

Διερεύνηση απόψεων των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων για τις δυσκολίες που συνάντησαν στην υλοποίηση της Μαθητείας. Μία μελέτη περίπτωσης

Investigating of teachers' views in Vocational Lyceums for the difficulties encountered during the implementation of the Apprenticeship. A case study

Ευσταθία Καραμπίνη, Εκπαιδευτικός ΔΕ, ΜΔΕ «Επιστήμες της Αγωγής»ΕΑΠ, ekarampini@sch.gr

Ευάγγελος Ανάγνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, anagnouev@yahoo.gr

Efstathia Karampini, Secondary school teacher, MSC «Science of education» Hellenic Open University, ekarampini@sch.gr

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

Abstract: The introduction of the institution of the EPAL Apprenticeship in the framework of law 4186/2013 was not only an emphatic revival of interest in the issue of Apprenticeship in our country but also a new effort to strengthen the connection of VET with the labor market combining in-school education with in-company training. After the completion of three years of presence and implementation of the institution, with significant benefits for the apprentices, a few different factors come up that make the participation and operation of the teachers involved in the Apprenticeship difficult.

The purpose of this article is to record, investigate and interpret the personal views of fifteen (15) teachers of Vocational High Schools in Patras regarding the difficulties encountered during the implementation of the Apprenticeship in the school year 2018-2019. The qualitative method for conducting the research is selected along with semi-structured interviews as a tool for data collection and thematic analysis for their analysis. According to the findings of the research, teachers face difficulties in their work mainly in bureaucracy, lack of information about the institutional framework of Apprenticeship, extensive course material, low level of knowledge and indifference of students.

Keywords: Apprenticeship, Vocational Education and Training, Vocational Lyceums (EPAL), Adult Education

Περίληψη: Η εισαγωγή του θεσμού του Μεταλυκειακού Έτους – Τάξης Μαθητείας στο πλαίσιο του Νόμου 4186/2013 αποτέλεσε όχι μόνο μια εμφατική αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για το ζήτημα της Μαθητείας στη χώρα μας, αλλά και μια νέα προσπάθεια ενίσχυσης της σύνδεσης της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας, συνδυάζοντας την ενδοσχολική εκπαίδευση με την ενδοεπιχειρησιακή κατάρτιση. Μετά την ολοκλήρωση τριών χρόνων παρουσίας και εφαρμογής του θεσμού, με σημαντικά οφέλη για τους μαθητευόμενους, αναδύονται κάποιοι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή και τη λειτουργία των

εμπλεκόμενων στη Μαθητεία εκπαιδευτικών.

Το παρόν άρθρο έχει ως σκοπό την καταγραφή, τη διερεύνηση και την ερμηνεία των προσωπικών απόψεων δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικών των Επαγγελματικών Λυκείων της Πάτρας αναφορικά με τις δυσκολίες που συνάντησαν κατά την υλοποίηση της Μαθητείας το σχολικό έτος 2018-2019. Επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος για τη διεξαγωγή της έρευνας, οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ως εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων και η θεματική ανάλυση για την επεξεργασία τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο έργο τους, με κυριότερες τη γραφειοκρατία, την έλλειψη ενημέρωσης για το θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας, την εκτεταμένη ύλη, το χαμηλό γνωστικό επίπεδο και την αδιαφορία μαθητευόμενων.

Λέξεις – Κλειδιά: Μαθητεία, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Επαγγελματικό Λύκειο, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σε ευρωπαϊκό επίπεδο οι κυβερνήσεις πολλών χωρών αναγνωρίζοντας ότι ο ρόλος της Μαθητείας είναι καθοριστικός:

- στην καταπολέμηση της ανεργίας των νέων,
- στη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων του ενήλικου εργατικού δυναμικού,
- στην καλύτερη αντιστοίχιση μεταξύ της κατάρτισης και των αναγκών της αγοράς εργασίας και στη διευκόλυνση της μετάβασης στην απασχόληση,

συναινούν στη διαμόρφωση κοινής στρατηγικής, προωθούν και εφαρμόζουν μεταρρυθμίσεις και επενδύσεις σημαντικών πόρων για την εισαγωγή νέων ή την ενίσχυση υφιστάμενων προγραμμάτων Μαθητείας κάτω από συγκεκριμένο πλαίσιο οδηγιών.

Η Ελληνική πολιτεία στην προσπάθειά της να εναρμονιστεί με τις ευρωπαϊκές οδηγίες και να αξιοποιήσει τη δεδομένη θετική ευρωπαϊκή εμπειρία και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, επαναφέρει δυναμικά το θεσμό της Μαθητείας.

1. Ο θεσμός του Μεταλυκειακού Έτους–Τάξης Μαθητείας

Το 2013 εισάγεται για πρώτη φορά ο θεσμός του «Μεταλυκειακού Έτους–Τάξης Μαθητείας» που οικοδομείται πάνω στην τυπική εκπαίδευση και καθίσταται συνέχειά της ως μη τυπική (προαιρετική) εκπαίδευση. Πρόκειται για ένα μαθησιακό περιβάλλον που βασίζεται στο δυϊκό σύστημα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, στο οποίο ο χρόνος μάθησης εναλλάσσεται μεταξύ: α) της σχολικής μονάδας με τη διδασκαλία μαθημάτων ειδικότητας και προπαρασκευαστικών μαθημάτων για την πιστοποίηση και β) του χώρου εργασίας. Η εφαρμογή της Τάξης Μαθητείας εποπτεύεται από τη Διεύθυνση Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του ΥΠΑΙΘ, ενώ η λειτουργία της συγχρηματοδοτείται από ευρωπαϊκούς και

εθνικούς πόρους (Παϊδούση, 2014).

Απευθύνεται πρωτίστως σε ενήλικες νέους και έχουν δικαίωμα συμμετοχής οι απόφοιτοι ΓΕΛ και οι κάτοχοι πτυχίου ΕΠΑΛ που βρίσκονται εκτός κατάρτισης και απασχόλησης. Η επιλογή τους βασίζεται σε κριτήρια όπως το απολυτήριο του Λυκείου (ΓΕΛ ή ΕΠΑΛ), ο βαθμός του πτυχίου του ΕΠΑΛ και τέλος η ηλικία. Η φοίτηση στην Τάξη Μαθητείας διαρκεί εννέα (9) μήνες. Οι εκπαιδευόμενοι παρακολουθούν στη σχολική μονάδα το εργαστηριακό μάθημα ειδικότητας για μία ημέρα (7 διδακτικές ώρες) ανά εβδομάδα και συνολικά διακόσιες τρεις (203) ώρες, ενώ στον επαγγελματικό χώρο δημόσιου ή ιδιωτικού φορέα ακολουθούν πρόγραμμα εκπαίδευσης είκοσι οκτώ (28) ωρών την εβδομάδα σε τέσσερις (4) ημέρες. Η διαδικασία υλοποίησης της Τάξης Μαθητείας υπόκειται σε ρυθμιστικό πλαίσιο, θεσμοθετημένο από το ΥΠΑΙΘ, το οποίο καθορίζει: τη σύμβαση εργασίας, τους εκπαιδευτικούς στη σχολική μονάδα, τους επόπτες, τους εκπαιδευτές στο χώρο εργασίας, την αμοιβή και τα πλήρη ασφαλιστικά και εργασιακά δικαιώματα των μαθητευόμενων. Η αποζημίωση των μαθητευόμενων καθορίζεται στο εβδομήντα πέντε τοις εκατό (75%) του κατώτατου ημερομισθίου του ανειδίκευτου εργάτη και επιμερίζεται σε επιδότηση από το ΥΠΑΙΘ μέσω της επιτελικής Δομής ΕΣΠΑ και σε μηνιαία καταβολή από τον εργοδότη του ιδιωτικού ή δημόσιου φορέα που εκπαιδεύει το μαθητευόμενο.

