

Η μαθητεία ως μέσο ποιοτικής ενίσχυσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης: Μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Apprenticeship as a means of quality enhancement of Vocational Education and Training: A review of the literature.

Περικλής Ρόμπολας, RN, BSc, MSc, MEd, PhD(c), Τεχνολογικό Πανεπιστήμιο Κύπρου,
ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Ιωάννης Χατζής, ΠΕ04.01 Φυσικών, MScICTinEd., PhD, Διευθυντής ΔΙΕΚ Μεσολογγίου, yhatzis@sch.gr

Αγγελική Γριβοπούλου, ΠΕ60 Νηπιαγωγών, ΠΕ86 Πληροφορικής, MSc, PhD(c), Διευθύντρια ΣΔΕ
Μεσολογγίου, agrivopoulou@sch.gr

Periklis Rompolas, RN, BSc, MSc, MEd, PhD(c), Cyprus University of Technology, ps.rompolas@edu.cut.ac.cy

Ioannis Hatzis, Physics teacher in Secondary Education, MSc ICT in Ed., PhD, Director of PVTI (DIEK) of
Messolonghi, yhatzis@sch.gr

Angeliki Grivopoulou, Kindergarten & Informatics Teacher, MSc, PhD(c), Director of Second Chance School
of Messolonghi, agrivopoulou@sch.gr

Abstract: Vocational Education and Training for many years was not the first choice in education systems. In recent years, apprenticeship programs have been designed and implemented with a combination of theoretical and practical training based on modern developments such as demographic and socio-economic changes, which reinforce the big problem of young people for the countries that are unemployment. The aim of this work through a systematic bibliographic review of domestic and international literature is to capture the characteristics that characterize the apprenticeship systems with their many dynamics and existing weaknesses. The benefits apply to both apprentices, teachers, employers, and schools in particular, but also to the local or national community and economy at large. In this light, Vocational Education and Training through apprenticeship programs becomes a conscious choice, it is upgraded in quality, while being a lever of development for the countries that promote it through their educational systems.

Keywords: Apprenticeship, Vocational Education and Training, Review.

Περίληψη: Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση για πολλά έτη δεν αποτέλεσε πρώτη επιλογή στα εκπαιδευτικά συστήματα. Τα τελευταία χρόνια έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί προγράμματα μαθητείας με συνδυασμό θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης με γνώμονα τις σύγχρονες εξελίξεις όπως δημογραφικές και κοινωνικοοικονομικές μεταβολές, που ενισχύουν το μεγάλο πρόβλημα των νέων για τα κράτη που είναι η ανεργία. Στόχος της παρούσας εργασίας μέσα από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας είναι η αποτύπωση των χαρακτηριστικών που στοιχειοθετούν τα

συστήματα μαθητείας με τις πολλές δυναμικές και τις υπαρκτές αδυναμίες τους. Τα οφέλη αφορούν τόσο τους μαθητευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, τους εργοδότες, και τις σχολικές μονάδες ειδικότερα, αλλά και την τοπική ή εθνική κοινωνία και οικονομία ευρύτερα. Υπό αυτό το πρίσμα η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση μέσω προγραμμάτων μαθητείας γίνεται συνειδητή επιλογή, αναβαθμίζεται ποιοτικά, αποτελώντας παράλληλα μοχλό ανάπτυξης για τις χώρες που την προάγουν μέσω των εκπαιδευτικών συστημάτων τους.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Ανασκόπηση.

Εισαγωγή

Κάθε προσπάθεια και στόχευση στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ε.Ε.Κ.) είναι απαραίτητο να παραπέμπει συνδεδειγμένα στην ανεργία, συνδυαζόμενη με τον επανασχεδιασμό και ανάπτυξη ενός παραγωγικού μοντέλου προσδιοριζόμενο από επαγγέλματα που θεωρούνται αναγκαία για την αγορά εργασίας. Εξάλλου τα μοντέλα ανάπτυξης αρχικής ή συνεχιζόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που έχουν υιοθετηθεί στον Ευρωπαϊκό χώρο εμπλέκουν τους κυβερνώντες, δομές εκπαίδευσης, εκπροσώπους εργοδοτών κι εργαζομένων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Η καταπολέμηση της ανεργίας για ενήλικους αποτελεί προτεραιότητα για την Ευρώπη (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2011). Χαρακτηριστικό αποτελεί το γεγονός ότι το 2011 αρκετά εκατομμύρια νέοι ηλικίας ≥ 25 ετών παρέμεναν άνεργοι κι εκτός του χώρου της εκπαίδευσης (Eurofound, 2012). Παράλληλα σε έρευνα στην Ελλάδα το 2014 ο δείκτης ανεργίας αναφερόταν στα επίπεδα του 29,4% για τους νέους του προαναφερόμενου ηλικιακού φάσματος (Κ.ΑΝ.Ε.Π., 2017).

Ο θεσμός της Μαθητείας δύναται να αποτελέσει τη σύγχρονη έκφραση και μέσο Ε.Ε.Κ. Ως Μαθητεία περιγράφεται εκείνο το σύστημα όπου η διάρκεια της εκπαίδευσης εναλλάσσεται ανάμεσα σε μονάδα εκπαίδευσης και σε εργασιακό χώρο (Wolter και Ryan, 2011). Η εκπαίδευση στον εργασιακό χώρο προσδιορίζεται από μια σύμβαση εργασίας η οποία προσδιορίζει δικαιώματα και αμοιβή, ενώ η αξιολόγηση που πραγματοποιείται οδηγεί σε σαφή επαγγελματικά προσόντα (UNESCO, 2015).

1. Η μαθητεία στην Ευρώπη

Στην Ευρώπη τα προγράμματα μαθητείας είναι ενταγμένα στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών. Ειδικότερα στην Ισπανία, την Πολωνία και την Τσεχία η μαθητεία βασίζεται στην εφαρμογή προγραμμάτων που υλοποιούνται στην εκπαιδευτική δομή και στον εργασιακό χώρο εφόσον οι υποδομές της σχολικής δομής δεν καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες. Από την άλλη πλευρά παραδείγματα όπως η Ελλάδα, η Δανία, η Εσθονία, η Ρουμανία, η Σλοβακία και η Σλοβενία εφαρμόζουν τη δυϊκή μορφή συστήματος μαθητείας. Παράλληλα δεκατρείς χώρες εφαρμόζουν αναγνωρισμένα προγράμματα μαθητείας σε επίπεδο

τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ αξίζει να επισημανθεί ότι κράτη όπως η Εσθονία, η Ιρλανδία, η Κύπρος, η Λιθουανία, η Ουγγαρία, η Πορτογαλία, η Ρουμανία, η Σλοβακία και η Σλοβενία, βρίσκονται παραγωγική φάση προσαρμογής του εκπαιδευτικού πλαισίου Ε.Ε.Κ. (European Commission, 2013).

Στη Γερμανία η μαθητεία υλοποιείται μέσω μιας σύμβασης που συνάπτεται μεταξύ μαθητευόμενου κι επιχείρησης. Ο μαθητευόμενος για 3 – 4 ημέρες την εβδομάδα εκπαιδεύεται σε μια επιχείρηση και στην εκπαιδευτική δομή 1 - 2 ημέρες την εβδομάδα. Η διάρκεια των προγραμμάτων είναι τα τρία έτη, ενώ υπάρχει εποπτεία ελέγχου καταλληλότητας χώρου και προσωπικού παροχής εκπαίδευσης από διάφορους οργανισμούς (European Commission, 2012).

Επιπρόσθετα στη Δανία χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι λόγω της αποκτώμενης εμπειρίας οι απόφοιτοι των προγραμμάτων μαθητείας είναι περισσότερο απορροφήσιμοι σε σχέση με αποφοίτους ανώτατης εκπαίδευσης χωρίς εμπειρία. Παράλληλα το αυστηρό πλαίσιο απόκτησης πιστοποίησης προσόντων, η ανάπτυξη συνεχώς στενών σχέσεων εκπαιδευτικού πλαισίου κι επιχειρήσεων και η ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων εγγυώνται την επιτυχία υλοποίησης της μαθητείας στη χώρα (European Commission, 2013).

Από την άλλη πλευρά τα προγράμματα μαθητείας της Αυστρίας διαρκούν 24 - 48 μήνες, ενώ η μάθηση μεταξύ εργασιακού περιβάλλοντος και εκπαιδευτικής δομής είναι 80% - 20%. Αξιοσημείωτο είναι ότι το 76% των αποφοίτων εισέρχονται ως απασχολούμενοι στην αγορά εργασίας σε διάστημα τριών μηνών από την επιτυχή ολοκλήρωση του προγράμματος (European Commission, 2013). Επίσης στη Φινλανδία τα προγράμματα μαθητείας διαρκούν 1 – 3 έτη (European Commission, 2012).

Στη Γαλλία τα προγράμματα μαθητείας για απόκτηση κατάλληλων επαγγελματικών προσόντων ποικίλουν με διάρκεια 12 - 36 μήνες φτάνοντας τους 48 μήνες για ειδικές κατηγορίες εργαζόμενων. Οι μαθητευόμενοι μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της μαθητείας εισέρχονται στους εργασιακούς χώρους άμεσα σε ποσοστό που φτάνει το 61%, ενώ σε ποσοστό 50% συνάπτουν μόνιμες ή αορίστου χρόνου συμβάσεις (European Union, 2012).

Πολλοί είναι οι παράγοντες επιτυχίας της μαθητείας στις ευρωπαϊκές χώρες. Η συνεχής κατάλληλου επιπέδου υποστήριξη και καθοδήγηση από την εκπαιδευτική δομή καθορίζει την ποιότητα των προγραμμάτων, ενώ προλαμβάνει την διαρροή από αυτά. Η μάθηση είναι μαθητοκεντρική με χρήση σύγχρονων ενεργητικών τεχνικών διδασκαλίας με αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτό της Δανίας και της Ουγγαρίας, σε συνδυασμό με την άσκηση συνεχούς συμβουλευτικής και υποστήριξης όπως συμβαίνει στα προγράμματα μαθητείας της Κύπρου, της Βουλγαρίας και Σλοβενίας (European Commission, 2013).

Η πιστοποίηση προσόντων χωρών σαν την Ελλάδα, την Αυστρία, τη Γερμανία και την Ιρλανδία διασφαλίζεται από την εκπαιδευτική δομή, ενώ στη περίπτωση της Γαλλίας οι επιχειρήσεις έχουν την ευθύνη πιστοποίησης των προσόντων των μαθητευόμενων (European Commission, 2013).

