσιο τριών στρωμάτων που διαχειρίζεται κι επηρεάζει την παιδαγωγική καινοτομία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Το πρώτο στρώμα συνίσταται στο πώς η οργανωτική δομή της

μαθητείας διευκολύνει την εμφάνιση μιας θετικής κουλτούρας μάθησης. Το μεσαίο στρώμα αποτελείται από τις δυνατότητες καινοτομίας των εκπαιδευτικών, ενώ το τρίτο επίπεδο αποτελείται από τα παιδαγωγικά προϊόντα των πρακτικών καινοτόμων δραστηριοτήτων που προσφέρει η εκπαίδευση ενηλίκων.

Παρόλο που η παιδαγωγική συμβολή των εκπαιδευτών στη μαθησιακή διαδικασία είναι ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της μαθητείας, ο τομέας αυτός δεν έχει ερευνηθεί σε μεγάλο βαθμό (Burchert, & Nyhan, 2011). Για τους εκπαιδευτές, η απόκτηση μιας παιδαγωγικής και επαγγελματικής αυτογνωσίας μπορεί να θεωρηθεί βασικό αναπτυξιακό καθήκον. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτές αντιλαμβάνονται τον επαγγελματικό τους ρόλο διαμορφώνεται, αφενός, από την ατομική βιογραφία και αφετέρου, από τα χαρακτηριστικά του εργασιακού περιβάλλοντος. Με βάση τα εμπειρικά δεδομένα, οι Burchert και Nyhan (2011) ανέπτυξαν μια τυπολογία τεσσάρων διαφορετικών εννοιών και κατανόησης των ρόλων των εκπαιδευτών σε προγράμματα μαθητείας: ο προπονητής, ο παιδαγωγός, ο διαχειριστής και ο συνάδελφος.

Ο προπονητής χαρακτηρίζεται από έναν εκτεταμένο προσανατολισμό στις ανάγκες των μαθητευομένων. Η υποκείμενη παιδαγωγική αντίληψη τους είναι ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται πολύ για την εκμάθηση και ότι ξεχνούν γρήγορα το μεγαλύτερο μέρος του διδακτικού περιεχομένου και συνεπώς θεωρούν ως το κύριο καθήκον τους την ανάπτυξη των κινήτρων των μαθητών. Βοηθούν περαιτέρω τους μαθητευόμενους να αναπτύξουν μια βαθύτερη κατανόηση των διαδικασιών εργασίας, ενθαρρύνοντάς τους να καταλάβουν τη λογική των συγκεκριμένων εργασιών και πώς να τις αντιμετωπίσουν. Οι παιδαγωγοί χαρακτηρίζονται από βαθιά διδακτική τεχνογνωσία. Υιοθετούν διαφοροποιημένα προφίλ της ικανότητας του εκπαιδευόμενου και εφαρμόζουν ένα πλήθος τεχνικών διδασκαλίας. Οι παιδαγωγοί οικοδομούν στενές σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους για να καλλιεργήσουν μια κατάλληλη ατμόσφαιρα μάθησης.

Ο διαχειριστής μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει το αντίθετο του προπονητή. Αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως οργανωτές της μαθητείας. Αποκτούν νέες γνώσεις μόνο όταν θεωρούν ότι θα τις χρειαστούν για τις ανάγκες του συγκεκριμένου αναλυτικού προγράμματος. Οι διαχειριστές λειτουργούν με βάση τη γραφειοκρατική οργάνωση της μαθητείας. Οι συνάδελφοι τέλος, έχουν μια πολύ θετική εικόνα των μαθητευομένων και διατυπώνουν μόνο λίγα πεδία επαγγελματικής ανάπτυξης γι' αυτούς. Κατά συνέπεια, χρησιμοποιούν λίγες διδακτικές τεχνικές κι αναγνωρίζουν ότι οι εκπαιδευόμενοι μπορεί να έχουν άλλα μαθησιακά ενδιαφέροντα ή ανάγκες από αυτά που απαιτούν οι επιχειρήσεις από τους μαθητευόμενους (Burchert, & Nyhan, 2011).

