

**Η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη στο Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας των
Επαγγελματικών Λυκείων: Μια εμπειρική έρευνα στη Δυτική Ελλάδα.**

**The specialty of Nursing Assistant in Post – Secondary Year – Apprenticeship Class of
Vocational High Schools: An Empirical Research in Western Greece.**

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

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

Abstract: Vocational Education and Training has for many years been the second choice in education systems worldwide. But the majority of European countries have designed and implemented apprenticeship programs with a combination of theoretical and practical training to deal with demographic and socio-economic changes that exacerbate the big problem of young people for countries that are unemployed. In this light, in Greece in recent years, apprenticeship programs have been implemented in the post-secondary cycle of Vocational High Schools with the specialty of Nursing Assistant belonging to those with high demand among those offered. The aim of this research based on a systematic bibliographic review of domestic and international literature was the evaluation of the institution "Post-Secondary Year - Apprenticeship" in Western Greece, through the study of those involved as a teacher and instructor/ supervisor of the workplace. This substantiates the problems identified and the benefits that are recorded both for apprentices, teachers, employers, and for schools in particular, but also the local or national community and economy in general. The role of teachers/ supervisors emerges as particularly important, while the proposals for the improvement of the institution that are formulated are a valuable feedback tool regarding the viability of the institution.

Keywords: Post-Secondary Year-Apprenticeship Class, Nursing Assistant, Western Greece

Περίληψη: Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση υπήρξε για πολλά χρόνια η δεύτερη επιλογή στα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως. Όμως οι ευρωπαϊκές χώρες στη πλειοψηφία τους έχουν σχεδιάσει και υλοποιούν προγράμματα μαθητείας με συνδυασμό θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης προς αντιμετώπιση των δημογραφικών και κοινωνικοοικονομικών μεταβολών που ενισχύουν το μεγάλο πρόβλημα των νέων για τα κράτη που είναι η ανεργία. Υπό αυτό το πρίσμα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια υλοποιούνται προγράμματα μαθητείας στο μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων με την ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη να ανήκει σε αυτές με υψηλή ζήτηση μεταξύ αυτών που προσφέρονται. Στόχος της παρούσας έρευνας βάσει συστηματικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης της εγχώριας και διεθνούς βιβλιογραφίας υπήρξε η αποτίμηση του θεσμού «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας» στη Δυτική

Ελλάδα, μέσω της μελέτης των εμπλεκόμενων με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας κι εκπαιδευτή/ επόπτη του χώρου εργασίας. Έτσι στοιχειοθετούνται τα προβλήματα που εντοπίζονται και τα οφέλη που καταγράφονται τόσο για τους μαθητευόμενους, τους εκπαιδευτικούς, τους εργοδότες, και για τις σχολικές μονάδες ειδικότερα, αλλά και την τοπική ή εθνική κοινωνία και οικονομία ευρύτερα. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών/ εποπτών αναδύεται ως ιδιαίτερα σημαντικός, ενώ οι προτάσεις βελτίωσης του θεσμού που διατυπώνονται αποτελούν πολύτιμο εργαλείο ανατροφοδότησης ως προς τη βιωσιμότητα του θεσμού.

Λέξεις κλειδιά: Μεταλυκειακό Έτος–Τάξη Μαθητείας, Βοηθός Νοσηλεύτη, Δυτική Ελλάδα

Εισαγωγή

Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Ε.Ε.Κ.) για πολλά χρόνια δεν αποτέλεσαν επιλογή σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως, όμως σήμερα πολλές χώρες όπως αυτές της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν αναπτύξει κατάλληλες πολιτικές ενίσχυσής τους. Οι πολιτικές αυτές λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες της αγοράς εργασίας με στόχευση την αντιμετώπιση της ανεργίας στους νέους και την ομαλή είσοδο αυτών στον εργασιακό στίβο. Μεταξύ άλλων τα προγράμματα μαθητείας είναι στο επίκεντρο μιας και συνδυάζουν τη θεωρητική εκπαίδευση στο σχολείο με την πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας.

Η Ελλάδα βασιζόμενη στις ευρωπαϊκές στρατηγικές και κατευθύνσεις πέραν των Επαγγελματικών Σχολών του Οργανισμού Απασχόλησης εργατικού δυναμικού, σχεδιάζει και υλοποιεί προγράμματα μαθητείας με τη μορφή του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ.) της χώρας. Στο θεσμό αυτό εμπλέκονται μαθητευόμενοι, εκπαιδευτικοί, στελέχη εκπαίδευσης, επιτελικές δομές, εργοδότες κι εκπρόσωποί τους, κοινωνικοί κι επαγγελματικοί φορείς με τέτοιο τρόπο ώστε η ατομική συμμετοχή λαμβάνει επαγωγικά τη διάσταση τοπικής, περιφερειακής ή εθνικής εμβέλειας.

Η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη βρίσκεται σε υψηλή θέση προτίμησης μεταξύ των προσφερόμενων ειδικά στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, όπου οι στατιστικές καταγραφές δείχνουν μια θετικά ανοδική πορεία ως προς την ειδικότητα και τον θεσμό ευρύτερα.

1. Η ειδικότητα «Βοηθός Νοσηλεύτη» στο Μεταλυκειακό Έτος - Τάξη Μαθητείας

Με Υπουργική Απόφαση (Υ.Α.) που δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 3115/Β’/31-07-2018 καθορίστηκε το Π.Σ. ειδικότητας «Βοηθός Νοσηλεύτη». Επισημαίνεται ότι το Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.) δεν εστιάζει ιδιαίτερα σε ζητήματα εργασιακού περιβάλλοντος κι επαγγελματικής συμπεριφοράς αλλά αφορά περισσότερο σε ενότητες της νοσηλευτικής επιστήμης. Επίσης δεν παρατηρείται ευελιξία σε σχέση με τον τύπο της επιχείρησης που θα ασκηθεί ο μαθητευόμενος μιας και θα ακολουθηθεί το ίδιο Π.Σ. ανεξαρτήτου χαρακτήρα της επιχείρησης σχετικά με τον τύπο ή τις παρεχόμενες υπηρεσίες της. Στο Π.Σ. της ειδικότητας

είναι συνολικής διάρκειας 203 ωρών εκ των οποίων οι 161 αφορούν κανανεμημένες σε μαθησιακές ενότητες, ενώ 42 ώρες αφορούν την «Ευέλικτη Ζώνη». Σε αυτή την ενότητα δίνεται η δυνατότητα ευελιξίας σε μαθησιακές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά ενδιαφέροντα και ευχέρεια προσαρμοστικότητας του Π.Σ. ιδιαιτερότητες τοπικού ή άλλου χαρακτήρα. Επί της εφαρμογής των Π.Σ., οι εκπαιδευτικές διαδικασίες να συσχετίζονται με τις διαδικασίες του πλαισίου πιστοποίησης.

2. Η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη στην Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας

Η μαθητεία των ΕΠΑ.Λ. στην Ελλάδα υλοποιήθηκε στις εξής φάσεις:

- Α΄ Φάση Μαθητείας (Μάρτιος- Νοέμβριος 2017).
- Β΄ Φάση Μαθητείας (Οκτώβριος/Δεκέμβριος 2017- Ιούνιος/ Αύγουστος 2018).
- Γ΄ Φάση Μαθητείας (Οκτώβριος 2018 - Ιούνιος 2019).
- Δ΄ Φάση Μαθητείας (Νοέμβριος 2019 – Νοέμβριος 2020).

Στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης (Π.Δ.Ε.) Δυτικής Ελλάδας παρότι η μαθητεία στα ΕΠΑ.Λ. υλοποιήθηκε για άλλες ειδικότητες την Α΄ και Β΄ φάση, η ειδικότητα Βοηθός Νοσηλεύτη υλοποιήθηκε κατά τη Γ΄ φάση το σχολικό έτος 2018 – 2019 και κατά τη Δ΄ φάση κατά το σχολικό έτος 2019 – 2020. Ειδικότερα υλοποιήθηκε στις Δ.Δ.Ε. Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας. Οι μαθητευόμενοι της ειδικότητας Βοηθός Νοσηλεύτη για το σχολικό έτος 2018 – 2019 ήταν συνολικά 45 μαθητευόμενοι, σύμφωνα με την αριθμ. πρωτ. Φ38.2/12219/19-10-2018 απόφαση έγκρισης λειτουργίας τμημάτων της ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας. Ειδικότερα ανά τμήμα πραγματοποίησαν μαθητεία στο 7^ο ΕΠΑ.Λ. Πάτρας δώδεκα (12), στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Παραλίας Πατρών δέκα (10), στο 2^ο ΕΠΑΛ Αργινίου (13), στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Πύργου δέκα (10). Για το σχολικό έτος 2019 – 2020 ήταν συνολικά 49 μαθητευόμενοι βάσει της αριθμ. πρωτ. Φ38.2/12369/22-10-2019 απόφαση έγκρισης λειτουργίας τμημάτων της ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας στο 7^ο ΕΠΑ.Λ. Πάτρας είκοσι τέσσερις (24), στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Αργινίου εννέα (9), στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Πύργου οκτώ (8) και στο 2^ο ΕΠΑ.Λ. Αμαλιάδας οκτώ (8).

Η Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας κατέχει σημαντική υψηλή θέση μεταξύ των Π.Δ.Ε. της χώρας σε επίπεδο προσέλκυσης μαθητευόμενων για τη μαθητεία των ΕΠΑ.Λ. Παρατηρείται έτσι μια αυξητική τάση στη συμμετοχή μαθητευόμενων της προαναφερόμενης ειδικότητας. Επίσης οι μαθητευόμενοι πραγματοποίησαν μαθητεία σε δημόσιους φορείς όπως νοσοκομεία, κέντρα υγείας, στην έδρα της 6^{ης} Υγειονομικής Περιφέρειας, αλλά και σε ιδιωτικούς φορείς όπως κλινικές, γηροκομεία και διαγνωστικά κέντρα. Επισημαίνεται ότι σε σχέση με άλλες Δ.Δ.Ε. της χώρας υπάρχει μια θετική πορεία της μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. αρμοδιότητας των Δ.Δ.Ε. της Δυτικής Ελλάδας σε επίπεδο μαθητευόμενων (ΥΠΑΙΘ, 2019).

Ενδεικτική είναι και η ισότιμη συμμετοχή των δημόσιων και ιδιωτικών εργοδοτών. Με την ολοκλήρωση των τοποθετήσεων μαθητευόμενων σε θέσεις της Γ΄ φάσης στην Π.Δ.Ε.

Δυτικής Ελλάδας πρέπει να επισημανθούν κάποια ακόμη ενθαρρυντικά στοιχεία για τον θεσμό. Πέραν της γενικής αύξησης των προσφερόμενων θέσεων, η τοποθέτηση σε δεσμευμένες θέσεις έφτασε το 49% επί του συνόλου των τοποθετήσεων. Σχεδόν 1 στους 2 μαθητευόμενους απασχολήθηκε σε θέση που προσφέρθηκε για τον συγκεκριμένο μαθητευόμενο. Ησταθερά αυξητική συμμετοχή των μαθητευόμενων που υλοποιούν μαθητεία στα ΕΠΑ.Λ. της Δ.Δ.Ε. Αχαΐας και Δ.Δ.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και σε σύνολο της Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας, εξαιρουμένης της Δ.Δ.Ε. Ηλείας αποτυπώνεται εμφανώς στατιστικά(Π.Δ.Ε Δυτικής Ελλάδας, 2019).