2. Η Μαθητεία στην Ελλάδα

Η δευτεροβάθμια Ε.Ε.Κ. στον Ελλαδικό χώρο προσελκύει περί του 30% των μαθητών σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση παρεκκλίνοντας από το μέσο ευρωπαϊκό όρο που φτάνει το ποσοστό του 50% (CEDEFOP, 2014β). Επίσης βάσει ερευνητικών δεδομένων από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2018) το ποσοστό διαρροής μαθητικού δυναμικού στην Ε.Ε.Κ. έφτασε το 11,02% κατά το χρονικό διάστημα 2013 έως 2016 σε αντιπαραβολή με αυτό των γενικών σχολείων που έφτανε στο 1,92%. Υπό αυτό το πρίσμα αξίζει να σημειωθεί ότι διαχρονικά η Ε.Ε.Κ. συνδέθηκε αμφοτέρωθεν στον Ελλαδικό και στον Ευρωπαϊκό χώρο με επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικού κύρους, ενώ η γενική εκπαίδευση που την πλαισιώνεται από το κοινωνικό όραμα για ακαδημαϊκή εξελικτική πορεία (CEDEFOP, 2011α).

Η απαρχή της διαδρομής της μαθητείας στην Ελλάδα έγινε με την ίδρυση των Σχολών Τεχνικής Εκπαίδευσης του Υπουργείου Εργασίας (Β.Δ., 1952). Επτά χρόνια αργότερα εισάγεται ένα δυϊκό σύστημα εκπαίδευσης βασισμένο στα πρότυπα του γερμανικού συστήματος (CEDEFOP, 2014β). Δέκα χρόνια μετά το Ν.Δ. 212/1968 καθόρισε τη μεταφορά των σχολών μαθητείας στον Ο.Α.Ε.Δ., ενώ με το νόμο 3475/2006 θεσμοθετήθηκε νέα μορφή μαθητείας πλέον στις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑ.Σ.) Μαθητείας (Νόμος 4386/2016).

Στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1950 υλοποιούνται προγράμματα μαθητείας ενώ από το 2013 παρέχονται σε μεταδευτεροβάθμιο εκπαιδευτικό επίπεδο με τη συνεργασία και το συντονισμό σχολικών μονάδων, επιχειρήσεων, δημόσιων φορέων, επιμελητηρίων και κοινωνικών εταίρων, υπό το πρίσμα κατευθυντήριων ευρωπαϊκών οδηγιών και πρακτικών (Cedefop, 2018c). Η μαθητεία υλοποιείται στις ΕΠΑ.Σ. μαθητείας Ο.Α.Ε.Δ. ως τη λήξη του σχολικού έτους 2020 – 2021, σε ΕΠΑ.Λ. ως προαιρετικό Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας και στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, στα πλαίσια εξαμήνου μαθητείας αντί πρακτικής άσκησης (Ν.4386/2016).

3. Ανασκόπηση ερευνητικών εμπειρικών δεδομένων

Οι μαθητευόμενοι απολαμβάνουν πολλά οφέλη ολοκληρώνοντας προγράμματα μαθητείας, καθότι αφενός υιοθετούν σημαντικές πρακτικές δεξιότητες και αφετέρου πολύτιμη εμπειρία τα οποία αποτελούν στοιχεία που αναζητά η αγορά εργασίας στο υποψήφιο εργατικό δυναμικό (Μανουσαρίδης και Πουλάκος, 2017). Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με το γεγονός ότι οι απόφοιτοι των προγραμμάτων μαθητείας έχουν αυξημένες πιθανότητες εύρεσης εργασίας, ενώ για τους εργοδότες που τους επιλέγουν τελικά θεωρείται δύσκολη η αντικατάστασή τους από άλλους (Bonnal και συν., 2002).

Εξάλλου η εμπειρία που αποκτούν οι μαθητευόμενοι παραλληλίζεται σε βάθος χρόνου με το θεωρητικό γνωστικό υπόβαθρό τους και τα οφέλη πολλαπλασιάζονται στην εργασιακή τους διαδρομή εξατομικευμένα, αλλά και για την Ε.Ε.Κ. ευρύτερα (Ryan, 1998). Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Bertschy κ.συν. (2009) όπου θεωρείται συγκριτικό

πλεονέκτημα σχετικά με άλλους τα προσόντα που φέρουν οι απόφοιτοι προγραμμάτων μαθητείας ως στοιχείο που αυξάνει τις πιθανότητες εύρεσης εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα οι Collins, Brown&Holum (1991), θεωρούν ότι στους μαθητές στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης δεν γίνεται αντιληπτό πως στην πράξη δύναται να εφαρμοστούν πρακτικά οι θεωρητικές γνώσεις σε ένα περιβάλλον μαθητευόμενης εργασίας. Από τη άλλη πλευρά στη μελέτη του ο Austin (2009) εξάγει την αξία του μαθησιακού πλαισίου ως προς την υποστήριξη της μαθητείας μέσω υιοθέτησης εκ μέρους των μαθητευόμενων του βαθύτερου νοήματος της μαθητείας σε συνάρτηση με τον εαυτό τους.

Οι Noelke και Hom (2011), σε έρευνά τους διαπιστώνουν πως οι απόφοιτοι μαθητείας παραμένουν σε καθεστώς ανεργίας για μικρό χρονικό διάστημα με αυτούς που κατέχουν ιδιαίτερες δεξιότητες πρακτική φύσης να εμφανίζονται με χαμηλότερο δείκτη ανεργίας σε σχέση με άλλους. Στα αποτελέσματα της έρευνας επισημαίνεται ότι όσο περισσότερες είναι οι προσφερόμενες θέσεις μαθητείας, στις ευρωπαϊκές χώρες που την εφαρμόζουν, η ανεργία παραμένει σε ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα.

Ο θεσμός της μαθητείας στη πλειοψηφία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων που εφαρμόζεται είναι προσανατολισμένος στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας κι έτσι τα προγράμματα εκπαίδευσης οφείλουν να υπακούουν στο σκοπό αυτό (Παπαστεφανάκη, 2002).

Το γνωστικό υπόβαθρο από την άλλη των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι τέτοιο που να στοιχειοθετεί την ικανότητά τους να παρέχουν συμβουλευτική σε θέματα επαγγελματικής σταδιοδρομίας των μαθητευόμενων τους και παράλληλα θα λαμβάνουν εκπαιδευτικές αποφάσεις εντός του πλαισίου της δομής Ε.Ε.Κ. που δραστηριοποιούνται. Έτσι θα καλλιεργείται μια κουλτούρα επικοινωνίας, συνεργασίας και συμμετοχικότητας μεταξύ εργοδοτών και εκπαιδευτικής δομής (Hodkinson, 2008).

Το γεγονός αυτό αντιδιαστέλλεται με τη θέση του Μαρσαγγούρα (1998), ο οποίος θεωρεί πως το επίπεδο επικοινωνίας και οι ευκαιρίες για μάθηση που παρέχει ο εκπαιδευτικός για τους μαθητευόμενους του είναι συνάρτηση των προσωπικών του προσδοκιών για καθένα από αυτούς. Οι Slack κ.συν. (2013), επισημαίνουν ότι η αυτοπεποίθηση και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών είναι ανάλογα των αναγκών για συμβουλευτική. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Παλαιοκρασάς κ.συν. (2000) η μαθησιακή επίδοση των μαθητευόμενων αποτελεί στοιχείο που καθορίζει τον επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Έτσι όπως αναφέρει ο Jantrakool (2010) στο σύγχρονο πλαίσιο της Ε.Ε.Κ. αναδύεται ως ανάγκη η επιμόρφωση κι ενίσχυση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που θα καθορίζουν την επίτευξη των βέλτιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Η αποτελεσματικότητα της μάθησης στην εκπαιδευτική δομή σε συνδυασμό με τη μάθηση στο χώρο εργασίας βάσει συγκεκριμένου προγράμματος σπουδών είναι το μεγάλο ζητούμενο στα προγράμματα μαθητείας ώστε να επιτευχθεί επιτυχημένη και με ομαλότητα είσοδος των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Εξάλλου η μαθητεία αφορά σε πολλές εμπλεκόμενες πλευρές όπως μαθητευόμενους, εργοδότες, εκπαιδευτικούς, χαράζοντας πολιτικής.

Οι Fjellstrom και Kristmanson (2017) στη ποιοτική έρευνά τους στη Σουηδία μέσα από τη σύγκριση δύο ομάδων μαθητευόμενων διαφορετικών επαγγελματικών κλάδων που παρακολουθούσαν δυο μορφές δυϊκών συστημάτων μαθητείας αναδύθηκε κάτι σημαντικό. Ειδικότερα διαφάνηκε το πώς οι χώροι εργασίας παρέχουν μάθηση με στόχευση σε κατάλληλα επαγγελματικά προσόντα, ενώ παράλληλα η μάθηση δύναται να παρέχει το πλαίσιο αλλαγής ή αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών της εκπαιδευτικής δομής.

Μέσα από τα ερευνητικά αποτελέσματα έγινε κατανοητό ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα σπουδών της μαθητείας απέχουν από τη στοχοθεσία μάθησης στο χώρο εργασίας, καθότι ο προσανατολισμός αυτών σχετίζεται με τις ανάγκες του χώρου και τους δεδομένους πόρους αυτού, ενώ ο παράγοντας χρόνος με τη σαφήνεια των ορίων του δεν παρέχει τα εχέγγυα για ασφαλή κι αποτελεσματική συσχέτιση της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας και προσφοράς επαγγελματικής μάθησης στους χώρους εργασίας. Ειδικότερα επισημαίνεται ότι οι δραστηριότητες των μαθητευόμενων στην επιχείρηση σπανίως συσχετίζονται με σαφείς εκπαιδευτικούς στόχους. Έτσι η μάθηση στο χώρο εργασίας απαιτεί μεγαλύτερη μελέτη ειδικά στο κατά πόσο η συμμετοχή των μαθητευόμενων δύναται να συνδέεται τα προγράμματα σπουδών και τη στοχοθεσία τους στην εκπαιδευτική δομή και στο χώρο εργασίας (Fjellstrom και Kristmanson, 2017).