Η άποψή μας στην παρούσα εργασία είναι ότι η μάθηση, η προσέγγιση της γνώσης και η καινοτομία αναπτύσσονται ταυτόχρονα μέσα σε μια πορεία δράσης. Η γνώση είναι δυναμική και αφορά την αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων. Είμαστε εμπνευσμένοι από την θεωρία των κοινοτήτων μάθησης και υπογραμμίζουμε ότι απαιτείται κατάλληλη παιδαγωγική για να υλοποιήσουμε τους μαθησιακούς στόχους, να δημιουργήσουμε πρακτικά περιβάλλοντα μάθησης και να οικοδομήσουμε στρατηγικές μάθησης για καινοτομία

βασισμένη στην πρακτική. Αποτελεί πρόκληση για την εκπαίδευση ενηλίκων στα πρόσφατα κι άγνωστα περιβάλλοντα μαθητείας, η εποικοδομητική αμφισβήτηση της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και το άνοιγμα νέων προοπτικών με την εισαγωγή καινοτόμων εκπαιδευτικών πρακτικών.

4. Σκοπός της εργασίας – Μεθοδολογία

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση του τρόπου διδασκαλίας της μαθητείας μέσα από τη διδακτική μεθοδολογία της εκπαίδευσης ενηλίκων από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξη Μαθητείας, προκειμένου να αναδειχθούν οι κρίσιμοι παράγοντες ποιότητας του διδακτικού τους έργου. Η μέθοδος έρευνας στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική, όπου ο ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει ή να ερμηνεύσει τα φαινόμενα από την άποψη των σημασιών που φέρνουν σε αυτά οι άνθρωποι (Denzin & Lincoln, 2000). Προχωρήσαμε σε μια θεματική ανάλυση περιεχομένου με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε διαθέσιμο δείγμα δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών που διδάσκουν το εργαστηριακό μάθημα της μαθητείας σε αποφοίτους των ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης. Τα ευρήματα της έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω της μεθοδολογίας που επιλέχτηκε. Ωστόσο, παρουσιάζουν, θεωρούμε, ένα ευρύτερο ενδιαφέρον.

5. Παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων

Αρχικά οι εκπαιδευτικοί μαθητείας ρωτήθηκαν αν θεωρούν ότι οι μαθητευόμενοι έχουν στην πραγματικότητα ανάγκη εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως συνιστάται στις γενικές οδηγίες του προγράμματος σπουδών.

Σύμφωνα με τις περισσότερες αναφορές (10), οι μαθητευόμενοι χρειάζονται τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων:

Σ2.19: «Ναι, σαφώς (χρειάζονται εκπαίδευση ενηλίκων)... Εξάλλου είναι και ενήλικες όλοι τους».

Ακολουθούν οι αναφορές (8) ότι οι μαθητευόμενοι ενηλικιώνονται στην πορεία της μαθητείας:

Σ1.19: «Οι μαθητευόμενοι νομίζω πώς στην αρχή ειδικά συνεχίζουν να είναι παιδιά και στη διάρκεια ωριμάζουν. Όπως στέλνεις ένα παιδί στο στρατό αμούστακο και γυρίζει άντρας».

Υπήρξαν τέσσερις (4) αναφορές ότι είναι ενήλικες:

Σ7.19: «Ναι, με βάση τη συμπεριφορά τους είναι ενήλικες. Τους βλέπω ότι αλλάζουν... έρχονται και γεμάτα χαρά λένε να κύριε πληρώθηκα 300 ευρώ... αισθάνονται καλά!».

Τέλος, σύμφωνα με άλλες τέσσερις (4) αναφορές, συμπεριφέρονται ανώριμα, άρα δεν χρειάζονται τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων:

Σ2.19: «Αν και προσπαθώ να τους συμπεριφερθώ σαν ενήλικες, αυτοί συμπεριφέρονται ανώριμα. Θωρούν ότι η κοινωνία τους χρωστάει κι εμείς να τα έχουμε όλα έτοιμα για αυτούς».

Σ6.19: «Όχι, δε νομίζω. Δεν έχουν κάποια ιδιαίτερη ανάγκη από εκπαίδευση ενηλίκων».

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε αν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος είχαν παρακολουθήσει κάποια εκπαίδευση ενηλίκων. Έτσι, δέκα (10) ερωτώμενοι δηλώσανε ότι δεν έλαβαν κάποια επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση των ενηλίκων, αλλά οι πέντε (5) από αυτούς συμπλήρωσαν ότι παρόλα αυτά πιστεύουν ότι μπορούν με επιτυχία να διδάξουν σε ενήλικες είτε γιατί έχουν εμπειρία από διδασκαλία ενηλίκων στο παρελθόν, είτε γιατί πιστεύουν ότι δεν υπάρχει κάποια διαφορά σε σχέση με τη διδασκαλία σε παιδιά:

Σ14.20: Δεν έχω επιμορφωθεί, αν και έχω εμπειρία

Σ13.20: «Δεν έχω κάνει ποτέ σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων, αλλά φαντάζομαι ότι μπορεί κάποιος να διδάξει σε ενήλικες εύκολα. Ίσως και πιο εύκολα απ’ ότι σε παιδιά. Έτσι τουλάχιστον το φαντάζομαι...»

