



## **Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών**

Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία

«Σχεδιασμός και Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών του  
εκπαιδευτικού προγράμματος «Μεταλυκειακό έτος - τάξη Μαθητείας  
ΕΠΑ.Λ.: Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής  
των Μαθησιακών Αποτελεσμάτων»

Βασίλειος Παρίσης

Επιβλέπων καθηγητής: Δρ. Γεώργιος Δουργκούνας

Αθήνα, Αύγουστος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/ δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοιχτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας.. Η ανοιχτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



«Σχεδιασμός και Αξιολόγηση των προγραμμάτων σπουδών του  
εκπαιδευτικού προγράμματος «Μεταλυκειακό έτος - τάξη Μαθητείας  
ΕΠΑ.Λ: Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής των  
Μαθησιακών Αποτελεσμάτων.»

Βασίλειος Παρίσης

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής

Συν-Επιβλέπων Καθηγήτρια

«Γεώργιος Δουργκούνας»

«Ελένη Πρόκου»

«Σύμβουλος καθηγητής στην  
εκπαίδευση ενηλίκων, ΕΑΠ»

«Σύμβουλος καθηγήτρια στην  
εκπαίδευση ενηλίκων, ΕΑΠ»

Αθήνα, Αύγουστος 2021

## **Ευχαριστίες**

Θερμά ευχαριστήρια στον επιβλέποντα καθηγητή μου Γεώργιο Δουργκούνα για την πολύτιμη και καταλυτική βοήθειά του στην ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας, στην οικογένειά μου για την υποστήριξη και την υπομονή και σε αυτούς που μου συμπαραστάθηκαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

## Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) του εκπαιδευτικού προγράμματος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙΘ), ως προς τη συνεισφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων (ΜΑ) στην ομαλή ένταξη των μαθητευομένων στην αγορά εργασίας και στην επίδρασή τους στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στη μαθησιακή διαδικασία, μέσα από τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και υλοποίησαν το πρόγραμμα στη σχολική μονάδα. Η κυρίαρχη τάση στην ευρωπαϊκή και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική στο πεδίο της ΕΕΚ είναι η ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων που βασίζονται στα αποτελέσματα με βασικούς σκοπούς την αντιμετώπιση της ανεργίας, τη δημιουργία ανταγωνιστικής οικονομίας και την ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής. Έχει αποδειχτεί ότι η ανάπτυξη και η εφαρμογή των ΜΑ στα διάφορα πεδία των εκπαιδευτικών συστημάτων της ΕΕΚ στην ΕΕ και στην Ελλάδα, ως βασικό τους εργαλείο, δεν έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ωστόσο, η εφαρμογή των ΜΑ στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» τείνει να έχει θετική επίπτωση αφενός στη σύνδεσή του με την κατάρτιση και την αγορά εργασίας και αφετέρου στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη μαθησιακή διαδικασία.

## Λέξεις – Κλειδιά:

μαθητεία, μαθησιακά αποτελέσματα, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, πρόγραμμα σπουδών.

## "Design and Evaluation of the curricula of the educational program" Post-secondary year - EPAL Apprenticeship class"

«Vassilis Parisis»

### **Abstract**

The purpose of this dissertation is the evaluation of the Curricula of the educational program of Vocational Education and Training (VET) "Post-secondary year - Apprenticeship" of the Ministry of Education and Religions (YPAITH), in terms of the contribution of learning outcomes ( LO) in the smooth integration of apprentices in the labor market and their impact on instructional design and learning process, through the investigation of the views of teachers serving in Secondary Vocational Education and implemented the program in the school unit. The prevailing trend in European and Greek educational policy in the field of VET is the development of outcome-based education systems with the main objectives of tackling unemployment, creating a competitive economy and strengthening social cohesion. It has been proven that the development and implementation of LOs in the various fields of VET educational systems in the EU and in Greece, as their main tool, does not have the expected results. However, the application of LOs in the educational program "Post-secondary year - Apprenticeship" tends to have a positive impact on the one hand in connection with training and the labor market and on the other hand in instructional design and the learning process.

### **Keywords:**

apprenticeship, learning outcomes, vocational education and training, curriculum.

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
Κατάλογος Εικόνων .....	x
Κατάλογος Σχημάτων/Πίνακα.....	xi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiv
Εισαγωγή.....	1
Α΄ Μέρος – Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μαθητεία και εκπαίδευση που βασίζεται στα αποτελέσματα .....	5
1. Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> Η ΕΕΚ και ο θεσμός της μαθητείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα .....	6
1.1 Εισαγωγή .....	6
1.2 Σύντομη ιστορική ανασκόπηση ΕΕΚ.....	7
1.3 Ο ρόλος της ΕΕΚ στην Ελλάδα.....	9
1.4 Ο θεσμός της μαθητείας στην Ελλάδα .....	12
1.4.1 Ορισμός.....	12
1.4.2 Σύντομη ιστορική εξέλιξη.....	13
1.5 Η εξέλιξη του ενδιαφέροντος για την ΕΕΚ στην Ευρωπαϊκή Ένωση έως το 1990 ...	15
1.6 Η συστηματοποίηση του ενδιαφέροντος για την ΕΕΚ στην ΕΕ από το 1990 έως σήμερα .....	17
1.6.1 Η περίοδος 1990 - 2000 .....	18
1.6.2 Η περίοδος 2001 - 2010 .....	20
1.6.3 Η περίοδος 2011-2020 .....	22
1.7 Συμπεράσματα.....	24
2. Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> Ο ρόλος και η σημασία των ΜΑ στην ΕΕΚ και τη μαθητεία .....	26
2.1 Εισαγωγή .....	26

2.2 Εκπαίδευση που βασίζεται στα αποτελέσματα .....	26
2.3 Η έννοια των ΜΑ .....	27
2.3.1 Ο ορισμός των ΜΑ .....	27
2.3.2 Ο ρόλος και η σημασία των ΜΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα .....	29
2.3.3 Μεθοδολογία ανάπτυξης των ΜΑ .....	33
2.4 Κριτική προσέγγιση στα ΜΑ .....	37
2.5 Σχεδιασμός και ανάπτυξη των ΠΣ του προγράμματος «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» βάσει των ΜΑ .....	40
2.5.1 Αρχές σχεδιασμού των ΠΣ.....	40
2.5.2 Ο ρόλος των ΜΑ στα ΠΣ.....	42
2.6 Συμπεράσματα.....	44
B' Μέρος Η αξιολόγηση των ΠΣ του προγράμματος «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» .....	46
3. Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> Η μεθοδολογία της έρευνας .....	47
3.1 Εισαγωγή .....	47
3.2 Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα .....	47
3.3 Αντικείμενα, άξονες και δείκτες αξιολόγησης .....	48
3.4 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας.....	49
3.5 Ερευνητική μέθοδος .....	50
3.5.1 Τεχνική συλλογής δεδομένων .....	51
3.5.2 Δείγμα της έρευνας .....	52
3.5.3 Περιγραφή ερωτηματολογίου .....	55
3.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας.....	56
4. Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των ΠΣ .....	59
4.1 Εισαγωγή .....	59
4.2 Αποτελέσματα της διασύνδεσης των ΜΑ με την αγορά εργασίας .....	59



4.3 Αποτελέσματα της εφαρμογής των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό .....	69
4.4 Αποτελέσματα της εφαρμογής των ΜΑ στη μαθησιακή διαδικασία .....	78
4.5 Ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων – Συμπεράσματα .....	85
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> Συμπεράσματα - συζήτηση .....	88
Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	93
Παράρτημα: «Ερωτηματολόγιο» .....	100

## **Κατάλογος Εικόνων**

Εικόνα 1: περιγραφή ΜΑ επιπέδου .....	34
Εικόνα 2: Περιγραφή ΜΑ του τύπου προσόντος .....	35
Εικόνα 3: Περιγραφή ΜΑ ειδικότητας επιπέδου 5.....	36
Εικόνα 4: παράδειγμα διατύπωσης μαθησιακού αποτελέσματος.....	37

## **Κατάλογος Σχημάτων/Πίνακα**

Σχήμα 1: αριθμός ειδικοτήτων.....	53
Σχήμα 2: Κατανομή φύλου συμμετεχόντων .....	53
Σχήμα 3: Κατανομή ηλικιακής ομάδας .....	54
Σχήμα 4: Κατανομή προϋπηρεσίας.....	54
Πίνακας 1: Τμήματα μαθητείας περιόδου 2018-2019 .....	57
Σχήμα 5: «τα προσδοκώμενα ΜΑ καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές ανάγκες των μαθητευομένων;».....	60
Σχήμα 6: «οι μαθησιακές ενότητες καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές δραστηριότητες της ειδικότητας;» .....	61
Σχήμα 7: «οι μαθησιακές ενότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες της επαγγελματικής εξειδίκευσης;».....	61
Σχήμα 8: «το ΠΣ παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας;» .....	62
Σχήμα 9: «το ΠΣ παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την παρακολούθηση των εργασιακών εξελίξεων;».....	63
Σχήμα 10: «Το ΠΣ αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τη σημασία της δεοντολογίας του επαγγέλματος.....	64
Σχήμα 11: «Το ΠΣ αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τη σημασία της υγείας και ασφάλειας στο χώρο εργασίας».....	64
Σχήμα 12: «Το ΠΣ αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης;».....	65
Σχήμα 13: «οι μαθησιακές ενότητες εξυπηρετούν τους στόχους του ΠΣ;» .....	66
Σχήμα 14: «τα προσδοκώμενα ΜΑ ικανοποιούν τους βασικούς στόχους του ΠΣ;» .....	66
Σχήμα 15: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες ομαδικότητας και συνεργατικότητας;» .....	67
Σχήμα 16: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης;» .....	67
Σχήμα 17: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλίας;».....	68
Σχήμα 18: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας;».....	68
Σχήμα 19: «το ΠΣ καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας;» .....	69

Σχήμα 20: «οι αρχές σχεδιασμού του ΠΣ υιοθετούν την προσέγγιση των μαθησιακών ενότητων;» .....	70
Σχήμα 21: «οι αρχές σχεδιασμού του ΠΣ περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα ΜΑ;» .....	70
Σχήμα 22: «οι μαθησιακές ενότητες έχουν ξεκάθαρη και κατανοητή δομή;» .....	71
Σχήμα 23: «οι μαθησιακές ενότητες διευκολύνουν την πορεία εκτέλεσης του ΠΣ ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό;» .....	72
Σχήμα 24: «για τη διαμόρφωση του ΠΣ λήφθηκαν υπόψη τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα;».....	73
Σχήμα 25: «τα ΜΑ είναι διατυπωμένα με σαφήνεια;» .....	74
Σχήμα 26: «τα ΜΑ είναι ρεαλιστικά;» .....	74
Σχήμα 27: «τα ΜΑ πληρούν τις προδιαγραφές διατύπωσης;» .....	75
Σχήμα 28: «τα ΜΑ μπορεί να επιτευχθούν στον προτεινόμενο χρόνο;» .....	75
Σχήμα 29: «τα ΜΑ είναι εύκολα αξιολογήσιμα;» .....	76
Σχήμα 30: «ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επιλογής του διδακτικού περιεχομένου;» ..	77
Σχήμα 31: «ο εκπαιδευτικός έχει ευελιξία ως προς το χρόνο υλοποίησης των ενδεικτικών δραστηριοτήτων;».....	77
Σχήμα 32: «ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται ως προς την πορεία εκτέλεσης των μαθησιακών ενότητων» .....	78
Σχήμα 33: «τα ΜΑ ενισχύουν τη χρήση μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων» .....	79
Σχήμα 34: «το ΠΣ προωθεί τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων;» .....	79
Σχήμα 35: «το ΠΣ ενθαρρύνει την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων;» .....	80
Σχήμα 36: «οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραπέμπουν σε πραγματικές επαγγελματικές καταστάσεις;» .....	81
Σχήμα 37: «οι ενδεικτικές δραστηριότητες αναδεικνύουν τον προσανατολισμό του ΠΣ στην πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής μαθησιακής διαδικασίας;» .....	81
Σχήμα 38: «Οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι προσανατολισμένες προς την επίτευξη των ΜΑ;» .....	82
Σχήμα 39: «οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι προσανατολισμένες σε πραγματικές επαγγελματικές εργασίες;» .....	82

Σχήμα 40 «οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι υλοποιήσιμες στο εργαστηριακό περιβάλλον;» .....	83
Σχήμα 41: «διευκολύνεται η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά».....	84
Σχήμα 42: «Η ζώνη ευέλικτου προγράμματος ενισχύει την ευελιξία εκτέλεσης του ΠΣ σύμφωνα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες;» .....	84
Σχήμα 43: «οι μαθητευόμενοι έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά;» .....	85
Σχήμα 44: «η εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί κίνητρα μάθησης;» .....	85

## **Συντομογραφίες & Ακρωνύμια**

ΕΕΚ: Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

ΕΕ: Ευρωπαϊκή Ένωση

ΕΟΚ: Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα

ΕΟΠΠΕΠ: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού

ΕΠΑΛ: Επαγγελματικά Λύκεια

ΕΠΑ.Σ: Επαγγελματικές Σχολές

ΕΠΕΠ: Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων

ΙΕΚ: Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης

ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΜΑ: Μαθησιακά Αποτελέσματα

ΟΑΕΔ: Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού

ΠΣ: Προγράμματα Σπουδών

ΤΕΕ: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση

ΤΕΕΚ: Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση

ΤΕΛ: Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια

ΤΕΣ: Τεχνικές Επαγγελματικές Σχολές

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

CEDEFOP: European Centre for the Development of Vocational Training

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ), καθώς και η μαθητεία αποτελούν προτεραιότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών και περιλαμβάνονται στο συνολικό σχεδιασμό για ενίσχυση και αναβάθμισή τους, στο σύνολο των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αυτό γίνεται εντονότερο από το 2010 και μετά, καθώς με σειρά νομοθετικών μέτρων υιοθετούνται ψηφίσματα και κανονισμοί του Ευρωπαϊκού συμβουλίου και σταδιακά αρχίζουν να εφαρμόζονται συστηματικότερα κυρίως στη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και κατάρτιση. Ο ρόλος της ΕΕΚ και της μαθητείας στην κοινωνία είναι διπλός, επαγγελματικός και κοινωνικός. Ο πρώτος αφορά στην προετοιμασία των αποφοίτων ώστε να είναι ικανοί να εισέλθουν με επιτυχία στο επάγγελμα και παράλληλα να συμβάλλουν στη βελτίωση του εργασιακού – επαγγελματικού περιβάλλοντος ενισχύοντας έτσι, την παραγωγική ανασυγκρότηση. Ο δεύτερος ρόλος αφορά την προετοιμασία των αποφοίτων για την κοινωνική ζωή και έχει ως σκοπό τη δημιουργία ενός ελκυστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για ενεργό και δημιουργική συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το πρόγραμμα μαθητείας του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΑΙ.Θ) με τίτλο «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας ΕΠΑ.Λ» αφορά τους αποφοίτους των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ) και Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) με σκοπό την απόκτηση εργασιακή εμπειρίας και την ομαλή είσοδο των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Τα προγράμματα σπουδών (ΠΣ) αφορούν το «εργαστηριακό μάθημα» της ημέρας στο σχολείο και εκπονήθηκαν από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 4186/2013. Η «Τάξη Μαθητείας» εφαρμόζει το δυικό σύστημα εκπαίδευσης, έχει διάρκεια ένα (1) έτος και περιλαμβάνει Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης στη σχολική μονάδα. Η εκπόνηση των ΠΣ για ειδικότητες των ΕΠΑ.Λ από το ΙΕΠ, ξεκίνησε σταδιακά το 2017. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα άρχισαν να υλοποιούνται την ίδια χρονιά (2017-2018). Βάσει της κείμενης νομοθεσίας (Ν.4186/2013) τα ΠΣ πρέπει να περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα (ΜΑ). Καθώς τα ΜΑ αποτελούν δηλώσεις του τί θα πρέπει να είναι ικανός ο μαθητευόμενος να κάνει στο τέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων επηρεάζονται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και η μαθησιακή διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο δημιουργείται

εύλογα το ζήτημα της διερεύνησης και της αποτίμησης του βαθμού επίτευξης των στόχων των ΠΣ.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ τα τελευταία χρόνια αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ΕΕΚ και της μαθητείας με στόχο την αντιμετώπιση της ανεργίας, τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και κυρίως των νέων και την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας. Η στροφή των εκπαιδευτικών πολιτικών σε εκπαιδευτικά συστήματα που βασίζονται στα μαθησιακά αποτελέσματα και κατ' επέκταση η εφαρμογή των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε αυτά συνδέθηκαν με τη διά βίου μάθηση και την πιστοποίηση των προσόντων. Στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι αυτές οι εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές οδηγούν σε εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης και σε απορρύθμιση των εργασιακών δικαιωμάτων. Το βασικό επιχείρημα της παρούσης διπλωματικής εργασίας είναι ότι παρά τις αρνητικές προσεγγίσεις για τα ΜΑ, από την εφαρμογή τους στο πρόγραμμα «Μεταλυκειακό έτος -τάξη Μαθητείας» διαπιστώθηκε ότι έχουν κάποια θετικά αποτελέσματα ως προς την προετοιμασία των εκπαιδευομένων για την ένταξη στην αγορά εργασίας, στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη μαθησιακή διαδικασία. Θετική επίδραση έχουνε στη δυνατότητα επιλογής διδακτικού περιεχομένου από τον εκπαιδευτή, στη διευκόλυνση της χρήσης μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, στην παροχή αυτονομίας στον εκπαιδευτή ως προς την πορεία υλοποίησης του ΠΣ, στον καλύτερο σχεδιασμό της αξιολόγησης των εκπαιδευομένων και στη δημιουργία κινήτρων μάθησης.

Αντικείμενο της εργασίας είναι η αξιολόγηση των ΠΣ της μαθητείας ως προς την επαρκή προετοιμασία των μαθητευομένων για ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας και η αποτίμηση της επίδρασης των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την μαθησιακή διαδικασία. Η αιτιολογημένη υπάρχουσα κριτική στα ΜΑ εστιάζει στην εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, στην ενίσχυση εκπαιδευτικών πολιτικών νεοφιλελεύθερου χαρακτήρα, στη μείωση των εργασιακών δικαιωμάτων και στην απορρύθμιση της κοινωνικής συνοχής. Στόχος της εργασίας είναι η ανάδειξη των θετικών στοιχείων της εφαρμογής τους στο σύστημα της μαθητείας ως προς τη διασύνδεση των μαθητευομένων με την αγορά εργασίας και την υποστήριξη της επαγγελματικής τους αποκατάστασης, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην αναβάθμιση και περαιτέρω ανάπτυξη του συστήματος της μαθητείας. Σκοπός είναι το σύνολο των ευρημάτων να παράσχει επιστημονική τεκμηρίωση και να αξιοποιηθεί σε μελλοντική



εκπόνηση νέων ΠΣ μαθητείας ή επικαιροποίησης των παρόντων καθώς και στην εκπόνηση ΠΣ της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας είναι τα εξής:

- Πώς επηρέασε την υλοποίηση του εργαστηριακού μέρους του προγράμματος της μαθητείας η διάρθρωση των ΠΣ βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- Σε ποιο βαθμό το περιεχόμενο των ΠΣ είναι συμβατό με τις σύγχρονες τάσεις στην αγορά εργασίας;
- Τα ΠΣ παρέχουν την απαραίτητη ευελιξία προσαρμογής στις εκάστοτε τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες;
- Οι αρχές ανάπτυξης των ΠΣ επηρέασαν και αν ναι με ποιο τρόπο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό;
- Εφαρμόστηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας για την υποστήριξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- Η υιοθέτηση της προσέγγισης των μαθησιακών ενοτήτων βοηθά στην υλοποίηση του ΠΣ και με ποιο τρόπο;
- Οι προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες των μαθησιακών ενοτήτων των ΠΣ αναδεικνύουν και προάγουν την πρακτική διάσταση του προγράμματος της μαθητείας;

Η διπλωματική εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μία σύντομη ιστορική ανασκόπηση της ΕΕΚ και του θεσμού της μαθητείας στην ΕΕ και στην Ελλάδα. Στη συνέχεια περιγράφεται η εξέλιξη του ενδιαφέροντος για την ΕΕΚ και τη μαθητεία στην ΕΕ και αναλύονται οι λόγοι που οδήγησαν στη διεύρυνση του ενδιαφέροντος και στη μεγάλη ενίσχυση και ενθάρρυνση προς τα κράτη μέλη για την ανάπτυξή της. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια των ΜΑ, η σημασία τους για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕΚ και οι λόγοι της ευρείας υιοθέτησης και εφαρμογής τους στην ΕΕΚ από τα κράτη μέλη της ΕΕ. Αναλύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα από την εφαρμογή τους στα εκπαιδευτικά συστήματα. Ιδιαίτερα μελέτη γίνεται στην κριτική που τους ασκείται. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου αναλύονται οι αρχές σχεδιασμού των ΠΣ και τα αναμενόμενα αποτελέσματα από την ανάπτυξή τους βάσει των ΜΑ.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και εξηγείται η αναγκαιότητα και η σημασία της έρευνας. Στη συνέχεια αναλύονται η ερευνητική μέθοδος και αιτιολογείται η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα και η ερμηνεία τους.

Στο τρίτο μέρος της εργασίας αναλύονται τα συμπεράσματα της έρευνας ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα και γίνεται μία κριτική προσέγγιση των αποτελεσμάτων. Η εφαρμογή των αρχών των ΜΑ, ως τρόπου έκφρασης και λειτουργίας της εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και πολιτικής η οποία βασίζεται στα αποτελέσματα, στα ΠΣ της μαθητείας ανέδειξε θετικά στοιχεία αλλά και αρκετές αδυναμίες. Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν και προτείνονται οι απαραίτητες διορθωτικές ενέργειες για την βελτίωση των ΠΣ. Αυτές αφορούν τον επαναπροσδιορισμό των ΜΑ στις μαθησιακές ενότητες που αναφέρονται στις δεξιότητες στις οποίες διαπιστώθηκε χαμηλός βαθμός ικανοποίησης, τον εμπλουτισμό των ΠΣ με προτάσεις και κατευθύνσεις προς τον εκπαιδευτή για δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων προσανατολισμένων στη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και τη δημιουργία ενός μηχανισμού ευέλικτης και άμεσης αποτίμησης και ανατροφοδότησης των εκπονητών των ΠΣ με τα απαραίτητα στοιχεία με σκοπό τη βελτίωση των αποτελεσμάτων των ΠΣ.

## **Α΄ Μέρος – Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, μαθητεία και εκπαίδευση που βασίζεται στα αποτελέσματα**

## **1. Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Η ΕΕΚ και ο θεσμός της μαθητείας στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ελλάδα**

### **1.1 Εισαγωγή**

Η Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΕΚ) και η Γενική Εκπαίδευση αποτελούν τους δύο πόλους της παρεχόμενης εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ο ρόλος της ΕΕΚ, διαχρονικά στην εξέλιξη των ανθρώπινης κοινωνίας και οικονομίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς η ύπαρξη ατόμων με εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες αποτελεί μία διαρκώς εξελισσόμενη κοινωνική ανάγκη με ξεχωριστή σημασία τόσο για την παραγωγική διαδικασία όσο και για τον τομέα παροχής υπηρεσιών. Οι μεταρρυθμίσεις στην ΕΕΚ, μετά την είσοδο της χώρας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ) και στην ΕΕ στη συνέχεια, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις κατευθύνσεις και τις εξελίξεις στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική και οικονομική πολιτική. Στην Ελλάδα η οικονομική και κοινωνική κρίση των δύο τελευταίων δεκαετιών, η διαχρονική υποβάθμιση της ΕΕΚ και η έλλειψη εθνικού σχεδιασμού οδήγησαν σε προσπάθειες αναμόρφωσης και ανάπτυξής της. Ο φορέας του σχεδιασμού και υλοποίησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της μαθητείας στην Ελλάδα μέχρι το 2017 ήταν ο Οργανισμός Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) του Υπουργείου Εργασίας και Κοινωνικών Υποθέσεων. Η επέκταση της λειτουργίας του θεσμού και από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΙΑΘ) σηματοδοτεί την προσπάθεια για ενίσχυση της ελκυστικότητας της ΕΕΚ και της διασύνδεσής της με την αγορά εργασίας και την κοινωνία. Στο κεφάλαιο αυτό θα εστιάσουμε στην οριοθέτηση του πλαισίου λειτουργίας της ΕΕΚ και της μαθητείας στην Ελλάδα, στην εξέλιξη της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στο θέμα της ΕΕΚ κατά τη χρονική περίοδο από τη δημιουργία της ΕΟΚ έως σήμερα, και στις σύγχρονες προοπτικές που δημιουργούνται στο πεδίο της ΕΕΚ στην Ελλάδα, θεωρώντας ότι αυτά είναι σημαντικοί παράγοντες για την κατανόηση των εκπαιδευτικών πολιτικών που σε μεγάλο βαθμό έχουν υιοθετήσει ή δρομολογούν την εκπαίδευση που βασίζεται στα αποτελέσματα.

Σε αυτό το κεφάλαιο το ενδιαφέρον αρχικά επικεντρώνεται στη σύντομη μελέτη της ιστορικής εξέλιξης της ΕΕΚ και του θεσμού της μαθητείας στην Ευρώπη και στην Ελλάδα και στη συνέχεια εστιάζεται στην εξέλιξη του ενδιαφέροντος για την ΕΕΚ και τη μαθητεία στην ΕΕ και στην Ελλάδα. Θα αναφερθούμε στις σημαντικότερες αποφάσεις, και θα μελετήσουμε τους λόγους της διαφαινόμενης επικράτησης των εκπαιδευτικών συστημάτων που βασίζονται στα αποτελέσματα.

## **1.2 Σύντομη ιστορική ανασκόπηση ΕΕΚ**

Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για την ΕΕΚ η οποία συχνά αναφέρεται και ως Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση (ΤΕΕΚ). Στον ορισμό που δίνει το International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNEVOC-UNESCO), («TVETipedia Glossary», 2015), νοείται ότι περιλαμβάνει εκπαίδευση, κατάρτιση και ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με ένα ευρύ φάσμα επαγγελματικών τομέων παραγωγής και υπηρεσιών. Επίσης, περιλαμβάνει τη μάθηση με βάση την εργασία και συστατικά της στοιχεία είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού και αριθμητικής. Ως τμήμα της διά βίου μάθησης μπορεί να πραγματοποιηθεί σε δευτεροβάθμιο, μεταδευτεροβάθμιο και τριτοβάθμιο επίπεδο. Ο International Labour Organization (ILO) την προσδιορίζει ως εκπαίδευση και κατάρτιση μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση, εξαιρουμένων των πτυχίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τα οποία παρέχουν επαγγελματικές ή εργασιακές γνώσεις και δεξιότητες. Μία σημαντική διάσταση της ΕΕΚ αναδεικνύεται από τον Ζάχαρη (1982) ο οποίος αναφέρεται σε οργανωμένη διαδικασία η οποία εφοδιάζει τον εκπαιδευόμενο, εκτός από πρακτικές δεξιότητες και με πνευματικές ικανότητες και τις αναγκαίες κοινωνικές αξίες για την άσκηση ενός επαγγέλματος (σελ. 10). Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (CEDEFOP) (2004), αναφέρει την εκπαίδευση και κατάρτιση που έχει ως σκοπό την παροχή δεξιοτήτων και ικανοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιηθούν στην αγορά εργασίας (σελ. 160). Κοινά σημεία των παραπάνω ορισμών διαπιστώνονται στον σκοπό της ΕΕΚ ως η απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων προσανατολισμένων στον επαγγελματικό και εργασιακό τομέα και στην οριοθέτησή της μετά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Διαφοροποιήσεις διαπιστώνονται στην συμπερίληψη της Διπλωματικής εργασίας

μάθησης με βάση την εργασία και στη διασύνδεση με τη διά βίου μάθηση. Ο ορισμός που δίνουν οι Maclean και Wilson (2009) για την ΕΕΚ είναι «μετά- υποχρεωτική εκπαίδευση και κατάρτιση, εξαιρουμένων των πτυχίων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία παρέχει στα άτομα επαγγελματικές ή εργασιακές γνώσεις και δεξιότητες» (σελ. 73).