Επίσης στην ποιοτική έρευνά της στη Νέα Ζηλανδία η Chan (2017) επισημαίνει τη σημασία της παροχής υποστήριξης κατά την πιστοποίηση προσόντων μέσω της επαγγελματικής ταυτότητας, η οποία αποδίδεται σε μαθητευόμενους στους χώρους εργασίας, με παράδειγμα αυτούς που μαθητεύουν ως αρτοποιοί. Η επαγγελματική ταυτότητα που αφορά σε ένα φάσμα συμπεριφορών, στάσεων, διεργασιών κι εμπειριών αποδίδεται από εργαζόμενους μιας επιχείρησης βάσει του επιπέδου ενεργής συμμετοχής μαθητευόμενων στα πλαίσια αυτής. Ο ρόλος της εποπτείας από εκπαιδευτικό και στέλεχος της επιχείρησης, οι οποίοι διαμορφώνουν εν γένει την επαγγελματική ταυτότητα σε καθεστώς ασφάλειας για τους μαθητευόμενους μέσω συνεχούς ανατροφοδότησης, είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Υπό αυτή την έννοια οι λοιποί εργαζόμενοι της επιχείρησης βάσει της αντίληψης τους καθορίζουν και αναγνωρίζουν την ικανότητα που αναπτύσσουν οι μαθητευόμενοι στα πλαίσια της συνεχούς εποπτείας ώστε να δύναται να λειτουργούν ανεξάρτητα. Μέσω διαχρονικής βαθμιαίας εποπτείας οι μαθητευόμενοι ήταν σε θέση να αναλαμβάνουν ευθύνες και σύνθετα καθήκοντα ή ρόλους στο χώρο εργασίας σε καθεστώς ανεξαρτησίας. Έτσι προκύπτει ότι ως προς τη διαμόρφωση σχεδίων αξιολόγησης της μάθησης στο χώρο εργασίας απαιτείται να τίθεται υπόψη εξ’ αρχής στους μαθητευόμενους το πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων που καλούνται να αποκτήσουν. Ταυτόχρονα είναι απαραίτητος ο παραλληλισμός επαγγελματικών προσόντων όπως αυτά προκύπτουν από τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα των προγραμμάτων σπουδών και αυτών που περιλαμβάνει ένας εργασιακός χώρος.

Οι Pylnas και Rintala (2017) πάλι στην ποιοτική έρευνά τους στη Φιλανδία διερεύνησαν τις αντιλήψεις περι εμπειριών στο χώρο εργασίας και εκπαιδευτικής καθοδήγησης. Η έρευνα αφορούσε σε μαθητευόμενους των κοινωνικών υπηρεσιών και υπηρεσιών υγείας, εργαζόμενους στο χώρο εργασίας, εκπαιδευτικούς κι εργοδότες.

Σύμφωνα με τους μαθητευόμενους οι γνωστικές δεξιότητες όπως και η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης είναι απαραίτητα στοιχεία της επαγγελματικής εμπειρογνωμοσύνης. Παράλληλα αναγνωρίστηκε η αξία ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται εντός του χώρου εργασίας που στηρίζονται στις δεξιότητες επικοινωνίας, στην ομαδική εργασία, στον αλληλοσεβασμό και στην ακρόαση. Επίσης αναδύθηκε η αξία των εσωτερικών κινήτρων όπως η προθυμία και η θετική στάση για μάθηση σε σχέση με την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης των μαθητευόμενων. Η αξία των κινήτρων των μαθητευόμενων και οι πρωτοβουλίες τους συνδυαζόμενες με την στάση και την εργασιακή τους απόδοση αποτελούν για τους εργοδότες σημαντικούς λόγους πρόσληψής τους. Επίσης τα εργασιακά περιβάλλοντα μάθησης φαίνεται να έχουν σημαντική επίδραση στις επαγγελματικές επιλογές των μαθητευόμενων. Έτσι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης βοηθούν τους μαθητευόμενους να διαχειριστούν ενεργά κρίσιμες καταστάσεις στο χώρο εργασίας με πρόληψη της αποχώρησής τους από το πρόγραμμα. Βέβαια η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των φορέων εκπαιδευτικής δομής κι εκπροσώπων των φορέων εργασίας ως προς την παιδαγωγική υποστήριξη, τη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητευόμενων και η έλλειψη πόρων κατά την καθοδήγηση διαφάνηκε πως αποτελούν αρνητικούς παράγοντες ως προς αφομοίωση των αποφοίτων στην επιχείρηση (Pylnas και Rintala, 2017).

Η σύνδεση μεταξύ ποιότητας μάθησης στη σχολική μονάδα και στην επιχείρηση επισημαίνεται στην έρευνα των Onstenk και Blokhuis (2007) στην Ολλανδία όπου μαθητευόμενοι σκιαγράφησαν αρνητικά την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ εκπροσώπων του φορέα εργασίας και της σχολικής μονάδας. Έτσι αν η μάθηση στην εκπαιδευτική δομή χαρακτηρίζεται από γενικόλογους στόχους δεν θα ανταποκριθεί στις προσδοκίες των μαθητευόμενων εφόσον δεν εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης κι αυτοσυγκράτησης υπό το πρίσμα συνεχούς αναστοχασμού έναντι της αποκτούμενης εμπειρίας.

Έτσι αναδύεται η ανάγκη ύπαρξης κατευθυντήριων γραμμών καθοδήγησης για την υποστήριξη της αλληλεπίδρασης μαθητευόμενων, εποπτών και συνεργατών στο χώρο εργασίας, οι οποίες εστιάζουν στην προετοιμασία, τον προγραμματισμό, την επίβλεψη, την αξιολόγηση και την ανατροφοδότηση ενός έργου εκ μέρους των μαθητευόμενων. Είναι μεγάλη λοιπόν η σημασία σύνδεσης των Π.Σ. στην εκπαιδευτική δομή με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στο χώρο εργασίας, ώστε οι μαθητευόμενοι να αποκτούν κριτική στάση και να προάγουν την προσωπική κι επαγγελματική τους ανάπτυξη διαμορφώνοντας τέτοια επαγγελματική ταυτότητα που θα παράγει τα βέλτιστα αποτελέσματα αφενός για τον εργασιακό χώρο μα και θεσμικά για την Ε.Ε.Κ. (Onstenk και Blokhuis, 2007).

Ο Canan (2015) σε ποιοτική έρευνα του στη Νέα Ζηλανδία σε μαθητευόμενους των τομέων μηχανολογίας και ηλεκτρολογίας τόνισε την αξία των επιτεύξιμων μαθησιακών αποτελεσμάτων που αποκτώνται στη διάρκεια ενός προπαρασκευαστικού προγράμματος πριν την έναρξη της μαθητείας σε χώρους εργασίας. Παράλληλα διαφάνηκε η ανάγκη της τήρησης των προδιαγραφών εκ μέρους μιας επιχείρησης οι οποίες απαιτούνται για την απόκτηση

δεξιοτήτων εκ μέρους των μαθητευόμενων ως προς την πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων σε εθνικό επίπεδο.

Σε έρευνα των Ryan και Lorinc (2017) στην Μεγάλη Βρετανία μελετήθηκε η επίδραση της αρνητικής εικόνας της μαθητείας και οι αρνητικές επιρροές που δέχονται οι μαθητευόμενοι μεταξύ άλλων και του τομέα υγείας ως κριτήρια επιλογής της για φοίτηση σε τέτοια προγράμματα σε σχέση με το δρόμο της ανώτατης εκπαίδευσης. Τέτοιοι ανασταλτικοί παράγοντες αποτελούν οι χαμηλές αμοιβές, η μεταβλητότητα της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, η μικρή αξιοπιστία των πηγών πληροφόρησης περί μαθητείας, αλλά και τα κριτήρια ένταξης επιχειρήσεων σε προγράμματα μαθητείας.

Η Ε.Ε.Κ. ούτως ή άλλως πραγματώνει το όραμα και συνάμα αναγκαιότητα των χωρών για την εισδοχή στο πεδίο της αγοράς εργασίας με την απαραίτητη προετοιμασία τους, ώστε να ανταποκριθούν κατάλληλα στο φάσμα προκλήσεων που θα αντιμετωπίζουν στο εργασιακό πεδίο (Steedman, 2010).

Μέσω των προγραμμάτων της Ε.Ε.Κ. παράγεται ένα ανθρώπινο κεφάλαιο με ποιοτικά στοιχεία ως κρίσιμος παράγοντας για τις εθνικές οικονομίες. Τα ευρωπαϊκά κράτη σχεδιάζουν και υλοποιούν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προκειμένου να δημιουργήσουν κατάλληλες συνθήκες εισδοχής των νέων στην αγορά εργασίας και παράλληλα να αντιμετωπίσουν φαινόμενα όπως η διαρροή, η ανεργία κι ο κοινωνικός αποκλεισμός. Εξάλλου τα σύγχρονα αναπτυξιακά μοντέλα βασίζονται στην εξειδικευμένη γνώση που πρέπει να διαθέτουν ως εφόδιο οι νέοι οι οποίοι εφόσον δεν προτιμούν την ανώτατη τριτοβάθμια εκπαίδευση καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες που επιζητούνται στο πεδίο της αγοράς εργασίας (Steedman, 2010).

Η μαθητεία λοιπόν ως θεσμός μπορεί καλύψει τις προαναφερόμενες απαιτήσεις της πραγματικότητας με οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς μαθητευόμενους, εργοδότες, εκπαιδευτικές δομές.

Ειδικότερα για τους μαθητευόμενους η εύρεση εργασίας μοιάζει να είναι ταχύτερη (Acemoglu και Pischke, 1998). Επιπλέον εφόσον έχει γίνει αξιολόγηση από τους εργοδότες η συνέχεια στην επιχείρηση είναι πιο εφικτή σε σχέση με την αναζήτηση άλλου υποψήφιου εργαζόμενου από τον εργοδότη (Bonnal, Mendes&Sofer, 2002). Βέβαια ο εργοδότης έχει τη δυνατότητα εκπόνησης ενός νέου σχεδίου εκπαίδευσης έχοντας στη διάθεσή του τα αποτελέσματα του προγράμματος μαθητείας και αντιλαμβανόμενος τις ήπιες δεξιότητες που ο μαθητευόμενος έχει πια αναπτύξει (Wolter και Ryan, 2011).