Σ1.20: «Όχι, επιμόρφωση δεν έκανα. Έκανα όμως πολλές φορές μάθημα σε ενήλικες όλα αυτά τα χρόνια».

Από τους υπόλοιπους πέντε (5) εκπαιδευτικούς του δείγματος, ένας (1) δήλωσε πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων κι οι υπόλοιποι τέσσερις (4) ότι παρακολουθήσανε σεμινάρια εκπαίδευσης ενηλίκων ή μαθήματα στο πλαίσιο των μεταπτυχιακών τους σπουδών:

Σ4.20: «Ναι, είμαι και πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων»

Σ7.20: «Αααα, παλιά είχα κάνει κάτι σεμινάρια για να γίνω εκπαιδευτής ενηλίκων.»

Σ11.20: «Ναι, έχω παρακολουθήσει σχετική ενότητα-μάθημα στο μεταπτυχιακό μου.»

Όσον αφορά τις τεχνικές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στη διάρκεια της θεωρητικής κατάρτισης στη σχολική μονάδα, από τις απαντήσεις τους φάνηκε ότι πρώτη στις προτιμήσεις τους ήταν η συζήτηση – προβληματισμός κι η ανταλλαγή απόψεων πάνω σε πρακτικά θέματα που προκύπτουν στο χώρο εργασίας:

Σ1.21: «Υπάρχει ένα αναλυτικό πρόγραμμα που καθορίζει τι να κάνεις, αλλά ξεκινάς πάντα με μια ερώτησηκαι μπορείς να πας αλλού...».

Σ10.21: «Τους ρωτάω να μου μεταφέρουν ένα πρόβλημα από τη δουλειά τους και τους ρωτάω με ποιους τρόπους μπορούμε να το λύσουμε. Είτε τεχνικής φύσεως είτε και γενικότερο θέμα. Δηλαδή προτιμώ να βάζω τα παιδιά να θέτουν τους προβληματισμούς, παρά να λέω εγώ τι να κάνουν. Θέλω να αυτενεργούν, γιατί είναι αυτό το ενδιάμεσο στάδιο πριν να μπουν στο στάδιο της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, οπότε καλό είναι να παίρνουν πρωτοβουλίες. Τους δίνω χώρο...».

Σ7.21.: «Τις κλασικές μεθόδους... κυρίως ερωτοαπαντήσεων ...».

Ακολουθούσε η χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων είτε για επανάληψη των γνώσεων είτε για επίλυση αποριών.

Σ4.21.: «... Επίσης δείχνουμε video με επαγγελματίες στον τομέα και μετά κάνουμε εξάσκηση. Αλλά και παρουσιάσεις ετοιμάζουμε με power point.. ..».

Σ5.21.: «...να ακούμε τι αντιμετώπισαν στην εργασία και να το συζητάμε στο σχολείο. Βέβαια αυτό γινότανε με πολλούς τρόπους: με power point βλέπαμε όλα τα στάδια ή βάζαμε να κάνουν και οι άλλοι παρακολουθούσαμε και συζητούσαμε τι κάνουνε, ποιο είναι το λάθος, τι βλέπουνε. ...Επίσης μπαίναμε πολύ στο internet και ψάχναμε για καινούριες τεχνικές. Αυτά...».

Ακόμη – όπως δήλωσαν - οι ασκήσεις και οι πρακτικές εφαρμογές στο εργαστήριο είναι ένα σημαντικό και χρήσιμο κομμάτι του μαθήματος στη σχολική μονάδα:

Σ4.21.: «Εμείς, είμαστε τυχεροί που έχουμε στη διάθεσή μας το εργαστήριο. Οπότε κάνουμε πολύ πρακτική εξάσκηση. Η εξάσκηση, η πρακτική άσκηση ...να εφαρμόζουμε αυτά που μαθαίνουμεαυτό χρησιμοποιούμε πολύ».

Άλλες τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών, τα παιχνίδια ρόλων, η εισήγηση και οι επισκέψεις στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης αναφέρθηκαν από τέσσερις (4) εκπαιδευτικούς:

Σ11.21.: « Παιχνίδι ρόλων, πολύ.... Καταγισμός ιδεών για να προσεγγίσουμε κάποια θέματα. Συζήτηση, ερωτήσεις. Ψάχνουμε στο διαδίκτυο και στη σχετική βιβλιογραφία για να βρούμε λύσεις σε θέματα – προσπαθώ να τους μάθω να εντοπίζουν μόνοι τους τις λύσεις στον διεθνή ιστό και στη βιβλιογραφία».