Κατά την Δ' φάση ο δημόσιος τομέας ανέλαβε ένα μεγάλο κομμάτι υλοποίησης της μαθητείας σε επίπεδο πρακτικής άσκησης στο χώρο εργασίας. Ενδεικτικά στην Δ.Δ.Ε. Αχαΐας 17 μαθητευόμενοι της ειδικότητας έχουν τοποθετηθεί στο Π.Γ.Ν. Πατρών «Παναγία η Βοήθεια», στο Γ.Ν. Πατρών «Ο Άγιος Ανδρέας», στο Γ.Ν. Παίδων «Καραμανδάνειο» στην έδρα της 6^{ης} Υγειονομικής Περιφέρειας και στο Κέντρο Υγείας Ακράτας και 5 μόνο μαθητευόμενοι σε ιδιωτικούς φορείς. Επί του συγκεκριμένου πρέπει να αναφερθεί ότι στην υπ' αριθμ. πρωτ. Φ7/146913/ΓΓ4/23-09-2019 εγκύκλιο του Υ.ΠΑΙ.Θ. προς τις Π.Δ.Ε. με θέμα: «1^η εγκύκλιος για την ολοκλήρωση της Γ' Φάσης και προετοιμασίας υλοποίησης της Δ' Φάσης του Μεταλυκειακού Έτους-Τάξης Μαθητείας περιόδου 2019-2020» επισημαίνεται μεταξύ άλλων ότι οι εκπαιδευτικές δομές πρέπει να δραστηριοποιηθούν για την εξεύρεση θέσεων εργασίας, ειδικά στον ιδιωτικό τομέα, με συνεχή επαφή με την τοπική κοινωνία ώστε να υποστηριχθεί ο θεσμός Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας ώστε η Ε.Ε.Κ. να καταστεί ελκυστική και να ωφεληθούν οι απόφοιτοί της.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας υπήρξε η αποτίμηση του θεσμού «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας» στη Δυτική Ελλάδα μέσω της μελέτης των εμπλεκόμενων με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού της σχολικής μονάδας κι εκπαιδευτή/ επόπτη του χώρου εργασίας.

Η καταγραφή των θέσεων των στελεχών αυτών που οδήγησε στη συνθετική αποτύπωση της αξιολόγησης του θεσμού συνολικά, αφορά την Γ' και Δ' φάση υλοποίησής του το σχολικό έτος 2018 – 2019 και 2019 - 2020 για την ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτή στις σχολικές μονάδες της Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας. Αν και στην Π.Ε. Ηλείας υλοποιήθηκε πρόγραμμα και κατά το σχολικό έτος 2017 – 2018 επιλέχθηκαν τα δύο αυτά έτη όπου υπήρχε καθολική συμμετοχή και των τριών Π.Ε. ταυτόχρονα στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας.

Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι που αντιστοιχούν σε θεματικές ενότητες με τη μορφή ερευνητικών ερωτημάτων είναι:

1^ο: Ποια είναι τα προβλήματα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος μαθητείας;

2^ο: Ποια είναι τα οφέλη από εφαρμογή του προγράμματος μαθητείας για τους εμπλεκόμενους;

3^ο: Ποια επιπλέον χαρακτηριστικά ή εφόδια πρέπει να φέρουν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές/ επόπτες για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων ή δυσλειτουργιών στην εφαρμογή της μαθητείας;

4^ο: Με βάση την εμπειρία των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών έπειτα από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ποιες είναι οι προτάσεις για τη βελτίωση του θεσμού σε σχέση με ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης;

Τον **πληθυσμό - στόχο** της έρευνας αποτέλεσαν άμεσα εμπλεκόμενα μέρη στο θεσμό του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού ή/ και επόπτη της σχολικής μονάδας και με την ιδιότητα του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας. Τα στελέχη αυτά προέρχονται από σχολικές μονάδες και δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους εργασίας της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας και για τις Περιφερειακές Ενότητες (Π.Ε.) Αχαΐας, Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας που ασχολήθηκαν με το θεσμό το σχολικό έτος 2018 – 2019 (Γ' φάση) ή/ και το σχολικό έτος 2019 – 2020 (Δ' φάση).

Η επιλογή της συγκεκριμένης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης έγινε με γνώμονα, τόσο την ευκολία πρόσβασης, όσο και με δεδομένο τα βαθμιαία θετικά καταγεγραμμένα στοιχεία αναφορικά με το θεσμό στις φάσεις υλοποίησής του όπως στοιχειοθετείται στο θεωρητικό μέρος.

Το **δείγμα** της έρευνας που προέκυψε από τον πληθυσμό – στόχο 4 εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ. της και 9 εκπαιδευτών - εποπτών του χώρου εργασίας που προσεγγίστηκε και είχαν εμπλακεί σε προγράμματα μαθητείας της ειδικότητας Βοηθού Νοσηλεύτη για την Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας. Η προσέγγιση των εκπαιδευτών στους χώρους εργασίας έγινε με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών/ εποπτών για κάθε Π.Ε. Ο γνώμονας ήταν η καθολική εκπροσώπηση των εμπλεκόμενων στην υλοποίηση της μαθητείας και η αντιπροσώπευση μπορεί να θεωρηθεί πως ικανοποιεί τη στοχοθεσία της παρούσας έρευνας σε σχέση με το σύνολο της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Έτσι τελικά το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε τακτικό προσωπικό 4 εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων (100% ανταπόκριση) και 8 εκπαιδευτών χώρων εργασίας (88,9% ανταπόκριση). Η μη συμμετοχή στην έρευνα του ενός εκπαιδευτή/ επόπτη οφειλόταν σε φόρτο εργασίας τη συγκεκριμένη περίοδο και συνεπακόλουθη έλλειψη χρόνου που επικαλέστηκε, παρά τις επανειλημμένες προσεγγίσεις και την αρχική θετική πρόθεση. Αναλυτικότερα 2 εκπαιδευτικοί προήλθαν από σχολικές μονάδες της Π.Ε. Αχαΐας, 1 της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και 1 της Π.Ε. Ηλείας. Αντιστοίχως 5 εκπαιδευτές προήλθαν από εργοδότες της Π.Ε. Αχαΐας, 1 της Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και 2 της Π.Ε. Ηλείας.

Για τους εκπαιδευτές εργοδοτών ειδικότερα 4 εργάζονταν σε επιχειρήσεις/ οργανισμούς δημόσιου χαρακτήρα και 3 σε ιδιωτικούς φορείς. Επίσης από αυτούς 5 εργάζονταν σε νοσοκομείο, 2 σε μονάδα ηλικιωμένων και 1 σε διαγνωστικό κέντρο.

Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε στο γεγονός της δραστηριοποίησης του ερευνητή στην συγκεκριμένη Π.Δ.Ε. για πολλά εκπαιδευτικά έτη και την ενασχόλησή τόσο του ιδίου όσο και

των συναδέλφων του με ζητήματα μαθητείας στις τρεις φάσεις (Β', Γ' και Δ') υλοποίησης του θεσμού στην συγκεκριμένη περιφέρεια.

Η δημιουργία ενός πρωτότυπου ερωτηματολογίου αποτελεί ένα ουσιαστικό βήμα στα πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας και οι ερευνητικοί στόχοι βάσει του θεωρητικού υποβάθρου επιμερίζονται σε ερωτήματα που στοιχειοθετούν θεματικούς άξονες. Το **ερευνητικό εργαλείο** αποτέλεσε η ημιδομημένη συνέντευξη. Η ημιδομημένη συνέντευξη με προκαθορισμένο αριθμό ερωτήσεων στόχευσε στην ανίχνευση γνώσεων, απόψεων, αντιλήψεων και αξιών που φέρει το άτομο το οποίο ερωτάται (Παρασκευοπούλου - Κόλλια, 2008).

Ο οδηγός συνέντευξης που αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας υπήρξε αυτοσχέδιο. Για το λόγο αυτό η δημιουργία του, το περιεχόμενό του, ο τρόπος διατύπωσης των ερωτήσεων, το είδος των ερωτήσεων και η εγκυρότητα του περιεχομένου του διενεργήθηκαν, βάσει της πρότασης του Creswell (2011) μέσω εκτενούς βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Hawkins, 1959·Collins, Brown &Holum, 1991· Acemoglu &Pischke, 1998· Greenan, Mingchang, Ramlee& Lisa, 1998· Ryan, 1998· Bellman, Bender &Hornsteiner, 2000·Bonnal&Rayn, 2001· Van der Velden, Welter &Wolbers, 2001·Euwals& Winkelmann, 2002· Mendes &Sofer, 2002·Bonnal, Mendes &Sofer, 2002· Borko, 2004· Brophy, 2004· Deissinger&Hellwig, 2005· McIntosh, 2007· Onstenk&Blokhuys, 2007· Hodgkinson· 2008·Hoeckel, 2008· Austin, 2009· Beicht& Ulrich, 2009·Bertschyκ.συν., 2009·Gredler, 2009·Lerman, Eyster& Chambers, 2009· Steedman, 2010· Burchert&Nyhan, 2011· Noelke&Hom, 2011· European Commission, 2013· Lerman, 2014· Canan, 2015· Chu κ.συν., 2016· Sarigoz, 2016· Chan, 2017· Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017·Fjellstrom&Kristmanson, 2017·Μανουσαρίδης &Πουλάκος, 2017· Μόραλη, 2017· European Commission, 2017· Ryan &Lorinc, 2017·Lalioi, Karantinos&Chrysakis, 2018· OECD, 2018· Φραγκούλης &Αναγνού, 2018· Φραγκούλης &Κουτσούκος, 2017·Pylnas&Rintala, 2017· I.E.Π., 2018·Κοκκίνου, 2018· Μπολμάτη, 2018· Μανήρα, 2019· Φαρμάκης, 2019·Chankseliani&Anuar – Aizuddin, 2019·Fjellström&Kristmansson, 2019· Kuehn, 2019·Lalioi, 2019· Smith, 2019· Esmond, 2020).

Διαμορφώνοντας τη δομή του ερευνητικού εργαλείου, έγινε προσπάθεια κατανομής των ερωτήσεων βάσει του περιεχομένου τους σε ομάδες, προκειμένου να υπάρχει μια λογική αλληλουχία και ομαλή ροή τους. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε δύο μέρη από τα οποία το πρώτο αφορά στα κοινωνικά και δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και το δεύτερο σε ειδικές ερωτήσεις ως προς το υπό διερεύνηση πεδίο.

Ο οδηγός συνέντευξης περιλάμβανε πέραν των κοινωνικών και δημογραφικών ερωτημάτων (9 ερωτήσεις), σε σύνολο 17 ανοιχτές και υποθετικές ερωτήσεις καθώς και ερωτήσεις γνώμης. Το πρώτο είδος ερωτήσεων στόχευε στην έκφραση γνώμης και στην επακόλουθη ανάπτυξη του σκεπτικού των συμμετεχόντων, το δεύτερο είδος στην ανίχνευση πληροφοριών σε σχέση με υποθετικές καταστάσεις του μέλλοντος και το τρίτο στη διερεύνηση των απόψεων του δείγματος (Τσιώλης, 2011· Κατερέλος, 2002).

Για το πρώτο μέρος οι ερωτήσεις κλειστού τύπου στοιχειοθετούσαν το προφίλ των συμμετεχόντων και αφορούσαν στο φύλο (ερώτηση 1), την ηλικία (ερώτηση 2), το εκπαιδευτικό επίπεδο (ερώτηση 3), τα πρόσθετα προσόντα (ερώτηση 4), τα έτη προϋπηρεσίας κι εμπλοκής στη μαθητεία (ερωτήσεις 5 και 6), το ρόλο κατά την εμπλοκή στη μαθητεία (ερώτηση 7) και τις επιμορφώσεις που διέθεταν σε συναφή ζητήματα (ερωτήσεις 8 και 9).

Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου αφορούσαν σε τέσσερις διακριτές ενότητες οι οποίες στοιχειοθετούν αντίστοιχα διακριτά ερευνητικά ερωτήματα:

A. Προβλήματα που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές κατά τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος μαθητείας.

B. Οφέλη από την εφαρμογή του προγράμματος μαθητείας στους εμπλεκόμενους.

Γ. Χαρακτηριστικά ή εφόδια που πρέπει να φέρουν οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές/ επόπτες για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων ή δυσλειτουργιών στην εφαρμογή της μαθητείας.

Δ. Προτάσεις των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών για τη βελτίωση του θεσμού σε σχέση με επιμέρους ζητήματα οργάνωσης, σχεδιασμού και υλοποίησης.

Μια μικρή εισαγωγή προηγείται των ερωτήσεων αναφορικά με τη σκοποθεσία και τα χαρακτηριστικά της έρευνας και παράλληλα παρέχονται σύντομες οδηγίες. Σε πιλοτικό στάδιο πραγματοποιήθηκε έλεγχος του οδηγού συνέντευξης με προσομοίωση λήψης συνέντευξης σε συνάδελφο της ειδικότητας με εμπειρία σε θέματα μαθητείας και ταυτόχρονη παροχή συμβουλευτικής για συντακτικό και ορθογραφικό έλεγχο από συνάδελφο φιλόλογο.

Η αλλαγή στη σειρά των ερωτήσεων ή να τεθούν επιπλέον ερωτήματα κατά την κρίση του συνεντευκτή είναι εφικτή και επιτρεπτή κατά περίπτωση, εφόσον αυτό είναι ωφέλιμο για την επιτυχή υλοποίηση της συνέντευξης (Creswell, 2011nosboR, 2007).

Στην παρούσα έρευνα η **διασφάλιση εγκυρότητας και αξιοπιστίας** στηρίχθηκαν αρχικά στην ύπαρξη εισαγωγικού σημειώματος που συνόδευε τον οδηγό της συνέντευξης και την ύπαρξη συνεχούς καθοδήγησης και ενίσχυσης των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκε συντακτικός και γραμματικός έλεγχος του περιεχομένου από συνάδελφο φιλόλογο της σχολικής μονάδας εργασίας του ερευνητή.

Η δυνατότητα στοιχειοθέτησης της αξιοπιστίας των μετρήσεων με έλεγχο κι επανέλεγχο του ίδιου πληθυσμού με το ίδιο εργαλείο σε διαφορετικές περιόδους, αν και είναι αποτελεσματική, δεν είναι εφικτή σε αυτή τη φάση λόγω των χρονικών και άλλων πρακτικών περιορισμών (Smith, 1975). Η πανδημία λόγω του SARSCOVID-19 αποτέλεσε το περιοριστικό πλαίσιο για τον προαναφερόμενο σκοπό.

Η επιλογή του δείγματος βασίστηκε σε συγκεκριμένα κριτήρια. Τόσο οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. όσο και οι εκπαιδευτές των εργοδοτών χαρακτηρίζονται από επαγγελματισμό, καίριο χαρακτήρα και πολυετή πείρα στο γνωστικό τους πεδίο, ενώ η μεγαλύτερη μερίδα από αυτούς έχει αναπτύξει συνεχή συνεργασία με τον ερευνητή διαχρονικά. Από τους

εκπαιδευτικούς δύο από αυτούς έχουν διατελέσει σε θέσεις ευθύνης (τομεάρχες, υπεύθυνοι εργαστηρίου) των σχολικών μονάδων.

Αναφορικά με τους εκπαιδευτές/επόπτες των εργοδοτών δύο από αυτούς θητεύουν στο γραφείο εκπαίδευσης Πανεπιστημιακού Νοσοκομείου στο οποίο χρόνια ασκούνται μαθητευόμενοι Τ.Ε.Ι., Ι.Ε.Κ., ΕΠΑ.Λ. Έτσι τα συμπεράσματα στη ποιοτική μεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση χαρακτηρίζονται από αξιοπιστία.

Η διεξαγωγή της πιλοτικής έρευνας όπως προαναφέρθηκε ενίσχυσε τον σκοπό του ερευνητή ώστε να παραχθούν αξιόπιστα κι έγκυρα αποτελέσματα.

Επίσης οι συμμετέχοντες στην έρευνα έχουν συμμετάσχει και στην ολοκληρωμένη Γ’ φάση και στην σε εξέλιξη Δ’ φάση οπότε οι απόψεις και θέσεις τους έχουν μια συνέχεια και συνέπεια ως προς τη σκοποθεσία της έρευνας.

Η **συλλογή των δεδομένων** έγινε σε μια συγκεκριμένη χρονικά περίοδο (Απρίλιος –Μάιος 2020) με τη χρήση της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Η έρευνα ξεκίνησε τον μήνα Απρίλιο του 2020 και πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους, στην περιοχή της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας.

Πριν από την είσοδο της ερευνητή στο πεδίο της έρευνας διενεργήθηκε μια δοκιμαστική έρευνα με μια πιλοτική συνέντευξη προκειμένου να εντοπιστούν οι αδυναμίες και οι ασάφειες και να βελτιωθούν τυχόν παραλήψεις και λάθη κατά το σχεδιασμό της προσπάθειας. Η πιλοτική συνέντευξη έδωσε τη δυνατότητα στον ερευνητή να διορθώσει ερωτήσεις, οι οποίες φάνηκε ότι θα μπορούσαν να δυσκολέψουν τους συνεντευξιαζόμενους και να διαπιστώσει τη συντακτική κι εννοιολογική δόμηση του περιεχομένου. Η συνέντευξη κύλησε ομαλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες, με χρονική διάρκεια που καταγράφηκε στα 25 λεπτά. Ήδη από την πιλοτική συνέντευξη, η σειρά των ερωτήσεων καθοριζόταν από τις απαντήσεις του ερωτώμενου.

Λόγω των περιορισμών κυκλοφορίας και της δια ζώσης κοινωνικών επαφών που επέβαλε η πανδημία του SARS-COV-19, αλλά και των μεγάλων χιλιομετρικών αποστάσεων σε σχέση με την εστία του ερευνητή, επελέγη κατά περίπτωση και η χρήση των διαδικτυακών μέσων κοινωνικής δικτύωσης που παρείχαν τη δυνατότητα βίντεοκλήσης όπως μέσω Skype ή τηλεφώνου προκειμένου να ληφθούν οι απαραίτητες πληροφορίες έπειτα από την κατά το δυνατόν άμεση διαπροσωπική επικοινωνία συνεντεύκτη και συνεντευξιαζόμενου (Cohen&Manion, 1992).

Αρχικά, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους συμμετέχοντες και αφού εξασφαλίστηκε και η προφορική συναίνεσή τους, τους προωθήθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου το πληροφοριακό εισαγωγικό σημείωμα που προηγείται του οδηγού συνέντευξης, στο οποίο αναφερόταν αναλυτικά το θέμα, ο σκοπός, η μέθοδος της έρευνας, οι όροι καθώς και οι προϋποθέσεις. Στο εν λόγω έντυπο έγινε σαφές στους συμμετέχοντες ότι θα εξασφαλισθεί η ανωνυμία και η εχεμύθεια των δεδομένων τους και ότι ανά πάσα στιγμή μπορούν να αποχωρήσουν από τη συνέντευξη χωρίς καμία συνέπεια. Σε επόμενο στάδιο,

πραγματοποιήθηκε και πάλι τηλεφωνική επικοινωνία για να συμφωνηθεί ο χρόνος και ο τόπος που θα διεξαγόταν η συνέντευξη.

Η ημέρα και ώρα της συνέντευξης προσυμφωνήθηκαν ανάλογα της διαθεσιμότητας των συμμετεχόντων. Επίσης, στο σημείο αυτό έγινε μια κατά προσέγγιση αναφορά στη χρονική διάρκεια της συνέντευξης. Ο ερευνητής ήταν αρκετά ευέλικτος και σεβόμενος τους συμμετέχοντες, πρότεινε στους ίδιους να επιλέξουν τον τόπο και το χρόνο της συνάντησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε προσπάθεια να πραγματοποιηθούν διά ζώσης περισσότερες συνεντεύξεις, αλλά λόγω του φόρτου εργασίας των ερωτώμενων ως νοσηλευτικό προσωπικό σε βάρδιες και της χιλιομετρικής απόστασης μεταξύ αυτών και του ερευνητή δεν κατέστη δυνατό.

Πριν τη διεξαγωγή της κάθε συνέντευξης, ο ερευνητής προχωρούσε στις απαραίτητες συστάσεις και εξηγούσε για ακόμη μια φορά το σκοπό και τους στόχους της έρευνας. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και του συμμετέχοντα, αλλά και να αποτυπωθεί το δημογραφικό και κοινωνικό προφίλ των συμμετεχόντων.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ενημέρωση για την μέθοδο λήψης των δεδομένων και της καταγραφής τους μέσω της κλήσης και αποθήκευσής της, εξασφαλίζοντας τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων.

Σε όλη τη διάρκεια της συνέντευξης ο ερευνητής τηρούσε ταυτόχρονα και χειρόγραφες σημειώσεις. Παρέχονταν διευκρινήσεις και ανατροφοδότηση όπου ο συνεντευξιζόμενος το είχε ανάγκη, ενώ το κλίμα διατηρήθηκε σε θετικά πλαίσια.

Τέλος, με το πέρας της διεξαγωγής των συνεντεύξεων ακολούθησε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης τους και σε τελικό στάδιο η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 25 έως 30 λεπτά.

Οι συμμετέχοντες στη συνέντευξη κωδικοποιήθηκαν με το γράμμα «Σ» κι έναν αύξοντα αριθμό από το 1 έως το 12 βάσει της ημερομηνίας λήψης της συνέντευξης.

Στα πλαίσια των περιορισμών της πανδημίας του SARS-COVID-19 και την αβεβαιότητα συνέχισης της Δ' φάσης του προγράμματος μαθητείας που ανεστάλη δεν κατέστη εφικτή η λήψη δεδομένων και από μαθητευόμενους και υπευθύνους των Δ.Δ.Ε., ώστε να παραχθεί μια πιο σφαιρική αποτίμηση του θεσμού. Επίσης λόγω της εκ περιτροπής απασχόλησης και των αυστηρών μέτρων ατομικής υγιεινής των εργαζομένων εκπαιδευτών δεν ήταν δυνατή η διά ζώσης λήψη των συνεντεύξεων καθολικά.

Ποικίλα **ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας** αναδύονται σε κάθε έρευνα. Στα πλαίσια της παρούσης έρευνας τέτοια ζητήματα αντιμετωπίστηκαν με την τήρηση βασικών κατευθυντήριων γραμμών αντίστοιχων εγχειρημάτων. Αρχικά υιοθετήθηκε η κατάλληλη δεοντολογική στάση που αφορά στη λήψη της συγκατάθεσης των συμμετεχόντων και στη συνοδή διασφάλιση της προστασίας των δικαιωμάτων των συμμετεχόντων και στην τήρηση της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας των στοιχείων τους (Πέτρου, 2016).

Επειδή όπως προαναφέρθηκε η πραγματοποίηση της έρευνας συνέπεσε με την αναστολή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας των εκπαιδευτικών δομών και των εκ περιτροπής λειτουργίας των διοικητικών δομών με προσωπικό λόγω της πανδημίας του SARS-COVID-19, τα εμπόδια άρθηκαν μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας για τη προσέγγιση του πληθυσμού – στόχου.