Η επαγγελματική κατάρτιση διακρίνεται σε «αρχική» και «συνεχιζόμενη». Σύμφωνα με τον Cedefop (2004) ως «αρχική επαγγελματική κατάρτιση» ορίζεται η παροχή βασικής γνώσης και η ανάπτυξη των δεξιοτήτων που απαιτούνται για ένα επάγγελμα». Η «συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση» ορίζεται ως «η συνεχής παροχή συμπληρωματικής κατάρτισης σε όλους τους εργαζομένους με διάφορα μέσα, ώστε να εμπλουτιστούν οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους, με σκοπό να συμπλέουν με τις εξελίξεις του τομέα τους και να ανταποκρίνονται στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας» (σελ.42).

Η μετάδοση επαγγελματικών γνώσεων υπό τη μορφή επαγγελματικής εξειδίκευσης από γενιά σε γενιά προέκυψε κατά την οργάνωση των πρώτων κοινωνιών ώστε να ικανοποιηθούν οι ανάγκες για ύπαρξη ανθρώπων με ιδιαίτερες γνώσεις και δεξιότητες. Ξεκίνησε από το στενό οικογενειακό περιβάλλον με τη μετάδοση της εμπειρικής γνώσης από τον επαγγελματία στους απογόνους του και εξελίχτηκε ως σύστημα της απλής μαθητείας με χαρακτηριστικά την τυχαία μάθηση εστιασμένη στην υποβοήθηση του επαγγελματικού έργου και όχι στην επαγγελματική κατάρτιση του μαθητευόμενου. Στη συνέχεια η δημιουργία συντεχνιών και το αυξημένο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση νέων επαγγελματιών για κάθε ειδικότητα σε συνδυασμό με τη φροντίδα για κατοχύρωση επαγγελματικών προνομίων οδήγησε σε οργανωμένη μορφή το σύστημα της μαθητείας με συστηματική κατάρτιση των μαθητευομένων. Με αυτή την έννοια η μαθητεία μπορεί να θεωρηθεί ως η πρώτη μορφή Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Πλαγιανάκος, 2008).

Η ανάγκη για δημιουργία οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος ΕΕΚ προέκυψε κυρίως μετά τη Βιομηχανική Επανάσταση όταν δημιουργήθηκαν νέες επαγγελματικές ειδικότητες και σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της τεχνολογίας στην παραγωγική διαδικασία απαιτήθηκε μεγάλος αριθμός επαγγελματιών με συγκεκριμένες επαγγελματικές γνώσεις και εξειδίκευση. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση ως διακριτό τμήμα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος έχει ως σκοπό εκτός από τη μετάδοση γενικών γνώσεων, την παροχή τεχνικών - επαγγελματικών γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, ώστε ο απόφοιτος να μπορεί να ασκήσει με επιτυχία

ορισμένο επάγγελμα και να συμβάλλει στην ποσοτική και ποιοτική ανάπτυξη της παραγωγής. Η Επαγγελματική Κατάρτιση λειτουργεί παράλληλα με την επαγγελματική εκπαίδευση συνήθως ως εξέλιξη της γενικής ή της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στοχεύει κυρίως στην παροχή εξειδικευμένων γνώσεων και δεξιοτήτων ώστε ο απόφοιτος να μπορεί άμεσα να απασχοληθεί σε συγκεκριμένη επαγγελματική ειδικότητα (Πλαγιανάκος, 2008). Όπως αναφέρει ο Μπινιάρης (1995), η πρώτη εισαγωγή της επαγγελματικής εκπαίδευσης με φοίτηση κυρίως στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο θεμελιώνεται στις Η.Π.Α. με τη δημιουργία ακαδημιών, προγραμμάτων θετικών επιστημών και τεχνικών μαθημάτων και αναπτύσσεται το δεύτερο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα στην Ευρώπη με τη δημιουργία των δύο τύπων σχολείων που προσφέρουν γενική και τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση (σελ. 4).

Με την τεχνολογική εξέλιξη δημιουργήθηκαν οι επιστήμες των μηχανικών (τεχνολογικές επιστήμες) με θεωρητικό, κατασκευαστικό και τεχνολογικό προσανατολισμό. Οι τεχνολογικές επιστήμες χρησιμοποιούν τις φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά προς επίλυση των τεχνικών προβλημάτων και εκτέλεση των τεχνικών εργασιών. Η εφαρμογή πρακτικών από διαφορετικά πεδία για τη λύση ενός προβλήματος επηρέασε την ΤΕΕΚ (Huttner, 2008, σελ. 74).

### **1.3 Ο ρόλος της ΕΕΚ στην Ελλάδα**

Διαχρονικά η εξέλιξη της ΕΕΚ στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από τον αποσπασματικό χαρακτήρα του σχεδιασμού και της λήψης των αποφάσεων των διαφόρων πολιτικών που εφαρμόστηκαν. Σε μελέτη του Ινστιτούτου Μικρών Επιχειρήσεων (2014), αναφέρεται ότι τα χαρακτηριστικά των συχνών μεταρρυθμίσεων στην ΕΕΚ ήταν η αναντιστοιχία σκοπών και διαθέσιμων μέσων, η απουσία διαλόγου των φορέων της εκπαιδευτικής πολιτικής με τους παραγωγικούς φορείς, η κακή διασύνδεση του αντικειμένου των μεταρρυθμίσεων με τις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες, η έλλειψη οργανωμένης προσπάθειας αλλαγής της κουλτούρας της ελληνικής κοινωνίας για τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, και το ελλιπές θεσμικό πλαίσιο κατοχυρωμένων επαγγελμάτων (σελ. 79). Αποτέλεσμα αυτών είναι η χαμηλή ελκυστικότητα και η διατήρηση του σχεδόν περιθωριακού χαρακτήρα της, η αποδοχή της από



την ελληνική κοινωνία ως αναγκαστική επιλογή για τους μαθητές και τις μαθήτριες που «δεν παίρνουν τα γράμματα» και η υψηλή μαθητική διαρροή. Επίσης φαίνεται ότι αποτελεί τη δεύτερη μοναδική επιλογή για τους απόφοιτους του γενικού λυκείου που δεν καταφέρνουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των Πανελλαδικών εξετάσεων. Όπως αναφέρει η Παϊδούση (2014), σε έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2007) για την απασχόληση των αποφοίτων ανώτερου κύκλου Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η επιλογή της τεχνικής κατεύθυνσης από τους μαθητές οφείλεται κυρίως στο φόβο αδυναμίας ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του γενικού λυκείου και δευτερευόντως στην απόκτηση ειδίκευσης και επαγγελματικής αποκατάστασης. Σημαντικό χαρακτηριστικό των μαθητών που επιλέγουν την Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση (ΤΕΕ) είναι ότι προέρχονται από οικογένειες των οποίων οι γονείς είναι χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (σελ. 41). Το προφίλ των μαθητών/μαθητριών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση σήμερα έχει ως χαρακτηριστικά τη χαμηλή μαθησιακή απόδοση με συνέπεια τα σοβαρά μαθησιακά κενά, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση, τα οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα, τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαγνωσμένες ή μη και τη βίωση της σχολικής αποτυχίας και της έλλειψης κινήτρων. Σύμφωνα με τον Ιακωβίδη (1998), οι παράγοντες του προβλήματος είναι κοινωνικοί, οικονομικοί, πολιτικοί-ιδεολογικοί, τεχνικοί και οργανωτικοί. Οι κοινωνικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την νοοτροπία της ελληνικής κοινωνίας η οποία διαμορφώνεται από την έλλειψη κατανόησης του ρόλου της τεχνολογίας στην εκπαίδευση και την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από κοινωνικές ομάδες που κατέχουν οικονομική δύναμη. Στον οικονομικό τομέα, εστιάζει στην ανύπαρκτη σχέση μεταξύ οικονομίας και εκπαίδευσης. Η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από την ανεπαρκή λειτουργία του μηχανισμού προσδιορισμού των αναγκών για κατάλληλα εκπαιδευμένο ανθρώπινο δυναμικό που θα καλύπτει με ορθολογικό τρόπο τους τομείς της οικονομικής δραστηριότητας. Οι πολιτικοideολογικοί λόγοι που επηρεάζουν αρνητικά την ΕΕΚ είναι η παρεμβατικότητα των εκάστοτε κυβερνήσεων για εξυπηρέτηση ιδιωτικών σκοπών και η σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ πολιτικού και εκπαιδευτικού συστήματος (σελ.233-241).

Ο προσδιορισμός του ρόλου και της σημασίας της ΕΕΚ όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο είναι πολυεπίπεδος και πολυπαραγοντικός. Τα κοινά χαρακτηριστικά για τις περισσότερες χώρες τα οποία επηρεάζουν τις αποφάσεις για το σχεδιασμό της ΕΕΚ είναι η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και του τρόπου που αυτή επηρεάζει τη



ζωή των ανθρώπων στα θέματα εργασίας και επικοινωνίας, η ανεργία, η αυξανόμενη οικονομική μετανάστευση, η αύξηση της συμμετοχής στη διά βίου μάθηση. Στο ζήτημα των έντονων κοινωνικών αλλαγών που συμβαίνουν λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων και οι οποίες επηρεάζουν τις διαδικασίες της εκπαίδευσης και της μάθησης αναφέρεται ο Jarvis (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι οι τεχνολογικές καινοτομίες είναι ένας από τους παράγοντες που έχει προκαλέσει ανεργία, καθώς παραδοσιακές μορφές απασχόλησης φθίνουν. Στον επαγγελματικό – εργασιακό τομέα το ζήτημα της προσαρμογής των ατόμων στις αλλαγές είναι πιο έντονο και η διά βίου μάθηση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση, αποσκοπούν στην απόκτηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων οι οποίες θα βοηθήσουν στην προσαρμογή στις εργασιακές και πολιτισμικές αλλαγές (σελ. 27-33). Τοπικά χαρακτηριστικά που ενδεχομένως διαφοροποιούν το σκοπό και τον κοινωνικό της ρόλο είναι η παράδοση και η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων, ο βαθμός διασύνδεσης με την αγορά εργασίας, η οικονομική κατάσταση, ο βαθμός συνεισφοράς στην οικονομία, η συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων και οι πολιτικές επιλογές σε επίπεδο ενιαίου σταθερού σχεδιασμού και οικονομικής ενίσχυσης.

Το πεδίο της συστηματικής έρευνας σε εθνικό επίπεδο για την υποστήριξη της ΕΕΚ είναι ελλιπές και αναποτελεσματικό. Οι περισσότερες μελέτες είναι αποσπασματικές και πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της ανάθεσης κοινοτικών προγραμμάτων χωρίς να εντάσσονται σε ένα σταθερό μηχανισμό παρακολούθησης και μελέτης της ΕΕΚ. Έτσι δεν υπάρχει ανατροφοδότηση με επιστημονικά ερευνητικά στοιχεία για τις όποιες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται στην ΕΕΚ (Παϊδούση, 2014).

Ιδιαίτερη πρόκληση για τα συστήματα της ΕΕΚ αποτελεί ο προσδιορισμός και ανάπτυξη των σχετικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που αφορούν την παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών. Μάλιστα οι επαγγελματικές δεξιότητες λογίζονται κλειδί για την ανταγωνιστικότητα της οικονομίας και την προαγωγή της καινοτομίας. Υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών που διαμορφώνονται εξαιτίας των πιέσεων της παγκοσμιοποίησης καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία νέων επιχειρηματικών μοντέλων και επιχειρήσεων στελεχωμένων για τις οποίες όμως απαιτείται η στελέχωση με κατάλληλα εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό. Παράλληλα, η μείωση του πληθυσμού, εξαιτίας της υπογεννητικότητας αναδεικνύουν το δημογραφικό πρόβλημα. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται ακόμη πιο σημαντική η ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού. (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2018).

Όπως αναφέρεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας (ΥΠΑΙΘ, 2016), η αναβάθμιση της ΕΕΚ αποτελεί στρατηγική επιλογή για την αναπτυξιακή πολιτική ώστε να αποτελέσει πυλώνα για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας. Σημαντικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικονομίας που επηρεάζουν το σχεδιασμό για την ΕΕΚ είναι η ύφεση της οικονομίας, τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, η ύπαρξη υψηλού ποσοστού μικρών και πολύ μικρών επιχειρήσεων, η αυξημένη συμμετοχή των υπηρεσιών στο Α.Ε.Π., η έλλειψη καινοτομίας και η χαμηλή τεχνολογική ετοιμότητα.

## **1.4 Ο θεσμός της μαθητείας στην Ελλάδα**

### **1.4.1 Ορισμός**

Μαθητεία, όπως την συναντάμε στο λεξικό του Μπαμπινιώτη (1998), είναι: *«το χρονικό διάστημα κατά το οποίο κάποιος σπουδάζει ή κάνει την πρακτική του εξάσκηση υπό την καθοδήγηση ανωτέρου του»* (σελ. 1041). Στο πεδίο της εκπαίδευσης οι ορισμοί της μαθητείας από οργανισμούς περιλαμβάνουν ως συστατικά στοιχεία της την οργανωμένη εκπαίδευση ή κατάρτιση, την πρακτική εξάσκηση σε εργασιακό χώρο, την ύπαρξη θεσμικού πλαισίου και τη δυνητική κατάληξη των σπουδών σε πιστοποίηση. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει η UNESCO (1984), είναι μία περίοδος μακροχρόνιας εκπαίδευσης που πραγματοποιείται σε μία επιχείρηση και ρυθμίζεται από το νόμο ή το έθιμο σύμφωνα με προφορική ή γραπτή σύμβαση που επιβάλλει αμοιβαίες υποχρεώσεις στα δύο ενδιαφερόμενα μέρη (σελ. 136). Ο CEDEFOP (2008) αναφέρει ότι μαθητεία είναι μία συστηματική, μακροχρόνια εναλλασσόμενη περίοδος κατάρτισης στο χώρο εργασίας και σε εκπαιδευτικό ίδρυμα ή κέντρο κατάρτισης. Ο μαθητευόμενος συνδέεται με σύμβαση με τον εργοδότη και λαμβάνει αμοιβή (μισθό ή επίδομα), και ο εργοδότης αναλαμβάνει την ευθύνη να παρέχει στον εκπαιδευόμενο εκπαίδευση που οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα (σελ. 29). Σύμφωνα με το ΥΠΑΙΘ (2017), *«ως Μαθητεία ορίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο ο μαθησιακός χρόνος εναλλάσσεται μεταξύ χώρου εργασίας και εκπαιδευτικής δομής. Ο μαθητευόμενος*

*συνδέεται με Σύμβαση Μαθητείας με τον εργοδότη, λαμβάνει αμοιβή ή επίδομα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, και έχει ασφαλιστική κάλυψη. Η Μαθητεία υλοποιείται με βάση πρόγραμμα μάθησης το οποίο επιμερίζεται στον χώρο εργασίας και στην εκπαιδευτική δομή. Ο εργοδότης αναλαμβάνει να παράσχει στον μαθητευόμενο εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, σύμφωνα με καθορισμένο πρόγραμμα, το οποίο, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα μάθησης στην εκπαιδευτική δομή, οδηγεί σε πιστοποίηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που απέκτησε ο μαθητευόμενος και οδηγεί σε συγκεκριμένη ειδικότητα», (σελ. 3). Ο CEDEFOP (2018), σε διακρατική έρευνα που διενήργησε σχετικά με τα συστήματα μαθητείας στις Ευρωπαϊκές χώρες και τις επιπτώσεις από τις διαφορετικές πολιτικές που εφαρμόζουν, διευκρινίζει ότι ο ορισμός και η εφαρμογή της μαθητείας διαφέρει ανάλογα με τη χώρα και το θεσμικό πλαίσιο (σελ. 12).*

#### **1.4.2 Σύντομη ιστορική εξέλιξη**

Το σύστημα της μαθητείας εμφανίστηκε με στοιχειώδη μορφή οργάνωσης κατά τον 13<sup>ο</sup> αιώνα μ.Χ. με την ίδρυση των συντεχνιών στη Δυτική Ευρώπη με σκοπό τον έλεγχο και τη διαφύλαξη των επαγγελμάτων τους (Τσαφταρίδης, 2013). Αυτό αιτιολογείται από το γεγονός ότι μεγάλο μέρος της εργασίας, ιδιαίτερα από τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, πραγματοποιείται στο πλαίσιο των συντεχνιών. Έως τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα στον υπό τουρκική κατοχή ελλαδικό χώρο, το συντεχνιακό σύστημα γνώρισε μεγάλη άνθηση. Όμως η σταδιακή άνοδος του καπιταλισμού επέφερε παραβίαση του κλειστού αριθμού των συντεχνιών και με τη βιομηχανική επανάσταση στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα το σύστημα αποδυναμώνεται σε μεγάλο βαθμό (Παπαγεωργίου, 1986). Σε αυτό το χρονικό διάστημα (16<sup>ος</sup> – 19<sup>ος</sup> αιώνες) το σύστημα της μαθητείας ήταν ο μόνος τρόπος για τα παιδιά και τους νέους κυρίως φτωχών οικογενειών να ακολουθήσουν κάποιο επάγγελμα. Ήταν ένα καλά οργανωμένο και ιεραρχικό σύστημα, στο οποίο ο μαθητευόμενος υπέγραφε σύμβαση με τον υπεύθυνο μάστορα με την οποία καθορίζονταν η διάρκεια, η αμοιβή, και το είδος της εργασίας. Ο μαθητευόμενος ξεκινούσε στο πρώτο στάδιο ως τσιράκι, (παραγιός ή ψυχοπαίδι), συνέχιζε στο δεύτερο στάδιο ως «κάλφας» και όταν αποφάσιζε ο μάστορας - εκπαιδευτής του, ολοκλήρωνε τη μαθητεία και έπαιρνε και αυτός τον ίδιο τίτλο (Παπαγεωργίου, 1986). Στην Ελλάδα ο θεσμός ξεκίνησε με το Βασιλικό Διάταγμα 6 της 06-06-1952 με τη θεσμοθέτηση των σχολών τετραετούς διάρκειας φοίτησης. Ιδρύονται «Σχολές Μαθητείας» ή «Τεχνικές Σχολές Μαθητείας» στο πλαίσιο των Γραφείων Ευρέσεως

Εργασίας οι οποίες υπάγονται στο Υπουργείο Εργασίας, εξαρτώμενες από τη Διεύθυνση Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Τεχνικής Εκπαίδευσης. Το πτυχίο των αποφοίτων από τις σχολές αυτές πιστοποιείται και αναγνωρίζεται από την ελληνική πολιτεία. Καθιερώθηκε με τον Ν.3791/1959 και συνέδεε την επαγγελματική κατάρτιση στην τάξη με αμειβόμενη πρακτική άσκηση σε επιχειρήσεις. Οι πρώτοι καθηγητές που δίδαξαν δεν είχαν πανεπιστημιακή εκπαίδευση, κυρίως ήταν εργοδηγοί και εμπειροτέχνες. Τα προγράμματα μαθητείας διαρκούσαν δύο έως τέσσερα έτη. Συνδύαζαν πρακτική άσκηση στο εργοστάσιο ανάλογα με την ειδικότητα που ήθελαν με μικρή θεωρητική εκπαίδευση που προσφέρονταν απόγευμα στα εκπαιδευτικά κέντρα. Όταν σταδιακά επικράτησε η 9ετής υποχρεωτική φοίτηση οι σχολές Μαθητείας του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού (ΟΑΕΔ) έγιναν σχολές Μαθητείας μέσης εκπαίδευσης και ως το 1984 δεν ήταν διαβαθμισμένες. Το 1983 μετά από μελέτη του συστήματος προέκυψε ένα νέο σύστημα Μαθητείας όμοιο με το δυτικό σύστημα της Γερμανίας (Ιακωβίδης, 1982). Σε αυτό το σύστημα η διάρκεια σπουδών ήταν τρία έτη και οι σπουδαστές εισάγονταν με απολυτήριο γυμνασίου. Το πρόγραμμα σπουδών περιλάμβανε θεωρητική και πρακτική εξάσκηση στις σχολές του ΟΑΕΔ και πρακτική στις επιχειρήσεις. Με τον νόμο πλαίσιο 1566/1985 οι Σχολές Μαθητείας του ΟΑΕΔ, εντάχθηκαν στο δεύτερο κύκλο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως τεχνικά επαγγελματικά λύκεια (ΤΕΛ) και τεχνικές επαγγελματικές σχολές (ΤΕΣ). Με τον Ν.4186/2013 καταργήθηκαν οι επαγγελματικές σχολές (ΕΠΑΣ) ενώ για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε η δυνατότητα Μαθητείας σε μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών. Έτσι δημιουργούνται δύο κύκλοι σπουδών επαγγελματικής τυπικής εκπαίδευσης: α. ο «Δευτεροβάθμιος κύκλος Σπουδών» και β. ο «Μεταδευτεροβάθμιος κύκλος σπουδών» ή «τάξη Μαθητείας».

Η εισαγωγή του θεσμού της μαθητείας στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα έγινε λοιπόν με το Ν. 4186/2013. Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 7 αναφέρεται: 1. «Το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών, οι οποίοι ανήκουν στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα: α. Το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και β. το «Μεταδευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών», την «Τάξη Μαθητείας». ...3. Στην «Τάξη Μαθητείας» (εκπαίδευση στο χώρο εργασίας) η οποία είναι προαιρετική, εγγράφονται οι κάτοχοι απολυτηρίου και πτυχίου του δευτεροβάθμιου κύκλου σπουδών του ΕΠΑ.Λ. Η «Τάξη Μαθητείας», που εφαρμόζει το δυτικό σύστημα εκπαίδευσης (μαθητείας) του Ο.Α.Ε.Δ. έχει διάρκεια ένα (1) έτος και περιλαμβάνει Μαθητεία με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, Μάθημα Ειδικότητας και Προπαρασκευαστικά Μαθήματα Πιστοποίησης

στη σχολική μονάδα αντίστοιχα...», (σελ. 3115). Το ανωτέρω άρθρο τροποποιείται με τον Ν.4386/2016 καθώς διαφοροποιεί τους δύο κύκλους σπουδών και τους κατατάσσει στο τυπικό και μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 66 αναφέρεται: «1. Το Επαγγελματικό Λύκειο προσφέρει δύο κύκλους σπουδών ως εξής: α. το «Δευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» που ανήκει στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα και β. το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας», που αποτελεί «Μεταδευτεροβάθμιο Κύκλο Σπουδών» και ανήκει στο μη τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα» (σελ. 2098). Στο άρθρο 12 του Ν4452/2017 το «Μεταλυκειακό έτος – τάξης μαθητείας» εξειδικεύεται καθώς εφαρμόζεται πρόγραμμα εργαστηριακών μαθημάτων της ειδικότητας, το οποίο διδάσκεται στη σχολική μονάδα του ΕΠΑ.Λ ή του Ε.Κ για ένα (1) διδακτικό έτος και πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας – Μαθητεία σε εργασιακό χώρο. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος μαθητείας είναι εννέα (9) μήνες (σελ. 193).

## **1.5 Η εξέλιξη του ενδιαφέροντος για την ΕΕΚ στην Ευρωπαϊκή Ένωση έως το 1990**

Αναφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης έγινε για πρώτη φορά στη συνθήκη της Ρώμης (1957), με την οποία ιδρύθηκε η Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (ΕΟΚ). Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 41 αναφέρεται ότι στο πλαίσιο επίτευξης των στόχων της κοινής γεωργικής πολιτικής και παραγωγής προβλέπεται συντονισμός των προσπάθειών στους τομείς της επαγγελματικής κατάρτισης και έρευνας και στο άρθρο 128 ότι το Συμβούλιο καθορίζει τις γενικές αρχές για την εφαρμογή μιας κοινής πολιτικής επαγγελματικής εκπαίδευσης που μπορεί να συμβάλει στην αρμονική ανάπτυξη τόσο των εθνικών οικονομιών όσο και της κοινής αγοράς (Συνθήκη ΕΟΚ, σελ. 43, 104). Κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων της ΕΟΚ, η εκπαίδευση δεν αποτέλεσε αντικείμενο ενδιαφέροντος καθώς δεν προβλεπόταν στις περιοχές ευθύνης της και παρέμεινε στην αποκλειστική αρμοδιότητα των κρατών – μελών. Αυτό εξηγείται αφενός από το γεγονός ότι αρχικά δεν συνδέθηκε με τους στόχους της Οικονομικής Κοινότητας και αφετέρου από την απουσία θεσμικού πλαισίου ενεργειών της Κοινότητας στον τομέα της εκπαίδευσης (Πασιάς, 2006). Για την θεσμοθετημένη ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της ΕΕ, οι Σταμέλος και Βασιλόπουλος (2004) αναφέρουν ότι: «η εκπαίδευση ήταν και εξακολουθεί να Διπλωματική εργασία

είναι, εν μέρει, ένα θέμα ταμπού για την ΕΕ και τα κράτη – μέλη της, διότι σε πείσμα των αλλαγών που έχουν συντελεστεί σε εθνικό και διεθνές επίπεδο, συνεχίζει να είναι, δίκαια ή άδικα, ευθέως συνδεδεμένη με την εθνική κουλτούρα και την εθνική αγορά, συνεπώς θεωρείται πυλώνας του εθνικού κράτους» (σελ.47). Ιδιαίτερα για την ΕΕΚ, όπως επισημαίνει ο Neave (1984), η δυσπραγία στη συμφωνία και την προώθηση αποφάσεων που θα αφορούσαν μια κοινοτική στρατηγική οφειλόταν στην παραδοσιακή διχοτόμηση μεταξύ γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης καθώς και στο ότι ο τομέας της ΕΕΚ δεν αποτελούσε προτεραιότητα των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών (Neave, 1984, στο Πασιάς, 2006).

Σταδιακά, εξ αιτίας της εφαρμογής των διατάξεων της συνθήκης ΕΟΚ που αφορούσαν στην ελεύθερη διακίνηση εργαζομένων στον κοινοτικό χώρο (άρθρα 50 και 123), διαπιστώθηκε η αλληλεξάρτησή τους με τα εκπαιδευτικά θέματα και προέκυψε η ανάγκη επίλυσής τους (Πασιάς, 2006, σελ. 236). Αυτό οδήγησε σε δύο σημαντικές αποφάσεις με σκοπό την εφαρμογή κοινής πολιτικής επαγγελματικής κατάρτισης, η 63/266/ΕΟΚ (1963) και η 1612/68/ΕΟΚ (1968). Σε αυτές όπως αναφέρει ο Πασιάς (2006), *«οι διατάξεις θεμελιώναν “εκπαιδευτικά δικαιώματα” ίσης μεταχείρισης των εργαζομένων στο χώρο της Κοινότητας και των οικογενειών τους, καθώς και των σπουδαστών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στα κράτη-μέλη της Κοινότητας ως μέρος των δικαιωμάτων της ελεύθερης μετακίνησης των προσώπων»* (σελ. 239). Πιο συγκεκριμένα στα άρθρα 7 και 12 αυτής της απόφασης επισημαίνεται η αρχή της μη διάκρισης μεταξύ των εργαζομένων αλλοδαπών της Κοινότητας και η ισότιμη πρόσβαση αυτών στην κατάρτιση σε επαγγελματικές σχολές και στα κέντρα επανεκπαίδευσης και των παιδιών τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στο κράτος που εργάζονται.

Σημαντικό γεγονός για την ΕΕΚ είναι η απόφαση του Συμβουλίου της ΕΕ (1975) για τη δημιουργία του Ευρωπαϊκού Κέντρου για την Ανάπτυξη της Επαγγελματικής Κατάρτισης (Cedefop). Ο οργανισμός έχει την έδρα του στην Ελλάδα και αποστολή του είναι να συμβάλλει στην ανάπτυξη και υλοποίηση ευρωπαϊκών πολιτικών για την ΕΕΚ με την συνεπικύρωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, των κρατών μελών της ΕΕ και των κοινωνικών εταίρων (<https://www.cedefop.europa.eu/el/about-cedefop>). Ιδιαίτερη σημασία για την ΕΕΚ στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αναφέρει ο Πασιάς (2006), αποτελεί το ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας (1976), που αναφέρεται στη λήψη μέτρων σε εθνικό και κοινοτικό επίπεδο, για την οργάνωση συστήματος επαγγελματικού



προσανατολισμού των νέων με σκοπό την προετοιμασία τους και την ομαλή μετάβαση από την εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή. (σελ. 266). Στην ανάλυση του ψηφίσματος από τον Πασιά (2006) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο γεγονός της δυνατότητας χρηματοδότησης της ΕΕΚ από την Κοινότητα βάσει της Συνθήκης της Ρώμης, σε αντιδιαστολή με τη γενική εκπαίδευση η οποία παραμένει στην αρμοδιότητα των εθνικών κρατών, γεγονός που αποδίδεται στο ενδιαφέρον της Κοινότητας για τη συσχέτιση και αλληλεπίδραση της ΕΕΚ με τις ανάγκες της ενιαίας αγοράς και τις απαιτήσεις των διεθνών οικονομικών σχέσεων (σελ. 268-269).