Η διδασκαλία του μαθήματος στο εργαστήριο του ΕΠΑΛ ή του Εργαστηριακού Κέντρου (ΕΚ) πραγματοποιείται με βάση του ειδικού για κάθε τομέα και ειδικότητα προγράμματος σπουδών, το οποίο συνδιαμορφώνεται από τις ποιοτικές προδιαγραφές του Πλαισίου Ποιότητας (ΚΥΑ 26385/2017) και τα αντίστοιχα των ειδικοτήτων της Τάξης Μαθητείας επαγγελματικά περιγράμματα, που πιστοποιεί ο ΕΟΠΠΕΠ. Οι μαθητευόμενοι, μετά την επιτυχή ολοκλήρωση της Τάξης Μαθητείας και την παρακολούθηση ενός προπαρασκευαστικού προγράμματος τριάντα πέντε ωρών (35) στο χώρο του ΕΠΑΛ, μπορούν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις πιστοποίησης του ΕΟΠΠΕΠ. Οι πιστοποιημένοι απόφοιτοι έχουν αναβαθμίσει τα επαγγελματικά τους προσόντα στο επίπεδο 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων.

1.1 Φάσεις υλοποίησης του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας

Η βελτίωση, η ανάπτυξη, και η επέκταση της Μαθητείας έχει καταστεί βασική προτεραιότητα της Εθνικής Στρατηγικής Πολιτικής για την αναβάθμιση της ΕΕΚ. Μετά την υλοποίηση της πιλοτικής εφαρμογής το σχολικό έτος 2016-2017 (από 1-08-2016 στην Περιφέρεια Αττικής με την ειδικότητα των Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων, από 1-09-2016 στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας με την ειδικότητα της Σύγχρονης Επιχειρηματικής Γεωργίας και από 20-02-2017 στην Περιφέρεια Κρήτης με την ειδικότητα των Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, εγκαταστάσεων και Δικτύων), το πρόγραμμα της Τάξης Μαθητείας αναπτύσσεται και εξελίσσεται (CEDEFOP, 2018c).

Έπονται τρεις φάσεις εφαρμογής του προγράμματος στις οποίες καταγράφονται πολύ ενθαρρυντικά στοιχεία για το θεσμό, όπως η συνεχής ενσωμάτωση νέων ειδικοτήτων, η

κλιμακούμενη αύξηση του αριθμού των τμημάτων και των συμμετεχόντων και η ολοένα και μεγαλύτερη διάθεση θέσεων στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα. Αναλυτικά στοιχεία, αντιστοιχα σε κάθε φάση υλοποίησης της Μαθητείας, παρουσιάζονται στον Πίνακα 1:

Φάσεις Μαθητείας	Σχολικό έτος	Ειδικότητες	Τμήματα ΕΠΑΛ	Αριθμός Μαθητευόμενων
Α΄	Μάρτιος-Νοέμβριος 2017	7	180	1175
Β΄	Οκτώβριος/Δεκέμβριος 2017 - Ιούνιος/ Αύγουστος 2018	16	406	3452
Γ΄	Οκτώβριος 2018-Ιούνιος 2019	21	569	3706

Πίνακας 1: Στοιχεία για τις φάσεις υλοποίησης της Τάξης Μαθητείας

(Πηγές: <https://www.minedu.gov.gr/techniki-ekpaideusi-2/mathiteia/33603-21-03-18-entaksi-neon-eidikotiton-sta-tmimata-mathiteias-apo-to-sxoliko-etos-2018-21>)

Η επιλογή και η σταδιακή ενσωμάτωση των ειδικοτήτων στην Τάξη Μαθητείας έγινε λαμβάνοντας υπόψη τα εξής κριτήρια: να ανήκουν οι ειδικότητες σε διαφορετικούς τομείς, να δημιουργούνται τμήματα με επαρκή αριθμό μαθητευόμενων, να υπάρχει για τους αποφοίτους προοπτική απορρόφησης στην αγορά εργασίας και να διατίθεται επαρκής αριθμός θέσεων στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα.

1.2 Η υλοποίηση της Γ΄ φάσης της Τάξης Μαθητείας στο Νομό Αχαΐας (Πάτρα)

Με βάση τα στατιστικά στοιχεία που έχει συγκεντρώσει ο υπεύθυνος της Μαθητείας της ΔΔΕ Αχαΐας, το σχολικό έτος 2018-2019 δημιουργήθηκαν στο Νομό Αχαΐας, δεκατέσσερα (14) τμήματα Μαθητείας, ενώ εβδομήντα τέσσερις (74) εργοδότες – έντεκα (11) του Δημοσίου και εξήντα τρεις (63) του Ιδιωτικού τομέα – προσέφεραν εκατόν σαράντα τρεις (143) θέσεις εργασίας. Σε σύνολο 143 μαθητευόμενων, οι εβδομήντα (70) εκπαιδεύτηκαν σε δημόσιες υπηρεσίες και στην τοπική αυτοδιοίκηση, ενώ οι εβδομήντα τρεις (73) σε ιδιώτες. Η αύξηση του αριθμού των τμημάτων και των μαθητευόμενων, σε σχέση με το σχολικό έτος 2017-2018, ήταν +130% και +180% αντίστοιχα, γεγονός που αποδεικνύει την επιτυχή εφαρμογή του προγράμματος και την προοδευτική ανάπτυξή του.

Από τα δεκατέσσερα (14) τμήματα Μαθητείας, τα δεκατρία (13) τμήματα λειτούργησαν σε ΕΠΑΛ της Πάτρας και μόλις ένα (1) τμήμα στο ΕΠΑΛ Κάτω Αχαΐας. Η υλοποίηση λοιπόν της Μαθητείας, κατά το σχολικό έτος 2018-2019 (Γ΄ φάση), *εστιάστηκε στα ΕΠΑΛ της Πάτρας*.