Σ1.21.: «Στην ευέλικτη ζώνη πάμε επισκέψεις έξω».

Σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι ένας (1) εκπαιδευτικός δήλωσε ότι χρειάζεται επιμόρφωση πάνω στις τεχνικές διδασκαλίας για να μπορέσει με επιτυχία να διδάξει:

Σ15.21.: «Θα πρέπει αρχικά να επιμορφωθώ εγώ για να τους κάνω σωστό μάθημα. Οτιδήποτε προβλήματα αντιμετωπίζουν με τους εργοδότες τους τα συζητάμε. Δεν κάνουμε μάθημα. Συζήτηση κάνουμε για το πώς περνούν στη δουλειά. Τι να πω; Ψέματα... Δεν κάνουμε μάθημα».

Όταν οι εκπαιδευτικοί μαθητείας ρωτήθηκαν γιατί δεν χρησιμοποιούν τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων δηλώσανε ότι φοβούνται πως τα παιχνίδια ρόλων είναι μη εφαρμόσιμα στους μαθητευόμενους:

Σ 9.21.: «Δεν μπορούν να εφαρμοστούν μέθοδοι όπως τα παιχνίδια ρόλων γιατί είναι μεγάλα τα παιδιά...»,

ότι υπάρχει έλλειψη χρόνου:

Σ10.21.: «Δεν εφαρμόζονται λόγω χρόνου...»

κι ότι θα χαλάσει το κλίμα στην τάξη:

Σ6.21: *«Δεν χρησιμοποιούμε παιχνίδια ρόλων κ.α. γιατί μάλλον θα έφερναν πολύ γέλιο και δεν θα πρόσφεραν και κάτι....».*

Ανέφεραν επίσης ότι έχουν άγνοια για κάποιες τεχνικές και μάλλον θα πρέπει να επιμορφωθούν πάνω σε αυτές:

Σ15.21: *«Δεν εφαρμόζω καμιά τεχνική γιατί απλά δεν τις ξέρω....»*

κι ότι ίσως χρησιμοποιούν εν αγνοία τους κάποιες από αυτές:

Σ14.21: *«Βέβαια μπορεί να χρησιμοποιώ αυτές τις τεχνικές αλλά να μην ξέρω ότι λέγονται έτσι...».*

Τελειώνοντας τη διερεύνηση, οι εκπαιδευτικοί μαθητείας κλήθηκαν να αναφέρουν τις ενεργητικές τεχνικές διδασκαλίας που έχουν την μεγαλύτερη απήχηση στους μαθητευομένους. Πρώτη σε αναφορές ήταν η συζήτηση κι η ανταλλαγή απόψεων πάνω σε πραγματικά γεγονότα και ρεαλιστικές καταστάσεις που συναντώνται στους χώρους εργασίας. Η συγκεκριμένη τεχνική απαντήθηκε σε έντεκα (11) συνεντεύξεις:

Σ2.22: *«Τους αρέσει να μιλάμε για τις εμπειρίες μας από τη δουλειά. Εάν συζητάμε για πραγματικά περιστατικά, τότε με ακούνε με προσοχή».*

Σ9.22: *«Να συζητάμε για πραγματικές και ρεαλιστικές καταστάσεις».*

Το παιχνίδι ρόλων και η πρακτική άσκηση αναφέρθηκαν σε δύο (2) συνεντεύξεις:

Σ5.22: *«Σίγουρα το παιχνίδι ρόλων και η παράθεση του σχολείου και της επιχείρησης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο».*

Σ12.22: *«Εφαρμογή, εφαρμογή. Πράξη δηλαδή. Αυτό τους ενδιαφέρει κι αυτό τους κρατά σε εγρήγορση. Το 7ωρο είναι πολύ μεγάλο και δεν μπορείς να τους κρατήσεις συγκεντρωμένους».*

Σε μια (1) συνέντευξη υποστηρίχθηκε ότι όλες οι τεχνικές είναι ενδιαφέρουσες για τους μαθητευομένους, αρκεί ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση και να έχει τη διάθεση να τις εφαρμόσει:

Σ11.22: *«Τους αρέσουν όλες. Το ξαναλέω. Δεν ξέρω αν είναι ακόμη ενήλικες, αλλά όσες φορές εφαρμόζω αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων αντιδρούν θετικά τα παιδιά. Όταν δεν χρησιμοποιώ κάποιες τεχνικές είναι θέμα δικής μου αδυναμίας κι όχι των μαθητών».*