Τη δεκαετία του 1980 συντελείται μία σημαντική αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική καθώς η μετεξέλιξη της ΕΟΚ σε Ευρωπαϊκή Ένωση και η ενεργοποίηση της Κοινότητας στο χώρο της πολιτικής και της οικονομίας άσκησε άμεση επίδραση στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, με αποκορύφωμα τις διατάξεις στις Συνθήκες του Μάαστριχτ και του Άμστερνταμ. Επίσης σημαντικό γεγονός αποτελούν οι αποφάσεις του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης οι οποίες δημιούργησαν το απαραίτητο νομικό πλαίσιο στήριξης της Κοινότητας για την εκτεταμένη εφαρμογή προγραμμάτων δράσης στο χώρο της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Πασιάς, 2006, σελ. 231).

## **1.6 Η συστηματοποίηση του ενδιαφέροντος για την ΕΕΚ στην ΕΕ από το 1990 έως σήμερα**

Οι τεχνολογικές εξελίξεις της δεκαετίας του 1990 δημιούργησαν μεγάλες ανάγκες για εκπαίδευση και κατάρτιση του εργατικού δυναμικού καθώς επηρεάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των θέσεων εργασίας και των εκπαιδευτικών προσόντων των εργαζομένων. Παράλληλα η μετάβαση στην «κοινωνία της γνώσης», οι δημογραφικές και οι μεταναστευτικές πιέσεις συντέλεσαν στην αλλαγή των σχέσεων εργασίας και τελικά στην ώθηση για μία ριζική αναθεώρηση των ευρωπαϊκών πολιτικών επιλογών (Σταμέλος, Βασιλόπουλος, 2004, σελ.59). Στο πλαίσιο των προκαταρκτικών ενεργειών για την αναθεώρηση της συνθήκης ΕΟΚ και την προώθηση της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έκρινε ότι η αρχική και η συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση είναι ένας τομέας που πρέπει να ανήκει στη

διεύρυνση των κοινοτικών αρμοδιοτήτων καθώς η πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης αναγνωρίστηκε ως ουσιαστικό στοιχείο ενίσχυσης της οικονομικής και κοινωνικής συνοχής, της βελτίωσης της ανταγωνιστικότητας και της αντιμετώπισης των οικονομικών, τεχνολογικών, κοινωνικών και πολιτιστικών προκλήσεων του διεθνούς περιβάλλοντος. Στην πρόταση που υπέβαλε για την προσθήκη ενός νέου κεφαλαίου για το «ανθρώπινο δυναμικό» στην αναθεωρημένη συνθήκη αναφέρει ότι, η Ένωση, για να αναπτύξει το ανθρώπινο δυναμικό της εφαρμόζει πολιτική επαγγελματικής κατάρτισης, η οποία ενισχύει και συμπληρώνει τις ενέργειες των κρατών-μελών και έχει ως στόχους: τη βελτίωση της κοινωνικής και επαγγελματικής ένταξης στην αγορά εργασίας και τη συνεχιζόμενη κατάρτιση, την ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών στον τομέα της επαγγελματικής κατάρτισης μέσω των ανταλλαγών και της κινητικότητας των εκπαιδευτών και των καταρτιζόμενων και τη διευκόλυνση πρόσβασης στην επαγγελματική κατάρτιση με την αναγνώριση διπλωμάτων, πτυχίων και άλλων αποδεικτικών στοιχείων των επίσημων τίτλων (Πασιάς, 2006, σελ.362-366).

### **1.6.1 Η περίοδος 1990 - 2000**

Με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 θεσμοθετείται επίσημα το νομικό πλαίσιο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Με το άρθρο 123 ιδρύεται Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο για τη βελτίωση των δυνατοτήτων απασχόλησης μέσα στην εσωτερική αγορά. Στο κεφάλαιο 3 της Συνθήκης, με τίτλο «Παιδεία, επαγγελματική εκπαίδευση και νεολαία», τα κράτη-μέλη διατηρούν την πλήρη αρμοδιότητα για το περιεχόμενο και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και προσδιορίζονται οι στόχοι της δράσης της Κοινότητας. Πιο συγκεκριμένα στο άρθρο 126, μεταξύ άλλων, αναφέρονται: η ανάπτυξη της ευρωπαϊκής διάστασης της παιδείας, η ενίσχυση της κινητικότητας φοιτητών και εκπαιδευτικών μέσω της αναγνώρισης διπλωμάτων και η ανάπτυξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο άρθρο 127 γίνεται ξεχωριστή αναφορά στην επαγγελματική εκπαίδευση και η δράση της Κοινότητας στοχεύει στη διευκόλυνση της προσαρμογής στις μεταλλαγές της βιομηχανίας στη διευκόλυνση της επαγγελματικής ένταξης και επανένταξης στην αγορά εργασίας μέσω της βελτίωσης της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και της συνεχούς κατάρτισης, στην ενίσχυση της κινητικότητας των εκπαιδευτών



και των εκπαιδευομένων, στην τόνωση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων στον τομέα της κατάρτισης και στην ανάπτυξη της ανταλλαγής πληροφοριών και εμπειριών για τα κοινά προβλήματα των συστημάτων κατάρτισης των κρατών μελών (Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1992). Ως αποτέλεσμα του άρθρου 127 της Συνθήκης ήταν το πρόγραμμα δράσης για την ΕΕΚ «Leonardo da Vinci» (1993), με πεδίο εφαρμογής την αρχική και συνεχή επαγγελματική κατάρτιση και στόχους την ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού με νέες δεξιότητες και επαγγελματικές ικανότητες μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών, τη συνεργασία μεταξύ ιδρυμάτων ΕΕΚ και επιχειρήσεων και την καταπολέμηση του αποκλεισμού (Πασιάς, 2006, σελ. 391).

Στη δεκαετία του 1990 η υποστήριξη και ανάπτυξη της ΕΕΚ βασίστηκε: α) στα προηγούμενα ψηφίσματα και συμπεράσματα όσο αφορά το συνδυασμό εργασίας και εκπαίδευσης για τους νέους, τη διαφάνεια των προσόντων, τη συγκρισιμότητα των τυπικών επαγγελματικών προσόντων και την ανάγκη για την αντιμετώπιση της ανεργίας στην Κοινότητα, β) στις επισημάνσεις των ενώσεων εργοδοτών και εργαζομένων ότι η βελτίωσης της ΕΕΚ αποτελεί προϋπόθεση για την ενίσχυση της ανταγωνιστικότητας των ευρωπαϊκών επιχειρήσεων και ότι η εντατικοποίηση των προσπαθειών στον τομέα αυτό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή των περιφερειακών πολιτικών και την ανάπτυξη της βιομηχανίας και του εμπορίου, και γ) στις εκτιμήσεις ότι οι επαγγελματικές, τεχνολογικές και δημογραφικές εξελίξεις απαιτούν να βελτιωθούν οι δυνατότητες συνεχούς κατάρτισης στο πλαίσιο συνεπών πολιτικών όσον αφορά τους όρους της αγοράς εργασίας και την ΕΕΚ. Οι κατευθύνσεις της κοινοτικής πολιτικής αυτή την περίοδο αποτυπώνονται στο ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου το 1993 και οι οποίες αφορούσαν την ελκυστικότητα της ΕΕΚ στους νέους, τη μείωση της ανεργίας και του κοινωνικού αποκλεισμού, τον περιορισμό των φραγμών της κινητικότητας και τη διατήρηση της ευελιξίας μεταξύ του εργατικού δυναμικού, την ανάπτυξη στρατηγικών που θα συνδύαζαν τη γενική μόρφωση και την πρακτική άσκηση, την ενίσχυση της συνεχιζόμενης κατάρτισης και τη λήψη μέτρων υπέρ των μειονεκτούντων ατόμων για πρόσβαση στην αγορά εργασίας (Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 1993). Όπως αναφέρει ο Πασιάς (2006), στα μέσα της δεκαετίας του 1990 η πολιτική για την αναβάθμιση της ΕΕΚ θα ολοκληρωθεί με την ανάληψη πρωτοβουλιών προς τις κατευθύνσεις της αξιοποίησης των δεδομένων της κοινωνίας της πληροφορίας και της βελτίωσης των διαδικασιών αναγνώρισης των πιστοποιητικών ΕΕΚ (σελ. 399). Από τα μέσα της δεκαετίας

του 1990 τίθεται ως κυρίαρχος στόχος της πολιτικής της ΕΕ για την εκπαίδευση η ένταξή της στην Κοινωνία της Γνώσης και η ενίσχυση της διά βίου μάθησης σε έναν ενιαίο ευρωπαϊκό χώρο ΕΕΚ (Νικολάου, 2008, σελ. 27).

### **1.6.2 Η περίοδος 2001 - 2010**

Στη Σύνοδο κορυφής του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στη Λισσαβόνα (2000) τέθηκε ο στρατηγικός στόχος η Ευρωπαϊκή Ένωση να αναδειχθεί ως η πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση οικονομία στον κόσμο, ικανή για αειφόρο οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή. Η στρατηγική της Λισσαβόνας είχε ως καθοριστικούς στόχους: α) τη δημιουργία θέσεων απασχόλησης ως αποτέλεσμα της οικονομικής ανάπτυξης που θα προκύψει από την βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και τις διαρθρωτικές μεταρρυθμίσεις, β) την ολοκληρωμένη ενιαία ευρωπαϊκή αγορά, γ) την ανάπτυξη της κοινωνίας των πληροφοριών, η οποία θα βοηθήσει την ενίσχυση της οικονομίας βασισμένης στη γνώση, δ) τη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος για τις επιχειρήσεις με μείωση της γραφειοκρατίας και ε) την καλύτερη κατανομή κεφαλαίων μέσω της διαφάνειας των χρηματοπιστωτικών αγορών («Η στρατηγικής της Λισαβόνας: μια πιο ανταγωνιστική Ευρώπη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας», 2004).

Η διακήρυξη της Κοπεγχάγης (2002) είναι μια διακήρυξη των ευρωπαίων Υπουργών Παιδείας και της Ευρωπαϊκής Επιτροπής με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας των κρατών μελών σε θέματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η διακήρυξη αυτή προέκυψε ως συνέχεια της αναφοράς του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου το 2001 στη Στοκχόλμη στην οποία προσδιορίστηκαν νέα πεδία ενεργειών σε ευρωπαϊκό επίπεδο με σκοπό την επίτευξη των στόχων της Λισσαβόνας. Τα πεδία αυτά βασίστηκαν σε τρεις στρατηγικούς στόχους: α) στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, β) στη διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στο άνοιγμα των συστημάτων αυτών στο ευρύ κοινό και γ) στην επικύρωση του «προγράμματος εργασίας» του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου το Μάρτιο του 2002 στη Βαρκελώνη, το οποίο καλούσε σε περαιτέρω ενέργειες για εισαγωγή εργαλείων για τη διασφάλιση της διαφάνειας των διπλωμάτων και των προσόντων, παρόμοιων με τη διαδικασία της Μπολόνια αλλά προσαρμοσμένες στο πεδίο της επαγγελματικής

εκπαίδευσης και κατάρτισης (Νικολάου, 2008, σελ. 30-33). Η διακήρυξη της Κοπεγχάγης ακολούθησε το ψήφισμα του Συμβουλίου της ΕΕ και προσκαλεί τα κράτη μέλη της ΕΕ και την Ευρωπαϊκή επιτροπή να συνεργαστούν με τις υποψήφιες για ένταξη χώρες και τους κοινωνικούς εταίρους για την προώθηση και ενίσχυση της ΕΕΚ. Σκοπός της διακήρυξης ήταν η αύξηση της εθελοντικής συνεργασίας στην ΕΕΚ με σκοπό την προώθηση της αμοιβαίας εμπιστοσύνης της διαφάνειας και αναγνώρισης των δεξιοτήτων και προσόντων και τελικά εγκαθιδρύοντας τη βάση για αύξηση της κινητικότητας και διευκολύνοντας την πρόσβαση στη διά βίου μάθηση. Οι επιδιώξεις μέσω της ενίσχυσης της ΕΕΚ είναι:

- Ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής διάστασης της ΕΕΚ με σκοπό την ενίσχυση της συνεργασίας ώστε να προωθηθεί η κινητικότητα, να αναπτυχθούν οι διακρατικές πρωτοβουλίες και να αναγνωριστεί η Ευρωπαϊκή εκπαίδευση και κατάρτιση σε παγκόσμιο επίπεδο ως σημείο αναφοράς
- Αύξηση της διαφάνειας της ΕΕΚ μέσω του εξορθολογισμού των πληροφορικών εργαλείων και δικτύων και της ενσωμάτωσης σε ένα πλαίσιο του ευρωπαϊκού βιογραφικού, των πιστοποιητικών και διπλωμάτων, του ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς και του europass
- Ενδυνάμωση των πολιτικών και των πρακτικών σε θέματα πρόσβασης στη μάθηση, επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης και εργασίας και σε θέματα αναγνώρισης προσόντων με σκοπό την υποστήριξη της απασχολησιμότητας και της κινητικότητας των πολιτών στα κράτη – μέλη
- Διαμόρφωση μηχανισμών για την αναγνώριση ικανοτήτων και προσόντων
- Ανάπτυξη συστήματος διασφάλισης ποιότητας με ανταλλαγή μεθόδων και μοντέλων και με κοινά κριτήρια και αρχές για την ΕΕΚ
- Εστίαση στις μαθησιακές ανάγκες των καθηγητών και εκπαιδευτών σε όλα τα είδη της ΕΕΚ (“The Copenhagen declaration”, 2003).

Σημαντικές δράσεις για την υποστήριξη της ΕΕΚ αυτή την περίοδο ήταν:

α. η σύσταση του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), (2008). Το πλαίσιο αυτό αποτελείται από 8 επίπεδα αναφοράς που βασίζεται στα ΜΑ για όλους τους τύπους των προσόντων και χρησιμεύει ως μηχανισμός μετατροπής μεταξύ των διαφόρων εθνικών πλαισίων επαγγελματικών προσόντων. Με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στη βελτίωση

της διαφάνειας, της συγκρισιμότητας και της φορητότητας των επαγγελματικών προσόντων, καθιστά δυνατή τη σύγκριση προσόντων από διαφορετικές χώρες και ιδρύματα και υποστηρίζει τη διασυννοριακή κινητικότητα των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων και προωθεί τη διά βίου μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη σε όλη την Ευρώπη («Το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων», 2010),

β. η θέσπιση του ευρωπαϊκού συστήματος ακαδημαϊκών μονάδων για την ΕΕΚ (ECVET), (2009). Είναι ένα μεθοδολογικό πλαίσιο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την περιγραφή των προσόντων υπό μορφή ενοτήτων μαθησιακών αποτελεσμάτων που εκφράζονται σε αντίστοιχους βαθμούς. Επιτρέπει την πιστοποίηση και την καταχώριση ΜΑ που πέτυχε ένα άτομο σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια, τόσο σε τρίτες χώρες όσο μέσω ενός επίσημου, άτυπου ή ανεπίσημου μαθησιακού διαύλου. Με το σύστημα αυτό επιτυγχάνεται η αναγνώριση των προσόντων σε όλες τις χώρες της ΕΕ και διευκολύνεται η κινητικότητα των εκπαιδευομένων και των εργαζομένων («Ευρωπαϊκό σύστημα ακαδημαϊκών μονάδων για την ΕΕΚ», 2009),

γ. η δημιουργία του ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην ΕΕΚ (EQAVET). Πρόκειται για ένα μηχανισμό αναφοράς που βοηθάει τα κράτη μέλη να προωθούν και να παρακολουθούν τη συνεχή βελτίωση των συστημάτων τους ΕΕΚ, με βάση κοινές ευρωπαϊκές κατευθύνσεις (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο, 2009).

### **1.6.3 Η περίοδος 2011-2020**

Με τη διακήρυξη της Κοπεγχάγης δρομολογήθηκε η ευρωπαϊκή στρατηγική για την ενισχυμένη συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ. Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009) κατέληξε σε ένα επικαιροποιημένο στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της ΕΕΚ («ΕΚ 2020»), βασιζόμενο στην πρόοδο που σημειώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010», με σκοπό την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας αυτής. Με το ανακοινωθέν της Μπριζ (2010) επικυρώθηκε το πλαίσιο αυτό και καθορίστηκαν οι μακροπρόθεσμοι στρατηγικοί στόχοι για τη δεκαετία 2011-2020. Σύμφωνα με αυτό, τα σοβαρά προβλήματα στην προσπάθεια ανάκαμψης της Ευρώπης από την οικονομική και χρηματοπιστωτική κρίση είναι τα υψηλά ποσοστά ανεργίας ιδίως στους νέους, και οι μη ανταγωνιστικές οικονομίες των κρατών-μελών της ΕΕ. Ο ρόλος της ΕΕΚ στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων είναι να συμβάλλει στην απασχολησιμότητα, στην

οικονομική μεγέθυνση και στην κοινωνική συνοχή. Αυτά θα επιτευχθούν μέσω της απόκτησης μεσαίου και υψηλού επιπέδου προσόντων από τους εργαζόμενους, της αντιμετώπισης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου, του εφοδιασμού των εργαζομένων με τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ενδεχόμενες εργασιακές αλλαγές λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης και να μειωθεί ο κίνδυνος αποκλεισμού από την αγορά εργασίας. Οι στρατηγικοί στόχοι για την περίοδο 2011-2020 ήταν: α) η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας και ενίσχυση της ελκυστικότητας και της χρησιμότητας της ΕΕΚ, β) η υλοποίηση της διά βίου μάθησης και της κινητικότητας, γ) η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της επιχειρηματικότητας και δ) η προώθηση της ισότητας, της κοινωνικής συνοχής και την ενεργού ιδιότητας του πολίτη. Από τις προτεινόμενες ενέργειες σε εθνικό επίπεδο και την στήριξη σε επίπεδο ΕΕ του κειμένου ξεχωρίζουμε τη ρητή αναφορά στα ζητήματα – δράσεις: της εξασφάλισης της ποιότητας της ΕΕΚ μέσω των πλαισίων διασφάλισης ποιότητας, στη γεφύρωση της απόστασης μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης μέσω της προώθησης των συμπράξεων μεταξύ των κοινωνικών εταίρων, επιχειρήσεων και φορέων εκπαίδευσης και κατάρτισης, στον ορισμό των ικανοτήτων και των απαραίτητων προσόντων από τους εργοδότες, στον προσανατολισμό των ΠΣ στα ΜΑ και της ανταπόκρισής τους στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, την προώθηση ευκαιριών μαθητείας και την ενσωμάτωση της μάθησης στο χώρο εργασίας σε όλα τα μαθήματα της αρχικής ΕΕΚ, της αναγνώρισης και επικύρωσης μη τυπικών και άτυπων μορφών μάθησης, της ανάπτυξης της μεταδευτεροβάθμιας ΕΕΚ επιπέδου 5, και της ανάπτυξης των βασικών ικανοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010).

Στο πλαίσιο «ΕΚ 2020» οι δράσεις που αφορούν τη μαθητεία στους νέους την περίοδο 2013-2015, είναι ιδιαίτερα ενισχυμένες θεσμικά και οικονομικά προσφέροντας θέσεις εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης στους χώρους εργασίας, υποστηριζόμενες και από τον ιδιωτικό τομέα. Την περίοδο 2015-2020 η εκπαιδευτική πολιτική για την ΕΕΚ βασίστηκε στα συμπεράσματα της Ρίγας (2015). Σε αυτά αναφέρεται ότι η παροχή στους εκπαιδευόμενους της ΕΕΚ περισσότερες ευκαιρίες για εργασιακή εμπειρία θα συνεισφέρει στη αύξηση των ατόμων με προσόντα ΕΕΚ. Παράλληλα οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να λαμβάνουν αναγνώριση για τις δεξιότητες που αποκτούν και θα είναι σε θέση να προχωρήσουν σε ανώτερα επίπεδα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στην κοινή έκθεση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και της Επιτροπής (2015) σχετικά με το

πλαίσιο «ΕΚ 2020», η ανάπτυξη των κατάλληλων δεξιοτήτων θα επιτευχθεί μέσω της προαγωγής όλων των μορφών μάθησης στο χώρο εργασίας (σελ. 28). Το Συμβούλιο της ΕΕ (2018), σύστησε στα κράτη μέλη να διασφαλίσουν ότι τα προγράμματα μαθητείας ανταποκρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και προσδιόρισε τα κριτήρια τα οποία πρέπει να ικανοποιούν τα προγράμματα της ΕΕΚ ώστε να χαρακτηρίζονται ως «μαθητεία». Αυτά είναι: α) ο συνδυασμός της μάθησης σε ιδρύματα με τη μάθηση στους χώρους εργασίας, β) η κατάληξη σε αναγνωρισμένα επαγγελματικά προσόντα, γ) η ύπαρξη σύμβασης μεταξύ του εργοδότη και του μαθητευόμενου και δ) η ύπαρξη αμοιβής για τον μαθητευόμενο για τη συνιστώσα που βασίζεται στην εργασία. Στην εξειδίκευση των κριτηρίων για τους όρους μάθησης και εργασίας συνιστάται η συμφωνία μεταξύ εργοδοτών και ιδρυμάτων παρόχων ΕΕΚ για τα απαραίτητα ΜΑ ώστε να εξασφαλίζεται η ισορροπία μεταξύ των ειδικών γνώσεων, δεξιοτήτων και βασικών ικανοτήτων για το κάθε επάγγελμα ώστε να υποστηρίζεται η προσωπική ανάπτυξη και η προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες μορφές σταδιοδρομίας.

## **1.7 Συμπεράσματα**

Ο ρόλος της ΕΕΚ στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ είναι ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος για πεδία της εκπαίδευσης, της οικονομίας, της αγοράς εργασίας και της διά βίου μάθησης. Από το 1990 και μετά, καθώς ωριμάζουν οι συνθήκες για συνεργασία μεταξύ των κρατών – μελών της ΕΕ σε συνδυασμό με τα μεγάλα προβλήματα που παρουσιάζονται από τα μεγάλα ποσοστά ανεργίας, την οικονομική ύφεση και την κοινωνική αναταραχή που προκαλείται από αυτά, εντείνονται οι προσπάθειες για δημιουργία θεσμικού πλαισίου ώστε οι πολιτικές αποφάσεις να υποστηρίζονται από χρηματοδότηση αλλά και να διευκολύνονται τα κράτη – μέλη για την υιοθέτηση και την υποστήριξή τους. Σε επίπεδο ρητορικής και αποφάσεων η ενίσχυση και ανάπτυξη της ΕΕΚ, αρχικής και συνεχιζόμενης, συνδέθηκε με τις προοπτικές ενίσχυσης της απασχόλησης. Η απόκτηση των κατάλληλων δεξιοτήτων και αναγνωρισμένων προσόντων υποστηρίζουν την κινητικότητα των εργαζομένων και την ευελιξία στην αγορά εργασίας. Η αύξηση της ανταγωνιστικότητας της οικονομίας και οι θέσεις εργασίας που θα δημιουργηθούν θα ενισχύσουν την κοινωνική συνοχή. Ξεχωριστή θέση στην ΕΕΚ κατέχει το



εκπαιδευτικό σύστημα της μαθητείας, το οποίο υποστηρίζεται ενεργά καθώς συνδέει την εκπαίδευση με την αγορά εργασίας, μέσω της απόκτησης εργασιακής εμπειρίας.

Στην Ελλάδα οι συχνές μεταρρυθμίσεις στην ΕΕΚ δεν συνοδεύονται από ένα σταθερό επιστημονικό υποστηρικτικό πλαίσιο το οποίο να περιλαμβάνει σαφείς μακροπρόθεσμους στόχους και συστήματα προσδιορισμού των κοινωνικών και των εργασιακών αναγκών, αποτίμησης των εκροών της ΕΕΚ και συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων και κοινωνικών ομάδων που αλληλεπιδρούν με την ΕΕΚ. Η συνεχής υποβάθμιση της ΕΕΚ έχει ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή χρηματοδότηση, τη χαμηλή συμμετοχή, τη μαθητική διαρροή, την αποσύνδεση από την αγορά εργασίας και την απαξίωση του εκπαιδευτικού δυναμικού, με φυσικό επακόλουθο την αποτυχία επίτευξης των σκοπών της. Η έντονη κινητικότητα των τελευταίων 10 ετών σε θεσμικό επίπεδο περιορίζεται στην εναρμόνιση με τις κοινοτικές οδηγίες και κυρίως στα θέματα των πλαισίων προσόντων, της διασφάλισης ποιότητας και της μαθητείας.

## **2. Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> Ο ρόλος και η σημασία των ΜΑ στην ΕΕΚ και τη μαθητεία**

### **2.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό θα μελετήσουμε τον ρόλο των ΜΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕΚ, τους λόγους που έχουν επικρατήσει στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ καθώς και την κριτική που δέχονται για τις επιπτώσεις τους στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια θα περιγράψουμε τις αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξης των ΠΣ του προγράμματος «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας». Στη συνέχεια θα αναλύσουμε τη σχέση των ΜΑ με την αγορά εργασίας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη μαθησιακή διαδικασία.

### **2.2 Εκπαίδευση που βασίζεται στα αποτελέσματα**

Στις παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως αναφέρουν οι Kennedy, Hyland & Ryan (2009), ο διδακτικός σχεδιασμός ξεκινά από τον προσδιορισμό του διδακτικού περιεχομένου, το οποίο εντάσσεται στο ΠΣ και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το πώς θα διδαχθεί και θα αξιολογηθεί η διδαχθείσα ύλη. Διεθνώς η τάση στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις είναι ο μαθητής να βρίσκεται στο επίκεντρο της διδασκαλίας και εστιάζουν στο τι θα είναι ικανός ο μαθητευόμενος να κάνει στο τέλος της εκπαιδευτικής – μαθησιακής διαδικασίας. Αυτές οι προσεγγίσεις αναφέρονται ως «βασισμένες στα αποτελέσματα» (σελ. 3). Σύμφωνα με τον Killen (2007), τις δεκαετίες του 1980 και 1990 στις Δυτικές κοινωνίες υπήρξαν αυξανόμενα αιτήματα για μεγαλύτερη εστίαση στα αποτελέσματα της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να μπορεί να αξιολογηθεί η απόδοση των επενδύσεων σε αυτή, γεγονός που οδήγησε σε εξάπλωση των διαφόρων τύπων εκπαιδευτικών συστημάτων που βασίζονται στα αποτελέσματα (σελ. 2). Όπως αναφέρει ο Spady (1994), η εκπαίδευση με βάση τα αποτελέσματα δίνει έμφαση στο «τί» και «αν» έχουν μάθει οι μαθητές παρά στο «πώς» και



στο «πότε». Σε αυτή πρώτα προσδιορίζονται τα αποτελέσματα με την έννοια του τί είναι σημαντικό για τους μαθητές να μπορούν να κάνουν στο τέλος της εκπαίδευσής τους, στη συνέχεια σχεδιάζεται το πρόγραμμα σπουδών, ακολουθεί η εφαρμογή των εκπαιδευτικών οδηγιών και κατευθύνσεων, και στο τέλος γίνεται αποτίμηση της διαδικασίας και της προόδου που επιτεύχθηκε. Τα συστατικά στοιχεία αυτού του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ανάπτυξη ενοτήτων μαθησιακών αποτελεσμάτων γύρω από τις οποίες οργανώνονται τα υπόλοιπα δομικά στοιχεία του συστήματος και η δημιουργία όλων των απαραίτητων συνθηκών για τη δημιουργία κινήτρων και ενθάρρυνσης στους μαθητές για την επίτευξη των στόχων (σελ. 12, 19).