Δεδομένου δε ότι ο υποφαινόμενος ερευνητής διαθέτει ανάλογη εμπειρία σε θέματα μαθητείας και ως μέλος σχολικής μονάδας της Π.Δ.Ε. Δυτικής Ελλάδας είχε τη δυνατότητα ανάπτυξης διαύλων επικοινωνίας με συναδέλφους και συνεργάτες της περιοχής δραστηριοποίησής του, μεθοδολογικά ζητήματα και περιορισμοί όπως ζητήματα πρόσβασης ή εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες δεν αποτέλεσαν εμπόδια στην έρευνα (Howard&Sharp, 2000).

4. Αποτελέσματα έρευνας - Συζήτηση

Οι καταγεγραμμένες συνεντεύξεις αναγνώστηκαν τόσες φορές μέχρι που να υπάρξει κατανόηση του περιεχομένου των απόψεων, γνώμων και θέσεων των συμμετεχόντων. Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων βασίστηκε στη στρατηγική της διασταύρωσης των περιπτώσεων, μέσα από τη συγκέντρωση και επακόλουθη συσχέτιση των απαντήσεων ανά ερευνητικό ερώτημα (Δασκολιά, 2005). Έπειτα οι απαντήσεις εντάχθηκαν σε θεματικούς άξονες/ κατηγορίες (πίνακας 11) σύμφωνα με την τυπολογική ανάλυση. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων σε θεματικές ενότητες έγινε με ανάγνωση των απαντήσεων των συμμετεχόντων σειρά – σειρά και τη χρήση στυλό διαφορετικού χρωματισμού, ώστε να επισημανθούν οι απαντήσεις ομοίων θεματικών αξόνων (Γαλάνης, 2018). Παράλληλα τα στοιχεία της μελέτης έγινε προσπάθεια να συσχετιστούν με άλλα αποτελέσματα συναφών ερευνών του πεδίου από την διεθνή κι εγχώρια επιστημονική βιβλιογραφία.

Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο δείγμα των εκπαιδευτικών ΕΠΑ.Λ. ήταν ισόρροπη καθώς στην έρευνα συμμετείχαν 2 γυναίκες και 2 άνδρες. Από τους εκπαιδευτικούς 2 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, ενώ 2 από αυτούς ηλικιακά υπερέβαιναν τα 50 έτη. Στο σύνολό τους ήταν απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων, ενώ ένας από αυτούς κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο. Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα τους συνολικά κατείχαν γνώση Η/Υ, ξένης γλώσσας, καθώς επίσης πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επιμόρφωσης.

Σε σχέση με την εμπειρία τους στην εκπαιδευτική δομή ένας από αυτούς διέθετε εμπειρία στην κλίμακα στο επίπεδο των 16 – 20 ετών και 3 από αυτούς είχε εμπειρία μεγαλύτερη από 20 έτη. Σε σχέση με τον ρόλο τους στην υλοποίηση της μαθητείας 3 από αυτούς είχαν ή διατηρούν ρόλο εκπαιδευτικού και επόπτη, ενώ ένας από αυτούς μόνο εκπαιδευτικού. Ως προς αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο η διδασκαλία του 7ωρου εργαστηριακού μαθήματος μπορεί να γίνει με επιμερισμό των ωρών διδασκαλίας ακόμη και σε δύο εκπαιδευτικούς, ενώ η εποπτεία (τήρηση εντύπων και επισκέψεις στους εργοδότες) γίνεται μόνο από έναν. Η εμπλοκή στην μαθητεία 3 εκπαιδευτικών αφορούσε τα σχολικά έτη 2018 – 2019 (Γ' φάση) και 2019 – 2020 (Δ' φάση), ενώ ένας από αυτούς είχε

εμπλακεί και το σχολικό έτος 2017 – 2018 (Β' φάση). Τέλος μόνο ένας έχει παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ι.Ε.Π. για θέματα μαθητείας, ενώ μόνο ένας επίσης έχει πιστοποιηθεί σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Η εκπροσώπηση των δύο φύλων στο δείγμα των εκπαιδευτών/ εποπτών εργοδοτών δεν ήταν εξίσου ισόρροπη, καθώς στην έρευνα συμμετείχαν 7 γυναίκες κι ένας άνδρας. Από τους εκπαιδευτές/ επόπτες 5 ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα άνω των 50 ετών, ενώ έκαστος από τους υπόλοιπους εκπροσώπησε τις άλλες τρεις ηλικιακές ομάδες. Στο σύνολό τους και αυτοί όπως οι εκπαιδευτικοί ΕΠΑ.Α. ήταν απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα τους 7 κατείχαν γνώση Η/Υ, 6 γνώση ξένης γλώσσας, ενώ κανείς τους δεν κατείχε πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επιμόρφωσης. Σε σχέση με την εμπειρία τους στην επιχείρηση 5 από αυτούς διέθετε εμπειρία άνω των 20 ετών και 3 από αυτούς είχαν εμπειρία από 0 έως 5 έτη.

Η εμπλοκή στην μαθητεία 4 εκπαιδευτών/ εποπτών αφορούσε τα σχολικά έτη 2018 – 2019 (Γ' φάση) και 2019 – 2020 (Δ' φάση), δύο από αυτούς είχαν εμπλακεί και το σχολικό έτος 2017 – 2018 (Β' φάση), ενώ δύο επίσης από αυτούς ενεπλάκησαν μόνο το σχολικό έτος 2018 - 2019. Τέλος μόνο ένας έχει παρακολουθήσει το επιμορφωτικό πρόγραμμα του Ι.Ε.Π. για θέματα μαθητείας, ενώ κανείς από τους συμμετέχοντες δεν έχει πιστοποιηθεί σε θέματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Επισημαίνεται ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 2 ήταν τομάρχες του Τομέα Υγείας – Πρόνοιας – Ευεξίας, ενώ από τους εκπαιδευτές εργοδοτών 2 κατείχαν θέση στο Γραφείο Εκπαίδευσης του νοσοκομείου που ανήκαν και 3 κατείχαν διευθυντική θέση στη Νοσηλευτική Υπηρεσία του φορέα εργασίας τους.

Η αποτίμηση του θεσμού «Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας» των ΕΠΑ.Α. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας, από εκπροσώπους των εκπαιδευτικών δομών αλλά και των φορέων εργασίας, παράγει χρήσιμα συμπεράσματα προκειμένου να διαπιστωθούν δυναμικές, αλλά και να αντιμετωπιστούν μελλοντικά αδυναμίες του.

Ως προς την αξιολόγηση των *κοινωνικών και δημογραφικών χαρακτηριστικών* του δείγματος πρέπει να επισημανθεί ότι η συμμετοχή γυναικών στην έρευνα ήταν αναμενόμενη σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες, καθώς το πεδίο της Νοσηλευτικής επιλέγεται συχνότερα από γυναίκες. Μπορεί στην περίπτωση των εκπαιδευτικών να επιτεύχθηκε μια ισορροπία αλλά στην περίπτωση των εκπαιδευτών εργοδοτών δεν συνέβη το ίδιο για τον προαναφερόμενο λόγο. Επίσης όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν απόφοιτοι Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Τ.Ε.Ι.) γεγονός εξίσου αναμενόμενο εφόσον η Νοσηλευτική Επιστήμη σε επίπεδο Ανώτατης Εκπαίδευσης για πολλά χρόνια προσφέρονταν στον Τεχνολογικό Τομέα της Ανώτατης εκπαίδευσης. Η ηλικιακή ομάδα που εκπροσωπούν οι συμμετέχοντες, πλησίον ή άνω των 50 ετών, επίσης θεωρείται αναμενόμενο εύρημα μιας και στη πλειοψηφία τους διαθέτουν σύμφωνα με δήλωσή τους πολυετή εκπαιδευτική ή επαγγελματική εμπειρία, ενώ αρκετοί από αυτούς κατείχαν θέση ευθύνης στον φορέα εργασίας τους. Ειδικά για τους εκπαιδευτικούς πρέπει να επισημανθεί η απουσία στελέχωσης

με μόνιμο προσωπικό των σχολείων επαγγελματικής εκπαίδευσης για πολλά χρόνια. Αποτελεί θετικό σημείο επιπρόσθετα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα συμμετείχε στην Γ’ και Δ’ φάση του θεσμού, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις καταγράφηκε συμμετοχή και στην Β’ φάση, γεγονός που εξασφαλίζει κατά το δυνατόν μια πιο σφαιρική αποτίμηση υλοποίησης προγραμμάτων μαθητείας για ένα ευρύ χρονικό διάστημα. Θετικά αποτιμάται επίσης το γεγονός των πρόσθετων προσόντων της πλειοψηφίας τους δείγματος αναφορικά με τη γνώση χειρισμού Η/Υ και ξένης γλώσσας, καθώς επίσης η κατοχή πιστοποιημένης παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά η συμμετοχή της μειοψηφίας στο πρόγραμμα επιμόρφωσης του Ι.Ε.Π. σε θέματα μαθητείας για εκπαιδευτικούς/ εκπαιδευτές, αλλά και η απουσία πιστοποίησης σε θέματα εκπαίδευσης ενηλίκων αφενός αποτελεί αρνητική παράμετρο, αφετέρου δύναται να αποτελέσει πρόκληση και στόχευση για τη συνέχεια, με γνώμονα τη θετική προοπτική του θεσμού.

Ως προς τα προβλήματα των εκπαιδευτικών κατά την υλοποίηση της μαθητείας ζητήματα σχεδιασμού και οργάνωσης φαίνεται να παράγουν δυσλειτουργίες με κυριότερο θέμα τη γραφειοκρατία σε έντυπα και διαδικασίες, τη τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων και την εμπλοκή πολλών πλευρών που καλούνται να συνεργαστούν. Τα ζητήματα αυτά φαίνεται να οδηγούν σε ψυχολογική επιβάρυνση των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών, αφού τους βαραίνουν αρκετά στα πλαίσια του ωραρίου τους. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται από σχετικές ποιοτικές μελέτες, οι οποίες επισημαίνουν ότι η ψυχολογική επιβάρυνση παρατηρείται σε τέτοιο βαθμό ώστε η ανταπόκρισή τους στη γραφειοκρατία να επισκιάζει την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων (Hernandez-Cruz&Russell, 2016 Deissinger&Hellwig, 2005 Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Το γεγονός αυτό αναδύεται με μεγαλύτερη σαφήνεια εφόσον ο εκπαιδευτικός για παράδειγμα φέρει μόνο την ιδιότητα και του επόπτη, πέραν του διδάσκοντος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Ι.Ε.Π. (2018).

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτές των εργοδοτών αναφορικά με ζητήματα σχεδιασμού, οργάνωσης και γραφειοκρατίας σχετιζόμενων με τη μαθητεία εμφανίζονται να μην αντιμετωπίζουν σημαντικά ζητήματα γραφειοκρατικού τύπου όπως οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επιβαρύνονται περισσότερο. Το γεγονός αυτό πιθανόν να προκύπτει κι από τη συνεχή υποστήριξη που δήλωσαν ότι έχουν από τους εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ.

Ως προς την διδασκαλία του θεωρητικού μέρους στο εργαστηριακό μάθημα αναφέρονται προβλήματα σε σχέση με την επάρκεια μέσων (πχ αναλώσιμα) και υποδομών ειδικά στα εργαστήρια, ενώ το σχολικό πλαίσιο της τυπικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, μπορεί έμμεσα να παρεμβαίνει στην λειτουργία του θεσμού. Εξάλλου η Lalioti (2019) στη ποιοτική έρευνά της στην Ελλάδα επισημαίνει στις στρεβλώσεις των προγραμμάτων μαθητείας τη παρωχημένη εκμάθηση της σχολικής εκπαίδευσης, όπως αποδεικνύεται από τα ξεπερασμένα υλικά, εργαλεία, βιβλία κ.λπ. που είναι συχνά διαθέσιμα στους μαθητευόμενους.