Πάντως υπήρξαν και δύο (2) ερωτώμενοι που απάντησαν ότι οι συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές δεν μπορούν να είναι αποτελεσματικές στη μαθητεία από τη στιγμή που οι μαθητευόμενοι χαρακτηρίζονται από αδιαφορία για το 7ωρο μάθημα στη σχολική μονάδα:

Σ8.22: *«Κοίτα τα παιδιά δεν ενδιαφέρονταν και πολύ. Θέλανε να έρχονται να παίρνουν τις παρουσίες τους και να φεύγουν».*

Σ15.22: «...αλλά είναι εντελώς αδιάφοροι... Μπαίνουμε στο εργαστήριο κι ανοίγουν τους υπολογιστές για να παίζουν παιχνίδια...».

Συμπεράσματα - Συζήτηση – Προτάσεις

Η μετάβαση από το σχολείο στην εργασία είναι μια περίοδος αστάθειας, γεγονός που έχει σημαντικές συνέπειες για τη ζωή των ενηλίκων. Οι διαφορετικές κοινωνίες, τα επαγγελματικά τους συστήματα και οι αγορές εργασίας, παρέχουν περισσότερες ή λιγότερες θεσμοποιημένες οδούς για αυτή τη μετάβαση (Heckhausen, & Tomasik, 2002), ενώ παράλληλα υπάρχουν πολυάριθμες αναφορές ότι η μαθητεία παρέχει μια ασφαλή κι αδιάφραστη μετάβαση στην ενηλικιότητα (Vickerstaff, 2007). Οι εκπαιδευτικοί αυτής της εργασίας συμφώνησαν ότι οι περισσότεροι μαθητευόμενοι αλλάζουν, ωριμάζουν και δείχνουν εμφανή σημάδια ενηλικίωσης στη διάρκεια των εννέα μηνών της μαθητείας. Συνειδητοποιούν ότι οι μαθητές τους έχουν ανάγκη από εξειδικευμένες τεχνικές διδασκαλίας και παρόλο που δηλώνουν ότι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση πάνω στην εκπαίδευση ενηλίκων θεωρούν ότι μπορούν με επιτυχία να διδάξουν σε αυτούς.

Στη διάρκεια του θεωρητικού μαθήματος στη σχολική μονάδα γίνεται χρήση της συζήτησης και της ανταλλαγής απόψεων για την επίλυση των προβλημάτων. Επίσης η πρακτική εξάσκηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητευόμενους να λύσουν κάποιες απορίες τους, ενώ η χρήση του διαδικτύου και των πολυμέσων βοηθούν σε αυτή την κατεύθυνση. Τεχνικές διδασκαλίας όπως το παιχνίδι ρόλων δεν χρησιμοποιούνται γιατί θεωρούνται αναποτελεσματικά και μη εφαρμόσιμα, ενώ άλλες που προτείνονται από το αναλυτικό πρόγραμμα όπως ο καταγισμός ιδεών, χάρτες εννοιών, αναλογίες και μοντέλα και μελέτη περίπτωσης αποτελούν τεχνικές άγνωστες σε αυτούς. Καταλήγουμε ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν την εποπτεία της μαθητείας στις βασικές αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων.

Αν θέλαμε να περιγράψουμε τους ρόλους των εκπαιδευτικών μαθητείας του δείγματός μας σε σχέση με τη διαχείριση των προβλημάτων των μαθητευόμενων, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε την τυπολογία των Burchert και Nyhan (2011) που αναλύσαμε στην αρχή. Έτσι οι επόπτες μαθητείας κατατάσσονται στους (α) προπονητές που νοιάζονται για τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές τους, (β) παιδαγωγούς που δίνουν προτεραιότητα στο κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα, (γ) διαχειριστές που ενδιαφέρονται για την ορθή γραφειοκρατική λειτουργία του προγράμματος και (δ) συναδέλφους που δικαιολογούν εύκολα τις πρακτικές και συμπεριφορές των μαθητευόμενων.

Μια μαθητεία είναι μια πραγματική δουλειά, ένα σύστημα εκπαίδευσης μιας νέας γενιάς επαγγελματιών που περιλαμβάνει και μια εκπαιδευτική συνιστώσα. Επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να κερδίσουν χρήματα όσο μαθαίνουν, καθώς και να αποκτήσουν ένα αναγνωρισμένο εθνικό προσόν. Ο σχεδιασμός προγραμμάτων μαθητείας απασχόλησε τις οργανωμένες κοινωνίες εδώ και πολύ καιρό. Ήδη από το 1865 σε άρθρο τους με τίτλο *Το σύστημα μαθητείας - Η ανάγκη για την πληρότητα της κατάρτισης*, οι New York Times

επισημαίνουν ότι η μαθητεία είναι ένα θέμα που απαιτεί σοβαρή διερεύνηση και σκέψη αφού καταφέρνει να διατηρήσει σε υψηλό επίπεδο τις απαραίτητες επαγγελματικές δεξιότητες (New York Times, 1865).