Αναλυτικότερα, τα δεκατρία (13) τμήματα κατανεμήθηκαν ως εξής:

- 1ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- δύο (2) τμήματα ειδικότητας Τεχνικός Οχημάτων
 - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
 - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Δομικών Έργων και Γεωπληροφορικής
- 2ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Ηλεκτρολογικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων και Δικτύων
 - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Ηλεκτρονικών και Υπολογιστικών Συστημάτων, Εγκαταστάσεων, Δικτύων και Τηλεπικοινωνιών
 - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών
- 6ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- ένα (1) τμήμα ειδικότητας Κομμωτικής Τέχνης
- 7ο ΕΠΑΛ Πάτρας
- δύο (2) τμήματα ειδικότητας Βοηθός Νοσηλεύτη
 - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Υπάλληλος Διοίκησης και Οικονομικών Υπηρεσιών
 - ένα (1) τμήμα ειδικότητας Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων
- ΕΠΑΛ Παραλίας
- ένα (1) τμήμα ειδικότητας Τεχνικός Η/Υ και Δικτύων Η/Υ

Στη Γ' φάση της Μαθητείας στα ΕΠΑΛ Πάτρας, συμμετείχαν και υποστήριξαν την εφαρμογή της, συνολικά τριάντα (30) εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων ειδικοτήτων.

2.Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ που υλοποιούν την Τάξη Μαθητείας

Η ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην Τάξη Μαθητείας πραγματοποιείται με διπλό ρόλο: α) του εκπαιδευτικού (εκπαιδευτή ενηλίκων) στην τάξη και β) του επόπτη ως διαμεσολαβητή μεταξύ των μαθητευόμενων και των επιχειρήσεων ιδιωτικού ή δημοσίου φορέα. Για να εκπληρωθεί με επιτυχία ο ρόλος τους, θα πρέπει να αναπτύξουν τις παρακάτω διαστάσεις:

α) Ως εκπαιδευτής ενηλίκων στην Τάξη Μαθητείας

- ❖ Να γνωρίζει άρτια το γνωστικό αντικείμενο της ειδικότητας που διδάσκει, να παρουσιάζει τα θεματικά αντικείμενα της ύλης του μαθήματος, να οργανώνει και να συντονίζει τις αναγκαίες δραστηριότητες της που προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητευόμενων.
- ❖ Να ενθαρρύνει συστηματικά την ενεργητική συμμετοχή των μαθητευόμενων στη

μαθησιακή διαδικασία, χρησιμοποιώντας τις συμμετοχικές μεθόδους της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

- ❖ Να καλλιεργεί ουσιαστική και αποτελεσματική επικοινωνία με τους μαθητευόμενους, να αναπτύσσει μαζί τους σχέση αμοιβαίου σεβασμού, συνεργασίας και διαλόγου και να τους υποστηρίζει στην επίτευξη των στόχων της Μαθητείας.

β) Ως επόπτης στην Τάξη Μαθητείας

- ❖ Να επιβλέπει την τήρηση των όρων της υπογεγραμμένης σύμβασης μαθητευόμενου-εργοδότη.
- ❖ Να συμπληρώνει όλα τα απαραίτητα έντυπα του προγράμματος και τις μηνιαίες εκθέσεις από τον εργασιακό χώρο.
- ❖ Να ενημερώνει την πληροφοριακή βάση της Μαθητείας με όλα τα απαραίτητα στοιχεία.

2.1 Επαγγελματική εξέλιξη εκπαιδευτικών και προγράμματα Μαθητείας

Τα συστήματα ΕΕΚ διεθνώς, εστιάζονται όλο και περισσότερο στη μάθηση που συντελείται σε πραγματικές συνθήκες, στους χώρους εργασίας. Πρόκειται για τη σύγχρονη αντίληψη προγραμμάτων Μαθητείας που σκοπό έχουν να αποκτήσουν οι νέοι αξιοποιήσιμες στην αγορά εργασίας επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτό είναι ένα πρόβλημα, γιατί οι εκπαιδευτικοί που τις τελευταίες δεκαετίες εκπαιδεύτηκαν στο πλαίσιο του παλαιού μοντέλου διδασκαλίας, δεν είναι επαρκώς ενήμεροι ή έτοιμοι για να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον διδασκαλίας του 21ου αιώνα για τη μάθηση των μαθητευόμενων τους. Για να είναι δηλαδή αποτελεσματικοί και να ανταποκρίνονται στις νέες προκλήσεις και απαιτήσεις του μεταβαλλόμενου εργασιακού περιβάλλοντος, πρέπει να επικαιροποιούν το επίπεδο των παιδαγωγικών τους ικανοτήτων, τις επαγγελματικές γνώσεις και τις δεξιότητές τους και να είναι ανοικτοί σε συστήματα παροχής συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης (Chu, Reynolds, Notari, Taveres & Lee, 2016).

Η ποιότητα και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών μπορούν να συμβάλλουν στην εξασφάλιση υψηλής ποιότητας παροχής προγραμμάτων Μαθητείας (CEDEFOP, 2016). Η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών είναι ένας παράγοντας που καθορίζει την ποιότητα του παραγόμενου έργου. Πρόκειται για μια επίπονη διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν διαρκώς την πρακτική και την τεχνική τους σύμφωνα με τις εμπειρίες τους και την συμμετοχή τους στις τυπικές και άτυπες μορφές κατάρτισης. Η επαγγελματική τους ανάπτυξη σχετίζεται άμεσα με τη δια βίου εκπαίδευση, η αναγκαιότητα της οποίας ενισχύεται περαιτέρω λόγω των συνεχών αλλαγών που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και στην κοινωνία γενικά. Αυτές οι αλλαγές που πρέπει να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά, δημιουργούν νέες ανάγκες στα προσόντα των εκπαιδευτικών (Korelli & Mouzourides, 2016).

3. Σχεδιασμός και Μεθοδολογία της έρευνας

Στην ενότητα αυτή διατυπώνονται ο σκοπός και τα ερωτήματα που της παρούσας έρευνας, αιτιολογούνται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα εργαλεία που επιλέχθηκαν για τη διεξαγωγή της.

3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών Επαγγελματικών Λυκείων της Πάτρας αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν κατά την εμπλοκή τους στην υλοποίηση της Μαθητείας του σχολικού έτους 2018-2019.

Για την εκπλήρωση του παραπάνω σκοπού της έρευνας, τέθηκαν τα παρακάτω Ερευνητικά Ερωτήματα:

1. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας με το θεσμικό - οργανωτικό πλαίσιο της Μαθητείας κατά τη διαδικασία υλοποίησής της;
2. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας στη σχολική μονάδα κατά τη διάρκεια υλοποίησης της Μαθητείας;
3. Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας ως επόπτες της Μαθητείας στον χώρο εργασίας;

Η αναγκαιότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι δεν έχουν διερευνηθεί σε βάθος οι παράμετροι που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς στην συμμετοχή και στην υποστήριξη του Μεταλυκειακού Έτους - Τάξης Μαθητείας, αν και αποτελούν βασικό φορέα της επιτυχούς εφαρμογής του.