Οι προσεγγίσεις βασισμένες στα αποτελέσματα έκαναν την εμφάνισή τους στα κράτη μέλη της Ε.Ε από τα μέσα της δεκαετίας του 1980 παράλληλα με το ενδιαφέρον για τη βελτίωση της απασχολησιμότητας του εργατικού δυναμικού και της ανάγκης για γεωγραφική και επαγγελματική κινητικότητα. Η αρχική εστίαση της ΕΕ ήταν στην αγορά εργασίας και στόχευε στον αυτόνομο μαθητευόμενο. Ένα από τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η λειτουργική ανάλυση της απασχόλησης με τα ΜΑ να είναι ένα από τα βασικά κλειδιά της μεθοδολογίας. Η λειτουργική ανάλυση είναι μια διαδικασία με την οποία τα ΜΑ δημιουργούνται/παράγονται από τον προσδιορισμό των υποχρεωτικών και προαιρετικών ενοτήτων ενός επαγγελματικού προσόντος. Κάθε ενότητα του προσόντος περιέχει μια ομάδα ΜΑ που πρέπει να πετύχουν οι μαθητές. Η προσέγγιση αυτή αναπτύχθηκε κυρίως στα Αγγλόφωνα κράτη αλλά και στις υπόλοιπες χώρες όπως η Γερμανία και η Γαλλία (CEDEFOP, 2008).

## **2.3 Η έννοια των ΜΑ**

### **2.3.1 Ο ορισμός των ΜΑ**

Στη Σύσταση του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2017), σχετικά με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση ως «μαθησιακό αποτέλεσμα» ορίστηκε «η περιγραφή όλων αυτών που ο εκπαιδευόμενος γνωρίζει, κατανοεί και μπορεί να

*κάνει μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και τα οποία ορίζονται υπό μορφή γνώσεων, δεξιοτήτων και υπευθυνότητας και αυτονομίας» (σελ. 20). Στο ίδιο κείμενο ορίστηκαν οι έννοιες των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων όπως η υπευθυνότητα και η αυτονομία. Οι γνώσεις ορίστηκαν ως: «το αποτέλεσμα της αφομοίωσης πληροφοριών μέσω της μάθησης. Οι γνώσεις είναι το σώμα αντικειμενικών στοιχείων, αρχών, θεωριών και πρακτικών που σχετίζονται με ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής. Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), οι γνώσεις περιγράφονται ως θεωρητικές ή/και αντικειμενικές» (σελ. 20). Οι δεξιότητες ορίστηκαν ως: «η ικανότητα εφαρμογής γνώσεων και αξιοποίησης τεχνογνωσίας για την εκτέλεση εργασιών και την επίλυση προβλημάτων». Στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Επαγγελματικών Προσόντων (ΕΠΕΠ), οι δεξιότητες περιγράφονται ως γνωστικές (χρήση λογικής, διαισθητικής και δημιουργικής σκέψης) ή πρακτικές (αφορούν τη χειρωνακτική επιδεξιότητα και τη χρήση μεθόδων, υλικών, εργαλείων και οργάνων). Τέλος η υπευθυνότητα και αυτονομία ορίστηκαν ως: «η ικανότητα του διδασκόμενου να εφαρμόζει γνώσεις και δεξιότητες αυτόνομα και με υπευθυνότητα». (σελ. 20). Επιπλέον ο CEDEFOP (2008) όρισε ως μαθησιακά αποτελέσματα «τις δηλώσεις για το τι ξέρει, κατανοεί και μπορεί να κάνει ένας μαθητευόμενος μετά την ολοκλήρωση μιας μαθησιακής διαδικασίας και οι οποίες καθορίζονται με όρους γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων» (σελ. 120).*

Σε μελέτη του CEDEFOP για τα ΜΑ (2008), αναδεικνύεται η αυξανόμενη σημασία τους για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τις στρατηγικές της διά βίου μάθησης. Σύμφωνα με αυτή τα ΜΑ γίνονται καλύτερα αντιληπτά ως μια συλλογή διαδικασιών και εργαλείων που μπορεί να εφαρμοστούν με ποικίλους τρόπους σε διαφορετικές πολιτικές, διδακτικές και μαθησιακές τοποθετήσεις (σελ. 10). Σε έρευνα της Ουνέσκο (2015), σχετικά με τον καθορισμό σε επίπεδα και την αναγνώριση των ΜΑ παγκοσμίως, αναφέρεται ότι οι βασικές έννοιες «Μαθησιακά Αποτελέσματα», «γνώση», «δεξιότητες», «ικανότητες» επειδή χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πλαίσια δεν χαρακτηρίζονται μόνο από ένα σωστό τρόπο προσέγγισης (σελ. 26). Εν μέρει αυτό είναι αποτέλεσμα και της προέλευσης των πλαισίων προσόντων τα οποία προήλθαν στα τέλη της δεκαετίας του 1980 από τις συνιστώσες της προσέγγισης ικανοτήτων στην επαγγελματική εκπαίδευση και της μετάβασης στα ΜΑ, ενσωματωμένης στην ευρύτερη έννοια της διά βίου μάθησης. Η εμφάνιση της μάθησης βασισμένης στην εργασία ως βασικού δόγματος της ανάπτυξης δεξιοτήτων και η έμφαση σε μία κοινωνία που βασίζεται στη γνώση έχουν επίσης επηρεάσει τη σημασία και την εφαρμογή αυτών των εννοιών. Χρησιμοποιούνται

όλο και περισσότερο σε παγκόσμιο πλαίσιο «ως δυναμικό εργαλείο εκσυγχρονισμού και μεταρρύθμισης» (Cedefop, 2008, σελ. 16).

### **2.3.2 Ο ρόλος και η σημασία των ΜΑ στα εκπαιδευτικά συστήματα**

Τα ΜΑ σύμφωνα με το Cedefop (2012), χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πεδία ενός εκπαιδευτικού συστήματος: για να χαρακτηρίσουν σε συστημικό επίπεδο τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, να προσδιορίσουν τους σκοπούς των προγραμμάτων σπουδών και να εκφράσουν τις απαιτήσεις των προτύπων όπως αυτά προσδιορίζονται από τα αντίστοιχα προσόντα. Ανάλογα με το πεδίο που εφαρμόζονται χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση της πρότερης γνώσης, τη διασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση, τη βελτίωση της αξιοπιστίας και της διαφάνειας του εκπαιδευτικού συστήματος και την πιστοποίηση των προσόντων. Στο πεδίο των ΠΣ, το διακριτό χαρακτηριστικό της συγγραφής τους βάσει των προσεγγίσεων των ΜΑ είναι ότι αυτό περιγράφεται με όρους του τί ο εκπαιδευόμενος θα είναι ικανός να κάνει στο τέλος της πορείας του και όχι ως προς τους στόχους, τις διαδικασίες, τη γνώση ή άλλα παραδοσιακά στοιχεία. Η έμφαση στην απόδοση που μπορεί να περιλαμβάνει γνώσεις, δεξιότητες και άλλες ικανότητες υπονοεί ένα πρότυπο βάσει του οποίου η κατάρτιση και η εκπαίδευση πρέπει να κριθούν και ιδιαίτερα στον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αξιολογηθούν. Σημαντικές διαστάσεις της εφαρμογής των ΜΑ στα ΠΣ ήταν η προτεραιοποίηση του προσδιορισμού των αποτελεσμάτων σε σύγκριση με τις προσεγγίσεις βασισμένες στις εισροές και στην κατάλληλη επιλογή των εισροών ώστε να εξυπηρετούν τα αποτελέσματα, η αυτονομία των εκπαιδευτικών ώστε να επιλέξουν τον καλύτερο τρόπο για την επίτευξη των αποτελεσμάτων και τέλος η διάκριση μεταξύ των διαδικασιών προσδιορισμού των αποτελεσμάτων και των εισροών. Εξίσου σημαντικό χαρακτηριστικό είναι ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα επικυρώνονται από τη σύνδεσή τους με ικανότητες ενός ατόμου που αναφέρονται σε πρακτικές στον εργασιακό χώρο και αντίστροφα του δίνεται αξία από τη σύνδεσή τους με ικανότητες οι οποίες προορίζονται για την αγορά εργασίας (σελ. 32-35).

Σε γενικές γραμμές, η χρήση μαθησιακών αποτελεσμάτων νοείται ως εργαλείο και όχι ως κύρια αποστολή. Είναι δυνατό να προσδιοριστεί μια σειρά παραγόντων που επηρεάζουν την εισαγωγή προγραμμάτων σπουδών προσανατολισμένων στα αποτελέσματα. Το Cedefop

εντόπισε τέσσερις ευρείς τύπους: α) μαθησιακές θεωρίες, β) σύνδεση της ΕΕΚ και της αγοράς εργασίας, γ) νέες ρυθμίσεις διακυβέρνησης βάσει απόδοσης και δ) την πολιτική της ΕΕ για τη διαφάνεια και τη διεθνή κινητικότητα. Η ανάλυση ακολουθεί μια διαφορετική προσέγγιση και διαχωρίζει τους γενικούς οικονομικούς και κοινωνικούς στόχους από αυτό που ονομάζουμε «επιχειρησιακούς στόχους» που σχετίζονται με τις πιο συγκεκριμένες πολιτικές και εργαλεία. Σε επιχειρησιακό επίπεδο, μπορούμε να προσδιορίσουμε δέσμες στόχων που περιλαμβάνουν έναν αριθμό παρόμοιων στόχων, παρόλο που, στην πραγματικότητα, αυτές οι ομάδες αλληλοσυνδέονται (2010, σελ.46).

Σε έρευνα της Ουνέσκο (2015), αναφέρεται ότι ο βασικός μηχανισμός μέσω του οποίου εφαρμόζεται η προσέγγιση των μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι τα πλαίσια προσόντων. Στα εκπαιδευτικά συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των Ευρωπαϊκών χωρών εφαρμόζονται ως λειτουργίες αναγνώρισης πρότερης γνώσης, ποιότητας, δεξιοτήτων, μαθησιακών σχεδίων, αξιοπιστίας εργοδοτών και εκμοντερνισμού της διακυβέρνησης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Επίσης, η εφαρμογή τους ποικίλει ανάλογα με την εστίαση στη γενική, στην επαγγελματική ή στην ανώτερη εκπαίδευση. Στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι ανεξάρτητα από την εξέλιξη του ρόλου των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην εκπαιδευτική πολιτική σε εθνικό επίπεδο υπάρχουν και εξωτερικές επιδράσεις όπως οι έρευνες PISA οι οποίες αξιολογούν την ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν αυτά που έχουν μάθει. Η έρευνα έδειξε ότι χώρες με εκπαιδευτικά συστήματα τα οποία βασίζονται στις εισόδους (input- based) και είχαν τα προηγούμενα χρόνια καλά αποτελέσματα, κατατάσσονται σε χαμηλότερες θέσεις στην αξιολόγηση βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων (σελ.30-32).

Η UNESCO επίσης αναφέρει ότι οι θεματικές περιοχές των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων είναι οι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες και μπορεί να θεωρηθούν ως οι πιο κατάλληλες για τα επίπεδα αναφοράς ενός πλαισίου προσόντων σε παγκόσμιο επίπεδο. Διαπιστώθηκε ότι και οι τρεις θεματικές μπορεί να περιγραφούν με χρήση των ΜΑ ή μιας συλλογής αυτών καθώς υπάρχει μια αλληλεξάρτηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων με τον τρόπο που περιγράφονται χρησιμοποιώντας τα ΜΑ. Στην ίδια έρευνα γίνεται αναφορά στη σημασία των ΜΑ στη διά βίου μάθηση σε επίπεδο πολιτικών εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας ως προς τη μετάβαση στα προσόντα που βασίζονται στα ΜΑ, επειδή επιτρέπουν τη μάθηση που συμβαίνει σε μη τυπικά και άτυπα πλαίσια να συνδυάζεται αποτελεσματικά με τη διά βίου μάθηση (σελ. 10).

Έρευνα του Cedefop (2010) έδειξε ότι την περίοδο της οικονομικής κρίσης, πάρθηκαν αρκετά μέτρα ενίσχυσης της μάθησης στο χώρο εργασίας με σκοπό την αύξηση της αυτοαπασχόλησης και δημιουργήθηκαν στα περισσότερα εθνικά συστήματα δυνατότητες για επικύρωση και αναγνώριση των διαφόρων τύπων μάθησης σε διαφορετικά επίπεδα μέσω της ανάπτυξης των εθνικών πλαισίων προσόντων βασισμένων στα μαθησιακά αποτελέσματα. Οι παράγοντες που επηρέασαν τις εκτεταμένες μεταρρυθμίσεις στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ήταν: α. η έλλειψη θέσεων εργασίας και η ανάγκη για εξειδικευμένο προσωπικό με ειδικά προσόντα η οποία προκλήθηκε από την στροφή του προσανατολισμού της οικονομίας στις υπηρεσίες και την τεχνολογική ανάπτυξη που ακολουθήθηκαν από αλλαγές στην οργάνωση των εταιριών και στις διαδικασίες τους και β. οι κοινωνικές και δημογραφικές αλλαγές λόγω της μετανάστευσης και της μείωσης του ρυθμού των γεννήσεων. Ένας τρόπος γεφύρωσης του κενού μεταξύ ΕΕΚ και αγοράς εργασίας ήταν η εμπλοκή των εταιριών στα προγράμματα σπουδών μέσω της μάθησης στον χώρο εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο τα μαθησιακά αποτελέσματα είχαν κρίσιμο ρόλο στο συντονισμό μεταξύ της μάθησης στο σχολείο και της μάθησης στο χώρο εργασίας (σελ. 17-19).

Σε συγκριτική ανάλυση του Cedefop (2010) σχετικά με τις προσεγγίσεις των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα προγράμματα σπουδών της ΕΕΚ εννέα ευρωπαϊκών χωρών αναφέρεται ότι τα προγράμματα σπουδών αποτελούν ουσιαστικό εργαλείο για τη διακυβέρνηση ενός εκπαιδευτικού συστήματος ή προγράμματος. Με αυτή την έννοια τα μαθησιακά αποτελέσματα μπορεί να θεωρηθούν κανόνες και προδιαγραφές στο βαθμό που εκπληρώνουν μία κανονιστική λειτουργία. Μπορεί να θεωρηθούν ως ρυθμιστικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής πρακτικής επηρεάζοντας τη συμπεριφορά των συμμετεχόντων σε αυτή. Πρότυπα βασισμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα αναμένεται να αναπτύξουν την ρυθμιστική λειτουργία τους μέσω του προσδιορισμού των αποτελεσμάτων της μάθησης. Στο πλαίσιο της συζήτησης για τη διακυβέρνηση ή τη «νέα διακυβέρνηση» το σύστημα της ΕΕΚ μπορεί να θεωρηθεί το υποκείμενο μιας λογικής πληθωρικής διακυβέρνησης. Διαφορετικά είδη τέτοιας διεύθυνσης, όπως για παράδειγμα αυτή που βασίζεται στην αγορά ή στο κράτος μπερδεύονται μεταξύ τους οδηγώντας σε διαφορετικούς τύπους κανονισμών λειτουργίας μεταξύ των ενδιαφερομένων (εργοδοτών, παρόχων μαθητείας και μαθητευομένων σε κάθε σύστημα. Από την άποψη των μελετών δημόσιας διοίκησης οι λογικές πληθωρικής διεύθυνσης συνδυάζουν τον κανονισμό εισαγωγής και τον κανονισμό εξαγωγής. Ο πρώτος λαμβάνει χώρα αρχικά διά μέσου των

κανονιστικών αρχών και την κατανομή των πόρων ενώ ο δεύτερος είναι προσανατολισμένος στο αποτέλεσμα και στη διά μέσου της αξιολόγησης επίτευξη του αποτελέσματος και του προϊόντος. Οι εκπαιδευτικές διαδικασίες παραδοσιακά ρυθμίζονται μέσω των εισερχομένων, δηλαδή μέσω των ρυθμίσεων του πλαισίου των κοινωνικών πρακτικών. Τα ΠΣ ορίζοντας τις σχετικές γνώσεις που θα μεταδοθούν είναι κλασσικά εργαλεία των εισερχόμενων ρυθμίσεων για την εκπαίδευση και κατάρτιση. Η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων αντιπροσωπεύει μία κανονιστική και διδακτική αλλαγή της προοπτικής στο πλαίσιο της οριοθέτησης του εκπαιδευτικού προϊόντος χωρίς αποκλεισμούς μέσω των εισερχομένων και το οποίο σηματοδοτεί μία αλλαγή στον έλεγχο και τη μέτρηση των αποτελεσμάτων. Η διαφορά μεταξύ μαθησιακών αποτελεσμάτων και μαθησιακών ή διδακτικών στόχων συνήθως ορίζεται από τους περιορισμούς στη μαθησιακή διαδικασία. Τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι πιο πλατιά και διατυπώνονται με πιο ανοιχτό τρόπο από ότι οι στόχοι δίνοντας στους παρόχους εκπαίδευσης περισσότερο χώρο να συναντήσουν τις ανάγκες των μαθητευομένων (σελ.44-45).

Αυτή η τάση κατεύθυνσης των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης βασισμένης στα αποτελέσματα έγινε εμφανής σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες από τον ορισμό προτύπων εκπαίδευσης και απασχόλησης και προγραμμάτων σπουδών βασισμένων στα μαθησιακά αποτελέσματα και εισάγοντας μηχανισμούς χρηματοδότησης βασισμένους στις επιδόσεις. Επίσης η χρήση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα ΠΣ αποτελεί μια υποσχόμενη προσέγγιση στο πλαίσιο των συζητήσεων για τη διασφάλιση ποιότητας. Μία κοινώς αποδεκτή θέση είναι ότι η διεύθυνση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης μόνο μέσω των εισερχόμενων παραγόντων δεν επαρκεί για την εξασφάλιση καλύτερης ποιότητας και πρέπει να δοθεί μεγαλύτερη σημασία στα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας. Η άποψη αυτή παραπέμπει στην οικονομοκεντρική έννοια της διαχείρισης της ποιότητας κατά την οποία η ποιότητα υποδιαιρείται σε επίπεδα των παραγόντων εισόδου, διαδικασίας και εξόδου/αποτελεσμάτων. Οι εισοδοί αντιπροσωπεύονται από τους διαθέσιμους πόρους για τη μαθησιακή διαδικασία (ΠΣ, εκπαιδευτικό προσωπικό κ.λπ.), οι οποίοι μετασχηματίζονται σε αποτελέσματα και οι παράγοντες εξόδου καθορίζουν την επίδοση των αποτελεσμάτων (CEDEFOP, 2010).

Η ανάλυση της εισαγωγής και χρήσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην ΕΕΚ των χωρών της ΕΕ ανέδειξε τις αποκλίσεις στον ορισμό και τον τρόπο λειτουργίας τους. Αυτές οι αποκλίσεις είναι αξιοσημείωτες καθώς αντανakλούν τις διαφορές στην κουλτούρα, στους



σκοπούς και στις θεωρητικές προσεγγίσεις και επηρεάζουν το σχεδιασμό των ΠΣ, την επιλογή των διδακτικών μεθόδων και εκπαιδευτικού υλικού και την αξιολόγηση των μαθητευομένων.

### **2.3.3 Μεθοδολογία ανάπτυξης των ΜΑ**

Όπως προαναφέρθηκε τα ΜΑ μπορεί να αναφέρονται σε διαφορετικά επίπεδα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή συστήματος, από μία ολιγόωρη διδακτική ενότητα έως και ολόκληρο το πρόγραμμα ή ακόμη και σε πλαίσια εκτός της εκπαίδευσης όπως στη διασφάλιση ποιότητας, στην εργασία, στην προσωπική ανάπτυξη. Σύμφωνα με τον Dzelalija (2015), τα ΜΑ εκφράζονται σε ΠΣ, μαθησιακές ενότητες, μαθήματα, εκπαιδευτικά πρότυπα και στα πρότυπα αξιολόγησης. Στο επαγγελματικό πλαίσιο τα ΜΑ χρησιμοποιούνται με σκοπό να ορίσουν κύριες επαγγελματικές λειτουργίες και δραστηριότητες και μπορεί να εκφράσουν εργασιακά πρότυπα, αποτίμηση της απόδοσης του εργαζόμενου και να ενσωματωθούν σε σύστημα πρόσληψης εργαζομένων. Στα ΠΣ τα ΜΑ προσδιορίζουν τις προσδοκίες των δραστηριοτήτων που επιτελούνται στην εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία αποσαφηνίζοντας στους μαθητευόμενους για το τι πρέπει να είναι ικανοί να κάνουν στο τέλος κάθε δραστηριότητας. Η διατύπωση των ΜΑ είναι πιο γενική σε επίπεδο εκπαιδευτικού προγράμματος και εξειδικεύεται προς τα κατώτερα επίπεδα της ενότητας, του μαθήματος ή της διδακτικής ώρας. Βασικό χαρακτηριστικό των ΜΑ είναι η σύνδεσή τους με την αξιολόγηση. Μέσω αυτής επηρεάζεται η εκπαιδευτική και η μαθησιακή διαδικασία (σελ. 14-18). Οι Kennedy, Hyland & Ryan (2007), αναφέρουν ότι η ανάπτυξη ενός έγκυρου προγράμματος βάσει ΜΑ προϋποθέτει την ύπαρξη συγκεκριμένης προοπτικής και τρόπου σκέψης, των οποίων μόνο η επιφάνεια είναι ορατή μέσω της τελικής διατύπωσης των ΜΑ (σελ. 7). Σε αναφορά της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014), για την συγγραφή των ΜΑ επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένος τρόπος για να περιγράψεις τα ΜΑ και ότι αυτά δεν αποτελούν αποκλειστικά «τεχνικό» ζήτημα. Σε επίπεδο ενότητας ΜΑ αυτά πρέπει να γράφονται από τους άμεσα εμπλεκόμενους όπως οι εκπαιδευτικοί (σελ. 30).

Στο ΕΠΕΠ τα επίπεδα των επαγγελματικών προσόντων εκφράζονται ως ΜΑ με κλιμακούμενα επίπεδα επάρκειας και περιγράφονται με όρους γνώσεων δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2017). Οι ικανότητες εκφράζονται ως «υπευθυνότητα και αυτονομία» προσδιοριζόμενες κυρίως σε συνθήκες περιβάλλοντος εργασίας (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2017).

Στο εθνικό πλαίσιο προσόντων ο τίτλος του προσόντος για τον απόφοιτο της τάξης Μαθητείας είναι «Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Επιπέδου 5». Τα ΜΑ περιγράφονται ως γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες:

α) σε γενική μορφή στο επίπεδο (εικόνα 1), (πηγή: <https://proson.eoppep.gr/el>):

Επίπεδο Ε.Π.Π. : 5		
Μαθησιακά Αποτελέσματα		
Γνώσεις	Δεξιότητες	Ικανότητες
Διαθέτει ευρείες, εξειδικευμένες, αντικειμενικές και θεωρητικές γνώσεις σε ένα πεδίο εργασίας ή σπουδής και έχει επίγνωση των ορίων των γνώσεων αυτών.	Κατέχει ευρύ φάσμα γνωστικών και πρακτικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την εξεύρεση δημιουργικών λύσεων σε αφηρημένα προβλήματα.	Μπορεί να διαχειρίζεται και να επιβλέπει στο πλαίσιο συγκεκριμένης εργασίας ή διαδικασίας μάθησης, όπου μπορεί να συμβαίνουν και απρόβλεπτες αλλαγές. Μπορεί να αναθεωρεί και να αναπτύσσει τόσο την προσωπική του απόδοση όσο και άλλων ατόμων.

Εικόνα 1: περιγραφή ΜΑ επιπέδου



β) σε πιο ειδική μορφή στην περιγραφή του προσόντος (εικόνα 2), (πηγή: <https://proson.eoppep.gr/el>):

<div> <div>5</div> <div> <b>Πτυχίο Επαγγελματικής Ειδικότητας, Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Επιπέδου 5 (ΕΠΑ.Λ.-Τάξη Μαθητείας)</b> </div> </div>	
<div> <div>Περιγραφή</div> <p>Ο τίτλος ανήκει στη μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος. Καλύπτει ένα φάσμα πολλών επαγγελματικών ειδικοτήτων. Είναι αποτέλεσμα θεωρητικής εκπαίδευσης και μαθητείας με εκπαίδευση στο χώρο εργασίας.</p> <div> <div>Σχέση με την απασχόληση</div> <p>Οι κάτοχοι προσόντων που ανήκουν σε αυτόν τον τύπο δύναται να απασχοληθούν είτε ως αυτοαπασχολούμενοι είτε με θέση εξαρτημένης εργασίας σε τομείς του γνωστικού τους αντικείμενου, σύμφωνα με το εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο.</p> </div> <div> <div>Απαιτήσεις Πρόσβασης/Δυνατότητες εξέλιξης</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Πρόσβαση στον τίτλο έχουν οι απόφοιτοι της Γ' τάξης του ΕΠΑ.Λ.</li> <li>• Οι κάτοχοι αυτού του τίτλου έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας.</li> </ul> </div> </div>	<div> <div>EducationalSector</div> <p>Μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση</p> <div> <div>Σκοπός</div> <p>Συμπληρωματικός</p> </div> <div> <div>Τίτλος</div> <p>1 έτος</p> </div> <div> <div>AwardingBodies</div> <p>Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ΟΑΕΔ – Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης &amp; Πρόνοιας</p> </div> </div>
<div> <div>Μαθησιακά Αποτελέσματα</div> <div> <div>Γνώσεις</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαθέτουν επιπλέον γνώσεις από εκείνες που απέκτησαν στις 3 τάξεις του ΕΠΑ.Λ.</li> <li>• Διαθέτουν γνώσεις που αποκτήθηκαν σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και είναι προσανατολισμένες στις σύγχρονες ανάγκες της αγοράς εργασίας και στις τεχνολογικές εξελίξεις.</li> <li>• Διαθέτουν εξειδικευμένες γνώσεις σχετικά με την ειδικότητά τους.</li> <li>• Διαθέτουν γνώσεις σχετικά με τα επαγγελματικά δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την εργασιακή τους δραστηριότητα.</li> <li>• Διαθέτουν γνώσεις λειτουργίας του εργασιακού περιβάλλοντος της ειδικότητάς τους.</li> <li>• Γνωρίζουν τις προϋποθέσεις ένταξής τους στους επαγγελματικούς φορείς της ειδικότητάς τους.</li> </ul> </div> <div> <div>Δεξιότητες</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαθέτουν εμπειρία επίλυσης προβλημάτων που ανακύπτουν στο πλαίσιο της εξάσκησης του επαγγέλματός τους.</li> <li>• Διαθέτουν επικοινωνιακές δεξιότητες που απαιτούνται στο εργασιακό τους περιβάλλον.</li> <li>• Έχουν αποκτήσει περιβαλλοντική συνείδηση και εφαρμόζουν κανόνες υγιεινής και ασφάλειας στο χώρο εργασίας.</li> </ul> </div> <div> <div>Ικανότητες</div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαθέτουν επιχειρηματικό πνεύμα και είναι ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη.</li> <li>• Είναι ικανοί να ασκούν αυτόνομα το επάγγελμά τους.</li> <li>• Έχουν τη δυνατότητα επίβλεψης και καθοδήγησης τρίτων σε καθήκοντα της αρμοδιότητάς τους.</li> </ul> </div> </div>	

**Εικόνα 2: Περιγραφή ΜΑ του τύπου προσόντος**

και

γ) σε εξειδικευμένη μορφή σε κάθε ειδικότητα του επιπέδου (εικόνα 3), (πηγή: <https://proson.eoppep.gr/el>):

5

**ΔΙΠΛΩΜΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ, ΕΠΙΠΕΔΟΥ 5 - ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ: ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ**

Περιγραφή

Ο/Η κάτοχος διπλώματος αυτής της ειδικότητας:

**ΓΝΩΣΕΙΣ**

1. Ερμηνεύει ένα τεχνικό σχέδιο και να σχεδιάσει μία εγκατάσταση ή ένα εξάρτημα σε σκαρίφημα.
2. Εξηγεί τις μεθόδους παραγωγής ψύξης, έναν απλό ή σύνθετο κύκλο ψύξης και να αναγνωρίσει τα εξαρτήματά του και τις λειτουργίες τους.
3. Παρουσιάζει τη λειτουργία βασικών ηλεκτρικών κυκλωμάτων και συστημάτων αυτοματισμών.
4. Διατυπώνει τη λειτουργία των ηλεκτρικών μηχανών, αναγνωρίζει τα είδη και να αναφέρει τη λειτουργία των συμπτιστών.
5. Επιδεικνύει την ασφαλή λειτουργία των εργαλείων (χειρός και ηλεκτρικά).
6. Εκφράζει με σαφήνεια και με τη χρήση παραδειγμάτων, τις αρχές της θερμοδυναμικής και τις βασικές της έννοιες, τις αρχές και τα συστήματα του κλιματισμού.
7. Αναγνωρίζει βασικές έννοιες του επαγγέλματός του από τα αγγλικά στα ελληνικά.
8. Αναφέρει βασικές λειτουργίες λογισμικού Η/Υ σχετικές με τη διεκπεραίωση των υποχρεώσεών του.
9. Απαριθμεί τους κινδύνους που ελλοχεύουν σε κάθε στάδιο εργασιών.

**ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ**

1. Χρησιμοποιεί όργανα τεχνικών μετρήσεων (παχύμετρα, μικρόμετρα, πολύμετρα, αμπεροταιμπίδες, μονόμετρα κλπ.).
2. Χρησιμοποιεί το διάγραμμα P-h και τον ψυχομετρικό χάρτη
3. Εξάγει αποτελέσματα απλών υπολογισμών (ογκομέτρηση, μετατροπή μονάδων κλπ.)
4. Κατασκευάζει μία εγκατάσταση (απλή ή σύνθετη) από σχέδιο που του δίνεται.
5. Εντοπίζει τις βλάβες σε μία εγκατάσταση (κλιματισμού, εξαερισμού, ψύξης) καθώς και στα επιμέρους στοιχεία της και να τις επισκευάζει-αποκαθιστά.
6. Επιλέγει τα κατάλληλα εργαλεία και να τα χρησιμοποιεί ορθά και με ασφάλεια.
7. Παρέχει Α' βοήθειες σε περίπτωση μικρών ατυχημάτων.
8. Υπολογίζει απλές αντικραδασμικές εδράσεις των μηχανημάτων ψύξης.
9. Διαχειρίζεται την ηλεκτρονική του αλληλογραφία και να χρησιμοποιεί σουίτα γραφείου για απλές εφαρμογές (σύνταξη προσφορών, αναφορών, πελατολόγιο κλπ.) και να εντοπίζουν βασικές πληροφορίες σχετικές με το αντικείμενο της εργασίας τους στο διαδίκτυο.
10. Τοποθετεί αντικραδασμικές εδράσεις, ηχοαπορροφητικές / ηχομειωτικές διατάξεις.
11. Διαχειρίζεται τα απόβλητα που δημιουργούνται ( Freon).
12. Συντάσσει προϋπολογισμούς κόστους υλικών και εργασίας.
13. Εφαρμόζει τους κανονισμούς ασφαλείας για την προστασία των εργαζομένων, του χώρου εργασίας και του περιβάλλοντος.

**ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ**

1. Ενεργεί τόσο υπό τις οδηγίες μηχανικού όσο και αυτόνομα στα πλαίσια των ευθυνών που του αναλογούν από την ισχύουσα νομοθεσία
2. Αξιολογεί τις νεότερες πληροφορίες και δεδομένα στο επάγγελμά του αναθεωρώντας τις αρχικές του γνώσεις
3. Συνεργάζεται αρμονικά με συναδέλφους του είτε δεχόμενος είτε εκτελώντας εντολές
4. Θρηφεί με υπευθυνότητα όλα τα απαραίτητα μέτρα ασφαλείας

Εικόνα 3: Περιγραφή ΜΑ ειδικότητας επιπέδου 5

Ο Dzelalija (2015), αναφέρει ως συστατικά στοιχεία ενός ΜΑ την ενέργεια η οποία περιγράφεται με τη χρήση ενός ενεργητικού ρήματος, τις συνθήκες που λαμβάνει χώρα αυτή η ενέργεια και τα κριτήρια επίτευξης της ενέργειας. Τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στο ΜΑ από τα στοιχεία αυτά είναι συγκεκριμένα, μετρήσιμα, προσανατολισμένα στη δράση, ρεαλιστικά και χρονικά προσδιορισμένα (σελ. 27). Για την συγγραφή των ΜΑ συνήθως χρησιμοποιείται η ταξινόμια των εκπαιδευτικών στόχων κατά Bloom με την οποία οι εκπαιδευτικοί στόχοι διακρίνονται σε τρεις περιοχές, τη γνωστική που σχετίζεται με την απόκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη διανοητικών δεξιοτήτων, τη συναισθηματική που σχετίζεται με τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις αξίες και την ψυχοκινητική που σχετίζεται με την εκτέλεση φυσικών δεξιοτήτων (Kennedy et al, 2007, σελ. 10-17).

Το παράδειγμα διατύπωσης ΜΑ της εικόνας 1 είναι από το πρόγραμμα σπουδών της ειδικότητας «Τεχνικός Οχημάτων» για το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» (ΦΕΚ 3077, 2018, σελ. 13)):

Ο/η απόφοιτος/-η της ειδικότητας «Τεχνικός Οχημάτων», μετά την ολοκλήρωση της Μαθησιακής ενότητας θα είναι σε θέση να:		
Εκτελεί τις προβλεπόμενες εργασίες περιοδικής συντήρησης του οχήματος	Σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή	Χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία και τα απαιτούμενα αναλώσιμα και ανταλλακτικά υλικά
Συμπεριφορά	Συνθήκη	Κριτήριο

Εικόνα 4: παράδειγμα διατύπωσης μαθησιακού αποτελέσματος

## 2.4 Κριτική προσέγγιση στα ΜΑ

Εκτός από τις προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω και οι οποίες αναδεικνύουν τα πλεονεκτήματα της εφαρμογής των ΜΑ ως προς τον σχεδιασμό της διδακτικής - μαθησιακής διαδικασίας και την προετοιμασία για ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας, υπάρχουν και οι αντίθετες φωνές των οποίων τα επιχειρήματα εστιάζουν στους τομείς της εμπορευματοποίησης της εκπαίδευσης, της γραφειοκρατίας και της θεσμικής αυτονομίας, της εστίασης στη μέτρηση λάθος πραγμάτων και του αποπροσανατολισμού της ίδιας της φύσης της διδασκαλίας και της μάθησης (Sandy, 2016). Σύμφωνα με τους Brancalone and S. O'Brien, (2011) τα μαθησιακά αποτελέσματα εξυπηρετούν μια διαχειριστική λειτουργία: ποσοτικοποιούν τη γνώση, καθορίζουν διαδρομές διαπίστευσης, παρέχουν σαφείς οδηγίες μάθησης και προσδοκίες, μηχανισμούς εξωτερικής λογοδοσίας και όλα παρουσιάζονται ως συγκεκριμένες τιμές. Αυτό,

με τη σειρά του, διευκολύνει τα συμβατικά μέσα με τα οποία αξιολογούνται τόσο ο μαθητής όσο και ο δάσκαλος. Ως εκ τούτου, τα μαθησιακά αποτελέσματα παρουσιάζουν ένα τόπο ανταλλαγής αξίας μεταξύ εκπαιδευόμενου και «παρόχου», που χαρακτηρίζεται από οικονομική αξία με όρους πελάτης-μαθητευόμενος, παραγωγός-δάσκαλος (σελ.6). Οι Erikson & Erikson (2018), αναφέρουν δύο πεδία κριτικής στα ΜΑ. Το πρώτο πεδίο αφορά στην άποψη που υποστηρίζει ότι τα ΜΑ πλεονεκτούν ως διαχειριστικά εργαλεία των εκπαιδευτικών συστημάτων και παρέχουν καλύτερη αξιολόγηση και διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτό απαντούν ότι η χρήση τους περιορίζει την ακαδημαϊκή γνώση και προτάσσει τεχνοκρατικές πρακτικές και αναφέρουν τον κίνδυνο της σκόπιμης παράλειψης απαραίτητων δεξιοτήτων διότι δεν μπορεί να μετρηθούν. Το δεύτερο πεδίο αφορά την εννοιολογική ερμηνεία των ΜΑ. Αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν διαφορετικά ένα ΜΑ ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται και το επιστημονικό υπόβαθρό τους. Έτσι η διαφάνεια των ΜΑ μπορεί να αμφισβητηθεί. Σχετικά με το ζήτημα της αντιπαράθεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων που αφορά στις εισροές και εκροές, ιδιαίτερα σημαντική είναι η άποψη της Allais (2014), με την οποία υποστηρίζει ότι αφού τα ΜΑ δεν είναι αυτά που έχουν επιτευχθεί, δεν αποτελούν αποτελέσματα μάθησης αλλά δηλώνουν τα προσδοκώμενα αποτελέσματα τα οποία είναι ίδια με τους στόχους. Καθώς αξιολογούνται με κριτήριο τί θα έπρεπε οι μαθητές να επιτύχουν, δεν αποτελούν εκροή αλλά εισροή.

Τα ΜΑ συνδέονται άμεσα με τα προσόντα και την πιστοποίησή τους. Ως προσόν η UNESCO (1984) ορίζει την επίσημη έκφραση των επαγγελματικών ικανοτήτων ενός εργαζομένου που αναγνωρίζεται σε διεθνές, εθνικό ή τομεακό επίπεδο. Είναι ένα επίσημο αρχείο (πιστοποιητικό ή δίπλωμα) ενός επιτεύγματος που αναγνωρίζει την επιτυχή ολοκλήρωση της εκπαίδευσης ή της κατάρτισης ή της ικανοποιητικής απόδοσης σε μία δοκιμή ή εξέταση. Η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων αποτελεί μια διαδικασία επίσημης και τυπικής αναγνώρισης, με τη μορφή επαγγελματικών τίτλων, η οποία βεβαιώνει τα επαγγελματικά προσόντα που αποκτώνται μέσα από εναλλακτικές μορφές κατάρτισης, διά βίου μάθησης και επαγγελματικής εμπειρίας και απαιτούνται για την άσκηση επαγγέλματος, ειδικότητας ή εξειδίκευσης (Γαλατά, 2008, σ. 31). Σχετικά με την αλληλεπίδραση προσόντων-επαγγελμάτων, ο Ζαχείλας (2012), αναφέρει ότι τα προσόντα χρησιμοποιούνται για να ρυθμίζουν την αρχική πρόσβαση σε επαγγέλματα και θέσεις εργασίας, παίζοντας έτσι ένα σημαντικό ρόλο ως εργαλεία ρύθμισης

για τη δόμηση της αγοράς εργασίας και τόσο η εκπαίδευση όσο και οι δομές κατάρτισης και οι κανόνες της αγοράς εργασίας επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διοικούνται η πρόσβαση και η κατάρτιση σε θέσεις απασχόλησης σε έναν συγκεκριμένο κλάδο (σελ. 163-164). Σύμφωνα με τον Γκίβαλο, το σύστημα της «αγοράς εργασίας» μεσολαβεί μεταξύ των μακροοικονομικών, νεοφιλελεύθερου χαρακτήρα, πολιτικών και του εκπαιδευτικού συστήματος, για αυτό και ο σχεδιασμός των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών συνδέεται με τις πολιτικές αγοράς εργασίας, οπότε και το εκπαιδευτικό σύστημα εντάσσεται στο σκέλος του σχεδιασμού της προσφοράς εργασίας.

Η Allais (2007) αναφέρει ότι τα πλαίσια προσόντων που αναπτύχθηκαν σε πολλές χώρες παγκοσμίως τα τελευταία 20 χρόνια από τότε που τα πλαίσια επαγγελματικών προσόντων ιδρύθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο και βασίστηκαν στα αποτελέσματα, συνδέονται και αντηχούν την αυξανόμενη κυριαρχία των νέο-φιλελεύθερων ιδεών, οι οποίες δίνουν έμφαση στις ρυθμίσεις της αγοράς και υποστηρίζουν ότι είναι το πιο αποτελεσματικό μέσο παράδοσης αγαθών και υπηρεσιών με ταυτόχρονη αποφόρτιση του κράτους. Αυτό επηρέασε την εκπαιδευτική πολιτική, εκτός των άλλων, ως προς τα εξής:

- α. η εκπαίδευση παρουσιάστηκε ως λύση στα οικονομικά προβλήματα και στην ανεργία καθώς τα πρότυπα των πλαισίων προσόντων, τα οποία πρέπει οι μαθητές να επιτύχουν, συνδέονται με την απασχόληση, την οικονομική βελτίωση και τη διεθνή ανταγωνιστικότητα. Έτσι ο επανασχεδιασμός των προγραμμάτων σπουδών βασισμένων στις δεξιότητες ήταν απαραίτητος ώστε να προάγουν την ευέλικτη εξειδίκευση που οδηγεί στην εργασιακή κινητικότητα,
- β. ανάγκη για μηχανισμούς λογοδοσίας και
- γ. δημιουργία νέων αγορών (σελ. 3)

Σε αντιστοιχία με τα ανωτέρω, η Πρόκου (2009) αναφέρεται σε «κατευθυνόμενο από την αγορά» μοντέλο ευρωπαϊκής πολιτικής για τη διά βίου μάθηση, μέσω της προώθησης του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (EQF). Όπως υποστηρίζει: «η πιστοποίηση/διασφάλιση της ποιότητας και η εξατομίκευση της ευθύνης για μάθηση – ζητήματα που μέχρι στιγμής χαρακτήριζαν κυρίως το μοντέλο της “εθελοντικής συνεργασίας των κοινωνικών εταίρων” - τονίζονται emphaticά και συνδέονται στενά με την προώθηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για λόγους απασχολησιμότητας, στις συνθήκες της παγκοσμιοποίησης».



## **2.5 Σχεδιασμός και ανάπτυξη των ΠΣ του προγράμματος «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» βάσει των ΜΑ**

### **2.5.1 Αρχές σχεδιασμού των ΠΣ**

Βασικές παράμετροι οι οποίοι ελήφθησαν υπόψη για τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη των ΠΣ ήταν το νομοθετικό πλαίσιο και ο εξ ορισμού επαγγελματικός προσανατολισμός τους. Ως προς το νομοθετικό πλαίσιο, ο νόμος 4186 (2013) για όλα τα νέα ΠΣ καθόριζε ότι αυτά πρέπει να περιλαμβάνουν: «α) Σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που αναλύονται σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες ανά μάθημα, τομέα και ειδικότητα, β) διδακτέα ύλη διαμορφωμένη σύμφωνα με τα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε μαθήματος. Η διδακτέα ύλη των μαθημάτων εργαστηριακής εκπαίδευσης συνοδεύεται από παράρτημα, που περιγράφει τον απαιτούμενο εργαστηριακό εξοπλισμό για την υλοποίησή τους, γ) οδηγίες διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων και των διδακτικών τεχνικών, των μεθόδων διδασκαλίας και των ενδεδειγμένων εποπτικών μέσων», (σελ. 3117). Επίσης λήφθηκε υπόψη το ΦΕΚ 490 (2017), «Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ», το οποίο όριζε τη στοχοθεσία, τις βασικές προδιαγραφές των ΠΣ, τον τρόπο σχεδιασμού τους βάσει των ΜΑ, τον τρόπο ανάπτυξης και αναθεώρησης και τέλος τον τρόπο αξιολόγησής τους. Ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ΠΣ λήφθηκαν υπόψη: α) ο προσανατολισμός στην πρακτική διάσταση. Ο σχεδιασμός μαθησιακών διαδικασιών που εστιάζουν στην επίτευξη ικανοτήτων στο πλαίσιο της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης εκτός των άλλων περιλαμβάνει: οι διδακτικές αναφορές θα πρέπει να γίνονται με παραδείγματα/ καταστάσεις που συνάδουν με επαγγελματικές δραστηριότητες, το σημείο αναφοράς της μάθησης είναι οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται οι ίδιοι οι μαθητές/ μαθήτριες, οι μαθητές και μαθήτριες ενθαρρύνονται να σχεδιάζουν, εκτελούν, ελέγχουν, διορθώνουν και αξιολογούν τις δράσεις τους κατά το δυνατόν αυτόνομα, οι δραστηριότητες μάθησης θα πρέπει να υλοποιούνται πολυπρισματικά σε σχέση με τις ρεαλιστικές εργασιακές διαδικασίες όπως τεχνική διάσταση, διάσταση εργασιακής ασφάλειας και κανονιστικού πλαισίου, περιβαλλοντική και κοινωνική

Διπλωματική εργασία

διάσταση και β) οι δραστηριότητες θα πρέπει να ενσωματώνουν/ αξιοποιούν τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών/ μαθητριών και να λαμβάνουν υπόψιν κοινωνικές διαστάσεις, όπως αυτές της αποκρυστάλλωσης των ιδιαίτερων προτιμήσεων και ενδιαφερόντων των μαθητών και τη διαχείριση ενδεχόμενων συγκρούσεων.

Αποτέλεσμα του σχεδιασμού εκπόνησης ήταν ο καθορισμός ορισμένων βασικών αρχών επάνω στις οποίες στηρίχτηκε η ανάπτυξη των ΠΣ. Αυτές οι αρχές είναι:

- τα προγράμματα σπουδών έχουν ως αφετηρία τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η έμφαση πρέπει να μετακινηθεί από το γνωστικό αντικείμενο καθ' εαυτό, τους διδάσκοντες και τη διδακτική διαδικασία προς τους μαθητές και τα επιδιωκόμενα/ αναμενόμενα αποτελέσματα μάθησης. Στην ουσία πρόκειται για μια αντίστροφη πορεία σχεδιασμού, όπου η βάση σχεδιασμού είναι τα μαθησιακά αποτελέσματα και όλες οι υπόλοιπες παράμετροι εξαρτώνται από τον καθορισμό αυτών,
- ορισμός σαφών, συστηματικών και ευκρινών διαδικασιών σχεδιασμού των Π.Σ. βάσει των Επαγγελματικών Περιγραμμάτων,
- υιοθέτηση της προσέγγισης των Μαθησιακών Ενοτήτων. Μία ενότητα μαθησιακών αποτελεσμάτων είναι ένα συστατικό στοιχείο ενός προσόντος που αποτελείται από ένα συνεκτικό σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων που μπορούν να αξιολογηθούν και να επικυρωθούν. Αυτό προϋποθέτει ότι είναι δομημένες συνολικά και λογικά και μπορούν να εξεταστούν. Οι μαθησιακές ενότητες μπορεί να είναι συγκεκριμένες για ένα μόνο προσόν ή κοινές για πολλά προσόντα και μπορούν επίσης να περιγράψουν τα λεγόμενα πρόσθετα προσόντα που δεν αποτελούν μέρος ενός τυπικού προσόντος ή προγράμματος σπουδών (ECVET),
- Δυνατότητα προσαρμογής/ ευελιξίας/ αυτονομίας σε τοπικές ιδιαιτερότητες και χαρακτηριστικά με τη διασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων,
- Περιοδική επανεξέταση/ αναθεώρηση και ανανέωση των Π.Σ. μέσω συμμετοχικών και πολυσυλλεκτικών διαδικασιών,
- Κριτήρια αξιολόγησης για κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα: Για κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα λαμβάνεται υπ' όψιν οι ενδεικτικοί τρόποι αξιολόγησης των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων ανά επιμέρους επαγγελματική λειτουργία, όπως περιλαμβάνονται στα επαγγελματικά περιγράμματα.

### **2.5.2 Ο ρόλος των ΜΑ στα ΠΣ**

Σύμφωνα με την Gros (1997) ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αναφέρεται στον συστηματικό σχεδιασμό μαθησιακών περιβαλλόντων και εκπαιδευτικών συστημάτων και περιλαμβάνει τον προσδιορισμό των διδακτικών στόχων, το σχεδιασμό και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού υλικού (σελ. 1). Η αλλαγή που επιφέρουν τα ΜΑ στο πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σύμφωνα με τον Adam (2004) είναι η μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τη διδασκαλία στη μάθηση χρησιμοποιώντας ως μέσο τις μαθητοκεντρικές διδακτικές προσεγγίσεις αντί των παραδοσιακών δασκαλοκεντρικών. Αποτελούν τη βάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με σημαντικό ρόλο στην ενσωμάτωση της ακαδημαϊκής με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την ανάπτυξη της διά βίου μάθησης, και των πλαισίων προσόντων. Η διαφορά μεταξύ του μαθησιακού αποτελέσματος και του διδακτικού στόχου είναι ότι οι στόχοι αποτελούν γενικές δηλώσεις διδακτικής πρόθεσης και σχεδιάζονται με αρχή το περιεχόμενο ενώ το μαθησιακό αποτέλεσμα περιγράφει αυτό που αναμένεται να πετύχει ο εκπαιδευόμενος. Τα πλεονεκτήματα της χρήσης των ΜΑ στα ΠΣ στο επίπεδο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού είναι: α) ο σαφής προσδιορισμός του/των σκοπού/σκοπών του προγράμματος, β) η αποφυγή των επικαλύψεων των μαθησιακών ενοτήτων (module ή unit), γ) η βελτίωση της διαδικασίας της αξιολόγησης, δ) η βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στη χρήση μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων και τεχνικών διδασκαλίας (σελ. 12-16). Οι Jenkins & Unwin (2001), αναφέρουν ότι τα ΜΑ βοηθούν τους εκπαιδευτές να εξηγήσουν στους μαθητές τι αναμένεται από αυτούς και ως αποτέλεσμα αυτού οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι, η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική γιατί οι μαθητές εμπλέκονται πιο ενεργά, και ο σχεδιασμός της διδασκαλίας είναι επίσης πιο αποτελεσματικός καθώς επιλέγουν καλύτερα το εκπαιδευτικό υλικό, σχεδιάζουν την κατάλληλη δραστηριότητα για την στρατηγική τους (σελ. 1). Ανάλογα με το πεδίο εφαρμογής των ΜΑ σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, πρόγραμμα σπουδών (curriculum), κύκλος μαθημάτων (course), επιμέρους μαθησιακή ενότητα (unit), αυτά προσδιορίζουν τον γενικό σκοπό και τους επιμέρους στόχους και στη συνέχεια εξειδικεύονται με μεγαλύτερη λεπτομέρεια. Είναι συνδεδεμένα με κριτήρια αξιολόγησης τα οποία ορίζουν σαφώς τι πρόκειται να αξιολογηθεί καθώς και το αναμενόμενο επίπεδο απόδοσης. Σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών τα ΜΑ



δηλώνουν τι αναμένεται να γνωρίζει και να κάνει ο εκπαιδευόμενος στο τέλος του προγράμματος (ΕΟΠΠΕΠ, 2015).

Στα συμπεράσματα μελέτης του Ινστιτούτο μικρών επιχειρήσεων (2014) αναφέρεται ότι τα ΠΣ της ΕΕΚ στην Ελλάδα είναι παρωχημένα και δεν υποστηρίζονται από τον κατάλληλο υλικοτεχνικό εξοπλισμό. Σχετικά με τη χρήση των ΜΑ στα ΠΣ σε ευρωπαϊκό επίπεδο αν και αποτελεί τη σύγχρονη τάση υπάρχει προβληματισμός για τον τρόπο που καθορίζονται οι δεξιότητες και ικανότητες. Επισημαίνεται επίσης ότι τα ΠΣ θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες και τοπικές ανάγκες της αγοράς εργασίας, να εστιάζουν στη διασφάλιση ποιότητας και να παρέχουν δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικών διαδρομών (σελ. 47-57).

Η εισαγωγή των ΜΑ σε ΠΣ της ΕΕΚ στην Ελλάδα έγινε για πρώτη φορά στα ΠΣ του προγράμματος της μαθητείας «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας (Αποφάσεις Αριθμ.: Φ2/181534/Δ4, 2017). Όπως αναφέρεται στο προοίμιο των ΠΣ, η δομή τους είναι αρθρωτή και συνίσταται από ενότητες ΜΑ που καλύπτουν το εύρος του αντικειμένου. Βασικές παράμετροι είναι η επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η τήρηση κανόνων επαγγελματικής δεοντολογίας και διαδικασιών υγείας και ασφάλεια εργασίας, η ολοκληρωμένη εκπόνηση ενός εργασιακού project. Ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους και εργαλεία προτείνεται η χρήση μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων και ο συνδυασμός παιδαγωγικών αρχών με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων. Κάθε μαθησιακή ενότητα αποτελείται από τρία πεδία: τα ειδικά μαθησιακά αποτελέσματα, τις ενδεικτικές δραστηριότητες και τα κριτήρια αξιολόγησης. Απουσιάζει δηλαδή το διδακτικό περιεχόμενο ή διδακτέα ύλη, το οποίο αποτελεί τη βάση όλων των ΠΣ της ΕΕΚ. Οι τέσσερις πρώτες ενότητες σε όλα τα ΠΣ είναι ίδιες και περιλαμβάνουν ΜΑ για τα γνωστικά αντικείμενα: «επαγγελματικό περιβάλλον – δεοντολογία επαγγέλματος – τεχνικές επικοινωνίας», «ασφάλεια και υγεία στην εργασία», «αιεφόρος ανάπτυξη και προστασία του περιβάλλοντος» και «επαγγελματική σταδιοδρομία, αρχές επαγγελματικής δραστηριοποίησης και ανάπτυξης». Οι υπόλοιπες μαθησιακές ενότητες αντιστοιχούν σε μεγάλο βαθμό στις κεντρικές επαγγελματικές λειτουργίες όπως αυτές προσδιορίζονται στα αντίστοιχα επαγγελματικά περιγράμματα, για όσες ειδικότητες αυτά υφίστανται.

Συνέπεια αυτών είναι να τροποποιείται ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ώστε ο εκπαιδευτικός να δίνει έμφαση στην δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένα σε σύγχρονες διδακτικές

προσεγγίσεις που εφαρμόζονται στην ΕΕΚ όπως η μάθηση βασισμένη στα προβλήματα, η διερευνητική προσέγγιση, ο τεχνικός σχεδιασμός, και σε τεχνικές ενεργητικής μάθησης όπως καταιγισμός ιδεών, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης.

## 2.6 Συμπεράσματα

Τα ΜΑ έχουν ευρεία εφαρμογή στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της ΕΕ περίπου από το 2000 και μετά. Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική «επενδύει» στην διάδοση και επέκταση των ΜΑ ιδιαίτερα στην ΕΕΚ, καθώς η επικρατούσα άποψη είναι ότι αυτά δύνανται να προσδιορίσουν και να περιγράψουν καλύτερα τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσουν οι εκπαιδευόμενοι/μαθητευόμενοι/καταρτιζόμενοι ώστε να έχουν πρόσβαση στην αγορά εργασίας με καλύτερους όρους όπως ευελιξία και κινητικότητα. Ταυτόχρονα υποστηρίζεται ότι με τα ΜΑ προσδιορίζονται καλύτερα τα κριτήρια αξιολόγησης, παρέχοντας διαφάνεια και σαφή καθορισμό του στόχου, με αποτέλεσμα την μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος. Το επιχείρημα για την θετική συνεισφορά των ΜΑ στην αγορά εργασίας είναι ότι τα προσόντα προσδιορίζονται στοχευμένα με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών, ταξινομούνται με διαφάνεια στα επίπεδα των εθνικών πλαισίων προσόντων και δημιουργούν αποτελεσματικότερο πλαίσιο πιστοποίησης.

Η κριτική στα ΜΑ εστιάζει σε αρκετά πεδία της εφαρμογής τους. Στο πεδίο των ΠΣ, υποστηρίζεται ότι «αλλοιώνεται» το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης/κατάρτισης αφού το ενδιαφέρον επικεντρώνεται μόνο στις ανάγκες της αγοράς εργασίας, συμπαρασύροντας τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο πεδίο πιστοποίησης προσόντων, καθώς αυτή λαμβάνει χώρα σε διαφορετικά πλαίσια, τα ΜΑ ευνοούν την εισαγωγή των αρχών της ελεύθερης αγοράς και του ανταγωνισμού στα εκπαιδευτικά συστήματα. Στο πεδίο της διασφάλισης ποιότητας η κριτική που ασκείται είναι ότι η εισαγωγή των ΜΑ δημιουργεί ένα σύστημα που καθορίζεται κυρίως από την αγορά εργασίας και έτσι προωθείται η εμπορευματοποίηση των συστημάτων εκπαίδευσης. Η κριτική αναδεικνύει σημαντικά στοιχεία της εφαρμογής των ΜΑ αλλά δεν μπορεί να παραβλεφθούν τα θετικά στοιχεία που είναι, η ενίσχυση της εφαρμογής μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, η διαφάνεια

των σκοπών σε όλα τα επίπεδα του προγράμματος, η ανάδειξη της σχέσης εκπαιδευτικής δραστηριότητας-στόχου, και η αποτελεσματικότερη αξιολόγηση με την ευθυγράμμιση διδασκαλίας-στόχων-κριτηρίων αξιολόγησης.