Τα τελευταία χρόνια, αρκετές χώρες προσπαθούν να μεταρρυθμίσουν τα συστήματα μαθητείας τους ανταποκρινόμενα σε ορισμένες προκλήσεις, όπως για παράδειγμα: η μεταβαλλόμενη φύση των εθνικών οικονομιών, η αυξανόμενη ζήτηση για εργατικό δυναμικό με πολύ καλά προσόντα και γνώσεις, η μειωμένη δέσμευση των εργοδοτών για ουσιαστικά προγράμματα κατάρτισης, τα επίμονα προβλήματα κοινωνικού αποκλεισμού και η ανάγκη για στρατηγικές διά βίου μάθησης. Στη χώρα μας δεν έχουμε καταφέρει σπουδαία πράγματα στην εμπλοκή της μάθησης με την εργασία. Είναι αλήθεια ότι γίνονται μεγάλες προσπάθειες, αλλά η ίδια η ύπαρξή τους αποδεικνύει ότι σκεφτόμαστε τη μάθηση ξεχωριστά από την εργασία. «Μαθαίνουμε» και κατόπιν «πράττουμε». Πηγαίνουμε στο σχολείο και στη συνέχεια πηγαίνουμε στην εργασία. Αυτή η προσέγγιση δεν χαρτογραφεί πολύ καλά την προσωπική και επαγγελματική επιτυχία στην Ελλάδα και στις απαιτήσεις του σήμερα. Η εκπαίδευση και η πρακτική άσκηση είναι δυο αναπόσπαστα μέρη στις προκλήσεις των σημερινών οικονομικών συνθηκών. Ο διαχωρισμός της μάθησης και της πράξης οφείλεται εν μέρει στην αδιάλειπτη αναζήτηση της μέγιστης αποτελεσματικότητας στον χώρο εργασίας, η οποία είναι μερικές φορές συνώνυμη με την εξάλειψη της αποτυχίας στο χώρο εργασίας.

Ο ρόλος της μαθητείας ως εργαλείου κυβερνητικής πολιτικής και θεσμικού οργάνου στο πλαίσιο του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης σημαίνει βεβαίως ότι πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας σειράς ενδιαφερομένων μερών, μεταξύ των οποίων οι πολίτες, το κράτος, οι εργοδότες, τα συνδικάτα και η κοινωνία γενικότερα. Αυτές οι ανάγκες πάντα συνυπήρχαν σε μια δυναμική ένταση. Ως εκ τούτου, η μαθητεία παραμένει στον πυρήνα των συζητήσεων για την επαγγελματική μάθηση και για τη φύση της εμπειρογνομοσύνης (Farmakis, Anagnou, & Frangoulis, 2019). Οι αλλαγές στις διαδικασίες εργασίας και στη χρήση της τεχνολογίας, καθώς και οι εξελίξεις σε προϊόντα και υπηρεσίες, είχαν πάντοτε αντίκτυπο στη φύση και το περιεχόμενο της μαθητείας. Η ανθεκτικότητα όμως της μαθητείας δεν προέρχεται από τη θέση της στα εθνικά συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, αλλά από το γεγονός ότι είναι πρωτίστως ένα μοντέλο μάθησης (Guile and Young, 1998).

Και σε ένα μοντέλο μάθησης κομβικό ρόλο έχουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και δοκιμάζουν στην πράξη τις νέες πολιτικές μέσω προγραμμάτων καινοτομίας και ανάπτυξης που σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας. Οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να θεωρούνται σημαντικοί παράγοντες αλλαγής και η εγγύηση για την ποιότητα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Παρόλο όμως που έχουν ζωτική σημασία για την ποιότητα μιας μαθητείας φαίνεται ότι οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής δεν νοιάζονται αρκετά για τα προσόντα ή την προετοιμασία εκείνων που διδάσκουν τους μαθητευόμενους.