3.2 Μεθοδολογική προσέγγιση- Ερευνητικό εργαλείο

Για την καλύτερη δυνατή απάντηση του σκοπού και των ερωτημάτων της έρευνας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς προσφέρεται για την ανίχνευση, την κατανόηση, την ανάπτυξη και την ανάδειξη ενός κεντρικού φαινομένου (των δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι εμπλεκόμενοι στη Μαθητεία εκπαιδευτικοί), «*βασιζόμενη στις απόψεις των συμμετεχόντων στη μελέτη, ενώ η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τεκμηριώνει το νόημα και τη σημασία του κεντρικού φαινομένου*» (Creswell, 2016, σ. 16-17).

3.3 Δείγμα - Περιορισμοί

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιανουάριο έως το Μάρτιο του σχολικού έτους 2019-2020. Για το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκαν δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ της Πάτρας του Νομού Αχαΐας, που υλοποίησαν το Μεταλυκειακό Έτος-Τάξη Μαθητείας της Γ' φάσης (2018-2019). Η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση (Cohen, Manion, & Morrison,

2008) στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς λόγω της χρόνιας συναδελφικής σχέσης μαζί τους και οι ίδιοι δήλωσαν «διαθέσιμοι και πρόθυμοι» (Creswell, 2016, σ. 146) να συμμετάσχουν στην ερευνητική διαδικασία (*βολική δειγματοληψία*). Οι έντεκα (11) από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος είχαν ταυτόχρονα και την ιδιότητα του επόπτη. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος που διαμορφώθηκε, παρουσιάζονται στον παρακάτω Πίνακα 2:

Κωδικός Ονόματος	Φύλο	Ηλικία	Ειδικότητα	Προϋπηρεσία στην ΕΕΚ	Έτη εμπειρίας στη Μαθητεία	Επιμ. Προγρ. ΥΠΑΙΘ	Γνώση αρχών Εκπ.Ενηλίκων	Πιστοποίηση ΕΟΠΠΕΠ
A. Επόπτες								
E2	Γυναίκα	Πάνω από 55	Δομικών	21-30	2	Ναι	Ναι	Όχι
E3	Γυναίκα	46-55	Μηχανολόγων	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
E5	Ανδρας	Πάνω από 55	Μηχανολόγων	21-30	2	Ναι	Ναι	Ναι
E7	Γυναίκα	Πάνω από 55	Ηλεκτρονικός	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
E8	Γυναίκα	46-55	Μηχανολόγων	21-30	2	Ναι	Ναι	Ναι
E9	Ανδρας	46-55	Πληροφορικής	16-20	2	Όχι	Όχι	Όχι
E10	Ανδρας	30-45	Νοσηλευτικής	6-10	1	Ναι	Ναι	Ναι
E12	Γυναίκα	30-45	Ηλεκτρολόγων	11-15	2	Ναι	Ναι	Όχι
E13	Γυναίκα	46-55	Οικονομίας	16-20	2	Ναι	Ναι	Όχι
E14	Γυναίκα	30-45	Κομμωτικής	21-30	2	Όχι	Ναι	Όχι
E15	Ανδρας	46-55	Ηλεκτρολόγων	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
B. Εκπαιδευτικοί								
E1	Ανδρας	46-55	Οικονομίας	16-20	2	Όχι	Ναι	Ναι
E4	Ανδρας	Πάνω από 55	Πληροφορικής	21-30	2	Όχι	Όχι	Όχι
E6	Ανδρας	46-55	Μηχανολόγων	21-30	2	Ναι	Ναι	Ναι
E11	Γυναίκα	46-55	Πληροφορικής	21-30	2	Ναι	Ναι	Όχι

Πίνακας 2: Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων της έρευνας στον ευρύτερο πληθυσμό, καθώς οι συμμετέχοντες δεν αποτελούν αντιπροσωπευτικό δείγμα καμίας άλλης ομάδας εκτός από τον εαυτό τους (Cohen et al., 2008).

3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη γιατί

παρουσιάζει ευελιξία ως προς την σειρά, την διάταξη, την τροποποίηση του περιεχομένου και την προσθαφαίρεση των ερωτήσεων, ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή σχετικά με το τι κρίνει πιο κατάλληλο και την εξέλιξη της συζήτησης με τον ερωτώμενο (Ιωσηφίδης, 2008, Creswell, 2016, Robson, 2010). Οι έντεκα (11) από τις δεκαπέντε (15) συνεντεύξεις έλαβαν χώρα στο σπίτι των συνεντευξιζόμενων ή στη σχολική μονάδα που εργάζονταν. Οι υπόλοιπες τέσσερις (4) πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως μέσω του διαδικτύου με τη βοήθεια του λογισμικού Skype ForBusiness, λόγω του επιβαλλόμενου γενικευμένου εγκλεισμού όλων στο σπίτι για τον περιορισμό της εξάπλωσης του ιού COVID-19.

3.5 Μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων

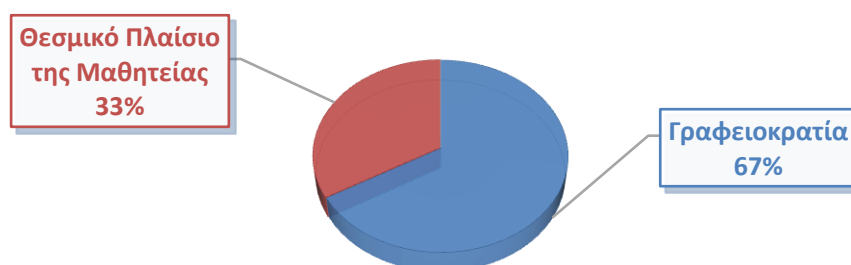
Για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας εφαρμόστηκε η *θεματική ανάλυση*. Πρόκειται για την μέθοδο που επιτρέπει στον ερευνητή να αποκτά πρόσβαση σε συλλογικές έννοιες και εμπειρίες, να εστιάζει την προσοχή του στα πολυάριθμα νοηματικά μοτίβα που ανιχνεύονται στο σύνολο των υπό μελέτη δεδομένων του και είναι κατάλληλα για να απαντηθούν τα ερευνητικά του ερωτήματα (Braun & Clarke, 2012).

4. Παρουσίαση Αποτελεσμάτων Έρευνας

Η ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών ανέδειξε αξιόλογα ευρήματα αναφορικά με τα ερωτήματα της έρευνας. Ακολουθεί η περιγραφή τους ταξινομημένα ανά ερευνητικό ερώτημα.