Σε έρευνα των Bonnal κ.συν. (2002) στη Γαλλία έγινε εμφανές πως όσοι από τους νέους ολοκλήρωσαν το πρόγραμμα μαθητείας παρουσιάζουν αυξημένες πιθανότητες να συνεχίσουν να εργάζονται ολοκληρώνοντας το πρόγραμμα. Το δεδομένο αυτό είναι σε σύμπνοια με την έρευνα των Noelke και Hom (2011) στην Ουγγαρία από την οποία προκύπτει ότι οι νέοι που ολοκληρώνουν πρόγραμμα μαθητείας έχουν λιγότερες πιθανότητες να παραμείνουν σε καθεστώς ανεργίας.

Ειδικότερα οι VanderVelden, Welter&Wolbers (2001) σε σχετική έρευνα τους διαπίστωσαν ότι τα ευρωπαϊκά κράτη με ανεπτυγμένα προγράμματα μαθητείας έχουν χαμηλά ποσοστά ανεργίας στους νέους. Στα αποτελέσματα αυτής της έρευνας διαπιστώθηκε ότι σε χώρες με πολλές προσφερόμενες θέσεις μαθητείας χωρών σαν την Αυστρία, τη Γερμανία, τη Δανία, και τη Ελβετία, η ανεργία των νέων είναι σε χαμηλότερα επίπεδα του Μ.Ο. χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. Σε επόμενη έρευνα αναφέρεται ότι οι χώρες της Ευρώπης με επιτυχημένη τη μετάβαση των νέων στην εργασία είναι σε ακμή ο θεσμός της μαθητείας, σε αντιδιαστολή την Ιταλία, την Ισπανία και τη Πορτογαλία που αποτελούν παραδείγματα χωρών στις οποίες αναφέρονται αυξημένα ποσοστά διακοπής εργασίας.

Σε έρευνα των Bertschy, Cattaneo&Wolter (2009) αναδείχθηκε η αξία της μαθητείας ως θεσμού στα συστήματα Ε.Ε.Κ. ευρύτερα. Ειδικότερα σε χώρες όπως η Ελβετία όσοι πραγματοποιούν μαθητεία ανευρίσκουν εργασία με περισσότερες πιθανότητες συγκριτικά με αυτούς που αποφοιτούν από άλλα θεσμικά πλαίσια της Ε.Ε.Κ.

Τα ευρήματα μοιάζουν σύμφωνα με αυτά που παρατηρούνται στο Ηνωμένο Βασίλειο σε έρευνα του Ryan (2001) μιας και η ανεργία των αποφοίτων τμημάτων μαθητείας ανιχνεύεται μικρότερη σε σύγκριση με αυτή των αποφοίτων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ως πιθανότερο οι μαθητευόμενοι να διατηρήσουν διαρκώς στον εργασιακό τους βίο τις ανεπτυγμένες δεξιότητές τους από το πρόγραμμα μαθητείας.

Η μαθητεία έχει θετικές επιδράσεις στις επιχειρήσεις μιας και καλλιεργούνται και αναπτύσσονται στους μαθητευόμενους διάφορες εργασιακές συνήθειες τέτοιες ώστε αυξάνουν το επίπεδο παραγωγικότητας τους. Η ενσωμάτωση των μαθητευόμενων στην επιχείρηση μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος μαθητείας είναι πιο εύκολη καθώς στην αποκτώμενη εργασιακή εμπειρία πέρα από το καθαυτό αντικείμενο εργασίας συμπεριλαμβάνονται στοιχεία όπως η κουλτούρα και φιλοσοφία της (CEDEFOP, 2015β).

Οι Beicht και Ulrich (2009) επισημαίνουν τη διατήρηση των θετικών επιδράσεων της μαθητείας διαχρονικά για τις επιχειρήσεις στη Γερμανία μιας και εξοικονομούνται πόροι σε σχέση με τη διαχείριση εργαζομένων, αναφορικά με τη στοχοθεσία και τη φιλοσοφία τους. Παράλληλα ο Letman (2014), σημειώνει τη δυνατότητα ενίσχυσης της παραγωγής μιας επιχείρησης με παράλληλη διατήρηση της ποιότητας, εστιάζοντας κυρίως στον έλεγχο του μισθολογικού κόστους για παλιούς και νέους εργαζόμενους.

Η μαθητεία και η καινοτομία γίνονται αλληλένδετες έννοιες μιας και το επίπεδο κατάρτισης και εξειδίκευσης των μαθητευόμενων τους επιτρέπει την ευκολότερη χρήση των νέων τεχνολογιών στα πλαίσια άσκησης των εργασιακών τους καθηκόντων. Η μαθητεία πέραν των άλλων έχει θετική επίδραση στην ποιότητα της εκπαιδευτικής δομής που αναπτύσσεται, αλλά και στο εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα στο οποίο εντάσσεται (Hoeckel, 2008). Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός ως προς τον ως άνω σκοπό οδηγεί στην αυξημένη χρηματοδότηση προγραμμάτων μαθητείας (Muhlemann κ. συν., 2007). Είναι γεγονός ότι στις σχολικές κοινότητες όπου λειτουργούν προγράμματα μαθητείας η συνεργασία, η επικοινωνία και η συμμετοχή αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας διαμορφωμένης κουλτούρας η οποία

εμπλέκει εκπαιδευτικούς, μαθητευόμενους κι εργοδότες. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της εκπαιδευτικής δομής βρίσκεται σε συνεχή επαφή αφουγκραζόμενο τις ανάγκες του πεδίου της αγοράς εργασίας.

Ειδικότερα στην Ελλάδα εφόσον ολοκληρώθηκε η Α' φάση εφαρμογής της μαθητείας το Υ.ΠΑΙ.Θ. μέσω του Ι.Ε.Π. προχώρησε σε αξιολόγηση του προγράμματος μαθητείας στα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα που έχουν δημοσιοποιηθεί αποτελούν πολύτιμο υλικό ως προς τα σημεία του προγράμματος με δυναμική και αδυναμίες, ώστε να δοθεί η απαραίτητη ανατροφοδότηση στην εφαρμογή του στο παρόν και στο μέλλον (ΙΕΠ, 2018).

Η αποδοχή του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας ήταν σημαντική ήδη από την πρώτη εφαρμογή της αφού υλοποιήθηκαν στη διάρκεια του σχολικού έτους 2016 - 2017 180 τμήματα για 1.175 μαθητευόμενους σε 7 ειδικότητες σε 120 ΕΠΑ.Λ., και στη διάρκεια του σχολικού έτους 2017 - 2018 406 τμήματα για 3.452 μαθητευόμενους σε 16 ειδικότητες (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το διάστημα Μαρτίου – Νοεμβρίου 2017. Ως μεθοδολογία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική έρευνα βάσει τριών δομημένων ερωτηματολογίων τα οποία περιλάμβαναν ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, τα οποία έπειτα από ποιοτικό έλεγχο κατέγραψαν τις αντιλήψεις, στάσεις και προθέσεις των μαθητευόμενων, των εκπαιδευτικών που είχαν ενεργό εμπλοκή και των εκπαιδευτών επιχειρήσεων κι οργανισμών της Α' φάσης.

Στην έρευνα αξιοποιήθηκαν 197 ερωτηματολόγια από μαθητευόμενους, 74 από εκπαιδευτικούς και 30 από εκπροσώπους επιχειρήσεων. Τα ευρήματα αποτέλεσαν πολύτιμες αρχικές ενδείξεις για το θεσμό, ενώ η επανάληψή της στο μέλλον με συνεχή σύγκριση των ευρημάτων κρίθηκαν απαραίτητες ως πηγή ανατροφοδότησης της εφαρμοζόμενης πολιτικής για την Ε.Ε.Κ. ευρύτερα και τον θεσμό της μαθητείας ειδικότερα.

Από τα ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα το 10,8% αφορούσαν την ειδικότητα Βοηθός Νοσηλεύτη για τους οποίους μεταξύ άλλων δεν καταγράφηκε εξειδικευμένη γνώση λογισμικού της ειδικότητας. Βασικό λόγο για την υλοποίηση της μαθητείας αποτέλεσε το προσωπικό ενδιαφέρον, ενώ ως χώροι χρησιμοποιήθηκαν τα υπάρχοντα εργαστήρια ης σχολικής μονάδας. Από το δείγμα το μεγαλύτερο ποσοστό ολοκλήρωσε το Π.Σ., με το οποίο σε ποσοστό 70% συμφωνούσε, διέθετε μικρή προηγούμενη εμπειρία σε σχετικά προγράμματα, ενώ μεγάλο ποσοστό δεν είχε παρακολουθήσει την προηγούμενη πενταετία κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό τη μαθητεία. Επίσης αρκετοί διέθεταν προϋπηρεσία συναφές γνωστικό πεδίο με τη μαθητεία, ενώ μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι διατηρούσε διαύλους με την αγορά εργασίας με διάφορους τρόπους.

Αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ βάσει της στοχοθεσίας των Π.Σ. οι μισοί περίπου συμφώνησαν ότι επιτεύχθηκαν, παρά ταύτα 1 στους 3 επισήμανε πως οι δραστηριότητες που προτεινόταν δεν υλοποιούνταν με ευκολία στο εργαστήριο. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί εκτός των υπάρχοντων βιβλίων για τις τάξεις του

ΕΠΑ.Λ. σε επίπεδο τυπικής εκπαίδευσης ανέτρεξαν και σε άλλες πηγές όπως: διαδίκτυο, επιστημονικά συγγράμματα των ΑΕΙ, ενώ οι περισσότεροι επεσήμαναν την ανάγκη να ενταχθούν στο Π.Σ. της κάθε ειδικότητας επιπλέον ενότητες, εκφράζοντας διαφωνία στην κατανομή του χρόνου ανά μαθησιακή ενότητα.

Οι εκπαιδευτικοί περί του 60% χαρακτήρισαν πολύ σημαντικές τις επιμορφωτικές δράσεις ειδικά σε θεματικές ενότητες σχετιζόμενες με τη μαθητεία. Οι σχετικές ενότητες αυτές αποτέλεσαν τις περιοχές επιμόρφωσης που υλοποιεί το Ι.Ε.Π. στους εκπαιδευτικούς ΕΠΑ.Λ. κι εκπαιδευτές ΙΕΚ.