Σε σχέση με τη διδασκαλία του πρακτικού μέρους οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτές παραδέχτηκαν έμμεσα ή άμεσα τον εποπτικό χαρακτήρα του ρόλου τους ως αντίποδα στην εκπαιδευτική τους ιδιότητα, μη λαμβάνοντας υπόψη την εφαρμογή του Α.Π.Σ., είτε λόγω πίεσης χρόνου, είτε λόγω ρουτίνας της καθημερινής εργασίας, είτε λόγω ασυνέπειας με το αντικείμενο εργασίας. Η εμπειρία δε των ιδίων ή του συνεργαζόμενου προσωπικού φαίνεται να αποτελεί βασική παράμετρο επίτευξης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα πλαίσια της παρεχόμενης στο χώρο εργασίας εκπαίδευσης. Το γεγονός αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της έρευνας της Lalioti (2019) η οποία επισημαίνει ανεπάρκεια των εκπαιδευτών στην εκπλήρωση του ρόλου τους.

Σε σχέση με το Α.Π.Σ. αναφέρεται μια ασυμβατότητα σε σχέση με τους φορείς που υλοποιείται το πρακτικό μέρος, ενώ η απουσία παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού δημιουργεί στρεβλώσεις σε σχέση με την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η αποτίμηση αυτή βρίσκεται σε σύμπνοια με την έρευνα των Fjellstrom και Kristmanson (2017) στην οποία επισημαίνεται η απόκλιση της μαθησιακής στοχοθεσίας μεταξύ εκπαιδευτικής δομής και χώρων εργασίας, γεγονός που συμφωνεί και με σχετικές ελληνικές έρευνες (Φαρμάκης, 2019· Μονήρα, 2019).

Παράλληλα σχετικά ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι στη πλειοψηφία τους τα Π.Σ. δεν ακολουθούν τις ανάγκες τις αγορές εργασίας σε ισορροπία με τους μαθησιακούς στόχους εντός εκπαιδευτικής δομής (Chan, 2017· Fjellstrom&Kristmanson, 2017· Onstenk&Blokhuiss, 2007).

Από την άλλη πλευρά η θετική αποτίμηση της συμμετοχής των μαθητευόμενων σε επίπεδο συνέπειας ή συμπεριφοράς, αλλά και γνώσεων ή δεξιοτήτων καταγράφεται στα θετικά σημεία. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τα αποτελέσματα έρευνας του Gredler (2009), όπου προέκυψε πως αρκετά συχνά οι μαθητευόμενοι αδιαφορούν για τη διδασκαλία τους θεωρητικού μέρους, δεν είναι συνεπείς στις παρουσίες τους, στην συμπλήρωση και τήρηση των εντύπων που απαιτούνται, ενώ αδυνατούν να διακρίνουν τις διαφορές μάθησης και προσαρμογής της αίθουσας με τον εργασιακό χώρο. Σε σχέση με τους μαθητευόμενους καταγράφεται επίσης μια θετική αποτίμηση της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα αναφορικά με ζητήματα συνέπειας, συμπεριφοράς, εφαρμογής θεωρητικών γνώσεων και απόδοσής τους στο φορέα που ασκήθηκαν. Η υπευθυνότητα και η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητευόμενους αποτιμήθηκαν ως θετικά στοιχεία. Παράλληλα επιτεύχθηκε απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας και η καλλιέργεια θετικών χαρακτηριστικών προσωπικότητας.

Οι Pylnas και Rintala (2017) στην ποιοτική έρευνά τους στη Φιλανδία επισημαίνουν την αξία των εμπειριών στο χώρο εργασίας και της αξίας εκπαιδευτικής καθοδήγησης, ως προς την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων γνωστικού ή επικοινωνιακού χαρακτήρα από τους μαθητευόμενους. Επίσης η συνεργασία των εκπαιδευτικών εντός της σχολικής μονάδας με τη διεύθυνση και συναδέλφους, με τον υπεύθυνο μαθητείας της αρμόδιας Δ.Δ.Ε., και τα στελέχη του χώρου εργασίας καταγράφηκε ως θετική σε ικανοποιητικό βαθμό. Ως προς την Ομάδα Υποστήριξης Μαθητείας (O.Y.M.) διαφάνηκε ότι δεν είναι σαφής ο διακριτός ρόλος της και η σημασία της μιας και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν άμεση σχέση με στελέχη

που την απαρτίζουν άμεσα, αλλά έμμεσα και πολλές φορές ασυνείδητα μέσω του διευθυντή της σχολικής μονάδας ή του υπευθύνου της Δ.Δ.Ε.

Στη βιβλιογραφία ανιχνεύεται ότι λόγω των προγραμμάτων μαθητείας μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας καλλιεργείται η αξία της συμμετοχικότητας το οποίο είναι συνάμα χαρακτηριστικό και αναγκαιότητα (Hodkinson, 2008). Επίσης η ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας εκπαιδευτικής δομής κι επιχείρησης επισημαίνεται ως αναγκαία παράμετρος. Παράλληλα 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 (Broek και συν., 2017· Onstenk&Blokhuis, 2007).

Η συνεργασία των εκπαιδευτών με τη σχολική μονάδα, με τον υπεύθυνο μαθητείας της αρμόδιας Δ.Δ.Ε. και τα στελέχη του χώρου εργασίας (λογιστές, υπεύθυνοι προσωπικού) καταγράφηκε ως θετική αν και η θεσμική ύπαρξη αλλά και ο ρόλος της Ο.Υ.Μ. σε επίπεδο στελεχών και δράσης της δεν είναι σαφής. Δεν διαπιστώθηκε άρνηση συνεργασίας πολλών λογιστών των επιχειρήσεων σε γραφειοκρατικά ζητήματα (Hernandez-Cruz&Russell, 2016· Deissinger&Hellwig, 2005·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Στην αρθρογραφία επισημαίνεται ο ρόλος της διεύθυνσης μιας σχολικής μονάδας ως προς την οικοδόμηση συνεργατικής κουλτούρας και συνεχούς επικοινωνίας για τη προώθηση καινοτομίας και της πραγμάτωσης πρωτοπόρων πρακτικών (Chuk.συν., 2016· Darling-Hammond, Hylar, &Gardner, 2017·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Στο κάλεσμα να προσθέσουν οι συνεντευξιζόμενοι κάτι επιπρόσθετο σε σχέση με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν ή αντιμετωπίζουν καταγράφεται από μέρους τους η σημασία των προσωπικών κινήτρων στην εμπλοκή στην υλοποίηση της μαθητείας, ώστε να γίνεται υπέρβαση των προβλημάτων. Έτσι περισσότερο διαμηνύουν τις προσωπικές τους στάσεις. Παρά ταύτα αναδύεται η ανάγκη παροχής περισσότερου εργασιακού χρόνου για τα γραφειοκρατικά ζητήματα της μαθητείας και η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με τα εμφανή ή αφανή στελέχη της μαθητείας.

Παράλληλα η αναγνώριση του φόρτου εργασίας της μαθητείας και η παροχή κινήτρων αποτελούν σημαντικές παραμέτρους ανταπόκρισης εκπαιδευτικών και διεύθυνσης σχολείου στην αποτελεσματικότητα κι επιτυχία των προγραμμάτων (Chuk.συν., 2016· Darling-Hammond, Hylar, &Gardner, 2017·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Η ανάγκη συμπλήρωσης εντύπων πολλές φορές στερεί από τους εκπαιδευτικούς/ επόπτες χρόνο παρουσίας στην αίθουσα προκειμένου να ανταποκριθούν στις οργανωτικές ανάγκες της μαθητείας (Hernandez-Cruz&Russell, 2016· Deissinger&Hellwig, 2005·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Ως προς τα *οφέλη* αναφορικά με τους μαθητευόμενους οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εστιάζουν στην επαγγελματική εμπειρία που αποκτούν σε πραγματικές συνθήκες και στην ενίσχυση γνώσεων και δεξιοτήτων, σε συνάρτηση με χρηματικές και ασφαλιστικές απολαβές

αλλά και τα πιστοποιημένα προσόντα τους. Τα δεδομένα αυτά διευκολύνουν τους αποφοίτους στην ομαλή είσοδό τους στην αγορά εργασίας και μελλοντικά ως εργαζόμενοι με σταθερή σχέση εργασίας στον ίδιο ή άλλο φορέα απασχόλησης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται από τα αντίστοιχα συναφών ερευνών (Lalioiti, 2019· Κοκκίνου, 2018· Φραγκούλης & Κουτσούκος, 2017· Μανουσαρίδης & Πουλάκος, 2017· Steedman, 2010).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτές σε σχέση με τους μαθητευόμενους βρίσκονται σε σύμπνοια με τις προαναφερόμενες θέσεις των εκπαιδευτικών όπως η προϋπηρεσία, εστιάζοντας όμως περισσότερο στην αξία της άσκησης σε πραγματικές συνθήκες εργασιακού περιβάλλοντος με έμπειρους εργαζόμενους. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητευόμενοι είναι σε θέση να διαμορφώσουν επαγγελματική ταυτότητα, μέσα από την ανάπτυξη των ικανοτήτων τους σε συγκεκριμένους τομείς ή πτυχές του επαγγέλματός τους. Παράλληλα οι μαθητευόμενοι εμβαθύνοντας κι εξειδικεύοντας στο επάγγελμα ενισχύουν την στοχοθεσία της επιχείρησης ειδικά σε επίπεδο παραγωγικότητας. Εξάλλου η συσχέτιση θεωρητικού και πρακτικού υποβάθρου αποτελεί συγκριτικό πλεονέκτημα για τους μαθητευόμενους με την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Bertschyκ.συν., 2009· Brown & Holum, 1991· Ryan, 1998), σε συνδυασμό με την ενίσχυση των χαρακτηριστικών προσωπικότητά τους (Μπολμάτη, 2018· Austin, 2009).

Ως προς τα οφέλη που αποκομίζει η σχολική μονάδα, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι μέσω της μαθητείας ενισχύεται το προφίλ στον ΕΠΑ.Λ. ως δομών Ε.Ε.Κ. καθώς γίνονται πιο ελκυστικά προς τους μαθητές, ενώ αναπτύσσουν συνεργασίες με την αγορά εργασίας.

Ανάλογα εμπειρικά δεδομένα καταγράφουν πως η εκπαιδευτική δομή ωφελείται ως προς την ποιότητα του έργου της καθώς, λόγω των προγραμμάτων μαθητείας αναπτύσσει με τους εργοδότες διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν το προφίλ τους με νέες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες (Μπολμάτη, 2018· Broek & συν., 2017· Hodgkinson, 2008· Hoeckel, 2008).

Αναφορικά με τα οφέλη που αποκομίζουν οι χώροι εργασίας/ επιχειρήσεις οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την απόκτηση φθηνού εργατικού δυναμικού το οποίο σε πραγματικές συνθήκες μπορεί να ασκηθεί ως εν δυνάμει μελλοντικό δυναμικό αυτών των επιχειρήσεων. Οι μαθητευόμενοι παρέχουν υπηρεσίες καλύπτοντας πραγματικές ανάγκες του χώρου που μαθητεύουν συνεισφέροντας στους στόχους της επιχείρησης.