4.1 Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί από τα διαδικαστικά του προγράμματος της Μαθητείας

Οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην υλοποίηση του προγράμματος από τα διαδικαστικά της Μαθητείας απεικονίζονται στο γράφημα 1:



Γράφημα1: Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών από τα διαδικαστικά της Μαθητείας

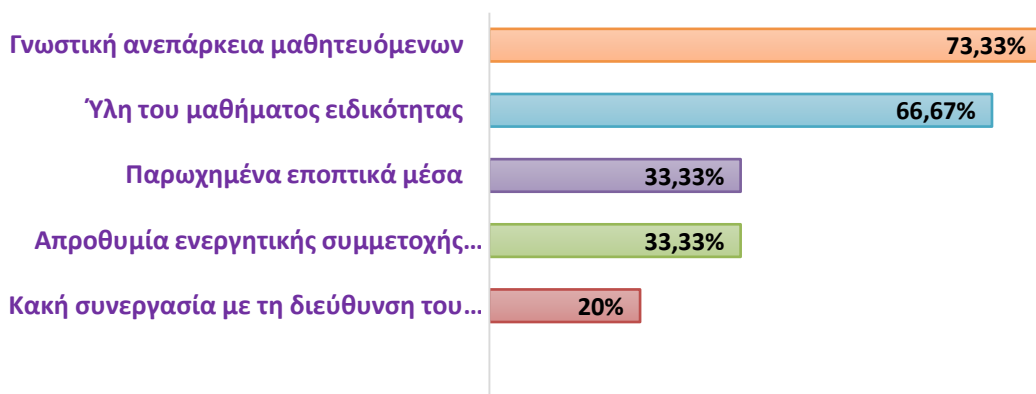
Η πλειονότητα λοιπόν των ερωτηθέντων κατέδειξε με καθαρότητα και σαφήνεια ότι

δυσκολεύτηκε πολύ με τα πολλά και δυσνόητα έντυπα (παρουσιολόγια, κ.ά.) και βιβλία(πρωτόκολλο, μητρώο μαθητευόμενων, κ.ά.) αλλά και στον πολύ χρόνο που απαιτεί η συμπλήρωσή τους. Χαρακτηριστικά, ο Ε13 αναφέρεται σε *«παρουσιολόγια,πρωτόκολλο, μητρώο μαθητευόμενων που πρέπει να συμπληρώνονται, να πρωτοκολλώνται και να τηρούνται»*ο Ε5 κάνει λόγο για *«μεγάλη γραφειοκρατία, με πολλά έντυπα ακατανόητα για τους εκπαιδευτικούς»*και ο Ε8 υποστηρίζει ότι *«απαιτεί πολύ χρόνο να τη διεκπεραιώσεις»*. Αυτή η γραφειοκρατία συνέχισε να δυσκολεύει τους επόπτες και μετά τη λειτουργία του Πληροφοριακού Συστήματος Διαχείρισης Μαθητείας (ΠΣΔΜ) αν και ήταν υποστηρικτικό στη διαχείριση των απαραίτητων διαδικασιών, όπως επισημαίνεται από τον Ε8:*«παρά τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας, η γραφειοκρατία παραμένει μεγάλη»*. Η γραφειοκρατία της Μαθητείας επιδρά αρνητικά και αποτρέπει τόσο τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη του προγράμματος, όσο και τους ιδιώτες επιχειρηματίες στη συμμετοχή τους σε αυτό. Τις αρνητικές αυτές συνέπειες επισημαίνει ο Ε3:*«πολλή γραφειοκρατία που δυσανασχετεί όχι μόνο εμένα ως επόπτη αλλά ακόμα και τους εργοδότες με τους λογιστές τους. Δημιουργεί αρνητικό κλίμα για το πρόγραμμα»*.

Το οργανωτικό – θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας δημιούργησε επίσης δυσκολίες σε μερικούς από τους εκπαιδευτικούς του δείγματοςκαι αποθάρρυνε την εμπλοκή τους σε αυτή. Ωςτέτοιες δυσκολίεςανέφεραν:α) τηνέλλειψη έγκαιρης και έγκυρης ενημέρωσης για ουσιώδη οργανωτικά θέματα, όπως π.χ. *«το ισχύον πλαίσιο για τις άδειες των μαθητευόμενων(Ε7),β)την καθυστερημένη έναρξη του προγράμματος τον Οκτώβριο που εκτός από προβλήματα στην ίδια τη λειτουργία του προγράμματος, προκάλεσε αναστάτωση και στη λειτουργία του ΕΠΑΛ από τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών του στη Μαθητεία, όπως υποστηρίζει ο Ε11: «το μεγαλύτερο πρόβλημα στα 2 χρόνια εμπλοκής μου στην Μαθητεία ήταν ο χρόνος έναρξης των μαθημάτων», γ) την ασαφή ανάθεση της ευθύνης των εργαστηρίων, σύμφωνα με τον Ε1: «το ποιος είναι υπεύθυνος για τα εργαστήρια (ο επόπτης ή η διεύθυνση ΕΠΑΛ ή η διεύθυνση ΕΚ) δημιουργεί ακόμα δυσκολίες» και δ)την προτεραιότητα που δίνεται στην ανάθεση της εποπτείας του προγράμματος στον εκπαιδευτικό με τα περισσότερα χρόνια υπηρετήσης στο ΕΚ: «ο Σύλλογος Διδασκόντων του ΕΚ ανέθεσε την εποπτεία σε εκπαιδευτικό από άλλο ΕΠΑΛ που έχει περισσότερα χρόνια υπηρετήσης στο ΕΚ. Άδικο ...»(Ε12καιΕ15).*

4.2 Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα κατά την υλοποίηση του προγράμματος της Μαθητείας

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, κατά τη συμμετοχή τους στην υλοποίηση της Μαθητείας στη σχολική μονάδα αντιμετώπισαν τις παρακάτω δυσκολίες που απεικονίζονται στο γράφημα 2:



Γράφημα 2: Δυσκολίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα

Επισήμαναν την ανεπαρκή οργάνωση του μαθήματος του γνωστικού αντικείμενου της κάθε ειδικότητας, την έκταση, τη μεγάλη εξειδίκευση και τη δυσκολία του περιεχομένου του, τον ανεπαρκή χρόνο για την κάλυψή του καθώς και την αναντιστοιχία των ενοτήτων του με το επαγγελματικό αντικείμενο του χώρου εργασίας των μαθητευόμενων, ως τροχοπέδη στο εκπαιδευτικό τους έργο. Παραθέτονται ενδεικτικές απαντήσεις: «η ύλη ήταν εκτεταμένη και απαιτητική» (E4, E5), «δεν επαρκούσε ο χρόνος, για να καλυφθεί η ύλη αυτή» (E4, E6 και E12), «η ύλη έχει μεγάλο βαθμό εξειδίκευσης» (E2, E7), «δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα της αγοράς εργασίας» (E4, E10).