## **Β' Μέρος Η αξιολόγηση των ΠΣ του προγράμματος**

### **«Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας»**

### **3. Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup> Η μεθοδολογία της έρευνας**

#### **3.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται ο τρόπος της ερευνητικής προσέγγισης του υπό διερεύνηση θέματος. Αρχικά αναφέρονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα και αναλύονται τα αντικείμενα, οι άξονες και οι δείκτες της αξιολόγησης. Στη συνέχεια εξηγείται η αναγκαιότητα της έρευνας και αιτιολογείται η συνεισφορά της στο πλαίσιο ανάπτυξης των ΠΣ της ΕΕΚ. Τέλος, αναλύεται η ερευνητική μέθοδος και αιτιολογείται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας.

#### **3.2 Σκοπός και Ερευνητικά ερωτήματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της χρησιμότητας της εφαρμογής των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε ΠΣ της ΕΕΚ ως προς την αρχική διασύνδεση των μαθητευομένων με την αγορά εργασίας και τις τοπικές ανάγκες και ως προς τον τρόπο που επηρέασε τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και τη μαθησιακή διαδικασία. Τα ΠΣ αφορούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας» με φορέα υλοποίησης το Υ.ΠΑΙ.Θ. και τα οποία εκπονήθηκαν από το ΙΕΠ το χρονικό διάστημα 2017-2018 και αναφέρονται στο εργαστηριακό μέρος του προγράμματος το οποίο διδάσκεται μία ημέρα ανά εβδομάδα στη σχολική μονάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης διαμορφώνονται ως εξής:

- Πώς επηρέασε την υλοποίηση του εργαστηριακού μέρους του προγράμματος της μαθητείας η διάρθρωση των ΠΣ βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- Το περιεχόμενο των ΠΣ είναι συμβατό με τις σύγχρονες τάσεις στην αγορά εργασίας;

- Τα ΠΣ παρέχουν την απαραίτητη ευελιξία προσαρμογής στις εκάστοτε τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες;
- Οι αρχές ανάπτυξης των ΠΣ επηρέασαν και αν ναι με ποιο τρόπο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό;
- Εφαρμόστηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας για την υποστήριξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- Η υιοθέτηση της προσέγγισης των μαθησιακών ενοτήτων βοηθά στην υλοποίηση του ΠΣ και με ποιο τρόπο;
- Οι προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες των μαθησιακών ενοτήτων των ΠΣ αναδεικνύουν και προάγουν την πρακτική διάσταση του προγράμματος της μαθητείας;

### **3.3 Αντικείμενα, άξονες και δείκτες αξιολόγησης**

Η αξιολόγηση των ΠΣ αποτελείται συνολικά από τρία (3) αντικείμενα, δέκα (10) άξονες και είκοσι οκτώ δείκτες. Αναλυτικά αυτά είναι:

Το πρώτο αντικείμενο είναι η δομή και οι προδιαγραφές εκπόνησης των ΠΣ. Άξονες της αξιολόγησης για αυτό το αντικείμενο είναι οι μαθησιακές ενότητες, οι αρχές σχεδιασμού των ΠΣ, τα μαθησιακά αποτελέσματα και η καλλιέργεια οριζόντιων επαγγελματικών αξιών και δεξιοτήτων. Ως δείκτες επιλέχτηκαν η συνεισφορά στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, η επάρκεια του περιεχομένου και ο βαθμός εξειδίκευσης, η εξυπηρέτηση των στόχων των ΠΣ, ο σχεδιασμός βάσει: α. των μαθησιακών ενοτήτων, β. των μαθησιακών αποτελεσμάτων, γ. των επαγγελματικών περιγραμμάτων, η πρακτική διάσταση των ΠΣ, τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών αποτελεσμάτων, η αντιστοιχία τους με τις σύγχρονες δεξιότητες της αγοράς εργασίας, η δόμησή τους, η χρήση μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, η συνεισφορά τους στους στόχους του ΠΣ, η ομαδικότητα και η συνεργατικότητα, η κριτική σκέψη και ανάλυση πρωτοβουλίας, η επικοινωνία και τέλος η επαγγελματική δεοντολογία, η υγεία και ασφάλεια και η περιβαλλοντική συνείδηση.

Το δεύτερο αντικείμενο είναι η επίτευξη της στοχοθεσίας των ΠΣ. Άξονες είναι οι σκοποί του εκπαιδευτικού προγράμματος και οι κοινωνικές ανάγκες. Οι δείκτες είναι η παροχή γνώσεων

και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας, η δυνατότητα παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων και η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ομαλή ένταξη στο εργασιακό περιβάλλον.

Το τρίτο αντικείμενο είναι η συνεισφορά στην εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία. Οι άξονες είναι η χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, η προσαρμογή και αυτονομία στις τοπικές συνθήκες, η αυτονομία και ο βαθμός ελευθερίας του εκπαιδευτικού και τέλος η ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητευομένων. Οι δείκτες είναι η χρήση μαθητοκεντρικών δραστηριοτήτων, η αξιοποίηση ψηφιακών μέσων, η αποτελεσματικότητα, η ευκολία προσαρμογής στα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά, η επιλογή διδακτικού περιεχομένου, ο διαθέσιμος χρόνος υλοποίησης, η πορεία εκτέλεσης των ΠΣ, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητευομένων και τέλος η δημιουργία κινήτρων μάθησης στους μαθητευόμενους.

Η επιλογή των αντικειμένων, των αξόνων και των δεικτών για την αξιολόγηση των ΠΣ έγινε με κριτήρια: α. τη σημαντικότητά τους και τον προκαθορισμένο ρόλο τους στη δομή των ΠΣ και β. την αναλυτική διερεύνηση βασικών ζητημάτων της εκπαιδευτικής-μαθησιακής διαδικασίας όπως αυτή διαμορφώνεται με τη νέα μορφή των ΠΣ και γ. την ιδιαιτερότητα της πρώτης εφαρμογής των ΠΣ στην ΕΕΚ αλλά και το γενικότερο πλαίσιο της πρώτης εφαρμογής τους.

### **3.4 Αναγκαιότητα και σημασία της έρευνας**

Η σημασία και ταυτόχρονα ιδιαιτερότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι τα συγκεκριμένα ΠΣ ήταν τα πρώτα που εκπονήθηκαν βάσει του Ν.4327/2015 (άρθρο 7), ο οποίος τροποποίησε και συμπλήρωσε το Ν.4186/2013, με τον οποίο για πρώτη φορά θεσμοθετήθηκε η δημιουργία ΠΣ για τη δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση με βάση τα μαθησιακά αποτελέσματα και δεν έχει διεξαχθεί έως σήμερα άλλη αντίστοιχη έρευνα. Το ΙΕΠ εκπόνησε για την Α' φάση του Μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας (2018), έκθεση αποτίμησης με θέμα την εμπειρική διερεύνηση σε μαθητευόμενους/ες, εκπαιδευτικούς και εκπαιδευτές φορέων απασχόλησης. Η παρούσα έρευνα εστιάζει στην εφαρμογή των ΠΣ στη Β' και Γ' φάση των χρονικών περιόδων 2018-

2019 και 2019-2020, στις οποίες ο θεσμός εφαρμόστηκε σε περισσότερες ειδικότητες, είχε αρκετά μεγάλη συμμετοχή από μαθητευόμενους και κατά συνέπεια είναι δυνατή η εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων μέσω της έρευνας.

Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα θα αναδείξουν:

- τη συνεισφορά των ΜΑ στη διασύνδεση με την αγορά εργασίας,
- την επίδραση των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό,
- την επίδραση των ΜΑ στη μαθησιακή διαδικασία και
- τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής των ΜΑ στην πορεία υλοποίησης των ΠΣ,

Τα συμπεράσματα της έρευνας θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου αναφοράς για την μεθοδολογία ανάπτυξης, εφαρμογής και επανασχεδιασμού των ΠΣ για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Η σημασία και η επικαιρότητα της έρευνας αναδεικνύεται και από το γεγονός ότι από το 2018 είναι σε εξέλιξη δράση του προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020, ενταγμένη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» με τίτλο της Πράξης: «Αναβάθμιση περιεχομένου σπουδών στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση και στο Μεταλυκειακό έτος-τάξη μαθητείας, με ανάδοχο της πράξης το ΙΕΠ. Αντικείμενο της πράξης είναι η ριζική επανεξέταση, αναβάθμιση και επικαιροποίηση των ΠΣ για όλα τα διδακτικά αντικείμενα που συγκροτούν το περιεχόμενο τόσο της Γενικής Παιδείας όσο και κάθε μίας από τις ειδικότητες της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και των αντίστοιχων ειδικοτήσεων στο Μεταλυκειακό έτος – τάξη μαθητείας, σύμφωνα με τα οριζόμενα στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων και τις ισχύουσες εξελίξεις σε κάθε επαγγελματικό και επιστημονικό πεδίο αλλά και στο ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο που διέπει την επαγγελματική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δύναται να αξιοποιηθούν από τους εκπονητές των νέων ΠΣ καθώς δεν τροποποιούνται οι βασικές αρχές σχεδιασμού και ανάπτυξής τους.

### **3.5 Ερευνητική μέθοδος**

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε ως η καταλληλότερη για την επίτευξη των σκοπών της έρευνας είναι η ποσοτική. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στα εξής:



α) βασικός σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση των ΠΣ οπότε απαιτείται η συλλογή ικανού πλήθους δεδομένων για εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων

β) η ποσοτική έρευνα είναι κατάλληλη για να περιγράψει μια κατάσταση, στην προκειμένη περίπτωση την επίδραση των ΠΣ του εργαστηριακού μέρους του προγράμματος της μαθητείας. Η κατάσταση αυτή οριοθετείται από α. την εφαρμογή για πρώτη φορά των ΠΣ στη μεταδευτεροβάθμια ΕΕΚ που β. την απουσία επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην υλοποίηση των νέων ΠΣ και στη φιλοσοφία των ΜΑ και γ. την έλλειψη ΠΣ για το πρόγραμμα της μαθητείας στο χώρο εργασίας. Βάσει των ανωτέρω η ποσοτική έρευνα επιλέχθηκε για να διαπιστώσουμε αυτό που πραγματικά συνέβη.

### **3.5.1 Τεχνική συλλογής δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων θα γίνει με χρήση ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ένα ευρέως διαδεδομένο και εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων για επισκοπήσεις που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα, μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή και είναι σχετικά εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson και McLean, 1994). Αυτά τα πλεονεκτήματα μετριάζονται κάπως από τα μειονεκτήματά του, όπως ο χρόνος που χρειάζεται για να διαμορφωθεί, η πιλοτική αποστολή και τροποποίησή του, η απλότητα και η περιορισμένη γκάμα των δεδομένων που μπορεί να συλλέξει, η συχνά περιορισμένη ευελιξία που παρέχει ως προς τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Cohen, 2008). Για τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα ιεράρχησης – κλίμακα Likert. Οι κλίμακες ιεράρχησης είναι πολύ χρήσιμοι μηχανισμοί για τον ερευνητή καθώς ενσωματώνουν ένα βαθμό ευαισθησίας και διαφοροποίησης των απαντήσεων, ενώ ταυτόχρονα αποφέρουν ποσοτικά δεδομένα. Η κλίμακα Likert (που ονομάστηκε έτσι από τον δημιουργό της Rensis Likert, 1932), δίνει μια ποικιλία απαντήσεων σε μια συγκεκριμένη ερώτηση ή δήλωση (Cohen, 2008). Οι ερωτηθέντες στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο επιλέγουν ανάμεσα στις απαντήσεις: Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ. Το βασικό μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 40 ερωτήσεις οι οποίες ταξινομούνται ανά αντικείμενο και άξονα αξιολόγησης. Πιο συγκεκριμένα 25 ερωτήσεις αφορούν τη δομή και τις προδιαγραφές εκπόνησης των ΠΣ, 4 ερωτήσεις την επίτευξη της στοχοθεσίας των ΠΣ και 11 ερωτήσεις τη συνεισφορά στην εκπαιδευτική μαθησιακή διαδικασία.

### 3.5.2 Δείγμα της έρευνας

Τον πληθυσμό στόχο της έρευνας, αποτέλεσαν όλοι οι εκπαιδευτικοί όλων των κλάδων των τεχνικών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ), οι οποίοι δίδαξαν το μάθημα τα έτη 2018-2019 και 2019-2020 στις αντίστοιχες φάσεις υλοποίησης του προγράμματος της μαθητείας σε Πανελλαδικό επίπεδο, στις εξής ειδικότητες: «Τεχνικός δομικών έργων και γεωπληροφορικής», «Τεχνικός εγκαταστάσεων ψύξης, αερισμού και κλιματισμού», «Τεχνικός ηλεκτρολογικών συστημάτων εγκαταστάσεων και δικτύων», «Τεχνικός ηλεκτρονικών και υπολογιστικών συστημάτων, εγκαταστάσεων, δικτύων και τηλεπικοινωνιών», «Υπάλληλος διοίκησης και οικονομικών υπηρεσιών», «Τεχνικός οχημάτων», «Τεχνικός μηχανολογικών εγκαταστάσεων και κατασκευών», «Τεχνικός εφαρμογών πληροφορικής», «Τεχνικός Η/Υ και δικτύων Η/Υ», «Γραφικών τεχνών», «Βοηθός νοσηλεύτη», «Τεχνικός φυτικής παραγωγής», «Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων», «Κοιμητορικής τέχνης», «Βοηθός φυσικοθεραπευτή».

Βάσει των στοιχείων του Υ.ΠΑΙ.Θ., λειτούργησαν περίπου 230 τμήματα μαθητείας σε όλη την Ελλάδα οπότε με σχετική ακρίβεια μπορούμε να πούμε ότι αντίστοιχος είναι και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απασχολήθηκε. Ως προς το μέγεθος του δείγματος, στο ερωτηματολόγιο απάντησαν 106 εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τους Cohen et al (2008) μια έρευνα επισκόπησης απαιτεί ένα αρκετά μεγάλο μέγεθος δείγματος, ιδιαιτέρως στην περίπτωση που πρόκειται να γίνει και υπολογισμός συμπερασματολογικών στατιστικών (σελ. 151). Επίσης οι ίδιοι συγγραφείς αναφέρουν ότι «όπως υποδεικνύουν οι Borg και Gall (1979), οι έρευνες επισκόπησης πρέπει να έχουν τουλάχιστον 100 περιπτώσεις σε κάθε μεγάλη υποομάδα και γύρω στις είκοσι με πενήντα σε κάθε αντίστοιχη μικρή», (σελ.152) και υποστηρίζουν ότι ένας γενικότερος κανόνας στο θέμα του τυχαίου δείγματος είναι ότι όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει να είναι και αντικειμενικό (σελ.154). Βάσει των ανωτέρω μπορούμε να θεωρήσουμε με σχετική ασφάλεια ότι το δείγμα των 106 απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο θα εξασφαλίσει αξιόπιστα αποτελέσματα.

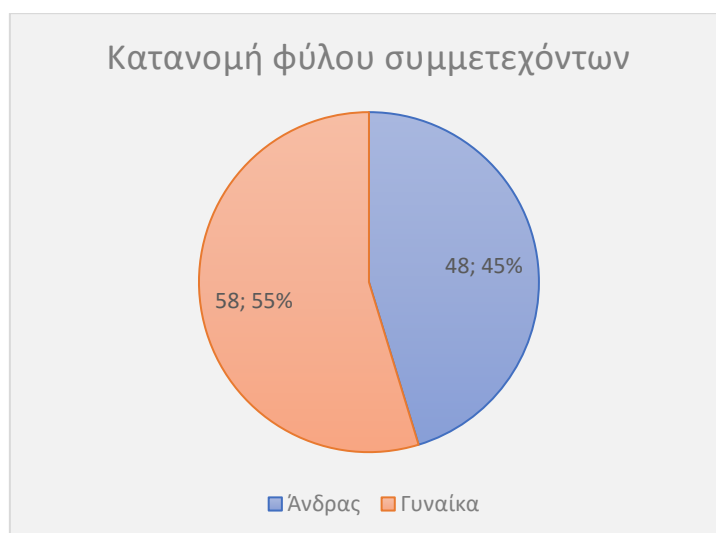
Ως προς την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, από την ανάλυση της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία) διαπιστώθηκαν τα εξής:

α. υπάρχει συμμετοχή όλων των ειδικοτήτων που λειτούργησαν στην περίοδο 2018-2019, όπως φαίνεται στο σχήμα 1.



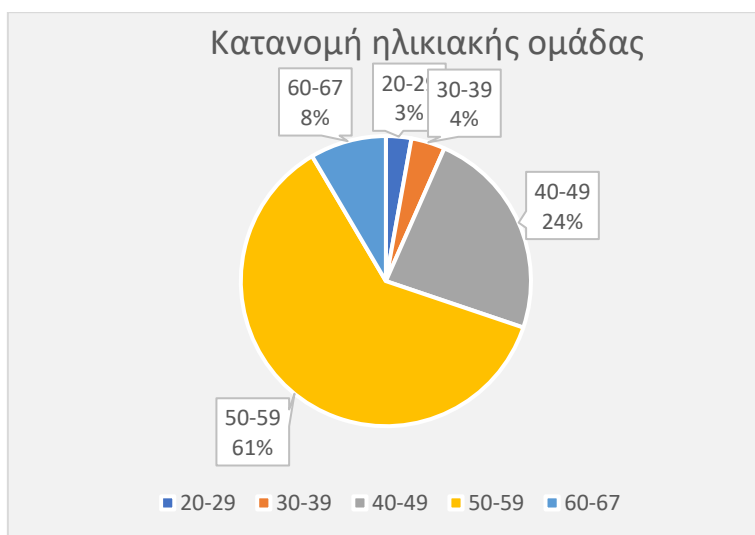
**Σχήμα 1: αριθμός ειδικοτήτων**

β. η συμμετοχή ανδρών-γυναικών είναι σχεδόν η ίδια (σχήμα 2).

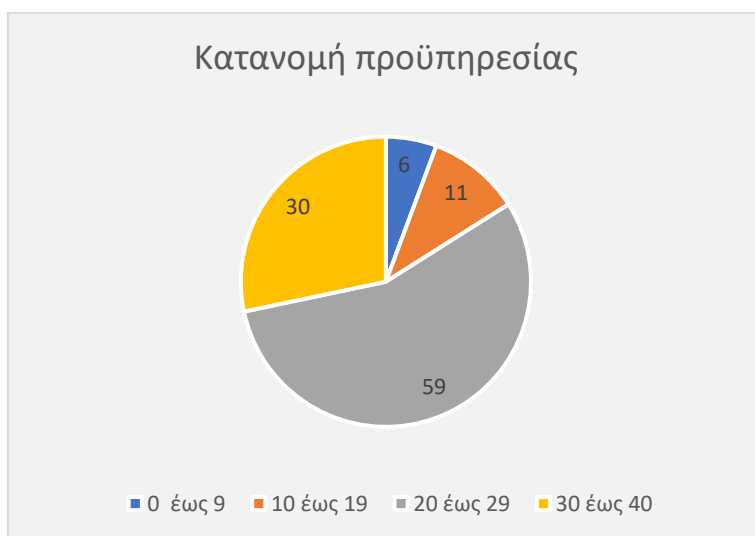


**Σχήμα 2: Κατανομή φύλου συμμετεχόντων**

γ. υπάρχει συμμετοχή όλων των ηλικιακών ομάδων (σχήμα 3). Αυτό σε συνδυασμό με την προϋπηρεσία (σχήμα 4) είναι ένα σημαντικό στοιχείο καθώς η εμπειρία και οι στάσεις-πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών ως προς το πρόγραμμα της μαθητείας και ως προς την εφαρμογή των ΠΣ είναι ιδιαίτερα κρίσιμα χαρακτηριστικά του δείγματος για τις πιθανές απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο. Ως παράδειγμα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί των ηλικιών 50-59 και 60-67 έχουν απομακρυνθεί από την αγορά εργασίας και από ζητήματα επαγγελματικής αποκατάστασης των αποφοίτων της ΕΕΚ ενώ αντίθετα, σε σύγκριση με αυτούς που έχουν προϋπηρεσία έως 9 έτη, έχουν μεγάλη εμπειρία στα ΠΣ της ΕΕΚ.



Σχήμα 3: Κατανομή ηλικιακής ομάδας



Σχήμα 4: Κατανομή προϋπηρεσίας

Ως προς τη μέθοδο της δειγματοληψίας επιλέχθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία. Με αυτή τη μέθοδο η οποία βασίζεται στην θεωρία των πιθανοτήτων κάθε μέλος της ομάδας-στόχου έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί και η ένταξη ή ο αποκλεισμός από το δείγμα είναι ζήτημα τύχης. Ένα δείγμα πιθανοτήτων είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού, είναι λιγότερο επικίνδυνο να είναι μεροληπτικό και χρησιμοποιείται σε περιπτώσεις που ο ερευνητής θέλει να κάνει γενικεύσεις (Cohen et al, 2008, σελ.164). Για την αποτελεσματικότερη καθώς και την έγκαιρη συλλογή έγκυρων απαντήσεων επιλέχθηκε η διενέργεια της έρευνας μέσω διακίνησης ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου.

Η ηλεκτρονική φόρμα του ερωτηματολογίου δημιουργήθηκε μέσω της εφαρμογής Google Forms η οποία παρέχει δωρεάν όλα τα απαιτούμενα εργαλεία για την κατάρτιση ενός ερωτηματολογίου καθώς και την τεχνική υποστήριξη ανάρτησης στο διαδίκτυο και αποστολής του στους αποδέκτες.

Προκειμένου το αποτέλεσμα της δειγματοληψίας να είναι κατά το δυνατόν αξιόπιστο, η επιλογή του δείγματος έγινε βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και συγκεκριμένα:

- τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων των οποίων δημιουργήθηκαν τμήματα μαθητείας
- τη συμμετοχή εκπαιδευτικών και των δύο φύλλων (άνδρες, γυναίκες), όλων των κλάδων (ΠΕ και ΤΕ) και κάθε προϋπηρεσίας.
- τη δυνατότητα συμμετοχής των εκπαιδευτικών με γεωγραφική διασπορά σε όλη την Ελλάδα. Το κριτήριο αυτό έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς για πρώτη φορά σε ΠΣ προβλέφθηκε η «ζώνη ευέλικτου προγράμματος» με σκοπό την δυνατότητα εξυπηρέτησης των τοπικών ιδιαιτεροτήτων και αναγκών των σχολικών μονάδων όπως για παράδειγμα ανεπάρκεια εργαστηριακών δομών, δυσκολία πραγματοποίησης εκπαιδευτικών επισκέψεων κ.λπ.

Η διεύθυνση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου ήταν:

<https://forms.gle/gx3L55Am1ddy1npg6>

### **3..5.3 Περιγραφή ερωτηματολογίου**

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από:

- την εισαγωγική ενότητα στην οποία γίνεται ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας.
- την ενότητα 2, η οποία περιέχει τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, δηλαδή το φύλο, την ηλικιακή ομάδα, την προϋπηρεσία, το επίπεδο σπουδών, τον εκπαιδευτικό κλάδο που ανήκουν και τον τίτλο της ειδικότητας της μαθητείας που απασχολήθηκαν.
- την ενότητα 3. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις για το αντικείμενο αξιολόγησης «Δομή και προδιαγραφές εκπόνησης των ΠΣ». Ταξινομούνται σε 4 ομάδες, μία για κάθε άξονα αξιολόγησης: «μαθησιακές ενότητες (units)», «αρχές σχεδιασμού ΠΣ», «Μαθησιακά αποτελέσματα» και «καλλιέργεια οριζόντιων επαγγελματικών αξιών και δεξιοτήτων».
- την ενότητα 4. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις για το αντικείμενο αξιολόγησης «Επίτευξη στοχοθεσίας των ΠΣ».
- την ενότητα 5. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις για το αντικείμενο αξιολόγησης «Συνεισφορά στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία. Ταξινομούνται σε 4 ομάδες, μία για κάθε άξονα αξιολόγησης: «χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων». «προσαρμογή και αυτονομία στις τοπικές συνθήκες», «αυτονομία και βαθμός ελευθερίας του εκπαιδευτικού» και «ανταπόκριση στις ανάγκες των εκπαιδευομένων».

Η συνολική διάρκεια που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 15 λεπτά. Η έντυπη μορφή του παρουσιάζεται στο παράρτημα.

### **3.6 Αξιοπιστία και εγκυρότητα έρευνας**

Όπως αναφέρει ο Cohen et al (2008), «στα ποσοτικά δεδομένα, η εγκυρότητα μπορεί να βελτιωθεί μέσω της προσεκτικής δειγματοληψίας, της επιλογής του κατάλληλου ερευνητικού οργάνου και της κατάλληλης στατιστικής διαχείρισης των δεδομένων» (σελ.176). Ως προς τη δειγματοληψία της παρούσης έρευνας επισημαίνεται ότι την χρονική περίοδο 2018-2019 τα τμήματα μαθητείας που λειτούργησαν σε όλη την Ελλάδα αποτυπώνονται στον πίνακα 1, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία του ΥΠΑΙΘ (Αποφάσεις λειτουργίας τμημάτων περιόδου 2018-2019 των 13 Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης, 2018).

ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ/ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΑΤΤΙΚΗΣ	ΑΝ. ΜΑΚΕΔ. ΘΡΑΚΗΣ	ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ	ΔΥΤ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ	Κ. ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ	ΚΡΗΤΗΣ	ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ	ΣΥΝΟΛΟ
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΤΡΟΦΙΜΩΝ ΚΑΙ ΠΟΤΩΝ	1	1				3			5
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΦΥΤΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ		1			1	2			4
ΥΠΑΛΛΗΛΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ	4	3	3	1	3	3	1	4	22
ΓΡΑΦΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ	1								1
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ, ΔΙΚΤΥΩΝ ΚΑΙ ΤΗΛΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΩΝ	3					1			4
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΗΛΕΚΤΡΟΛΟΓΙΚΩΝ ΣΥΣΤΗΜΑΤΩΝ, ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ	7	1	2	2	3	10	2	2	29
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΨΥΞΗΣ ΑΕΡΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑΤΙΣΜΟΥ	3		2		1	4	2		12
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΟΧΗΜΑΤΩΝ	8	4	6	3	6	15	2	3	47
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΓΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΣΚΕΥΩΝ			1	2	1	3	1		8
ΒΟΗΘΟΣ ΙΑΤΡΙΚΩΝ-ΒΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΩΝ	2				1	2			5
ΒΟΗΘΟΣ ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΟΚΟΜΩΝ	4	2	2		3	9	2		22
ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	3	1				1	2	1	8
ΒΟΗΘΟΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΥΤΗ	3				1	2		1	7
ΒΟΗΘΟΣ ΝΟΣΗΛΕΥΤΗ	7	2	4	1	6	4	2		26
ΚΟΜΜΩΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ	2	1	1		3	2	1	1	11
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΔΟΜΙΚΩΝ ΕΡΓΩΝ ΚΑΙ ΓΕΩΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ			1						1
ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ	5		1		4			2	12
ΤΕΧΝΙΚΟΣ Η/Υ ΚΑΙ ΔΙΚΤΥΩΝ Η/Υ	2		1		2		1		6
ΣΥΝΟΛΟ	55	16	24	9	35	61	16	14	230

Πίνακας 1: Τμήματα μαθητείας περιόδου 2018-2019

Περίπου ο ίδιος αριθμός τμημάτων λειτούργησε και την περίοδο 2019-2020. Η ομάδα-στόχος της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί που απασχολήθηκαν ως εκπαιδευτές στα τμήματα αυτά, θεωρώντας ότι περίπου οι ίδιοι εκπαιδευτικοί απασχολήθηκαν και στις δύο περιόδους καθώς τα κριτήρια ανάθεσης του εργαστηριακού μέρους του Μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας ήταν τα ίδια. Έτσι διαπιστώνεται ότι ο αριθμός των εκπαιδευτικών που απάντησε στο ερωτηματολόγιο (106) αποτελεί περίπου το 45% του συνόλου που απασχολήθηκε στη μαθητεία, ποσοστό που εξασφαλίζει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και την αξιοπιστία της έρευνας και των συμπερασμάτων. Ως προς την εγκυρότητα του περιεχομένου έγινε προσπάθεια να καλυφθούν τόσο σε εύρος όσο και σε βάθος όλα τα στοιχεία που επιλέχτηκαν ως αντικείμενα της αξιολόγησης των ΠΣ.