Σημαντικά στοιχεία θεωρήθηκαν επίσης η ανάγκη συνεχούς επαφής με επιχειρήσεις και επαγγελματικούς φορείς ο έγκαιρος προγραμματισμός, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η παροχή υποστηρικτικού υλικού και η μεγέθυνση της διάρκειας μαθητείας πέρα από τους 9 μήνες.

Οι εμπειρίες των μαθητευόμενων και οι «ήπιες» κοινωνικές και προσωπικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν, σε συνδυασμό με την εξοικείωσή τους με χώρους εργασίας, τη διασύνδεση του σχολείου με τις επιχειρήσεις, καθώς και η σύνδεση της θεωρίας - πράξης επισημάνθηκαν ως ιδιαίτερα θετικά σημεία. Ακόμη, αναδύθηκε η ανάγκη βελτίωσης του εργαστηριακού εξοπλισμού των σχολείων των σχολικών μονάδων με ταυτόχρονη διαχείριση των πολύπλοκων γραφειοκρατικών διαδικασιών.

Για τους μαθητευόμενους το Π.Σ. που εφαρμόστηκε στην εκπαιδευτική δομή κάλυψε σε ικανοποιητικό βαθμό 1 στους 3 σχεδόν συμμετέχοντες, ενώ εμφανίστηκαν ικανοποιημένοι αναφορικά με την εκπαιδευτική εμπειρία των εκπαιδευτών στην επιχείρηση. Οι μαθητευόμενοι θα επιθυμούσαν να αναλάβουν περισσότερες πρωτοβουλίες μιας και είχαν πολύ καλή συνεργασία με τους επόπτες εκπαιδευτικούς. Το 50% του δείγματος αναγνώρισε τη βοήθεια του εκπαιδευτικού - επόπτη, δηλώνοντας ότι λάμβαναν διαρκή συμβουλευτική υποστήριξη για ζητήματα συμπεριφοράς ή δεοντολογίας επαγγέλματος. Επίσης δήλωσαν ότι ενίσχυσαν δεξιότητες όπως η εργατικότητα, η συνεργατικότητα, το ενδιαφέρον για νέες γνώσεις, η οργανωτικότητα, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η παράλληλη εκτέλεση πολλαπλών καθηκόντων. Στον αντίποδα δεξιότητες όπως η διαχείριση πακέτων εργασίας, η διαχείριση άγχους και συγκρούσεων/κρίσεων, η καινοτομία, η επιχειρηματικότητα κ.ά είναι μερικές από αυτές που οι μαθητευόμενοι θεωρούν ότι δεν αποκτώνται με επιτυχία.

Μετά τη μαθητεία στους συμμετέχοντες, προτάθηκε κατά πλειοψηφία θέση αμειβόμενης ή εθελοντικής εργασίας, ενώ δεν έγιναν συστάσεις από τον ίδιο εργοδότη σε άλλες επιχειρήσεις. Αρκετοί μαθητευόμενοι αντιμετώπισαν προβλήματα έγκαιρης καταβολής αμοιβών, ενώ διέκριναν ελλείψεις σε υποδομές εργαστηρίων, στην συναδελφική επικοινωνία και στο είδος της εργασίας. Παρά ταύτα μεγάλο ποσοστό αυτών θα επιθυμούσε μελλοντικά να απασχοληθεί στον ίδιο εργοδότη που πραγματοποιήθηκε η μαθητεία. Οι εκπρόσωποι των φορέων απασχόλησης είδαν ικανοποιητικά τη προσαρμογή των μαθητευόμενων, χαρακτηρίζοντας ως μέτρια τη συνεισφορά τους στις εργασίες της επιχείρησης. Επίσης αποδέχονται τη βελτίωση της εικόνας εξαιτίας της μαθητείας. Ομοίως οι εκπρόσωποι φορέων

σχετικά με τα Π.Σ. μεγαλύτερα προβλήματα παρατηρήθηκαν αναφορικά με την ειδικότητα του «Βοηθού Νοσηλεύτη», ενώ οι στόχοι που καλύφθηκαν σύμφωνα με τους ίδιους για τις ειδικότητες στο σύνολό τους ήταν η ανάπτυξη συνεργατικού πνεύματος, η διαμόρφωση επαγγελματικής συνείδησης και η εμφάνιση υπευθυνότητας που εκδήλωσαν οι μαθητευόμενοι.

Τα Π.Σ. δεν κάλυψαν στόχους αναφορικά με την ανεξαρτησία τρόπου μάθησης, τη φιλική εκπαίδευση προς τις ευάλωτες κατηγορίες και δευτερευόντως την ανάπτυξη αειφορική κουλτούρας και την υγιεινή και ασφάλεια. Οι ενότητες που περιείχαν τεχνική ορολογία, νομικές έννοιες και ποσοτικές μεθόδους, ήταν προβληματικές σε όλες τις ειδικότητες, αν και συνολικά οι ενότητες της μαθητείας εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό αφομοίωσης από εκείνες των ΕΠΑ.Λ.

Οι φορείς των εργοδοτών διαπίστωσαν μέτριο έως επαρκές το επίπεδο επίτευξης μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητευόμενων, επεσήμαναν την υστέρηση στη γνώση ξένων γλωσσών και αριθμητικών δεξιοτήτων και ανέφεραν ως αρνητικά στοιχεία το έλλειμμα επικοινωνίας, ανεξαρτησίας και δημιουργικότητας. Η χρονική διάρκεια της μαθητείας αν και χαρακτηρίστηκε ως επαρκής για την εκπαίδευση των μαθητευομένων, υπάρχουν περιθώρια για περαιτέρω βελτιώσεις ή μεταβολές. Ως πηγές πληροφόρησης οι επιχειρήσεις χρησιμοποίησαν το Υ.ΠΑΙ.Θ., τις Δ.Δ.Ε., τα σχολεία, τα Μ.Μ.Ε., τις υπηρεσίες διαδικτύου, τους κοινωνικούς φορείς, τα επιμελητήρια ή άλλες επιχειρήσεις.

Επίσης οι δημόσιοι φορείς ανέφεραν πως το θεωρητικό μέρος θα έπρεπε να είναι καλύτερα κατανοητό μηνιαίως, ενώ αναφορικά με τις ιδιωτικές επιχειρήσεις υπήρχαν ασάφειες ως προς το καθεστώς ασφάλισης του εκπαιδευόμενου. Παράλληλα δε λήφθηκαν υπόψη οι ιδιαιτερότητες της κάθε υπηρεσίας, όπως οι Ο.Τ.Α. Ως προβλήματα επίσης επισημάνθηκαν η πολύπλοκη γραφειοκρατία εντύπων και το ασυμβίβαστο αντικειμένων διεκπεραίωσης με την ιδιότητα του εκπαιδευτή. Πάντως σχεδόν η πλειοψηφία των φορέων απασχόλησης βρήκαν τις ειδικότητες για μαθητεία που ζήτησαν.

4. Η σημερινή πραγματικότητα στην Ελλάδα

Φτάνοντας στο σήμερα, από τη χρηματοπιστωτική κρίση του 2008, υπήρξε αυξημένο ενδιαφέρον για μαθητεία στην Ελλάδα, κυρίως λόγω της αντίληψης ότι η μαθητεία, σε σύγκριση με τις ακαδημαϊκές σπουδές, μπορεί να βελτιώσει την απασχολησιμότητα των νέων. Πριν υπήρχε ελάχιστο ενδιαφέρον για την Ε.Ε.Κ. και κατά συνέπεια ελάχιστες προσπάθειες για την ανάπτυξη του συστήματός της (CEDEFOP, 2018c).

Η διερευνητική μελέτη της Lalioti (2019) σχετικά με τις διαστάσεις σχετικών με την κατάρτιση προγραμμάτων μαθητείας στην πληγείσα από την κρίση Ελλάδα που έπληξε την κρίση παρουσιάζει χρήσιμα συμπεράσματα. Η έρευνα επικεντρώνεται στην εκπαίδευση, μια κρίσιμη πτυχή των προγραμμάτων μαθητείας, και προσφέρει μια κριτική επισκόπηση των βασικών διαστάσεων του εκπαιδευτικού περιεχομένου της μαθητείας στην Ελλάδα. Τα

συμπεράσματα αφορούν σε ένα ευρέως ποιοτικό ερευνητικό πρόγραμμα, το οποίο πραγματοποιήθηκε μεταξύ Δεκεμβρίου 2015 και Μαρτίου 2017 και το οποίο αποσκοπούσε στην αναθεώρηση του ελληνικού συστήματος μαθητείας συγκεντρώνοντας μεταξύ άλλων τις απόψεις 150 ατόμων που εκπροσωπούν διαφορετικές ομάδες από τα ενδιαφερόμενα μέρη. Έτσι αναδύθηκαν μια σειρά πλεονεκτημάτων και αδυναμιών όσον αφορά τις κρίσιμες διαστάσεις της κατάρτισης μαθητείας σε κρίσιμη Ελλάδα. Ο κατάλογος των πλεονεκτημάτων περιλαμβάνει τα ακόλουθα: τη σχετική σαφήνεια του περιεχομένου της κατάρτισης στο σχολικό τμήμα της μαθητείας, το γεγονός ότι συνολικά η μάθηση βάσει της εργασίας δεν είναι συγκεκριμένη για την επιχείρηση, αλλά παρέχει μεταβιβάσιμες δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιηθούν όταν εργάζονται σε άλλες εταιρείες και το επίπεδο δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια της μάθησης στο σχολείο και στην εργασία αμφότερα, η οποία θεωρείται ως σχετικά επαρκής και ικανοποιητική τουλάχιστον για να ξεκινήσει την εργασία κάποιος σε ένα επάγγελμα.

Η έρευνα από την άλλη εντόπισε μείζονες αδυναμίες του ελληνικού συστήματος μαθητείας, όπως η παρωχημένη εκμάθηση της σχολικής εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από τα ξεπερασμένα υλικά, εργαλεία, βιβλία κ.λπ. που είναι συχνά διαθέσιμα στους μαθητευόμενους στο σχολείο μέρος των προγραμμάτων μαθητείας. Επίσης η απουσία ενός ρητού σχεδίου μάθησης για την εκμάθηση με βάση την εργασία, η περιορισμένη ικανότητα των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτών να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους ακόμη και το ότι τα επαγγελματικά προσόντα και συνάμα οι ειδικότητες που προσφέρονται από τις σχολικές μονάδες και τα προγράμματα σπουδών για τη σχολική μάθηση, υπολείπονται σε μεγάλο βαθμό ως προς τις διαμορφωμένες ανάγκες των σύγχρονων επιχειρήσεων (CEDEFOP, 2018c).