Η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δυσκολεύτηκε από το γνωστικό επίπεδο των μαθητευόμενων, που ήταν χαμηλό σε σχέση με το υψηλό επίπεδο των γνώσεων που παρέχεται από το μάθημα της ειδικότητας και το οποίο χαρακτηρίζεται από πολλά μαθησιακά κενά, «φορτία» από την προηγούμενη σχολική τους φοίτηση. Ισχυρίστηκαν ότι «Η μεγαλύτερη δυσκολία που συνάντησα ως εκπαιδευτικός στην τάξη της σχολικής μονάδας είναι το χαμηλό γνωστικό επίπεδο των μαθητευόμενων» (E12), «Το γνωστικό τους επίπεδο είναι χαμηλό με πολλά μαθησιακά κενά» (E4, E5, E8, E15), και «...τα κενά τους είναι κληρονομιά των προηγούμενων χρόνων φοίτησης» (E9). Επιπλέον, σύμφωνα με τις συνεντεύξεις τους, οι μαθητευόμενοι εμφάνισαν χαλαρή διάθεση και απροθυμία στη συμμετοχή τους στη διδασκαλία του μαθήματος, γιατί θεωρούσαν τη μέρα που προσέρχονταν στη σχολική μονάδα για το μάθημα ειδικότητας ως μια ιδιότυπη «αργία» από τις πέντε μέρες εκπαίδευσης και εργασίας στον εργοδότη. Ενδεικτικές είναι οι απαντήσεις των E13: «Γενικά είχαν μια χαλαρή διάθεση και μια ανωριμότητα» και E15: «Θεωρούσαν τη μέρα του σχολείου κάτι σαν ρεπό από την εργασία τους στην επιχείρηση».

Οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος έκαναν λόγο για τα προβλήματα που αντιμετώπισαν από την χρήση των ανεπαρκών και τεχνολογικά παρωχημένων εποπτικών μέσων στην υλοποίηση εργαστηριακών ασκήσεων και γενικά στην διδασκαλία του μαθήματος με τον τρόπο που προβλεπόταν από το πρόγραμμα σπουδών. Ο E7 ισχυρίστηκε

ότι «το εργαστήριο που χρησιμοποιούσα είχε παλιάς τεχνολογίας –εικοσαετίας - υπολογιστές και με δυσκόλευε στη διδασκαλία του μαθήματος» και ο Ε12 δήλωσε ότι «μεγάλη δυσκολία η έλλειψη σύγχρονων ηλεκτρολογικών συσκευών που απαιτούνται για την υλοποίηση των προβλεπόμενων εργαστηριακών ασκήσεων».

Τέλος, αν και σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι υπήρξε πολύ καλή συνεργασία με τον υπεύθυνο της Μαθητείας στον νομό και με την διεύθυνση του ΕΚ, τρεις (3) εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για λίγες τριβές στη συνεργασία τους με τη διεύθυνση του ΕΠΑΛ. Οι τριβές αυτές σχετίζονταν είτε με τη χρήση αναλωσίμων είτε με την υπογραφή εντύπων της Μαθητείας. Και στις δύο περιπτώσεις σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας, η διεύθυνση του ΕΠΑΛ όφειλε απρόσκοπτα να εξυπηρετεί τις ανάγκες του προγράμματος. Όπως υποστήριξαν οι Ε3 και Ε8: «Με τη διεύθυνση του ΕΠΑΛ υπήρξαν δυσκολίες για τη χρήση αναλωσίμων», αλλά και ο Ε7: «Η διεύθυνση του ΕΠΑΛ εμφάνιζε μια δυστοκία να υπογράψει τα συμπληρωμένα έντυπα της Μαθητείας».

4.3 Δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί ως επόπτες στο χώρο εργασίας κατά την υλοποίηση του προγράμματος της Μαθητείας

Οι επόπτες του δείγματος της πραγματοποιηθείσας έρευνας αντιμετώπισαν δυσχέρειες στο έργο τους που δημιουργήθηκαν τόσο από την συνεργασία τους με τους εργοδότες όσο και από την στάση των μαθητευόμενων στον χώρο εργασίας (γράφημα 3).



Γράφημα 3: Δυσκολίες των εποπτών στον χώρο εργασίας

Στη συνεργασία των εποπτών με τους εργοδότες (φυσικά πρόσωπα ή επιχειρήσεις) που στο χώρο τους εκπαίδευαν τους μαθητευόμενους του προγράμματος, προκλήθηκαν δυσκολίες από:

α) την έλλειψη ανταπόκρισης των εργοδοτών στο γραφειοκρατικό κομμάτι της Μαθητείας. Οι λογιστές, ιδιαίτερα των μικρών επιχειρήσεων, όχι μόνο δεν γνώριζαν να διαχειριστούν τις λογιστικές απαιτήσεις του προγράμματος αλλά αδιαφόρησαν και να ενημερωθούν.

Αποτέλεσμα της στάσης τους αυτής ήταν η δημιουργία παρατυπιών ή λαθών, που ανάγκασε τους επόπτες να διαθέσουν επιπλέον χρόνο για τη διόρθωσή τους. Χαρακτηριστικά αναφέρουν, ο E12: «...οι λογιστές των μικρών επιχειρήσεων γνώριζαν ή τουλάχιστον δεν φρόντισαν να μάθουν τα λογιστικά της Μαθητείας», ο E8: «παρόλη την βοήθεια που τους έδωσα, έκαναν λάθη» και ο E15: «με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν διάφορα λάθη που με επιπλέον κόπο διευθετήθηκαν».

β) την απροθυμία των εργοδοτών να εκπαιδεύσουν τους μαθητευόμενους. Δεν αφιέρωσαν χρόνο για την εκπαίδευση των μαθητευόμενων ούτε σε επίπεδο γνώσεων ούτε σε επίπεδο επαγγελματικής κουλτούρας και υπευθυνότητας. Αντιμετώπισαν τους μαθητευόμενους ως έτοιμους εργαζόμενους και ως «φτηνά» εργατικά χέρια. «Οι εργοδότες «βιάζονταν» να αποκτήσουν γρήγορα εργαζόμενους (E7), «δεν αφιέρωσαν ιδιαίτερο χρόνο για την εκπαίδευση των μαθητευόμενων» (E8) και «δεν ασχολήθηκαν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά στην απόκτηση επαγγελματικής κουλτούρας» (E9). Δεν εξυπηρέτησαν τους στόχους του προγράμματος. Αναφέρθηκε μάλιστα και μια περίπτωση, που για το λόγο αυτό επόπτης αναγκάστηκε να διακόψει τη Μαθητεία: «ο εργοδότης δεν προσπάθησε για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος και αναγκάστηκα να διακόψω τη Μαθητεία» (E5)!