Οι εκπαιδευτές εργοδοτών σε σχέση με τα οφέλη των χώρων εργασίας που εκπροσωπούν αναφέρουν την ενίσχυση της λειτουργίας των χώρων με νέα εργατικά χέρια που καλύπτουν ανάγκες και υπαρκτές ελλείψεις ειδικά σε δημόσιους φορείς. Μπορεί οι οικονομικές απολαβές να είναι μικρές αλλά οι επιχειρήσεις καταρτίζουν σε αντικείμενα ένα ανθρώπινο δυναμικό που ίσως παράγει σταθερά στελέχη για αυτούς τους χώρους. Παράλληλα η εμπειρία και τα βιώματα που οι εκπαιδευτές και οι συνάδελφοί τους στο χώρο εργασίας μεταφέρουν στους μαθητευόμενους έχουν την ιδιαίτερη αξία τους. Ωφελημένοι είναι και οι εκπαιδευτές ευρισκόμενοι σε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω των εκπαιδευτικών.

Τα οφέλη για τις επιχειρήσεις είναι πολλαπλά σύμφωνα με την ερευνητική βιβλιογραφία ως προς την εκπλήρωση της στοχοθεσίας της, την αύξηση της παραγωγικότητάς της και την εξοικονόμηση πόρων (Φραγκούλης & Κουτσούκος, 2017· Lerman, 2014· Beicht&Ulrich, 2009).

Για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς πέραν από την ενίσχυση του ωραρίου τους που ανιχνεύθηκε στα προαναφερθέντα, η απόκτηση νέων γνώσεων κι εμπειριών με την υιοθέτηση νέων καλών πρακτικών που παράγουν οι συνεργασίες αποτελούν τις εκροές από τη συμμετοχής τους στην μαθητεία. Οι θέσεις αυτές εσωκλείουν και προσωπικά κίνητρα συμμετοχής στην υλοποίηση του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας.

Τα οικονομικά και κοινωνικά οφέλη για την τοπική κοινωνία – οικονομία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, αφορούν στην μείωση της ανεργίας, στην αύξηση της απασχολησιμότητας και στην κατάρτιση νέων εργαζομένων. Επίσης σε σχέση με τα οφέλη της τοπικής κοινωνίας και οικονομίας ευρύτερα οι θέσεις εκπαιδευτών συντονίζονται με τις θέσεις των εκπαιδευτικών.

Σχετικές έρευνες επισημαίνουν πως η ανεργία νέων μειώνεται, καθότι οι απόφοιτοι μαθητείας εισέρχονται στην αγορά εργασίας επιτυχώς μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων παραμένοντας ακόμη και στον ίδιο εργοδότη (Noelke&Hom, 2011· Quintini& Martin, 2006· Bonnal&Rayn, 2001· Mendes &Sofer, 2002· Van der Velden, Welter &Wolbers, 2001· Bellman, Bender&Hornsteiner, 2000· Acemoglu&Pischke, 1998).

Σε σχέση με τα χαρακτηριστικά και προσόντα που πρέπει να φέρουν όσοι εμπλέκονται με την ιδιότητα του εκπαιδευτικού στη μαθητεία οι συνεντευξιαζόμενοι προσπάθησαν να συστηθούν και να καταθέσουν προσωπικές ανάγκες τους.

Πολλοί εκπαιδευτικοί ως προς την αντιμετώπιση των προβλημάτων της μαθητείας αντέταξαν συνδυασμό στοιχείων επαγγελματικής ταυτότητας και προσωπικότητας ευελιξία στις καταστάσεις, διαλλακτικότητα υπομονή, εργατικότητα, γνωριμίες και συνεργατικό πνεύμα. Οι αναφορές αυτές υπακούουν στα επιπλέον χαρακτηριστικά (επαγγελματικά, προσωπικότητας), τα οποία χρειάζεται να διαθέτει ή να αποκτήσει, ένας εκπαιδευτικός για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του θεσμού και ειδικότερα για αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν.

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.

Πέρα από τις προαπαιτούμενες ικανότητες ως προς το γνωστικό αντικείμενο, απαιτούνται γνώσεις στις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων, σε καινοτόμες μεθόδους εκπαίδευσης, με ανάπτυξη δεξιοτήτων συμβουλευτικής και ψυχολογικής υποστήριξης. Έτσι στοιχειοθετούνται οι πολλαπλές ιδιότητες που πρέπει να φέρει ο εκπαιδευτικός/ εκπαιδευτής ως εκπαιδευτής

ενηλίκων. Οι εκπαιδευτές/ επόπτες σε συμφωνία με τις θέσεις των εκπαιδευτικών επισημαίνουν πιο έντονα την αξία της εμπειρίας, της συνέπειας, των κοινωνικών κι επικοινωνιακών χαρακτηριστικών στην αντιμετώπιση δυσκολιών σε σχέση με το θεσμό.

Ως προς τα επιπλέον χαρακτηριστικά (επαγγελματικά, προσωπικότητας), που χρειάζεται να διαθέτει ή να αποκτήσει, ένας εκπαιδευτικός/ εκπαιδευτής για την αποτελεσματικότερη υλοποίηση του θεσμού προέκυψαν αξιόλογες θέσεις των συνεντευξιαζόμενων. Η καλή γνώση και η εμπειρία στο αντικείμενο είναι δυο σημαντικές συνιστώσες, ενώ συμβουλευτική και ψυχολογική υποστήριξη αναδύονται και σε αυτή την περίπτωση ως απαραίτητες συνιστώσες ως προς την ιδιότητα εκπαιδευτικού/ εκπαιδευτή.

Η αδυναμία ανταπόκρισης των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών/ εποπτών στις ανάγκες των μαθητευόμενων λόγω έλλειψης γνώσεων και δεξιοτήτων σε θέματα συμβουλευτικής, επαγγελματικού προσανατολισμού και διαχείρισης/ επίλυσης προβλημάτων στους χώρους εργασίας ενισχύει τη θέση για την ανάγκη επιμόρφωσής τους (Φαρμάκης, 2019· Μόραλη, 2017).

Η ανάγκη ολοκληρωμένης επιμόρφωσης σε θέματα μαθητείας και εποπτείας προκύπτει από τη συνολική θέση των εκπαιδευτικών και από την πλειοψηφία των εκπαιδευτών με εντοπισμένες κάποιες αντίθετες θέσεις. Η αναγκαιότητα μιας 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 συναντάται στην επιστημονική βιβλιογραφία (Φαρμάκης, 2019· Φραγκούλης & Αναγνού, 2018· Broek & συν., 2017· Darling-Hammond, Hylar, & Gardner, 2017· Sarigoz, 2016· Borko, 2004).

Στην έρευνα του Ι.Ε.Π. (2018) για την Α' φάση υλοποίησης της μαθητείας επισημάνθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών σε θέματα μαθητείας, η ανάγκη για βελτίωση του εργαστηριακού εξοπλισμού και της διαχείρισης της γραφειοκρατίας (Φαρμάκης, 2019). Οι εκπρόσωποι των εργοδοτών στην ίδια έρευνα πρότειναν, επέκταση διάρκειας της μαθητείας και αύξηση του εργασιακού ωραρίου με δυνατότητα υπερωριών και σε αργίες. Ο αυξημένος προσανατολισμός σε συγκεκριμένες ειδικότητες τεχνικού χαρακτήρα με μεγαλύτερη εξειδίκευση στο αντικείμενο, επίσης επισημάνθηκαν ως αναγκαιότητες, με την ανάπτυξη συνεργασιών κι ομάδων ενημέρωσης, υπό το πρίσμα των γραφείων διασύνδεσης να αποτελούν κρίσιμες παραμέτρους επιτυχίας του θεσμού για το δίπολο σχολείο - εργοδότης. Βέβαια η ανάγκη συνολικής μεταρρύθμισης και αναδιάρθρωσης του συνολικού πλαισίου μαθητείας στην Ελλάδα σε επίπεδο ατόμων και δομών, αποτυπώνεται ως μεγάλη αναγκαιότητα σε σχετικές έρευνες (Φαρμάκης, 2019· Lalioti, 2019· Κοκκίνου, 2018).

Αναφορικά με τις προτάσεις βελτίωσης για το θεσμό Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας, αυτές αφορούσαν διάφορες πτυχές. Ειδικότερα σχετιζόνταν με το πλαίσιο σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης συμπεριλαμβανομένων των εγκαταστάσεων, υποδομών και μέσων, τη σύνταξη κι εφαρμογή του Α.Π.Σ., την επιλογή και τοποθέτηση των

μαθητευόμενων, την αξιολόγηση και τέλος τη συνεργασία με τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, τον υπεύθυνο της αρμόδιας Δ.Δ.Ε. και τους εργοδότες.

Σε σχέση με το πλαίσιο σχεδιασμού, οργάνωσης και υλοποίησης συμπεριλαμβανομένων των εγκαταστάσεων, υποδομών και μέσων οι εκπαιδευτικοί πρότειναν δραστική αντιμετώπιση της γραφειοκρατίας, αύξηση της χρηματοδότησης και την παροχή περισσότερων μέσων και καλύτερων υποδομών. Προτάθηκε επίσης τροποποίηση του πλαισίου αξιολόγησης σε σχέση τα μαθησιακά αποτελέσματα στο χώρο εργασίας. Η καλύτερη διαχείριση του χρόνου συνολικά για τη μαθητεία επίσης αναδύεται ως πρόταση. Τα στοιχεία αυτά ως ευρήματα συμφωνούν με αντίστοιχα της έρευνας για τη μαθητεία των ΕΠΑ.Λ. στον ελλαδικό χώρο (Lalioti, 2019).

Το Α.Π.Σ. πρέπει να ανανεωθεί και να επικαιροποιηθεί ειδικά σε σχέση με τους μαθησιακούς στόχους και μαθησιακά αποτελέσματα στο χώρο εργασίας. Παράλληλα οι θέσεις μαθητείας πρέπει να αυξηθούν και τα εμπλεκόμενα μέρη να συνεργάζονται συνεχώς και παραγωγικά με μεγαλύτερη δραστηριοποίηση της Ο.Υ.Μ. Τέλος επισημαίνεται η ανάγκη αλλαγής του ορισμού και ρόλου του εκπαιδευτή στο χώρο εργασίας ο οποίος πρέπει να λάβει μάλλον περισσότερο χαρακτήρα μέντορα παρά επόπτη.

Οι Fjellstrom και Kristmanson (2017) στην έρευνά τους ανέδειξαν την συσχέτιση των επαγγελματικών προσόντων και της μάθησης στο χώρο εργασίας και κατέδειξαν την ανάγκη αναβάθμισης των προγραμμάτων σπουδών με τη συνεργασία των εργοδοτών και εκπαιδευτικών δομών. Ο ρόλος των κοινωνικών εταίρων σε συνεργασία με τους εργοδότες στον ως άνω σκοπό είναι σημαντικός (Φαρμάκης, 2019).

Παράλληλα η αντιμετώπιση προβλημάτων όπως 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 πρέπει να αντιμετωπιστούν βάσει ερευνητικών δεδομένων (Φαρμάκης, 2019; Ryan&Lorinc, 2017).

Ο Canan (2015) στην έρευνά του ανέδειξε την ανάγκη ενίσχυσης των προπαρασκευαστικών προγραμμάτων πιστοποίησης αποφοίτων προγραμμάτων μαθητείας, ενώ διακριτή είναι και η ανάγκη αύξησης της χρηματοδότησης προγραμμάτων μαθητείας (Muhlemannκ.συν., 2007).