Παράλληλα ο γραφειοκρατικά χρονοβόρος χαρακτήρας της σχεδίασης και υλοποίησης νέων ειδικοτήτων και Π.Σ., το επιφανειακό και ανεπαρκές σύστημα παρακολούθησης της εφαρμογής της κατάρτισης, ιδίως στην περίπτωση της μάθησης βασιζόμενη στην εργασία και η αποτυχία ορισμένων «ατόμων αναφοράς» σε σχολικές μονάδες, όπως οι εκπαιδευτικοί, να προστατεύουν επαρκώς τους μαθητευόμενους από τα φτωχά ή επικίνδυνα περιβάλλοντα εκμάθησης και τέλος η έλλειψη διαδικασίας για την επίσημη αξιολόγηση της κατάρτισης βάσει της εργασίας αποτελούν ζητήματα προς αναθεώρηση (Lalioi, 2019).

Υποστηρίζεται λοιπόν ότι, παρά τα θετικά χαρακτηριστικά, η κατάρτιση που προσφέρεται στην μαθητεία στην Ελλάδα εξακολουθεί να πάσχει από σοβαρές ελλείψεις, οι οποίες υπογραμμίζουν την ανάγκη επείγουσας μεταρρύθμισης και αναδιάρθρωσης. Χωρίς μια τέτοια μεταρρύθμιση, οι δυνατότητες του συστήματος να είναι αποτελεσματική, εναλλακτική προς την ακαδημαϊκή πορεία ή για την ενίσχυση της απασχόλησης θα περιοριστούν σοβαρά. Χωρίς μια τέτοια μεταρρύθμιση, οι δυνατότητες του συστήματος να είναι αποτελεσματική, ως εναλλακτική επιλογή η μαθητεία σε αντιδιαστολή με την επιλογή για ακαδημαϊκή πορεία με γνώμονα την ενίσχυση της απασχόλησης, θα περιοριστούν σοβαρά αν δεν ληφθούν κατάλληλες πολιτικές σχεδιασμού και υλοποίησης (Lalioi, 2019).

Επίσης στην ποιοτική έρευνα της Κοκκίνου (2018) μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων καταγράφηκαν οι απόψεις συμμετεχόντων στην Α' φάση του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης μαθητείας, μαθητών, διευθυντών, εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητικοί στόχοι, με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων, ήταν η αποτύπωση των απόψεων όσο αναφορά το θεσμό της μαθητείας αποφοίτων ΕΠΑΛ, η καταγραφή της πληροφορίας σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως εκπαιδευτές ενηλίκων στα πλαίσια της Μαθητείας, η διερεύνηση του πλαισίου σχεδιασμού και υλοποίησης του θεσμού της Μαθητείας και η αποτίμηση από την εφαρμογή του θεσμού. Δείγμα αποτέλεσαν 8 εκπαιδευτικοί κι ένας μαθητευόμενος.

Μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται η στόχευση της εκπαιδευτικής πολιτικής στο κρίσιμο σημείο της ομαλής μετάβασης των νέων στην αγορά εργασίας. Συνολικά αποτυπώθηκε μια θετική εικόνα σχετικά με το θεσμό της μαθητείας, καταγράφηκε η ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με τη μαθητεία, σε συνάρτηση με το πλαίσιο της αγοράς εργασίας. Διερευνήθηκε το οργανωτικό πλαίσιο σχεδιασμού και υλοποίησης της μαθητείας και αποτιμήθηκαν τα θετικά πλεονεκτήματα για τη σχολική μονάδα και τους μαθητευόμενους. Η άποψη όμως των εκπαιδευτών/ εποπτών στο χώρο εργασίας είναι επίσης και σε αυτή τη περίπτωση ένα κενό προς διερεύνηση και στις επόμενες φάσεις του προγράμματος.

Επιπρόσθετα στην ποσοτική έρευνα των Φραγκούλη και Κουτσούκου (2017) αναφορικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Λ. της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας σχετικά με την συμβολή της μαθητείας στην ένταξη των αποφοίτων στην αγορά εργασίας διαπιστώθηκε η αναγνώριση της μαθητείας στον ως άνω σκοπό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με δείγμα σκοπιμότητας 40 εκπαιδευτικών με χρήση ερωτηματολογίου. Τα ερευνητικά ερωτήματα οι λόγοι συμμετοχής των αποφοίτων των ΕΠΑΛ σε προγράμματα μαθητείας και η συσχέτισή τους με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, η μεθοδολογία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα μαθητείας και η συσχέτισή τους με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, αλλά και το περιεχόμενο του προγράμματος. Επίσης διερευνήθηκε η συσχέτιση της μαθητείας με τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τις ανάγκες της αγοράς εργασίας και τέλος οι ενέργειες των εκπαιδευτικών των ΕΠΑΛ για την ένταξη των μαθητευόμενων στην αγορά εργασίας.

Στη ποιοτική έρευνα των Broek κ.συν. (2017), υποστηρίζεται η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολικής μονάδας και του χώρου των επιχειρήσεων, μέσω προσφοράς θέσεων μαθητείας, ως βέλτιστο ποιοτικό εργαλείο βελτίωσης του θεσμού της μαθητείας προσαρμοσμένης στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι επόπτες της μαθητείας φαίνεται να μην αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στις σχέσεις τους με στελέχη των επιχειρήσεων σε τέτοιο επίπεδο ώστε να μην έχουν πρόβλημα να επιμορφωθούν εντός της επιχείρησης ή να εφαρμόσουν τμήμα της διδασκαλίας των μαθητευόμενων σε αυτή. Κι ενώ οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές συμβάλλουν καταλυτικά στη μαθησιακή διαδικασία της μαθητείας, το πεδίο αυτό δεν έχει ακόμη διερευνηθεί εντατικά μιας και αυτοί αντιμετωπίζονται ως τμήματα της γενικής κυρίως εκπαίδευσης κι όχι της επαγγελματικής. Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται η

αξία των προγραμμάτων Erasmus+ αναφορικά με την ανταλλαγή καλών πρακτικών (Burchert&Nyhan, 2011).

Ο Sarigoz (2016) στην έρευνά του αναδύει την ανάγκη συνεχούς καθοδήγησης των μαθητευόμενων από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως στο πρακτικό μέρος της μαθητείας, αντιλαμβανόμενοι έγκαιρα και ορθά τα προβλήματα που προκύπτουν σε δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς υλοποίησης προγραμμάτων μαθητείας. Παράλληλα επισημαίνεται η ανάγκη σωστής βασικής και συνεχιζόμενης δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, αλλά και η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση των εκπαιδευτών των χώρων εργασίας για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των μαθητευόμενων. Το γεγονός αυτό έρχεται σε σύμπτωση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Φραγκούλη και Αναγνού (2018) αναφορικά με την αξία της οργανωμένης επιμόρφωσης εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών. Παράλληλα σημαντική είναι και η αξία των κοινοτήτων επαγγελματικής μάθησης εκπαιδευτικών (Borko, 2004).

Εξάλλου τα αποτελέσματα της έρευνας των Burchert και Nyhan (2011) συνηγορούν στην πολλαπλότητα του ρόλου των εκπαιδευτικών σε προγράμματα μαθητείας. Κι αυτό γιατί όπως επισημαίνουν ο εκπαιδευτικός άλλοτε είναι ο προπονητής της ομάδας προσανατολιζόμενος στις ανάγκες των μαθητευόμενων, άλλοτε ο διαχειριστής ενσαρκώνοντας κυρίως οργανωτικής φύσεως θέματα της μαθητείας, ενώ άλλοτε εκφράζει τον παιδαγωγό ή τον συνάδελφο.

Πληθώρα άρθρων επισημαίνουν το ρόλο της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας ως προς την οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας και συνεχούς επικοινωνίας για τη προώθηση καινοτομίας και της πραγμάτωσης πρωτοπόρων πρακτικών. Παράλληλα η αναγνώριση του φόρτου εργασίας της μαθητείας αποτελεί σημαντική παράμετρο ανταπόκρισης εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολείου στην αποτελεσματικότητα κι επιτυχία των προγραμμάτων (Chu κ.συν., 2016· Darling-Hammond, Hyley, & Gardner, 2017). Παράλληλα στην δεύτερη έρευνα επισημαίνεται ιδιαίτερα ότι οι εκπαιδευτικοί/ επόπτες έχουν την ευκαιρία να επιμορφωθούν, αφού πρώτα κινηθούν σε αχαρτογράφητα νερά σε προγράμματα μαθητεία μια και δυο φορές. Κι αν το πέτυχαν αυτό τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν συμβάδιζαν με τις μαθησιακές τους ανάγκες, τις προσωπικές τους δυνατότητες ή ιδιαιτερότητες που έφεραν ως προσωπικότητες.

Η έρευνα των Greenan, Mingchang, Ramlee και Lisa (1998), επισημαίνει την αξία των προσωπικών κινήτρων που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς στην επαγγελματική τους εξέλιξη καθώς και της συχνής επαφής τους με επαγγελματικές ενώσεις του κλάδου τους. Στην ίδια μελέτη οι εκπαιδευτικοί είναι θετικοί στις νέες εκπαιδευτικές μαθητοκεντρικές μεθόδους, οι οποίες προάγουν την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων των μαθητευόμενων, ως κύρια στοιχεία επίτευξης της στοχοθεσίας των προγραμμάτων μαθητείας. Παράλληλα η συνεργασία σχολικών μονάδων κι επιχειρήσεων πρέπει να είναι συνεχής ως προς την επιτυχία των προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Στην ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί φέρονται να βαρύνονται από την ευθύνη εύρεσης θέσεων μαθητείας, ενώ επισημαίνουν την προβληματική που

παρουσιάζεται από την άρνηση συνεργασίας πολλών λογιστών των επιχειρήσεων σε γραφειοκρατικά ζητήματα.