γ) από την έλλειψη υποστήριξης ή εφαρμογής του προγράμματος σπουδών της Μαθητείας στο χώρο του εργοδότη από τον εκπαιδευτή εργασίας, όπως χαρακτηριστικά δηλώνει ο E14: «ως μοναδική δυσκολία ίσως θα μπορούσα να πω ότι δεν μπορούσαν να υποστηρίξουν πλήρως το πρόγραμμα σπουδών, που έπρεπε να εφαρμόζεται».

Επιπρόσθετα, οι μαθητευόμενοι δεν κατάφεραν να κατανοήσουν τις ευθύνες που απορρέουν από τη θέση και το ρόλο που ανέλαβαν στο χώρο εργασίας, δημιουργώντας δυσκολίες και προβλήματα στους επόπτες. Δεν επέδειξαν την απαιτούμενη προθυμία και ωριμότητα ώστε μέσω της εργασίας σε πραγματικές συνθήκες, να προσπαθήσουν και να αναπτύξουν στοιχεία επαγγελματικής συνείδησης και συμπεριφοράς και να εξελιχθούν σε εργαζόμενους με δικαιώματα και υποχρεώσεις. Οι επόπτες του δείγματος ανέφεραν ότι οι μαθητευόμενοι «εμφανίστηκαν ανώριμοι και απρόθυμοι στην εργασία» (E9 και E12), «αδυνατούσαν να αποκτήσουν σωστή επαγγελματική συμπεριφορά όπως την αυστηρή τήρηση του ωραρίου εργασίας, την ευγενική συμπεριφορά προς τους πελάτες, την ένδυση με τις ειδικές φόρμες εργασίας... απρόθυμοι να βοηθήσουν σε άλλες εργασίες όπως καθαρισμό του χώρου εργασίας ή τακτοποίηση αποθήκης» (E7) και γενικά «ότι είχαν κάποιες υποχρεώσεις στο χώρο εργασίας βάσει της σύμβασης» (E13).

Τέλος, η μεγαλύτερη δυσκολία για τρεις (3) επόπτες ήταν η κατάλληλη συναρμογή μαθητευόμενου-εργοδότη, η βέλτιστη δηλαδή τοποθέτηση του μαθητευόμενου στην επιχείρηση, που γίνεται σύμφωνα με το θεσμικό πλαίσιο στην έναρξη του προγράμματος. Η λανθασμένη επιλογή τοποθέτησης θα μπορούσε να παράγει ποικίλα προβλήματα για τους μαθητευόμενους και ίσως να δημιουργούσε συνθήκες πρόωρης εγκατάλειψης του προγράμματος, όπως υποστηρίζουν ο E12: «η μεγαλύτερη δυσκολία και ταυτόχρονα μεγάλη πρόκληση, είναι να πετύχει το «πάντρεμα» εργοδότη-μαθητευόμενου» και ο E5: «...σε αντίθετη περίπτωση δημιουργούνται πολλά προβλήματα και δυσκολίες, που αν δεν λυθούν έγκαιρα

μπορεί να κάνουν το μαθητευόμενο να φύγει από τη Μαθητεία».

5. Συμπεράσματα

Ακολουθούν τα κυριότερα συμπεράσματα που εξάγονται από την πραγματοποίηση της έρευνας. Τονίζεται ότι δεν μπορούν να γενικευθούν λόγω της ποιοτικής μεθόδου ανάλυσης των δεδομένων. Με αυτή την παραδοχή, τα συμπεράσματα κρίνονται χρήσιμα και θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στο μέλλον από τους αρμόδιους εμπλεκόμενους φορείς για την ενίσχυση και τη βελτίωση του θεσμού της Μαθητείας.

- Το θεσμικό πλαίσιο της Μαθητείας παρουσιάζει αδυναμίες ήδη από την πιλοτική εφαρμογή της (Λαγουδάκος & Αθανασόπουλος, 2017) που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών και εντοπίζονται: α) στην καθυστέρηση του χρόνου έναρξης, η οποία ευθύνεται για την παρακώληση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας και για τη διαρροή των υποψήφιων μαθητευόμενων προς παρεμφερή προγράμματα, β) στον καθορισμό με σαφήνεια των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του ΕΠΑΛ, του ΕΚ, των εποπτών (CEDEFOP, 2018c) και γ) στην εμπρόθεσμη και ουσιαστική ενημέρωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για οργανωτικά θέματα (ΙΕΠ, 2018) για τη διασφάλιση της σωστής λειτουργίας του θεσμού.
- Η γραφειοκρατία της διαχειριστικής υποστήριξης της Μαθητείας που εμφανίζεται από την πιλοτική ακόμα εφαρμογή της (Λαγουδάκος & Αθανασόπουλος, 2017) και παρά τη λειτουργία της ηλεκτρονικής πλατφόρμας του ΠΣΔΜ αυξάνεται και στις επόμενες φάσεις, καθώς αυξάνονται οι ειδικότητες άρα και οι μαθητευόμενοι. Η γραφειοκρατία χαρακτηρίζεται από μεγάλο όγκο εντύπων που απαιτεί πολύ από το διαθέσιμο χρόνο των εκπαιδευτικών για τη διεκπεραίωσή της. Δημιουργεί μια πολύπλοκη, χρονοβόρα και απαιτητική διαδικασία που κατά συνέπεια λειτουργεί αποτρεπτικά για τη μεγαλύτερη συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των εργοδοτών στο πρόγραμμα, επομένως και αντιστρόφως ανάλογα με τη διεύρυνσή του.
- Η ύλη του μαθήματος ειδικότητας της Μαθητείας που ακολουθεί το πρόγραμμα σπουδών είναι ογκώδης, εκτεταμένη και πολύ εξειδικευμένη για τη σωστή διδασκαλία της και οι μαθητευόμενοι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση και στην αφομοίωση της νέας γνώσης στο χρονικό διάστημα που διατίθεται. Πολύ σημαντική είναι η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναντιστοιχία που εμφανίζουν οι ενότητες της διδασκόμενης στη σχολική μονάδα ύλης με την πρακτική εκπαίδευση στον επαγγελματικό χώρο. Το ίδιο επισημαίνεται και στις μελέτες των Ζαρίφη, Φωτόπουλο, Zanolis και Μανάβη (2017), Καρατζογιάννη και Πανταζή (2014) και Κάρουλα (2017) καθώς και στην έκθεση του CEDEFOP (2018c). Επιπλέον, στην προαναφερθείσα έκθεση αναφέρεται ότι τα μαθήματα ειδικότητας της Μαθητείας δεν εναρμονίζονται ακόμα συστηματικά με τις ανάγκες της αγοράς και δεν βασίζονται είτε σε έρευνα των αναγκών είτε σε αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