Οι εκπαιδευτές/ επόπτες εργοδοτών αναφορικά με τις προτάσεις βελτίωσης του θεσμού, φέρνουν στο προσκήνιο ζητήματα που υποβόσκουν μια ανάγκη για πιο ενεργό ρόλο τους στην υλοποίηση της μαθητείας. Πιο ενεργός πρέπει να είναι και ο ρόλος των εκπροσώπων τους, αλλά και των κοινωνικών εταίρων. Επισημαίνουν την ανάγκη προεργασίας κατά την υλοποίηση της μαθητείας εκ μέρους της εκπαιδευτικής δομής. Σε συμφωνία με τους εκπαιδευτικούς προτείνουν τον έλεγχο τήρησης και διακίνησης της γραφειοκρατίας. Παράλληλα προτείνεται η αύξηση των δεσμευμένων θέσεων για μαθητεία, η αύξηση της διάρκειάς της και τροποποιήσεις στο πλαίσιο αδειών και απασχόλησης των μαθητευόμενων σε επίπεδο βάρδιας ή αργίας όπως αποτυπώθηκαν και στην έρευνα του Ι.Ε.Π (2018).

Για τη σύνταξη κι εφαρμογή του Α.Π.Σ. οι εκπρόσωποι των εργοδοτών φαίνεται να προτείνουν τροποποιήσεις ώστε οι χώροι εργασίας να αποκτήσουν μια πιο σαφή προοπτική

και προσέγγιση εντός αυτού, αναγνωρίζοντας τον διακριτό ρόλο των εκπαιδευτικών δομών ως προς αυτό και την αδυναμία τήρησης της εφαρμογής του σε πραγματικές συνθήκες. Η ανάγκη αναβάθμισης των Π.Σ. με τη συνεργασία των εργοδοτών και εκπαιδευτικών δομών και του καθορισμού μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων αυτών επισημαίνονται σε σχετικές έρευνες (Fjellstrom&Kristmanson, 2017·Onstenk&Blokhuys, 2007·Μπολμάτη, 2018).

Σχετικά με την επιλογή και τοποθέτηση μαθητευόμενων η πλειοψηφία των εκπαιδευτών θεωρεί πως οι προσωπικές ανάγκες των μαθητευόμενων πρέπει να ισορροπούν με τις ανάγκες του φορέα. Παράλληλα προτείνεται η αύξηση των δεσμευμένων θέσεων για μαθητεία, η αύξηση της διάρκειάς της και τροποποιήσεις στο πλαίσιο αδειών και απασχόλησης των μαθητευόμενων σε επίπεδο βάρδιας ή αργίας. Οι εκπαιδευτικοί εξάλλου φέρονται να βαρύνονται από την ευθύνη εύρεσης θέσεων μαθητείας (Hernandez-Cruz&Russell, 2016· Deissinger&Hellwig, 2005·Greenan, Mingchang, Ramlee&Lisa, 1998).

Σε κάθε περίπτωση προτείνεται η ενεργή εμπλοκή και άλλων συναδέλφων από τμήματα που τοποθετούνται οι μαθητευόμενοι. Η εμπλοκή τους μπορεί να σχετίζεται με την εκπαίδευση και την τελική τους αξιολόγηση. Είναι εμφανής εξάλλου 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 (Broeck.συν., 2017· Onstenk&Blokhuys, 2007). Στην έρευνα της Lalioti (2019) διαπιστώνεται η απουσία ενός ρητού σχεδίου παρακολούθησης και αξιολόγησης της μάθησης στην εργασία ή τη περιορισμένη ικανότητα των ενδοεπιχειρησιακών εκπαιδευτών να εκπληρώνουν τα καθήκοντά τους.

Εξάλλου αναδύεται η σημασία της παροχής υποστήριξης των μαθητευόμενων, μέσω της εκ των προτέρων γνώσης του επαγγελματικού πλαισίου, ώστε να είναι ικανοί για την πιστοποίηση των προσόντων τους και την απόκτηση επαγγελματικής ταυτότητας. Παράλληλα αναδύεται η αξία της υποστήριξης των μαθητευόμενων από εργαζόμενους της επιχείρησης για βέλτιστα αποτελέσματα ως προς αυτό το σκοπό (Chan, 2017). Η ανάπτυξη συνεργασιών και με άλλα στελέχη πέραν του εκπαιδευτικού/επόπτη είναι απαραίτητη ειδικά ως προς την επίλυση προβλημάτων διοικητικής ή οικονομικής φύσης, με διακριτή επίσης την ανάγκη για ευελιξία της εργοδοσίας σε σχετιζόμενα με τους μαθητευόμενους θέματα.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Το παράδειγμα της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας με στοιχεία εξελισσιμότητας αποτελεί αισιόδοξο στοιχείο ως προς της θετική αποτίμηση του θεσμού. Το γεγονός αυτό λαμβάνει χώρα όταν τα προβλήματα διαπιστώνονται, τα οφέλη ενισχύονται, προτάσεις διατυπώνονται και πραγματώνονται μέσω συνεργασιών και ο ρόλος των εκπαιδευτικών/ εκπαιδευτών σε επίπεδο χαρακτηριστικών και προσόντων ενισχύεται και εξελίσσεται συνεχώς. Βέβαια η συνεχής υποστήριξη του έργου τους συλλογικά από όλες τις πλευρές είναι αδήριτη ανάγκη.

Τα εμπλεκόμενα μέρη θεσμικά κι επιτελικά θα πρέπει να αναπτύξουν κατάλληλα επίπεδα συνεργασίας, ώστε να εξασφαλιστούν περισσότερες θέσεις μαθητείας και να υλοποιηθούν παράλληλα προγράμματα μαθητείας. Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί στις Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας και Ηλείας όπου οι θέσεις μαθητείας είναι σε χαμηλά επίπεδα. Οι χαράζοντες εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να προχωρήσουν σε τμηματική αναθεώρηση του θεσμικού πλαισίου σε ζητήματα που δύναται να δεχθούν τροποποιήσεις βάσει του πλαισίου ποιότητας μαθητείας σε σχέση με: ορισμό εκπαιδευτών στον χώρο εργασίας, θέματα γραφειοκρατίας, χρονοδιαγράμματα, διάρκεια μαθητείας, αύξηση θέσεων μαθητείας με έμφαση στις δεσμευμένες, επαναπροσέγγιση, αξιολόγηση αποφοίτων, παρακολούθηση της απασχολησιμότητας κι επαγγελματικό προσανατολισμό αποφοίτων και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος.

Επιπρόσθετα είναι αναγκαία η αύξηση της χρηματοδότησης των προγραμμάτων μαθητείας μέσω ευρωπαϊκών κι εθνικών πόρων ώστε να εξασφαλίζονται πόροι σχετιζόμενοι με αναλώσιμα ή εργαστηριακό εξοπλισμό και τα οποία αποδίδουν ποιοτικά χαρακτηριστικά στα κατά τόπους υλοποιούμενα προγράμματα. Παράλληλα αναδύεται ως αναγκαιότητα η οργανωμένη κι εκτενής επιμόρφωση σε θέματα μαθητείας κι εκπαίδευσης ενηλίκων με έμφαση σε θέματα επαγγελματικής ψυχολογίας και συμβουλευτικής, υπό την ευθύνη του Ι.Ε.Π. σε συνεργασία με τον Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π. Η επιμόρφωση θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους εκπαιδευτές εργοδοτών με τη συμμετοχή κοινωνικών εταίρων.

Σε σχέση με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα θετικά θα μπορούσε να λειτουργήσει η ανάπτυξη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού όπως διδακτικά εγχειρίδια, φύλλα εργασίας ή λογισμικά τα οποία θα χρησιμοποιούνται εξίσου από εκπαιδευτικούς/ εκπαιδευτές και μαθητευόμενους σε όλα τα τμήματα της ειδικότητας πανελλαδικά. Σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να προηγηθεί αναβάθμιση κι επικαιροποίηση των Α.Π.Σ. ως προς τους μαθησιακούς στόχους και τα μαθησιακά αποτελέσματά τους. Ειδικότερα αυτό προτείνεται να σχετίζεται με ζητήματα εξειδίκευσης ως προς το επάγγελμα βάσει αντικειμένου εργασίας, ενίσχυση ήπιων δεξιοτήτων, ανάπτυξη κριτικής σκέψης ή επαγγελματικός προσανατολισμός, με τη συμμετοχή επαγγελματικών ενώσεων και κοινωνικών εταίρων. Για παράδειγμα η Ένωση Νοσηλευτών Ελλάδος ή ο Εθνικός Σύνδεσμος Νοσηλευτών Ελλάδος θα μπορούσαν να έχουν σημαντικό ρόλο ως προς αυτό.

Οι εκπαιδευτές στους χώρους εργασίας όταν κατέχουν θέση ευθύνης περισσότερο διαχειρίζονται τα διαδικαστικά ζητήματα παρά εφαρμόζουν εντατική και συνεχή εκπαίδευση στους μαθητευόμενους. Το γεγονός είναι θεμιτό λόγω των παράπλευρων υποχρεώσεών τους όμως στα πλαίσια του θεσμού δεν είναι αποτελεσματικό. Θα ήταν πιο λειτουργικό και αποδοτικό ο εκπαιδευτής/ επόπτης στο χώρο εργασίας να ορίζεται για κάθε εκπαιδευόμενο από το τμήμα – τομέα πρακτικής του άσκησης προκειμένου να γίνεται εν δυνάμει μέντοράς του. Θα μπορούσε να βοηθήσει σε διαπροσωπικό επίπεδο την ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, ικανοτήτων επίλυσης και διαχείρισης προβλημάτων, στοιχεία που διαμορφώνουν επαγγελματική ταυτότητα για ικανά και εξειδικευμένα στελέχη που έχει ανάγκη η αγορά

εργασίας.Υπό αυτή την έννοια η καθοριστική συμμετοχή των εργοδοτών και των εκπροσώπων τους στην πιστοποίηση προσόντων των αποφοίτων πρέπει να αποτελεί ζητούμενο. Κι αυτό ώστε να μην έχει επουσιώδη χαρακτήρα ενταγμένη μόνο στις τυπικές απαιτήσεις ολοκλήρωσης του προγράμματος.

Οι εκπαιδευτές εργοδοτών αγνοούν στο σύνολό τους το θεσμικό ρόλο και τη λειτουργία των Ο.Υ.Μ., ενώ από τους εκπαιδευτικούς μόνο μια περίπτωση φαίνεται να έχει αντίληψη του πλαισίου του ρόλου της. Το γεγονός αυτό δεν ευνοεί την ανάπτυξη συνεργασιών και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, καθότι τα στελέχη που την απαρτίζουν μπορεί να υλοποιούν τα διακριτά τους καθήκοντα, αλλά σε επίπεδο ομάδας τα αποτελέσματα τίθενται εν αμφιβόλω.

Κι αυτό γιατί εφόσον οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές, ως άμεσα σχετιζόμενοι με τους μαθητευόμενους, δεν λαμβάνουν μέρος στις ανάλογες διεργασίες τότε η πορεία της μαθητείας στερείται συνολικής στόχευσης και το σημαντικότερο εκ των έσω αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.Κομβικής σημασίας έτσι παραμένει η ανάπτυξη συνεργασιών και ο διαρκής διάλογος εκπαιδευτικών δομών και φορέων με εκπροσώπους των χώρων εργασίας, με ταυτόχρονη ενίσχυση και εξωστρέφεια του ρόλου της Ο.Υ.Μ. και την αποτελεσματική ενεργοποίησή της με τα Κ.Π.Α. του Ο.Α.Ε.Δ. που θεσμικά συνδέεται και άρα τις τοπικές ανάγκες μιας περιοχής. Σε αυτό το σκοπό θα είχε πρόσθετη αξία η τοποθέτηση στελεχών με θητεία σε θέσεις υπευθύνων στις Π.Δ.Ε. κι όχι με ετήσια απόσπαση, καθώς έτσι γίνεται αποσπασματικά κι όχι με ορίζοντα μέλλοντος η στοχοθεσία για τα προγράμματα μαθητείας, την ανάπτυξη συνεργασιών και τη διασύνδεσή τους με την αγορά εργασίας.