## **4. Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των ΠΣ**

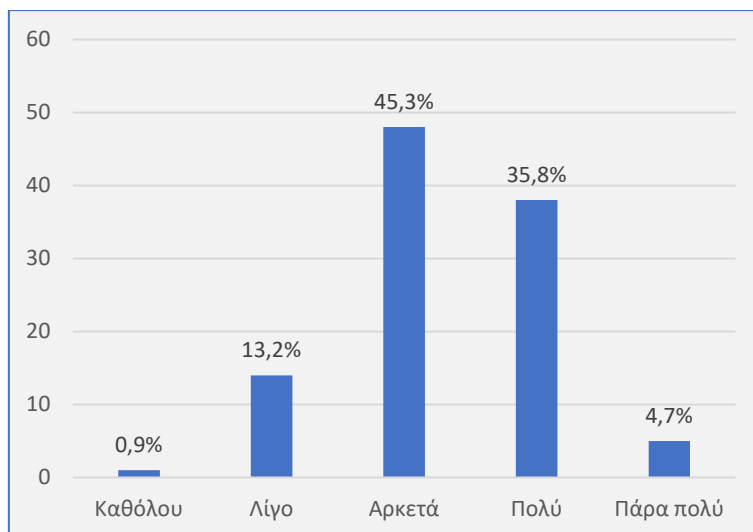
### **4.1 Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Αυτά εστιάζονται στην αποτίμηση τριών βασικών διαστάσεων της επίδρασης των ΜΑ στα ΠΣ. Η πρώτη διάσταση αφορά στη συνδρομή των ΜΑ στην επαρκή προετοιμασία των μαθητευομένων για την ομαλή μετάβασή τους από την εκπαίδευση στο πραγματικό επαγγελματικό-εργασιακό περιβάλλον. Η δεύτερη διάσταση αφορά την συνεισφορά των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, στο επίπεδο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών προσεγγίσεων και τεχνικών διδασκαλίας, την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και την εφαρμογή αυτών στη διδακτική πρακτική. Η τρίτη διάσταση αφορά την επίδραση των ΜΑ στη μαθησιακή διαδικασία, εστιάζοντας στη χρήση σύγχρονων μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων, στην ευελιξία στις τοπικές συνθήκες και στην προσέλευση του ενδιαφέροντος των μαθητευομένων. Στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και αναλύονται τα συμπεράσματα.

### **4.2 Αποτελέσματα της διασύνδεσης των ΜΑ με την αγορά εργασίας**

Η πρώτη σημαντική διάσταση της έρευνας είναι η συνεισφορά των ΜΑ στην αρχική διασύνδεση και διευκόλυνση της πρόσβασης των μαθητευομένων στην αγορά εργασίας. Ο σκοπός των ερωτημάτων σχετικά με τη διάσταση αυτή ήταν να διερευνηθούν εκείνοι οι παράγοντες που επηρεάζουν το ρόλο του εργαστηριακού μέρους του προγράμματος της μαθητείας, στο οποίο αναφέρονται τα ΠΣ, σε σχέση με την μάθηση στο χώρο εργασίας. Οι παράγοντες αυτοί είναι η επάρκεια περιεχομένου, ο βαθμός εξειδίκευσης, οι απαραίτητες και κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητα και στάσεις και τέλος οι λεγόμενες «μαλακές» δεξιότητες (soft skills): ομαδικότητα/συνεργατικότητα – κριτική σκέψη – ανάληψη πρωτοβουλίας - επικοινωνία. Τα αποτελέσματα των απαντήσεων είναι τα εξής:

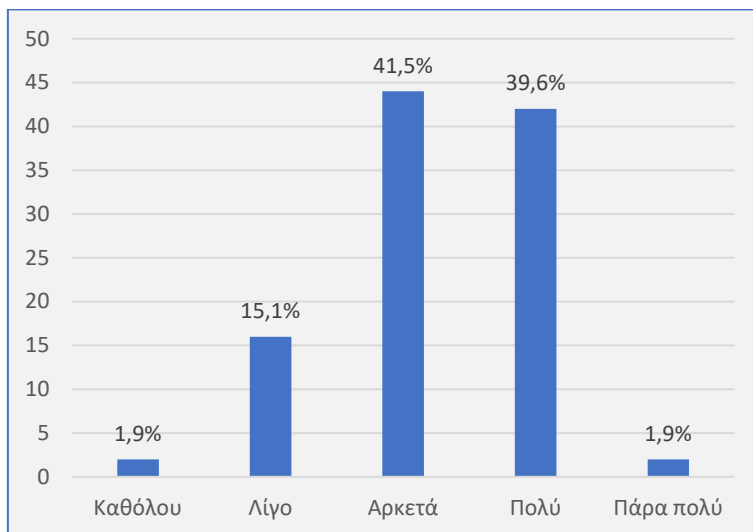
Στην ερώτηση για το αν τα προσδοκώμενα ΜΑ καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές ανάγκες των μαθητευομένων σε επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων, οι πιο πολλοί απάντησαν «αρκετά» με δεύτερο μεγαλύτερο ποσοστό την απάντηση «πολύ», (σχήμα 5).



**Σχήμα 5: «τα προσδοκώμενα ΜΑ καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές ανάγκες των μαθητευομένων;»**

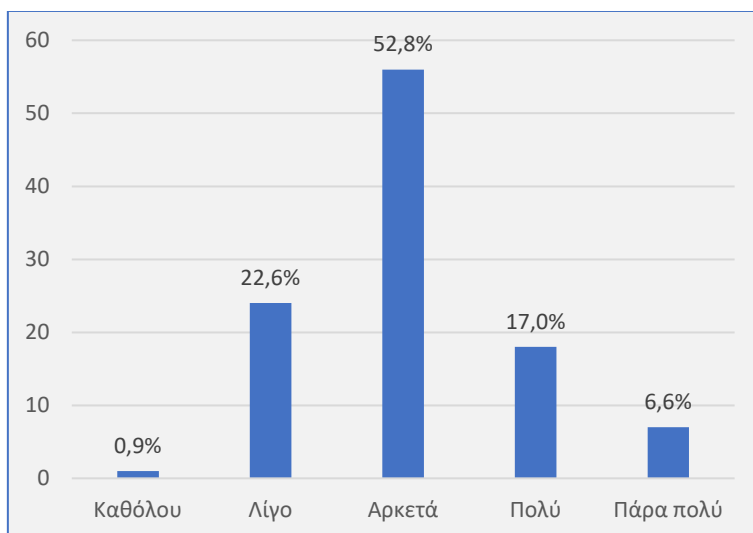
Βάσει των ανωτέρω απαντήσεων διαπιστώνεται αφενός η διαμόρφωση θετικής άποψης των εκπαιδευτικών και αφετέρου ο επαγγελματικός προσανατολισμός των ΜΑ, γεγονός που είναι ιδιαίτερα σημαντικό για το συστατικό της στοχοθεσίας των ΠΣ που αφορά την ομαλή αρχική ένταξη των μαθητευομένων στην αγορά εργασίας και τη δημιουργία προϋποθέσεων για επαγγελματική αποκατάσταση.

Η επάρκεια περιεχομένου και ο βαθμός εξειδίκευσης ως δείκτης αξιολόγησης των μαθησιακών ενοτήτων των ΠΣ, αποσκοπεί στη διερεύνηση της επαρκούς αναφοράς του περιεχομένου τους σε όλες τις κεντρικές επαγγελματικές λειτουργίες της ειδικότητας όπως αυτές αναφέρονται στα επαγγελματικά περιγράμματα. Οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις φαίνονται στα σχήματα 6 και 7.



**Σχήμα 6: «οι μαθησιακές ενότητες καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές δραστηριότητες της ειδικότητας;»**

Η πλειοψηφία των απαντήσεων σε αυτή την ερώτηση ήταν ιδιαίτερα θετική καθώς οι επιλογές «αρκετά» και «πολύ» συγκέντρωσαν τις περισσότερες απαντήσεις, αναδεικνύοντας την επάρκεια του περιεχομένου των μαθησιακών ενοτήτων ως προς τις επαγγελματικές δραστηριότητες κάθε ειδικότητας.

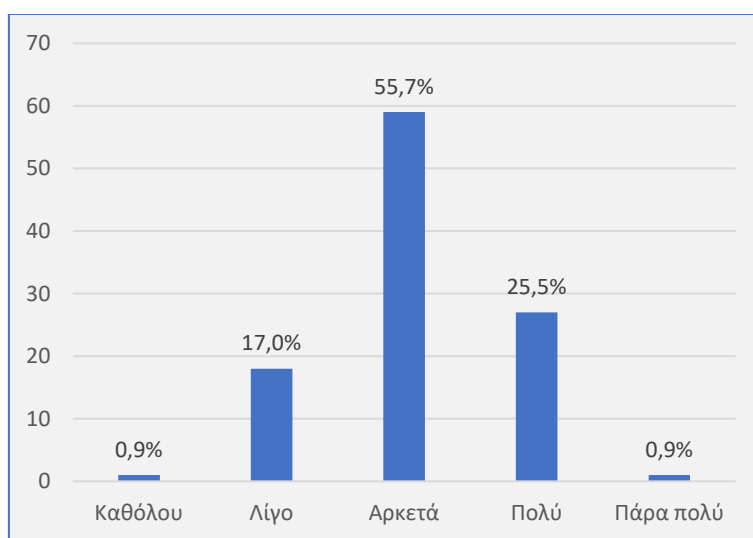


**Σχήμα 7: «οι μαθησιακές ενότητες ανταποκρίνονται στις ανάγκες της επαγγελματικής εξειδίκευσης;»**

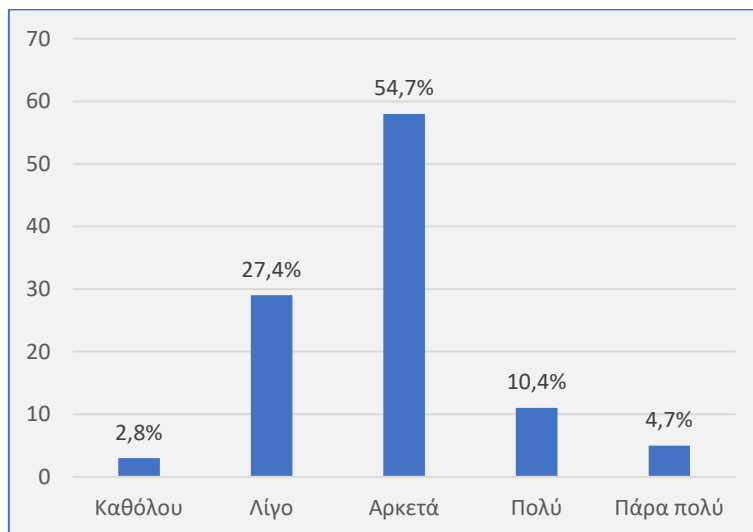
Στο ερώτημα της επαγγελματικής εξειδίκευσης η πλειοψηφία των απαντήσεων ήταν θετική καθώς η επιλογή «αρκετά» συγκέντρωσε τις περισσότερες απαντήσεις. Σημαντικό είναι ότι η

επιλογή «λίγο» είναι δεύτερη στις απαντήσεις, στοιχείο που μπορεί να καταδείξει την ανάγκη για ενίσχυση της εξειδίκευσης στις μαθησιακές ενότητες.

Σχετικά με τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, ικανότητες, στάσεις για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και για την παρακολούθηση των εργασιακών εξελίξεων, η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στα σχήματα 8 και 9. Σημειώνεται ότι, σε κάθε επίπεδο του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, τα ΜΑ περιγράφονται και διακρίνονται ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες.



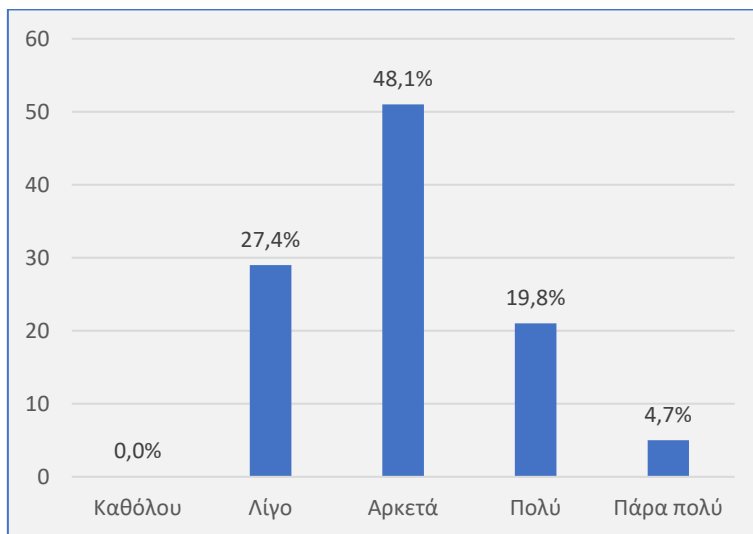
**Σχήμα 8: «το ΠΣ παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας;»**



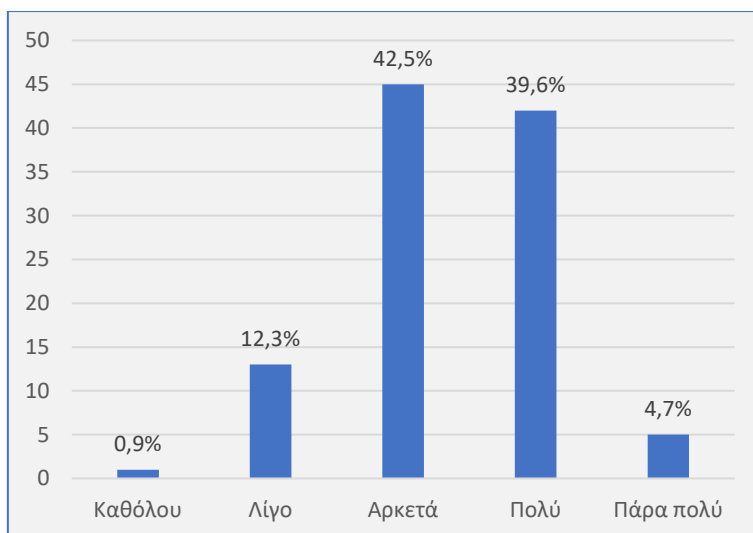
**Σχήμα 9: «το ΠΣ παρέχει τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την παρακολούθηση των εργασιακών εξελίξεων;»**

Διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις είναι στο μέσο της κλίμακας. Θετικό πρόσημο καταγράφεται στη δυνατότητα για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας ενώ παρατηρείται αρνητική άποψη και αμφισβήτηση για τη δυνατότητα παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων. Το τελευταίο μπορεί να χαρακτηριστεί ως φυσιολογικό επακόλουθο δύο παραγόντων. Ο πρώτος σχετίζεται με τις ομάδες εκπόνησης των ΠΣ, οι οποίες αποτελούνται κυρίως από εκπαιδευτικούς της ΕΕΚ χωρίς τη συμμετοχή άλλων φορέων και κοινωνικών ομάδων και ο δεύτερος σχετίζεται με τον στατικό χαρακτήρα των ΠΣ και της δυσκολίας γρήγορης αναθεώρησης και αναπροσαρμογής στις σύγχρονες εξελίξεις.

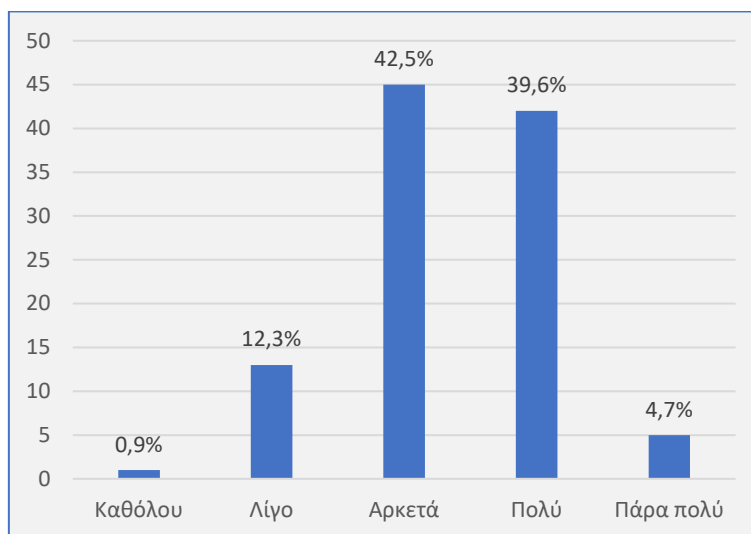
Οι γνώσεις και οι στάσεις κάθε εργαζόμενου για ζητήματα σχετικά με τη δεοντολογία του επαγγέλματος, την υγεία και ασφάλεια στο χώρο εργασίας, και την προστασία του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την επαγγελματική του πορεία. Σε όλα τα ΠΣ υπάρχει ξεχωριστή μαθησιακή ενότητα για καθένα από τα ανωτέρω με σκοπό να αναδειχθεί η σημασία τους, να καλλιεργηθεί η αντίστοιχη κουλτούρα και να ενισχυθεί η τάση για τη μελλοντική εφαρμογή τους. Στις σχετικές ερωτήσεις η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στα σχήματα 10, 11, 12 αντίστοιχα.



Σχήμα 10: «Το ΠΣ αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τη σημασία της δεοντολογίας του επαγγέλματος»



Σχήμα 11: «Το ΠΣ αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τη σημασία της υγείας και ασφάλειας στο χώρο εργασίας»

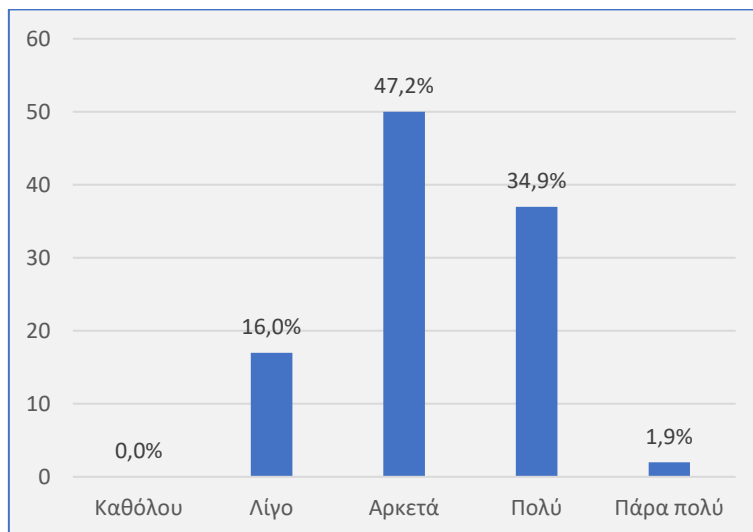


**Σχήμα 12: «Το ΠΣ αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τη σημασία της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης;»**

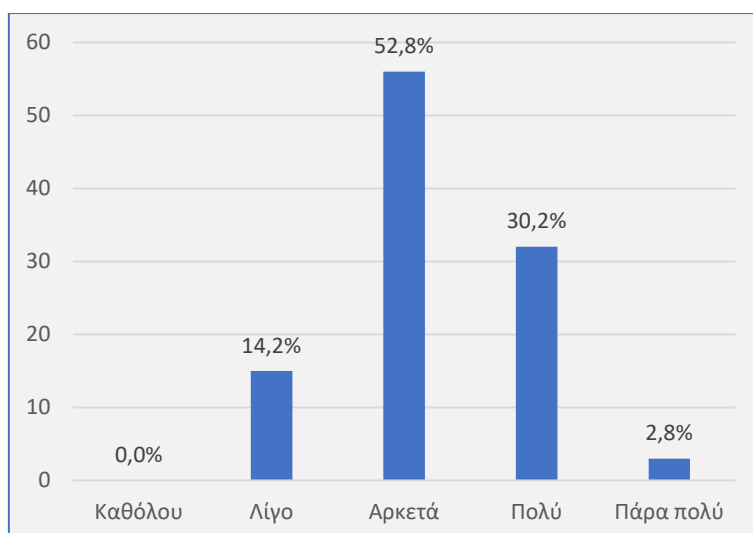
Από την κατανομή των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι οι πιο πολλές είναι θετικές καθώς το «αρκετά» και το «πολύ» συγκεντρώνουν τις περισσότερες από αυτές αλλά ταυτόχρονα φαίνεται ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης, ιδιαίτερα στη δεοντολογία του επαγγέλματος.

Η διερεύνηση της συνεισφοράς των μαθησιακών ενοτήτων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην επίτευξη των στόχων των ΠΣ συνδέεται άμεσα με τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων αφού κοινός σκοπός για όλα τα ΠΣ, όπως αυτός διατυπώνεται σε καθένα από αυτά, είναι: «... η αναβάθμιση των γνώσεων, επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων των αποφοίτων ΕΠΑ.Λ. μέσα από την ομαλή ένταξη και συνεισφορά των μαθητευομένων στο επαγγελματικό περιβάλλον μιας επιχείρησης...». Οι απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις φαίνονται στα σχήματα 13 και 14.





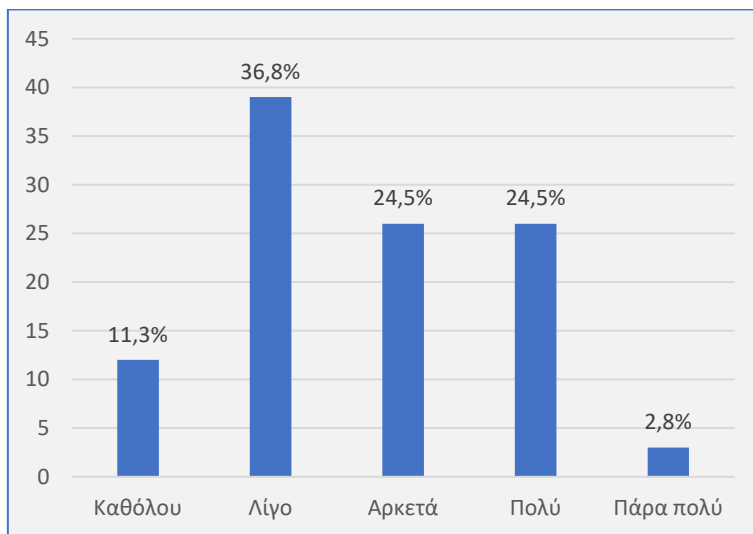
Σχήμα 13: «οι μαθησιακές ενότητες εξυπηρετούν τους στόχους του ΠΣ;»



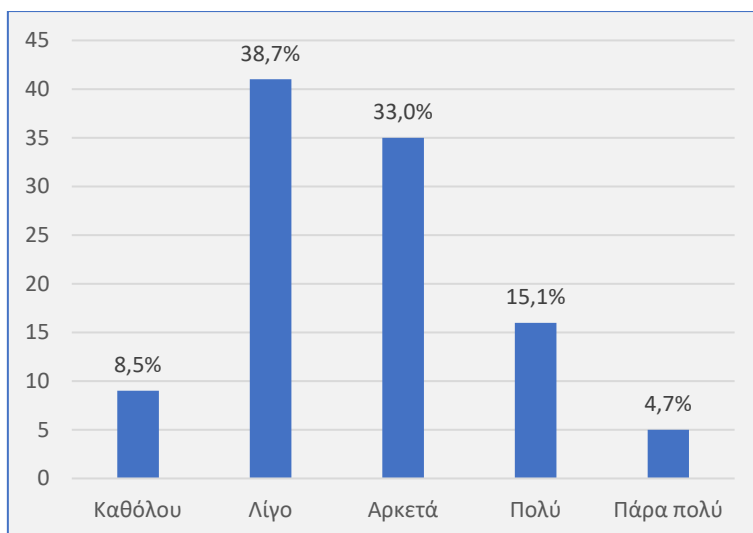
Σχήμα 14: «τα προσδοκώμενα ΜΑ ικανοποιούν τους βασικούς στόχους του ΠΣ;»

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι μαθησιακές ενότητες και τα ΜΑ σε μεγάλο βαθμό συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων των ΠΣ.

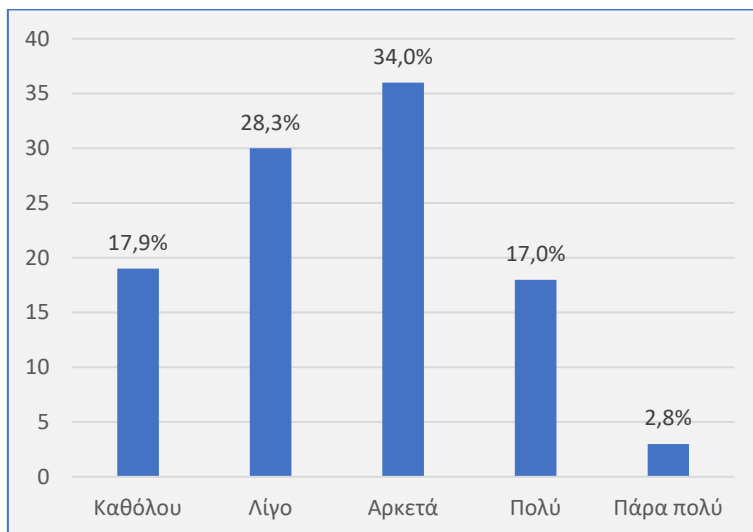
Σε όλα τα ΠΣ έγινε προσπάθεια εισαγωγής και ανάπτυξης των «μαλακών» δεξιοτήτων μέσω των ενδεικτικών δραστηριοτήτων. Καθώς αυτό έγινε για πρώτη φορά σε επίπεδο ΠΣ, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η διερεύνηση της εφαρμογής τους τόσο για τα άμεσα αποτελέσματα στους μαθητευόμενους όσο και για τα γενικότερα εξαγόμενα συμπεράσματα που δύναται να χρησιμοποιηθούν στα επόμενα ΠΣ. Η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στα ακόλουθα σχήματα 15, 16, 17, 18 και 19.



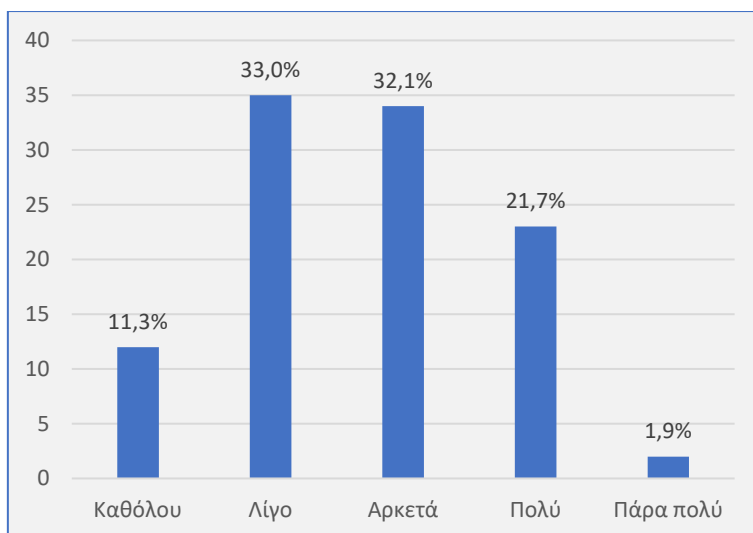
Σχήμα 15: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες ομαδικότητας και συνεργατικότητας;»



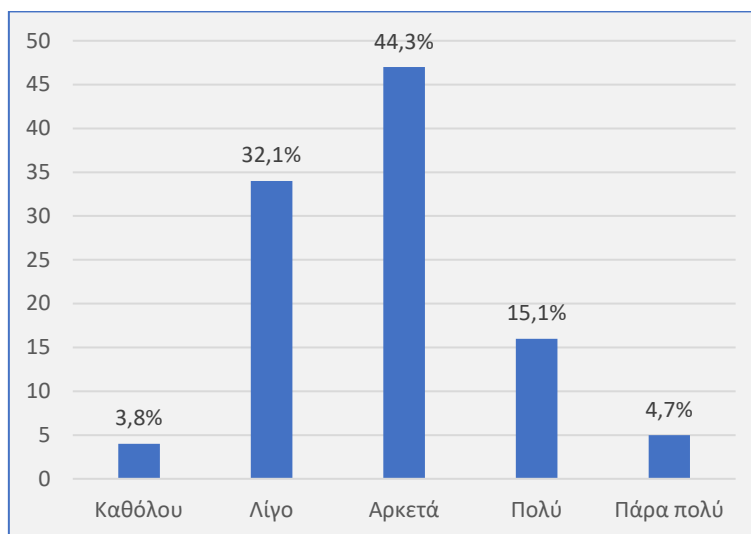
Σχήμα 16: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες κριτικής σκέψης;»



Σχήμα 17: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλίας;»



Σχήμα 18: «το ΠΣ καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας;»



Σχήμα 19: «το ΠΣ καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας;»

Από την κατανομή των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι, με εξαιρέσεις τις δεξιότητες ανάληψης πρωτοβουλίας και ανάπτυξης της προσωπικότητας όλες οι υπόλοιπες έχουν αρκετά χαμηλή βαθμολογία με την επιλογή «λίγο» να παίρνει τις περισσότερες από αυτές.