Προκειμένου να υπάρξει αφενός μια παροχή μαθητείας υψηλής ποιότητας κι αφετέρου ευέλικτες απαντήσεις στις αναδυόμενες ανάγκες, είναι απαραίτητη η παροχή σε όλους τους εκπαιδευτικούς της πρόσβασης σε υψηλής ποιότητας αρχική και συνεχιζόμενη

επαγγελματική εξέλιξη και υποστήριξη, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν νέα προγράμματα σπουδών επαγγελματικής κατάρτισης και να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ της εκπαίδευσης και της αγοράς εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας εργασίας αναγνώρισαν ότι η επιτυχία σε προγράμματα μαθητείας είναι δύσκολο να επιτευχθεί και να διατηρηθεί χωρίς ισχυρή υποστήριξη από την πλευρά των σχεδιαστών της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αξιόπιστες μέθοδοι για την επίτευξη αυτής της υποστήριξης θα πρέπει να είναι το θέμα μελλοντικών συζητήσεων.

Η κακή κι αναποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη επηρεάζει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές τους και, δεδομένου ότι η ποιοτική εκπαίδευση συνδέεται στενά με την οικονομική ανάπτυξη, τελικά και τη χώρα (Φαρμάκης, 2019). Στη βιβλιογραφία σχετικά με τη συνεχιζόμενη υποστήριξη των εκπαιδευτικών επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που λαμβάνουν υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση εφαρμόζουν πιο συχνά και κατάλληλα νέες δεξιότητες και στρατηγικές και υιοθετούν ένα πιο ποικίλο φάσμα διδακτικών πρακτικών. Αυτό που χρειάζεται είναι μια στρατηγική για την ανάπτυξη ποιοτικών εκπαιδευτικών μαθητείας που όχι μόνο εξισορροπεί τις πολιτικές που βελτιώνουν την ατομική βελτίωση των εκπαιδευτικών και την προετοιμασία για τη δουλειά τους, αλλά λαμβάνει επίσης υπόψη τις συχνές αλλαγές στην εκπαίδευση – στην περίπτωση που συζητάμε εδώ, τη διδασκαλία σε ενήλικες μαθητές.

Τα σχολεία είναι περιβάλλοντα που πρέπει να επιτρέπουν την αυτονομία των γνώσεων και των δεξιοτήτων των δασκάλων και ταυτόχρονα να ενθαρρύνουν τη συνεργασία μεταξύ των επαγγελματιών εκπαιδευτικών και του κόσμου της εργασίας. Η οργάνωση, η υλοποίηση κι η αποτελεσματικότητα καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ενηλίκων – όπως η μαθητεία - είναι μια απαιτητική διαδικασία, που απαιτεί από τον εκπαιδευτικό πλήρη γνώση του αντικειμένου, αλλά και επίγνωση των δυσκολιών. Γι’ αυτό και η ποιότητα των εκπαιδευτικών παραμένει ένας καθοριστικός παράγοντας για τον προσδιορισμό του βαθμού ανάπτυξης των δεξιοτήτων μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aksu, M. (2016). Changing higher education: challenges for curriculum and instruction. *Curriculum Studies in Higher Education: Proceeding Book*. In *Conference: The Third International Congress on Curriculum and Instruction*. Volume: 2016, pp. 1-8.
- Anastasiou, M., & Kyriakou, M. (2017). Exploring effective teaching methods in the vocational education of Cyprus. *Vocational Training: Research And Realities*, 28(1):3-22 DOI: <https://doi.org/10.2478/vtr-2018-0002>
- Arnett, J. (2015). *Emerging adulthood. The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press; New York. Ανακτήθηκε 17 Νοεμβρίου 2018 από: <http://www.jeffreyarnett.com/EAscondedition.pdf>