- Η συμμετοχή και η στάση των μαθητευόμενων στη Μαθητεία δυσχεραίνει σε αρκετές περιπτώσεις το έργο των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών. Ως κυριότερες δυσκολίες καταγράφονται το χαμηλό μαθησιακό φορτίο των μαθητευόμενων, όπως επισημαίνεται και στην έρευνα του ΙΕΠ (2018) και η έλλειψη προθυμίας και ενδιαφέροντος για την ενεργητική συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του ΙΕΠ (2018) σύμφωνα με την οποία μόλις το 19% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών θεώρησε τις προαναφερθείσες δυσκολίες ως ανασταλτικούς παράγοντες στο έργο τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητευόμενοι λόγω ανωριμότητας και απροθυμίας τους, δεν προσπάθησαν να αναπτύξουν στοιχεία επαγγελματικής συμπεριφοράς και να εξελιχθούν σε συνειδητούς εργαζόμενους με δικαιώματα και υποχρεώσεις, δυσκολεύοντας τους επόπτες. Αν και δεν βρέθηκαν αποτελέσματα κάποιας έρευνας που να υποστηρίζουν ή όχι το εν λόγω εύρημα, εκτιμάται ότι υπονομεύεται ένας από τους τιθέμενους στόχους του ΠΣ της Μαθητείας (ΚΥΑ Φ2/181534/Δ4/2017) για τη διαμόρφωση κουλτούρας επαγγελματισμού των μαθητευόμενων.
- Οι επόπτες αποτελούν το συνδετικό κρίκο της σχολικής μονάδας με το χώρο εργασίας και συμμετέχουν με σύνθετο ρόλο στην υλοποίηση της Μαθητείας. Παρά τη θετική συνεργασία των περισσοτέρων εποπτών με τους εργοδότες, επισημαίνονται όμως και θέματα που δυσκόλεψαν αυτή τη συνεργασία ή και τη διέκοψαν. Τα προβλήματα αυτά σχετίζονται με: α) την αδυναμία των μικρών επιχειρήσεων να ανταποκριθούν ορθά και συστηματικά στις γραφειοκρατικές απαιτήσεις του προγράμματος, β) την απροθυμία των εργοδοτών να εκπαιδεύσουν τους μαθητευόμενους και γ) την παροχή ελλειπών ή ανεπαρκών μάθησης λόγω της αδυναμίας των επιχειρήσεων να υποστηρίζουν ή να εφαρμόσουν το πρόγραμμα σπουδών. Οι ίδιες αδυναμίες ή ελλείψεις στην μάθηση των μαθητευόμενων στο χώρο εργασίας διαπιστώνονται και στην εμπειρική έρευνα των Akkerman και Bakker (2011) και στην μελέτη του Billett (2009). Οι παραπάνω δυσκολίες υποσκάπτουν γενικότερα την επίτευξη ενός στόχου της Μαθητείας, που εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη διάθεση και τα αντανεκλαστικά που επιδεικνύουν οι ελληνικές μικρομεσαίες επιχειρήσεις να παρέχουν εμπειρική εκπαίδευση για την ανάπτυξη επαγγελματικών ικανοτήτων των μαθητευόμενων (Ιωαννίδου & Σταύρου, 2013· Καρατζογιάννης & Πανταζή, 2014· Παϊδούση, 2014).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Crossing boundaries between school and work during apprenticeships. *Vocations and Learning*, Volume 5, Issue 2, pp. 153–173.
- Billett, S. (2009). Vocational learning: *Contributions of workplaces and educational institutions*. Διαθέσιμο στο:
https://www.researchgate.net/publication/42622160_Vocational_Learning_Contributions_of_Workplaces_and_Educational_Institutions

- Blaikie, N. (2000). Strategies for answering research questions. In N. Blaikie (Ed.), *Designing Social Research. The Logic of Anticipation* (pp. 85-127). Cambridge: Polity Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. στο: H. Cooper (επιμ.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Ουάσιγκτον: American Psychological Association
- CEDEFOP (2016). *Επαγγελματική Ανάπτυξη για Εκπαιδευτικούς και Εκπαιδευτές στον Τομέα της ΕΕΚ*. Thessaloniki: Cedefop.
- CEDEFOP (2018c). *Apprenticeship review: Greece. Modernizing and expanding apprenticeships in Greece. Thematic country reviews*. Luxembourg: Publications Office.
- Chu, S., Reynolds, R., Notari, M., Taveres, N., & Lee, C. (2016). *21st Century Skills Development through Inquiry Based Learning From Theory to Practice*. Διαθέσιμο στο:
https://www.researchgate.net/publication/311997083_21st_Century_Skills_Development_Through_Inquiry-Based_Learning
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Όμιλος Ιων.
- Ζαρίφης, Γ., Φωτόπουλος, Ν., Zanolis, L., & Μανάβης, Χ. (2017). *Ο κοινωνικός διάλογος για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- ΙΕΠ (2018). *Έκθεση αποτίμησης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) για την Α' φάση του Μεταλυκειακού έτους-τάξης Μαθητείας*. Διαθέσιμο στο: <http://www.iep.edu.gr/el/tee-anakoinwseis/ekthesi-apotimisis-etos-mathiteias>
- Ιωαννίδου, Α., & Σταύρου, Σ. (2013). *Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης της Ελλάδος*. <http://library.fes.de/pdf-files/id/10315.pdf>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καρατζογιάννης, Σ., & Πανταζή, Σ. (2014). *Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα: Αδυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κάρουλας, Γ. (2017). *Μαθητεία και μικρές επιχειρήσεις: θεσμικό πλαίσιο και προτάσεις για τη βελτίωση του συστήματος*. Αθήνα: ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ.
- Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΚΥΑ) Αρ. 26385/2017 (ΦΕΚ 491Β Β/20-2-2017). «Πλαίσιο Ποιότητας Μαθητείας». Διαθέσιμο στο: <https://www.e-nomothesia.gr/epaggelmata-tekhnes/koine-upourgike-apophase-26385-2017.html>
- Κοινή Υπουργική Απόφαση Αρ. Φ2/181534/Δ4 (ΦΕΚ 3820/Β'/31-10-2017). *Προγράμματα Σπουδών για το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας» των αποφοίτων των ειδικοτήτων*. Διαθέσιμο στο:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/01_11_17epal_metalykeiako.pdf

Korelli, Y., & Mourouzides, Y. (2016). *Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Cyprus*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series.

Λαγουδάκος, Μ., & Αθανασόπουλος, Α. (2017). *Αποτίμηση της υλοποίησης της πιλοτικής τάξης Μαθητείας αποφοίτων Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ)*. Διαθέσιμο στο: <https://www.academia.edu>

Νόμος 4186/2013 (ΦΕΚ 193/17-9-2013). «Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις». Διαθέσιμο στο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf

Παϊδούση, Χ. (2014). *Δυτικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η γερμανική «αφήγηση» για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού (Ε.Ι.Ε.Α.Δ.)

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.