Επίσης θα πρέπει να αυξηθούν τα λειτουργούντα τμήματα μαθητείας σε σχέση με τον αριθμό και κατανομή των ΕΠΑ.Λ. ανά περιφερειακή ενότητα, περιφέρεια και συνολικά στην επικράτεια. Σε αυτό θα λειτουργούσε θετικά η απλοποίηση του δαιδαλώδους πλαισίου υποβολής και αξιολόγησης αιτήσεων υποψήφιων μαθητευόμενων.

Τα στοιχεία στην Π.Ε. Αχαΐας είναι ενθαρρυντικά αλλά στην Π.Ε. Ηλείας και περισσότερο στην Π.Ε. Αιτωλ/νίας δείχνουν ότι η ανάγκη για εντατικοποίηση των συλλογικών προσπαθειών είναι απαραίτητη ως προς την προσέλκυση νέων θέσεων μαθητείας και την αύξηση έτσι των τμημάτων και των συμμετεχόντων.

Χαρακτηριστικό είναι ότι από τα ΕΠΑ.Λ. της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας όπου λειτουργεί η ειδικότητα Βοηθού Νοσηλεύτη υλοποιούν πρόγραμμα μαθητείας:

- 1 σε σύνολο 8 στην Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας.
- 2 σε σύνολο 5 στην Π.Ε. Αχαΐας.
- 1 σε σύνολο 3 στην Π.Ε. Ηλείας.

Για τους λόγους αυτούς, όπως προαναφέρθηκε, μέσω ενεργοποίησης των κατά τόπους Ο.Υ.Μ. και μέσω της δραστηριοποίησής τους παράλληλα θα δοθούν κίνητρα σε εκπαιδευτικούς και εργοδότες ώστε να εμπλακούν στην υλοποίηση προγραμμάτων μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. της περιοχής τους. Τα Κ.Π.Α. του Ο.Α.Ε.Δ. καλούνται περισσότερο να αναλάβουν σημαντικούς ρόλους και πρωτοβουλίες σε παραγωγικό διάλογο με τους

επαγγελματικούς φορείς κι ενώσεις ως προς την προώθηση της απασχολησιμότητας των αποφοίτων μετά την ολοκλήρωση των προγραμμάτων μαθητείας των ΕΠΑ.Λ. Το γεγονός αυτό θα αποτελέσει μια από τις βάσεις για απόδοση σε βάθος μέλλοντος, της επένδυσης μιας τοπικής κοινωνίας και οικονομίας μέσω των προγραμμάτων μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ. της Ε.Ε.Κ.

Η ενίσχυση και προαγωγή της έρευνας αλλά και της συνεχούς αξιολόγησης του θεσμού σε επίπεδο στελεχών, υποδομών και μέσων, είναι σημαντική, ώστε μέσω καταγραφής και μελέτης στοιχείων να προκύπτει διαρκής ανατροφοδότηση του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας. Η συλλογή δεδομένων προτείνεται να μην αφορά μόνο την αποτίμηση του θεσμού στη διάρκειά του αλλά και το διάστημα πριν και μετά από την υλοποίησή του.

Οι μελλοντικές έρευνες πέραν από τους μαθητευόμενους και τους εκπαιδευτικούς/ εκπαιδευτές που θα συμπεριλαμβάνουν θα πρέπει να στραφούν στην οπτική κι άλλων στελεχών που εμπλέκονται στη μαθητεία όπως οι υπεύθυνοι της Δ.Δ.Ε. και της Π.Δ.Ε., ή ακόμη και οι αρμόδιοι των Κ.Π.Α. του Ο.Α.Ε.Δ.

Η εμπλοκή στη μαθητεία προτείνεται επίσης να μην αφορά τυπικά την εκπροσώπηση μόνο του φορέα από ένα άτομο με θέση ευθύνης (π.χ. γραφείο εκπαίδευσης ή διευθυντής νοσηλευτικής υπηρεσίας ή προϊστάμενος), αλλά να λειτουργεί ο θεσμός του μέντορα για κάθε μαθητευόμενο με τη συμμετοχή έμπειρων εργαζομένων για κάθε τμήμα, ώστε το άτομο να μαθητεύει και παράλληλα να υποστηρίζεται συνεχώς επαγγελματικά, ψυχολογικά ή συμβουλευτικά. Αυτό προϋποθέτει την ανάπτυξη συνεχούς ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης με παρεχόμενα κίνητρα στους εργαζόμενους για την εμπλοκή τους σε θέματα μαθητείας και με γνώμονα την προσωπική κι επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. αποτελούν τον κρίσιμο συνδετικό κρίκο μεταξύ σχολείου και χώρου εργασίας καθώς στο πρόσωπό τους οι εκπαιδευτές εργοδοτών βλέπουν την συνεργασία και την επίλυση σε προβλήματα που προκύπτουν. Ο ρόλος των άλλων στελεχών αν και σημαντικός φαίνεται ότι καθορίζει το οργανωτικό και σχεδιαστικό πλαίσιο και είναι περισσότερο κρίσιμος στην εξασφάλιση θέσεων εργασίας. Έτσι καλά καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές ως εν δυνάμει μέντορες και διευκολυντές παρά ως αυθεντίες μπορούν να γίνουν οι κοινωνικοί, προαγωγοί και διατηρητές του θεσμού της μαθητείας, ο οποίος μπορεί να ενισχύσει καταλυτικά τις προσπάθειες των τοπικών κοινωνιών για ανάπτυξη και βιωσιμότητα στο εγγύς και απώτερο μέλλον.

Εξάλλου στη σύγχρονη πραγματικότητα ζητούμενο είναι η στοιχειοθέτηση ενός παραγωγικού αναπτυξιακού μοντέλου, προσδιοριζόμενο από επαγγέλματα που θεωρούνται αναγκαία για την αγορά εργασίας με όραμα την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη και όχημα την καινοτομία σε επίπεδο ιδεών κι εφαρμοζόμενων πρακτικών.

Οι εκπαιδευτικές δομές, οι κοινωνικοί εταίροι και οι επαγγελματικές ενώσεις πρέπει να συντονιστούν και να συνεργαστούν. Αντικείμενο εργασίας πρέπει μεταξύ άλλων να αποτελέσουν η επικαιροποίηση των Π.Σ. λαμβάνοντας υπόψη τις μεταβαλλόμενες μαθησιακές ανάγκες, τα επαγγελματικά περιγράμματα και τις δυναμικές ανάγκες της αγοράς

εργασίας, την εθνική στοχοθεσία και το θεσμικό πλαίσιο σε συνάρτηση με τις εμφανιζόμενες κοινωνικοοικονομικές μεταβολές.

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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cohen, L. & Manion, L. (1992). *Research methods in education (3rd edition)*. London: Routledge.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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
- 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. (1998). Is apprenticeship better? A review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 289-329.
- Sarigöz, 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.
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research: The Methodological Imagination*. London: Prentice-Hall, International Inc.

- Steedman, H. (2010). *The State of Apprenticeships in 2010*. London: London School of Economics and Political Science.
- 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.
- Γαλάνης, Π. (2018). Ανάλυση δεδομένων στη ποιοτική έρευνα. *Αρχεία Ελληνικής Ιατρικής*, 35(3), 416-421.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας. (2019). Ανακτήθηκε 5 Νοεμβρίου, 2019, από <http://www.dide.ach.sch.gr/>
- Howard, K. & Sharp, J. A. (2000). *Η επιστημονική μελέτη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Εκθεση Αποτίμησης του Ι.Ε.Π. για την Α' φάση του Μεταλυκειακού έτους – Τάξη μαθητείας: Εμπειρική διερεύνηση σε μαθητούμενους/ες, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές φορέων απασχόλησης*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Παραδοτέο Π1.4.3.β.4: Οδηγός επιμορφωτή για τη ΘΕ2 «Προγράμματα Σπουδών Μαθητείας». Πράξη “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057 Υπόεργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2018). *Παραδοτέο Π1.4.3.β.4: Οδηγός επιμορφωτή για τη ΘΕ4-1 «Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων». Πράξη “Επιμόρφωση εκπαιδευτικών/εκπαιδευτών σε θέματα Μαθητείας” με κωδικό ΟΠΣ (MIS) 5008057 Υπόεργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”*. 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 Υπόεργο 1: “Υποστηρικτικές ενέργειες για την υλοποίηση της Επιμόρφωσης”*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Κατερέλος, Γ.Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Κοκκίνου, Α. (2018). *Ο Θεσμός της Μαθητείας αποφοίτων ΕΠΑΛ. Μελέτη απόψεων διευθυντών, εκπαιδευτικών, μαθητών* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

- 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.
- Μόραλη, Σ. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων των Καθηγητών ειδικοτήτων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ) για το ρόλο τους ως εκπαιδευτές ενηλίκων στα πλαίσια της Μαθητείας αποφοίτων των ΕΠΑΛ* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Μπολμάτη, Α. (2018). *Μεταλκειακό έτος μαθητείας- σύγχρονη εκπαίδευση σε θεωρητικό και επαγγελματικό πλαίσιο για νέους ενήλικες* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παρασκευοπούλου - Κόλλια, Ε. (2008). *Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις*. Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, 4(1), 1-11.
- Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Δυτικής Ελλάδας. (2019). Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου, 2019, από http://pdede.sch.gr/category/anakoinoseis/epaggelamtiki_ekp/mathiteia/
- Πέτρου, Α. (2016). *Η κρίση της ηθικής στην έρευνα*. Στο Ι. Ε. Πυργιωτάκης & Χ. Θεοφιλίδης, Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση (σσ. 158-180). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Τσιώλης, Γ. (2011). *Η Σχέση Ποιοτικής και Ποσοτικής Έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες: Από την Πολεμική των Παραδειγμάτων στις Συνθετικές Προσεγγίσεις*. Στο Μ. Δαφέρμος, Μ. Σαματάς, Μ. Κουκουριτάκης & Σ. Χιωτάκης, Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα (σσ. 56-84). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- ΥΠΑΙΘ. (2019). *Επαγγελματική Εκπαίδευση/ Μαθητεία*. Ανακτήθηκε 2 Νοεμβρίου, 2019, από <https://www.minedu.gov.gr/tehniki-ekpaideusi-2/mathiteia>.
- Υπουργική Απόφαση Φ2/122910/Δ4/2018 (ΦΕΚ 3115/Β/31-07-2018): Πρόγραμμα Σπουδών ειδικότητας «Βοηθός Νοσηλεύτη» για το «Μεταλκειακό έτος - τάξη μαθητείας».
- Υπουργική Απόφαση Αριθμ. Φ12/57421/Δ4/2019 (ΦΕΚ 1301/Β/16-04-2019): Χορήγηση αντιστοιχίας επαγγελματικών δικαιωμάτων των κατόχων τίτλων ειδικοτήτων που αποκτήθηκαν στο πλαίσιο του «Μεταλκειακού έτους - Τάξης Μαθητείας» με τα επαγγελματικά δικαιώματα κατόχων αντιστοιχων τίτλων ειδικοτήτων της Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης, επιπέδου 5.
- Φαρμάκης, Ι. (2019) *Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών του μεταλκειακού έτους – τάξης μαθητείας. Μελέτη περίπτωσης στα ΕΠΑ.Λ. Κοζάνης*

(Α δημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Κοζάνη.

- Φραγκούλης, Ι. & Ανάγνου, Ε. (2018). Η αξιοποίηση των βιοματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στο πλαίσιο της μαθητείας. Στο Πρακτικά συνεδρίου (Επιμ.), *2^ο Διεθνές Βιοματικό 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 ΕΠΑΛ 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.