Επιπρόσθετα σε μια άλλη έρευνα ο εξοπλισμός των σχολικών μονάδων επαγγελματικής εκπαίδευσης στοιχειοθετείται ως ένα διαχρονικό πρόβλημα ανεπάρκειας εργαλείων και μέσων εκπαίδευσης. Στην ίδια εμπειρική έρευνα αν κι επισημαίνεται η θετική σημασία του γνώριμου των εργαστηριακών χώρων για τους εκπαιδευτικούς, από την άλλη οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω των γραφειοκρατικών απαιτήσεων της μαθητείας. Επίσης η ανάγκη συμπλήρωσης εντύπων πολλές φορές στερεί από τους εκπαιδευτικούς/ επόπτες χρόνο παρουσίας στην αίθουσα προκειμένου να ανταποκριθούν στις οργανωτικές ανάγκες της μαθητείας. Κι όλες αυτές εργασίες είναι πρόσθετη πηγή ψυχικής πίεσης των εκπαιδευτικών όπως εκφράζεται σε σχετικές ποιοτικές μελέτες, σε τέτοιο βαθμό ώστε η ανταπόκρισή τους στη γραφειοκρατία να επισκιάζει την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hernandez-Cruz&Russell, 2016).

Παράλληλα οι επόπτες καλούνται να συντάξουν και να υπογράψουν εκθέσεις προόδου των μαθητευόμενων χωρίς στοιχειώδεις γνώσεις επί αυτού, υποστηριζόμενοι κυρίως προφορικά από συναδέλφους, αγνοώντας γραπτές οδηγίες συμπλήρωσης των εντύπων. Κι αυτό γιατί οι περισσότεροι επόπτες μαθητείας θεωρούν δική τους ευθύνη την εύρεση θέσεων μαθητείας. Αγκάθι στις σχέσεις σχολείου – αγοράς εργασίας φαίνεται ότι αποτελούν οι λογιστές των επιχειρήσεων οι οποίοι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς δεν έδειξαν καμιά διάθεση να ενημερωθούν για το νέο θεσμό της μαθητείας με αποτέλεσμα την ύπαρξη προβλημάτων στη σωστή συμπλήρωση των εντύπων μισθοδοσίας. Έτσι η ανάγκη για επιμόρφωσή τους σε αυτό το τμήμα εργασίας αναδύεται στην έρευνα ως απαραίτητη (Deissinger&Hellwig, 2005)

Η επιτυχία της διδασκαλίας στα προγράμματα μαθητείας ως προς την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων προκύπτει μέσω συνεχούς παρακίνησης και καθοδήγησης των μαθητευόμενων, σύμφωνα με τα αποτελέσματα σχετικής έρευνας. Στην ίδια έρευνα τα κίνητρα των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν το προσωπικό ενδιαφέρον και η καλή πρόσθεση προς τους μαθητευόμενους αποτέλεσαν στοιχεία παρακίνησης για συμμετοχή σε προγράμματα μαθητείας (Brophy, 2004).

Εξάλλου σύμφωνα με την έρευνα του Gredler (2009), αρκετά συχνά οι μαθητευόμενοι αδιαφορούν για τη διδασκαλία τους θεωρητικού μέρους, δεν είναι συνεπείς στην συμπλήρωση και τήρηση των εντύπων που απαιτούνται, ενώ αδυνατούν να διακρίνουν τις διαφορές μάθησης και προσαρμογής της αίθουσας με τον εργασιακό χώρο. Έτσι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να υποστηρίξουν τους μαθητευόμενους στην άρση τέτοιων εμποδίων και στη διαχείριση προβληματικών καταστάσεων οι φορές που έρχονται αντιμέτωποι με την αδιαφορία των μαθητευόμενων είτε για τη συμπλήρωση των απαραίτητων εντύπων είτε για το θεωρητικό μάθημα στη σχολική μονάδα.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας της Μπολμάτη (2018) σε μαθητές κι εκπαιδευτικούς του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας για την ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη, αναδείχθηκαν δυσκολίες και οφέλη του εφαρμοζόμενου προγράμματος. Οι δυσκολίες

σχετίζονταν με την ελλιπή υποστήριξη και καθοδήγηση μαθητευόμενων κι εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικές μεθόδους που ενισχύουν κυρίως τις μεταγνωστικές δεξιότητες των δευτέρων. Εξάλλου μόνο οι μεταγνωστικές ικανότητες είναι εκείνες που μεταβιβάζονται κυρίως εντός της εκπαιδευτικής δομής στα πλαίσια διδασκαλίας του εργαστηριακού μαθήματος. Κοινωνικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά ούτως ή άλλως δύνανται να αποτελέσουν για τους μαθητευόμενους εμπόδια, ενώ συνάμα η αναποτελεσματικότητα των προγραμμάτων συνδέεται άμεσα με την αναντιστοιχία των Π.Σ. στο σχολείο σε σχέση με τον εργασιακό χώρο. Οι κοινωνικοί εταίροι για το σκοπό αυτό καλούνται να έχουν ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση κι επικαιροποίησή τους σε συνεργασία με τους εκπροσώπους των εργοδοτών και των εκπαιδευτικών θεσμών. Ως αντιστάθμισμα τα οφέλη για τους μαθητευόμενους σχετίζονται με την ανάπτυξη οριζόντιων και κοινωνικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης κι επαγγελματικής δεοντολογίας κι όλα αυτά πρωτίστως εντός του εργασιακού χώρου παρά στη σχολική μονάδα. Οι αποκτώμενες γνώσεις μέσω της πρακτικής άσκησης έχουν ιδιαίτερη προσθετική αξία σε σχέση με αυτές που μεταβιβάζονται στη σχολική μονάδα. Για τους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική τους εξέλιξη είχε θετικό πρόσημο και η ανάγκη επαφής με τις εξελίξεις στο χώρο εργασίας και η συνεχής συμβουλευτική τους υποστήριξη διαφάνηκαν ως αναγκαία στοιχεία.

Ομοίως στην ποιοτική του έρευνα ο Φαρμάκης (2019) σε εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης διαπιστώνει την αδυναμία των σχεδιαστών εκπαιδευτικών πολιτικών αναφορικά με τα προσόντα των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα μαθητείας ή επιθυμούν να εμπλακούν σε αυτά. Ως στοιχείο επίτευξης ποιοτικών προγραμμάτων οι χαράζοντες εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευσή τους για την καλλιέργεια ανάλογων δεξιοτήτων και την προώθηση της καινοτομίας και την υιοθέτηση νέων στρατηγικών. Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών είναι απαραίτητη προκειμένου η εκπαιδευτικές μέθοδοι στο πεδίο της εκπαίδευσης ενηλίκων να ενισχυθούν. Παράλληλα η αναδύεται η ανάγκη παροχής κινήτρων με οικονομική, διοικητική και εκπαιδευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

Στα ίδια πλαίσια οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της Περιφερειακής Ενότητας Άρτας στην μεικτή έρευνα της Μανήρα (2019) πιστεύουν ότι με την επιμόρφωση και τον καλύτερο συντονισμό των θεσμικών παραγόντων είναι δυνατό να λειτουργήσει αποδοτικότερα ο θεσμός της μαθητείας. Παράλληλα η κατεύθυνση εκπαίδευσης πρέπει να είναι περισσότερο μαθητοκεντρική, παρότι το δασκαλοκεντρικό πρότυπο εκπαίδευσης μάλλον στη παρούσα φάση επικρατεί λόγω της ελλιπούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών που υλοποιούν προγράμματα μαθητείας.

Συμπεράσματα

Τα διεθνή κι ελληνικά ερευνητικά δεδομένα επισημαίνουν ότι το σύστημα μαθητείας παρέχει πολλά οφέλη στους μαθητευόμενους σε πραγματικό εργασιακό περιβάλλον, με τους εκπαιδευτικούς να έχουν άμεση αντίληψη της μάθησης ως επόπτες σε πραγματικό χρόνο και

τόπο, υιοθετώντας και ανάλογες πρακτικές της αγοράς εργασίας. Επίσης οι επιχειρήσεις αυξάνουν την παραγωγικότητά τους με διατήρηση της ποιότητας και ταυτόχρονη εξοικονόμηση πόρων. Οι μαθητευόμενοι μπορούν να ενσωματωθούν πιο εύκολα στις επιχειρήσεις, διαθέτοντας την απαραίτητη εμπειρία και γνωρίζοντας το οργανωσιακό πλαίσιο, τη φιλοσοφία και τη στρατηγική τους.

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνεται ότι έχουν τη δυνατότητα ανίχνευσης των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητευόμενων. Τα κίνητρα των συμμετεχόντων είναι μεταξύ άλλων η είσοδος στην αγορά εργασίας, η απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας, η απόκτηση εισοδήματος και η παρότρυνση από το περιβάλλον τους ή τους εκπαιδευτικούς. Όμως οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν το κατάλληλο υπόβαθρο ώστε να βοηθήσουν τους αποφοίτους στην ομαλή είσοδό τους στην αγορά εργασίας, παρότι θεωρούν πως τα αντικείμενα κατάρτισης συσχετίζονται τόσο με τα ενδιαφέροντα των μαθητευόμενων όσο και με τις ανάγκες των εργοδοτών.

Αν αντιμετωπιστούν ζητήματα οργάνωσης και σχεδιασμού με έμφαση στην επάρκεια χρηματοδότησης και μείωση του γραφειοκρατικού φόρτου από τους επόπτες καλλιεργείται το έδαφος για μια σύγχρονη και ποιοτική Ε.Ε.Κ. ποικίλα κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Παράλληλα η εκπαιδευτική σχετική έρευνα πρέπει να ενταθεί προκειμένου να αξιολογούνται αδυναμίες και να προγραμματίζονται αποτελεσματικές παρεμβάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Acemoglu, D. & Pischke, J.S. (1998). Why do firms train? Theory and evidence. *The Quarterly Journal of Economics*, 113(1), 79-119.
- Austin, A. E. (2009). Cognitive apprenticeship theory and its implications for doctoral education: a case example from a doctoral program in higher and adult education. *International Journal for Academic Development*, 14(3), 173–183.
- Βασιλικό Διάταγμα 14/1952 (ΦΕΚ 157/Α’/06-06-1952): Περί εκπαίδευσεως μαθητών τεχνιτών.
- Beicht, U., & Ulrich, J. (2005). Costs and benefits of in-company vocational training. *Journal of the Federal Institute for Vocational Education and Training*, BWP Special Edition, 38–40.
- Bertschy, K., Cattaneo, M. A., & Wolter, S. C. (2009). PISA and the Transition into the Labour Market. *LABOUR*, 23, 111–137.
- Bonnal, L., Mendes, S. & Sofer, C. (2002). School-to-work transition: apprenticeship versus vocational school in France. *International Journal of Manpower*, 23(5), 426-442.
- Borko, H. (2004). *Professional development and teacher learning: mapping the terrain. Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Broek, S., Pagliarello, M., Noort, R. & Vroonhof, P. (2017). *Teachers and trainers in work-based learning/apprenticeships*. Brussels: EC.

- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Chicago: Psychology Press.
- Burchert, J., & Nyhan, B. (2011). *Trainers' conceptions of apprenticeship training in Ireland and Germany*. Brussels: EC.
- Canan, J. (2015). Pre-apprenticeships towards apprenticeships using practice-focused learning. In E. Smith, P. Gonon & A. Foley (Eds). *Two distinct conceptions of apprenticeship* (pp. 122-126). Australia: Federation University.
- CEDEFOP. (2018). *Ποιο είναι το μέλλον της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ευρώπη; Ενημερωτικό Σημείωμα*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Εκδόσεων CEDEFOP.
- CEDEFOP. (2018c). *Apprenticeship preview: Greece. Modernising and expanding apprenticeships in Greece*. Luxembourg: Publications Office.
- CEDEFOP. (2015β). *Καινοτομία και Κατάρτιση: το δίδυμο της αλλαγής. Ενημερωτικό σημείωμα*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Εκδόσεων CEDEFOP.
- CEDEFOP. (2014β). *Αναπτύσσοντας Προγράμματα Μαθητείας. Ενημερωτικό σημείωμα*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Εκδόσεων CEDEFOP.
- CEDEFOP. (2011α). *Παρά τα πολλά της οφέλη, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση υστερεί από άποψη κύρους. Ενημερωτικό σημείωμα*. Θεσσαλονίκη: Υπηρεσία Εκδόσεων CEDEFOP.
- Chan, S. (2017). Assisting with Qualification Completion by Applying the Concept of Occupational Identity as Conferred before Self-Inference Case Study of Bakery Apprentices. *Vocations and Learning*, 1(3), 191-210. doi: 10.1007/s12186-016-9164-5.
- Chu, S., Reynolds, R., Notari, M., Taveres, N., & Lee, C. (2016). *Teachers' Professional development. 21st Century Skills Development through Inquiry-Based Learning*. Singapore: Springer Science+Business Media.
- Collins, A., Brown, S. J. & Holum, A., (1991). Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible, *Journal of the American Federation of Teachers*, 15(3), 4-46.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Deissinger, T., & Hellwig, S. (2005). Apprenticeships in Germany: modernising the Dual System. *Education and Training*, 47(4/5), 312-324.
- European Commission. (2013). *Apprenticeship and traineeship schemes in EU27: Key success factors. A guidebook for policy planners and practitioners*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union. (2012). *Apprenticeship supply in the Member States of the European Union*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission. (2012). *Rethinking education: investing in skills for better socioeconomic outcomes*. Brussels: PublishingofficeoftheEU.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2019). *Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η πολιτική της Ε.Ε. στον τομέα της Ε.Ε.Κ.* Ανακτήθηκε 18 Δεκεμβρίου, 2019, από: https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-vocational-education-and-training-vet_el.
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. (2011). *Ψήφισμα Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σχετικά με ένα ανανεωμένο ευρωπαϊκό θεματολόγιο για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.
- Eurofound. (2012). *NEET - Νέοι εκτός εκπαίδευσης ή κατάρτισης και εργασίας: Χαρακτηριστικά, κόστος και μέτρα πολιτικής στην Ευρώπη - Σύνοψη*. Ανακτήθηκε 19 Νοεμβρίου, 2019, από: https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/pubdocs/2012/541/el/1/E12541EL.pdf
- Fjellestrom, M. & Kristmansson, P. (2016). Learning as an apprentice in Sweden. A comparative study on affordances for vocational learning in school and work life apprentice education. *Education + Training*, 58(6), 629-642.
- Gredler, M. E. (2001). *Learning and instruction: theory into practice*. New Jersey: Hamilton Printing.
- Greenan, J., Mingchang, W., Ramlee, M., & Lisa, N. (1998). Attitudes and motivations of vocational teachers regarding program improvement. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35(3), 6-23.
- Hodkinson, P. (2008). *Understanding career decision making and progression: careership revisited*. London: John Killeen Memorial Lecture.
- Hoeckel, K. (2008). *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. Paris: OECD.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Έκθεση Αποτίμησης του Ι.Ε.Π. για την Α' φάση του Μεταλυκειακού έτους – Τάξη μαθητείας: Εμπειρική διερεύνηση σε μαθητευόμενους/ες, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές φορέων απασχόλησης*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Παραδοτέο Π1.4.3.β.4: Οδηγός επιμορφωτή για τη ΘΕ5 «Συμβουλευτική και Επαγγελματικός προσανατολισμός και πληροφόρηση». Πράξη “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057 Υποέργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Jantrakool, R. (2010). Integration of information and communication technology (ICT) into vocational education in Thailand. *Proceedings of the international conference on VTET research and networking*, June 23-24, 2010, from <https://www.academia.edu/28329305/>

- Κ.ΑΝ.Ε.Π. - ΓΣΕΕ. (2017). *Τα βασικά μεγέθη της εκπαίδευσης. Η ελληνική πρωτοβάθμια & δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μέρος Β' το εθνικό πλαίσιο αναφοράς (2001-2014)*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ.
- Κοκκίνου, Α. (2018). *Ο Θεσμός της Μαθητείας αποφοίτων ΕΠΑΑ. Μελέτη απόψεων διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Lalioti, V. (2019). Training-related dimensions of apprenticeship programmes in crisis-ridden Greece: an exploratory study. *International Journal of Training and Development*, 23(1), 51-68.
- Lerman, R. (2014). Do firms benefit from apprenticeship investments? *IZA Working Paper*, 55(2), 1.
- Μανήρα, Β. (2019). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις προοπτικές εφαρμογής και τη χρησιμότητα του θεσμού της Μαθητείας: Η περίπτωση του 1^{ου} Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑ.Λ) του νομού Άρτας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μανουσαρίδης Η. & Πουλάκος Ν. (2017). *Μαθητεία και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση: Ανάπτυξη Πληροφοριακού Συστήματος για την Παρακολούθηση και Εποπτεία της Μαθητείας στο χώρο Εργασίας* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά, Τεχνολογικού Τομέα, Πειραιάς.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Η Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Μπολμάτη, Α. (2018). *Μεταλυκειακό έτος μαθητείας- σύγχρονη εκπαίδευση σε θεωρητικό και επαγγελματικό πλαίσιο για νέους ενήλικες* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Muhlemann, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F., & Wolter, C. S. (2010). The financing of apprenticeship training in the light of labor market regulations. *Labour Economics*, 17(5), 799-809.
- Νόμος 4386/2016 (ΦΕΚ 83/Β'/11-05-2016): Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις.
- Noelke, C., & Horn, D. (2011). Social Transformation and the Transition from Vocational Education to Work. *Budapest Working Papers* No. 1105.
- Onstek, J., & Blokhuis, F. (2007). Apprenticeship in The Netherlands: connecting school-and work-based learning. *Education+Training*, 49(6), 489-499. doi: 10.1108/00400910710819136.
- Παλαιοκρασάς, Σ., Ρουσέας, Π. & Βρετάκου, Β. (2000). *Έρευνα των αποφοίτων μεταγυμνασιακής δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, οι οποίοι δε συνέχισαν σπουδές σε ιδρύματα τριτοβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαστεφανάκη, Σ. (2002). *Ανάπτυξη και αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτών ενηλίκων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

- Pylnas, L., Nokelainen, P., & Rintala, H. (2017). Finnish Apprenticeship Training Stakeholders' Perceptions of Vocational Expertise and Experiences of Workplace and Guidance. *Vocations and Learning*, 8(2), 117–133. doi 10.1007/s12186-017-9189-4
- Rayan, L. & Lorinc, M. (2018). Perceptions, prejudices and possibilities: young people narrating apprenticeship experiences. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 762-777.
- Ryan, P. (2001). The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, 39(1), 34–92.
- Ryan, P. (1998). Is apprenticeship better? A review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 289-329.
- Sarıgöz, O. (2016). A Study on the Views of Secondary School Students toward Professional Practice. *Academic Sight International Refereed Online Journal of Social Sciences*, 53, 210-221.
- Slack, K., Hughes, A. & Rout, A. (2013). *Supporting Informed Decision-Making: Developing Effective Information, Advice and Guidance for Students in the West Midlands, Lifelong Learning Network, Final Report*.
- Steedman, H. (2010). *The State of Apprenticeships in 2010*. London: London School of Economics and Political Science.
- UNESCO. (2015). *World Education Forum: Education for All 2015*. National Review Report: Greece.
- Van der Velden, R., Welter, R., & Wolbers, M. (2001). The Integration of Young People into the Labour Market within the European Union: the Role of Institutional Settings. *Research Centre for Education and the Labour Market Working Paper No. 7*.
- Wolter, S.C. & Ryan, P. (2011). Apprenticeship. In R. Hanushek, S. Machin and L. Wössman (Eds.), *Handbook of the Economics of Education*, 3rd Edition (pp. 521-576). Amsterdam: ElsevierNorthHolland.
- Φαρμάκης, Ι. (2019) *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του Μεταλλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης στα ΕΠΑ.Α. Κοζάνης* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κοζάνη.
- Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας. Στο Πρακτικά συνεδρίου (Επιμ.), 2^ο Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής: «Διδακτικές Τάσεις και Προκλήσεις στα Σύγχρονα Περιβάλλοντα Μάθησης», 27-29 Απριλίου 2018 (σσ. 690 – 695). Δράμα: IECAT.
- Φραγκούλης, Ι. & Κουτσούκος, Μ. (2017). Διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων σε σχέση με τη συμβολή της μαθητείας στην ένταξη των αποφοίτων ΕΠΑΑ στην αγορά εργασίας. Στο Λ. Κυριακίδης, Γ. Ιακωβίδης & Δ. Πάντα (Επιμ.), 1^ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: *Εκπαιδευτική Ηγεσία*,

Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2018 (σσ. 383-393).
Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Σχέδιο για την Ε.Ε.Κ. και τη Μαθητεία*. Αθήνα:
ΥΠΠΕΘ.