- Blatterer, H. (2007). Adulthood: the contemporary redefinition of a social category. *Current Sociology*, 55(6): 771–792 Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://www.socresonline.org.uk/12/4/3.html>
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–42.
- Brundiers, K., Wiek, A., & Redman, C. (2010). Real-world learning opportunities in sustainability: From classroom into the real world. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 308–324. DOI: 10.1108/14676371011077540.
- Burchert, J., & Nyhan, B. (2011). Trainers’ conceptions of apprenticeship training in Ireland and Germany. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2018 από: <https://www.researchgate.net/requests/r50093203>
- Denzin, N., & Lincoln, S. (2000). *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Fuller, A. & Unwin, L., (2009). Change and continuity in apprenticeship: the resilience of a model of learning. *Journal of Education and Work*, 22(5), pp. 405-416. DOI: 10.1080/13639080903454043.
- European Commission, (2013). *Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success factors. A guidebook for policy planners and practitioners*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2018 από: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1045>
- Farmakis, I., Anagnostou, E., Frangoulis, I. (2019). Investigation of Teacher’s Training Needs in Post-Secondary School-Apprenticeship Class: A Greek Case Study. *Education Quarterly Reviews*, Vol.2, No.4, pp.833-842. Doi: 10.31014/aior.1993.02.04.110.
- Galvani, R. (2017). *The Apprentice’s Tale: entry to multiple communities of practice for working class boys*. PhD thesis. London: The Apprentice’s Tale: entry to multiple communities of practice for working class boys PhD Robert George Galvani Institute of Education, University College London. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://discovery.ucl.ac.uk/1566609/1/The%20Apprentice%27s%20Tale%20R.%20Galvani%20final%20version.pdf>
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: theory into practice*. 6th ed. New Jersey: Pearson Merrill Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Hansman, A., & Wilson, L. (2002). Situating cognition: knowledge and power in context. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: <https://newprairiepress.org/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.gr/&httpsredir=1&article=2379&context=aerc>
- Heckhausen, J. & Tomasik, M. (2002). Get an apprenticeship before school is out: how German adolescents adjust vocational aspirations when getting close to a developmental deadline. *Journal of Vocational Behavior*, 60(2), 199–219.
- Hughes, K., Mylonas, A., & Benckendorff, P. (2013). Students’ reflections on industry placement: Comparing four undergraduate work-integrated learning streams. Asia-

Pacific Journal of Cooperative Education, 14(4), 265–279. Ανακτήθηκε 2 Δεκεμβρίου 2018 από: https://www.ijwil.org/files/APJCE_14_4_265_279.pdf

Humphries, J. (2010). *Childhood and child labour in the British industrial revolution*. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://pseweb.eu/ydepot/semin/texte1112/JAN2012CHI.pdf>

Johns, C. H. W., (1915). *The Avalon Project: documents in law, history and diplomacy*. Ανακτήθηκε 19 Δεκεμβρίου 2018 από: <http://avalon.law.yale.edu/ancient/hamframe.asp>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: <http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>

Merriam, S. (2008). *Adult Learning Theory for the Twenty-First Century*. *NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION*, no. 119, Wiley Periodicals, Inc. Published online in Wiley InterScience (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/ace.309

New York Times, 1865. *The apprenticeship system-The necessity for thoroughness of training*. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου 2019 από: <https://www.nytimes.com/1865/11/05/archives/the-apprenticeship-systemthe-necessity-for-thoroughness-of-training.html>

Pässilä, A., Kallio, A., Oikarinen, T., & Harmaakorpi, V. (2014). *Practice-based innovation pedagogy: learning in the middle of action*. Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου 2018 από: https://www.researchgate.net/publication/265110582_PRACTICE-BASED_INNOVATION_PEDAGOGY_LEARNING_IN_THE_MIDDLE_OF_ACTION

Reitan, J. (2006). *Inuit vernacular design as a community of practice for learning*. *CoDesign* 2(2):71-80. DOI: 10.1080/15710880600645489. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: https://www.researchgate.net/publication/250890543_Inuit_vernacular_design_as_a_community_of_practice_for_learning

Vickerstaff, S. (2007). 'I was just the boy around the place': what made apprenticeships so successful? *Journal of Vocational Education and Training*, 59(3), pp. 331-347.

Wenger, E. (2006). *Communities of practice a brief introduction*. Ανακτήθηκε 6 Νοεμβρίου 2018 από: http://www.linkedin.com/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf

Wilson G., Pretorius R.W. (2017) *Utilising Work-Integrated Learning to Enhance Student Participation and Engagement in Sustainability Issues in Open and Distance Learning*. In: Leal Filho W., Skanavis C., do Paço A., Rogers J., Kuznetsova O., Castro P. (eds) *Handbook of Theory and Practice of Sustainable Development in*

Higher Education. (pp. 245-257). World Sustainability Series. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-319-47889-0_18.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017). Τεύχος Β' 3820/31.10.2017

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Τόμος Α. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. ΕΑΠ. Πάτρα.

Φαρμάκης, Ι. (2019). *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του μεταλκειακού έτους – τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης στα ΕΠΑ.Α. Κοζάνης*. Διπλωματική εργασία. Πάτρα: ΕΑΠ.

Φραγκούλης, Ι., & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας. Στο Κιουλάνης, Σ., Πασχαλίδου, Α., Παναγιωτίδου, Α., Γεωργιάδου, Α., (επιμ.) *Πρακτικά εργασιών 2^ο Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Διδακτικές τάσεις και προκλήσεις στα σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης»* Δράμα, 27-29 Απριλίου 2018, σσ. 690-695.