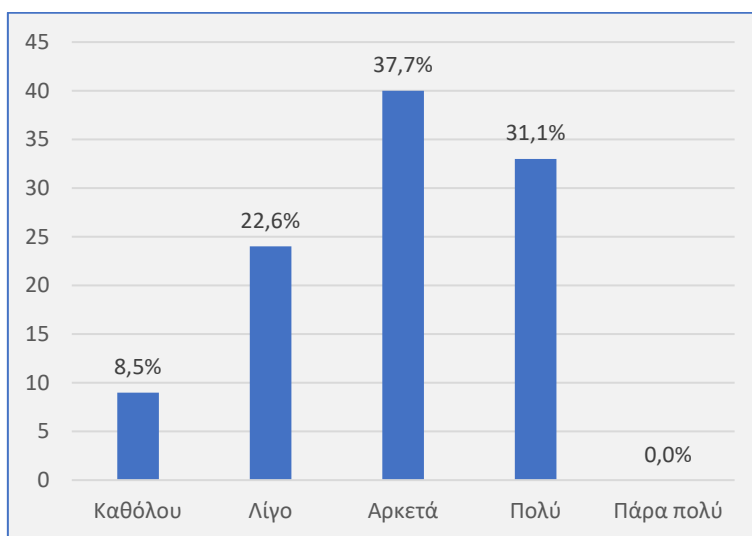
### 4.3 Αποτελέσματα της εφαρμογής των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό

Ο τρόπος επίδρασης των μαθησιακών αποτελεσμάτων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, μέσω των ΠΣ, στο πρόγραμμα προς μαθητείας εστιάζεται κυρίως στη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτικής πρακτικής και στην αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι αποφάσεις για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες επηρεάζονται από την αλλαγή στη δομή των ΠΣ, από την έλλειψη συγκεκριμένης διδακτικής ύλης και από την εισαγωγή των μαθησιακών ενοτήτων και των ενδεικτικών δραστηριοτήτων. Η αξιολόγηση των μαθητευομένων καθορίζεται από τα κριτήρια αξιολόγησης τα οποία είναι κοινά για όλες τις ειδικότητες. Αυτά είναι: «1. Άριστη εκτέλεση της εργασίας χωρίς ανάγκη καθοδήγησης, 2. Επαρκής εκτέλεση της εργασίας με ασήμαντα λάθη/παραλείψεις, 3. Επαρκής εκτέλεση της εργασίας με σημαντικά λάθη/παραλείψεις και 4. Ανεπαρκής εκτέλεση της εργασίας».

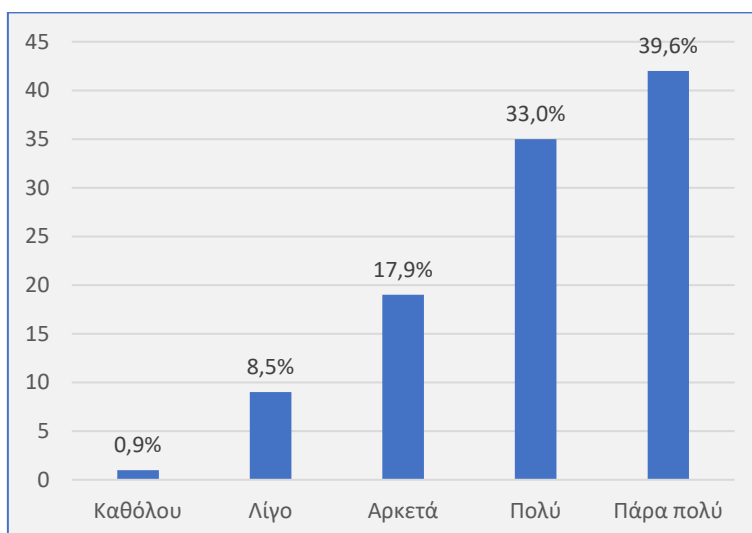
Το τμήμα του «σχεδιασμού» του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στα ΠΣ της ΕΕΚ παραδοσιακά είναι συνυφασμένο με μία γραμμική πορεία εκτέλεσης των περιεχομένων τους και τα οποία

συνήθως είναι τα κεφάλαια του αντίστοιχου διδακτικού εγχειριδίου. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί εάν η εισαγωγή της μαθησιακής ενότητας επηρέασε τον σχεδιασμό προς διδασκαλία από τον εκπαιδευτικό.

Στις ερωτήσεις «οι αρχές σχεδιασμού του ΠΣ: α. υιοθετούν την προσέγγιση των μαθησιακών ενοτήτων και β. περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα», η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στα ακόλουθα σχήματα 20 και 21.



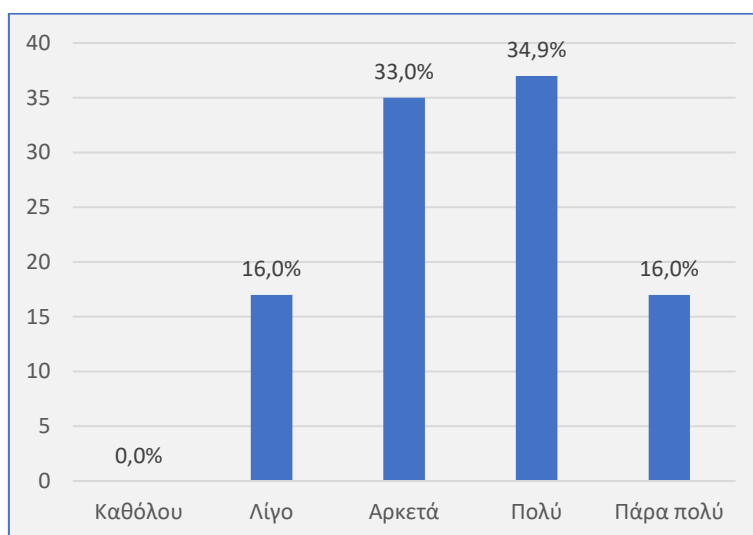
Σχήμα 20: «οι αρχές σχεδιασμού του ΠΣ υιοθετούν την προσέγγιση των μαθησιακών ενοτήτων;»



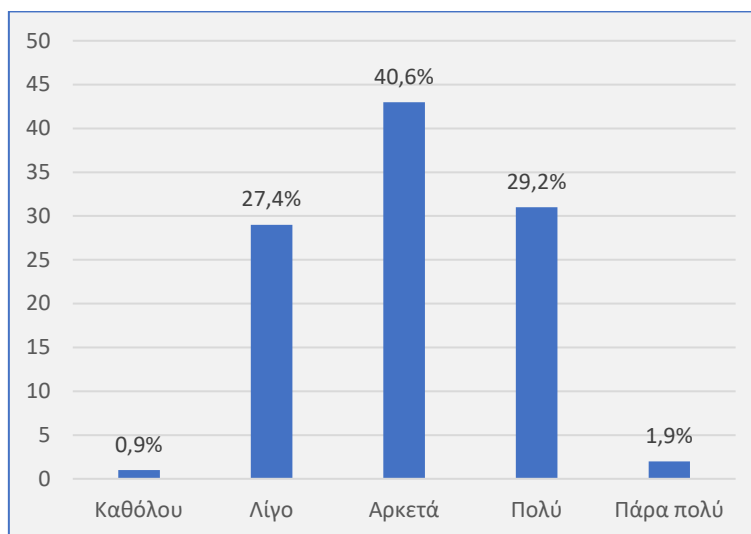
Σχήμα 21: «οι αρχές σχεδιασμού του ΠΣ περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα ΜΑ;»

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι οι αρχές σχεδιασμού των ΠΣ σχετικά με την υιοθέτηση των μαθησιακών ενοτήτων και των ΜΑ εφαρμόστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τους εκπονητές των ΠΣ. Το γεγονός αυτό δημιουργεί μία ομοιόμορφη και ξεκάθαρη δομή των ΠΣ, η οποία δύναται να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθώς τα σημεία αναφοράς, δηλαδή οι μαθησιακές ενότητες και τα ΜΑ, διαμορφώνουν ενιαία ορολογία και κοινό πεδίο ανάπτυξης διδακτικών δραστηριοτήτων και αναστοχασμού/ανατροφοδότησης των εκπαιδευτών στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Στις ερωτήσεις «οι μαθησιακές ενότητες: α. έχουν ξεκάθαρη και κατανοητή δομή και β. διευκολύνουν την πορεία εκτέλεσης του ΠΣ ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό», η κατανομή των απαντήσεων φαίνεται στα ακόλουθα σχήματα 22 και 23.



**Σχήμα 22: «οι μαθησιακές ενότητες έχουν ξεκάθαρη και κατανοητή δομή;»**

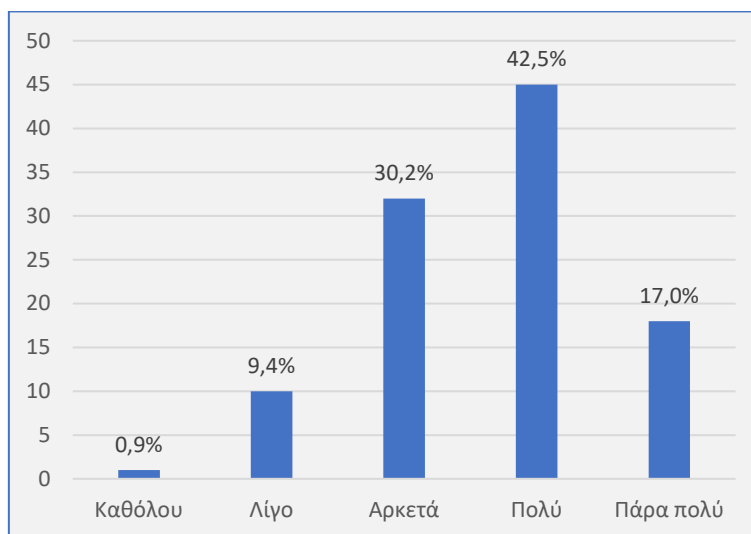


**Σχήμα 23: «οι μαθησιακές ενότητες διευκολύνουν την πορεία εκτέλεσης του ΠΣ ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό;»**

Διαπιστώνεται ότι και ως προς τη δομή των μαθησιακών ενότητων και ως προς τη συνεισφορά στην πορεία εκτέλεσης του ΠΣ οι περισσότερες απαντήσεις είναι θετικές. Σημαντικός βέβαια αριθμός εκπαιδευτών απάντησαν «λίγο» ως προς τη διευκόλυνση της πορείας εκτέλεσης του ΠΣ. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι η μαθησιακή ενότητα είναι ένα νέο χαρακτηριστικό των ΠΣ και σε συνδυασμό με τα ΜΑ και την έλλειψη σαφούς διδακτικής ύλης είναι δυνατό να επηρέασε εν μέρει αρνητικά την πορεία εκτέλεσης. Οι θετικές απαντήσεις είναι ένα σημαντικό στοιχείο για την εκπόνηση των ΠΣ διότι και τα δύο χαρακτηριστικά, δομή και πορεία εκτέλεσης, βρίσκονται στον πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και επηρεάζουν τη στοχοθεσία και, την επιλογή των διδακτικών μοντέλων και στρατηγικών.

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των ΠΣ κατέχουν τα υπάρχοντα επαγγελματικά περιγράμματα καθώς οι μη κοινές μαθησιακές ενότητες κάθε ειδικότητας αντιστοιχούν συνήθως προς κεντρικές επαγγελματικές λειτουργίες των επαγγελματικών περιγραμμάτων, όπου αυτά υφίστανται. Το γεγονός αυτό επηρεάζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό καθώς προσανατολίζει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες προς την επίτευξη των σκοπών αυτών των επαγγελματικών λειτουργιών, με συνέπεια την επαφή των μαθητευομένων με δραστηριότητες που προσομοιάζουν σε αυθεντικές επαγγελματικές πρακτικές. Η σχετική ερώτηση απαντήθηκε όπως φαίνεται στο σχήμα 24:

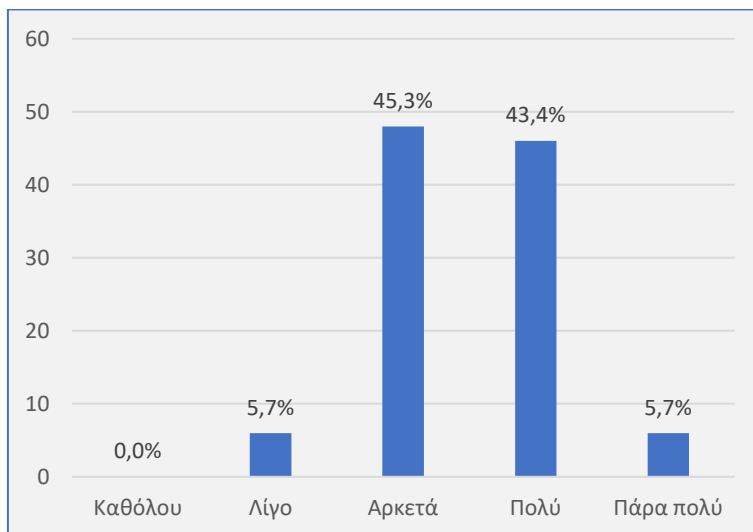




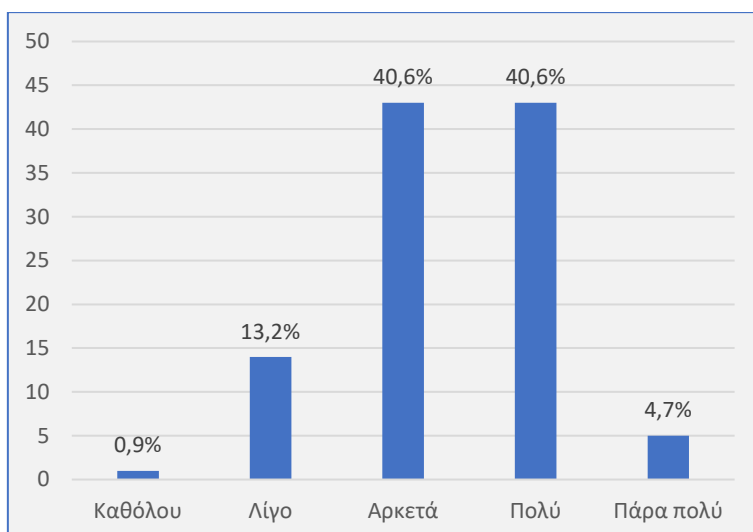
**Σχήμα 24:** «για τη διαμόρφωση του ΠΣ λήφθηκαν υπόψη τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα;»

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται η ενσωμάτωση σε πολύ μεγάλο βαθμό των κεντρικών επαγγελματικών λειτουργιών των επαγγελματικών περιγραμμάτων στα ΠΣ.

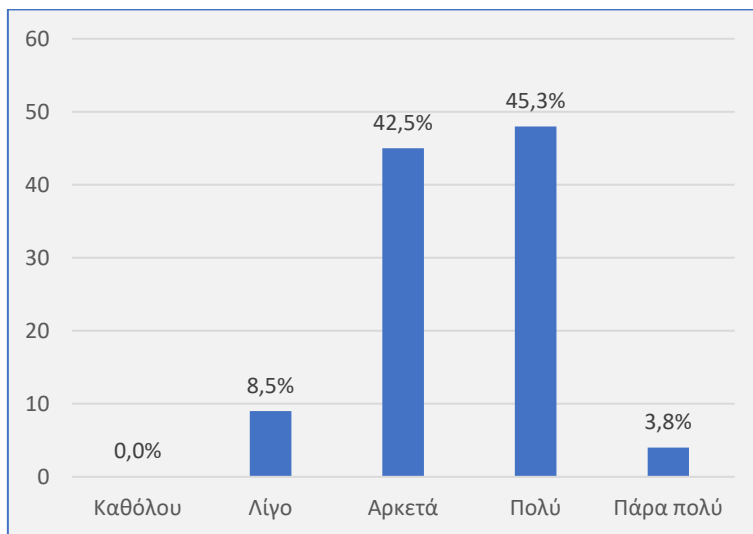
Η συνεισφορά των μαθησιακών αποτελεσμάτων στην πορεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού σχετίζεται με την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής στρατηγικής και την επιλογή/ανάπτυξη του κατάλληλου μαθησιακού υλικού. Τα χαρακτηριστικά των ΜΑ που επιλέχτηκαν για διερεύνηση είναι η σαφήνεια, η ρεαλιστικότητα, η συμβατότητα με τις προδιαγραφές διατύπωσης, η επίτευξή τους στον προτεινόμενο χρόνο και η ευκολία αξιολόγησής τους. Τα βασικά κριτήρια για την επιλογή των ανωτέρω χαρακτηριστικών είναι ο βαθμός συνεισφοράς τους στη σχεδίαση και εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, η σημαντικότητά τους στη διατύπωση διδακτικών στόχων και ο ρόλος τους στην επιλογή του τρόπου αξιολόγησης. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις σχετικές ερωτήσεις για τα ΜΑ φαίνονται στα σχήματα 25, 26, 27, 28, 29:



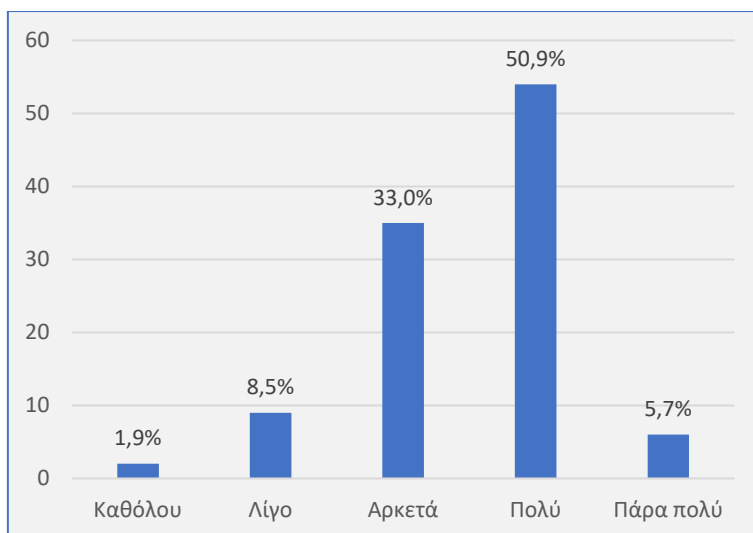
Σχήμα 25: «τα ΜΑ είναι διατυπωμένα με σαφήνεια;»



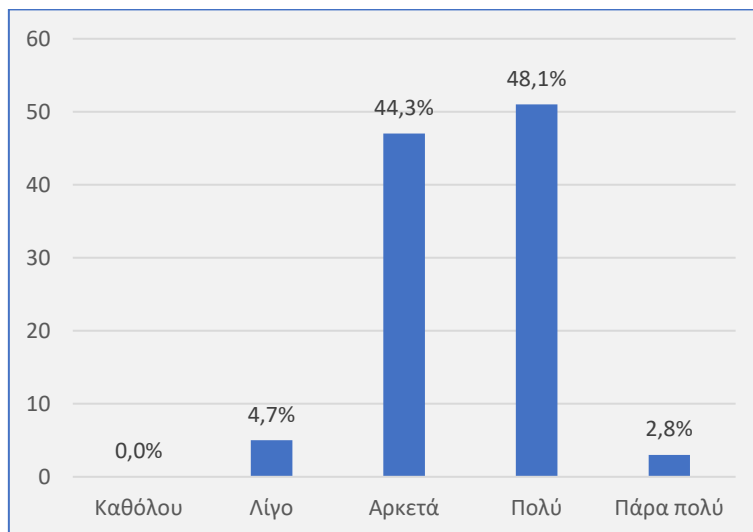
Σχήμα 26: «τα ΜΑ είναι ρεαλιστικά;»



Σχήμα 27: «τα ΜΑ πληρούν τις προδιαγραφές διατύπωσης;»



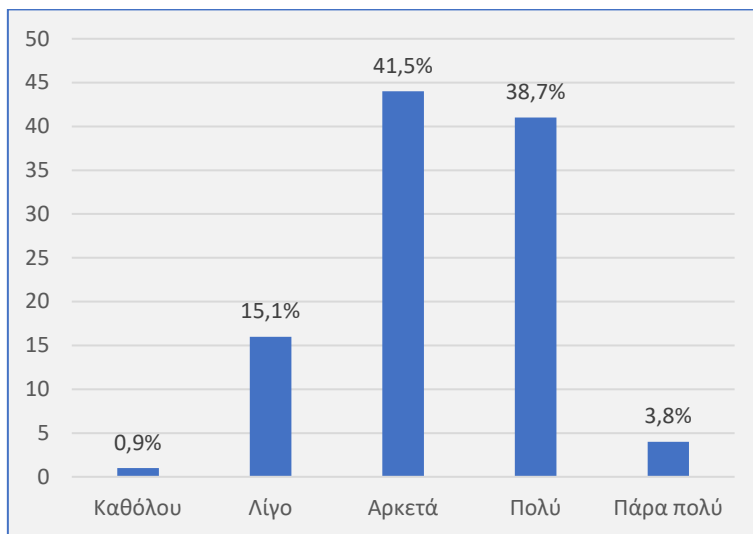
Σχήμα 28: «τα ΜΑ μπορεί να επιτευχθούν στον προτεινόμενο χρόνο;»



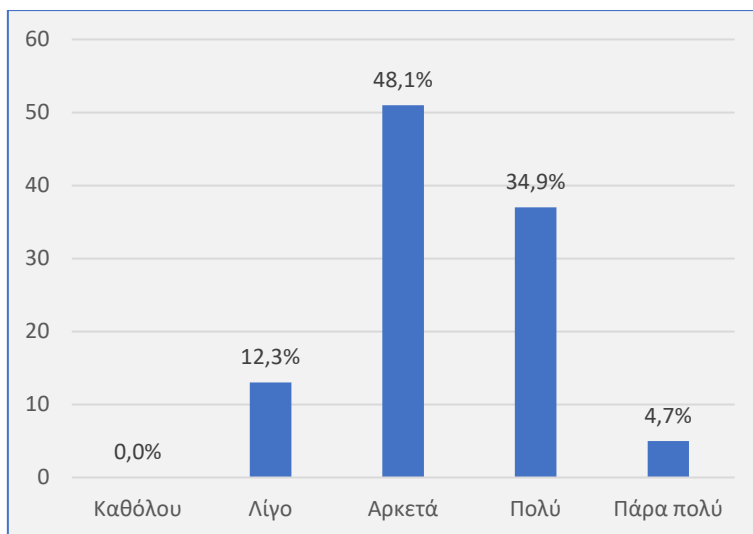
Σχήμα 29: «τα ΜΑ είναι εύκολα αξιολογήσιμα;»

Από τις απαντήσεις διαπιστώνεται ότι τα ανωτέρω χαρακτηριστικά των ΜΑ ήταν ιδιαίτερα θετικά, αφού η πλειοψηφία των απαντήσεων είναι «αρκετά» και «πολύ». Βασίζόμενοι σε αυτά μπορεί να διατυπωθεί η άποψη ότι τα ΜΑ στο επίπεδο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού έχουν σημαντικό ρόλο καθώς διευκολύνουν την επιλογή των δραστηριοτήτων και των διδακτικών τεχνικών, υποστηρίζουν την εκπαιδευτική/μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο οργάνωσης και χρονοπρογραμματισμού και τέλος βοηθούν στον τρόπο αξιολόγησης.

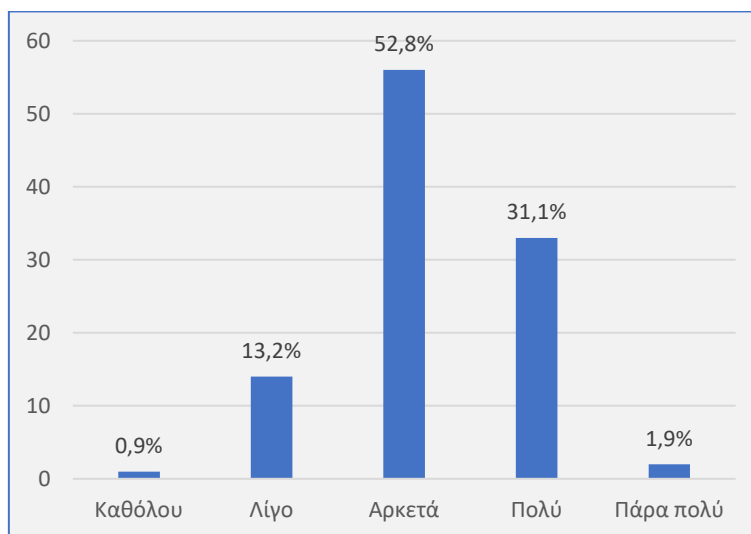
Στα παραδοσιακά ΠΣ το διδακτικό περιεχόμενο κατέχει κυρίαρχη θέση. Όπως ήδη αναφέρθηκε στα ΠΣ του «Μεταλυκειακού έτους – τάξη Μαθητείας» δεν υπάρχει διδακτική ύλη. Από τις θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών (σχήμα 30) για τη δυνατότητα επιλογής διδακτικού περιεχομένου διαπιστώνεται ότι τα ΜΑ δεν αποτελούν δυσμενή παράγοντα στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, αλλά αντίθετα, και σε συνδυασμό με την ευελιξία υλοποίησης των μαθησιακών ενοτήτων και των δραστηριοτήτων (σχήμα 31), διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς στην διδακτική πρακτική καθώς μπορεί να επιλέξουν διαφορετικά είδη εκπαιδευτικού υλικού από διαφορετικές πηγές. Παράλληλα μπορεί να προγραμματίσουν την διδακτική πορεία κάλυψης του ΠΣ με τρόπο διαφορετικό από τον παραδοσιακό γραμμικό.



Σχήμα 30: «ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επιλογής του διδακτικού περιεχομένου;»



Σχήμα 31: «ο εκπαιδευτικός έχει ευελιξία ως προς το χρόνο υλοποίησης των ενδεικτικών δραστηριοτήτων;»



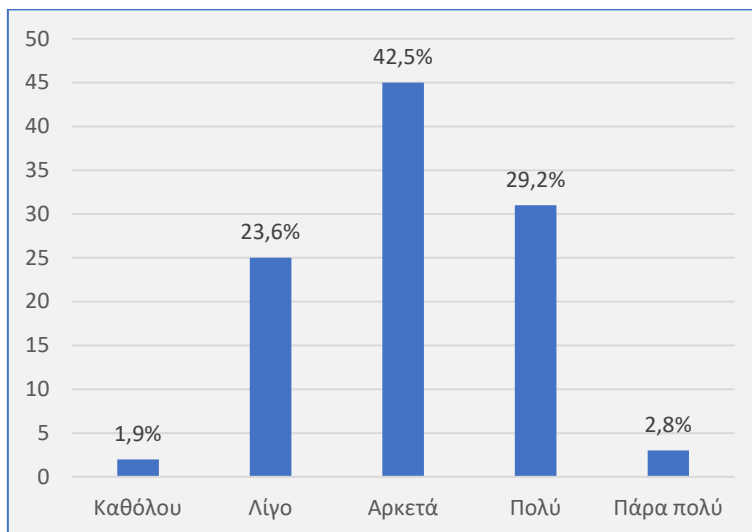
Σχήμα 32: «ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται ως προς την πορεία εκτέλεσης των μαθησιακών ενοτήτων»

Η συνολική εκτίμηση που διαμορφώνεται για την επίδραση των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό είναι ότι, παρόλη την ανορθόδοξη εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της ΕΕΚ, σε αυτό το πρώτο στάδιο εφαρμογής τους έχει θετική επίδραση και δημιουργεί συνθήκες αναστοχασμού και επανασχεδιασμού των εκπαιδευτικών πρακτικών.

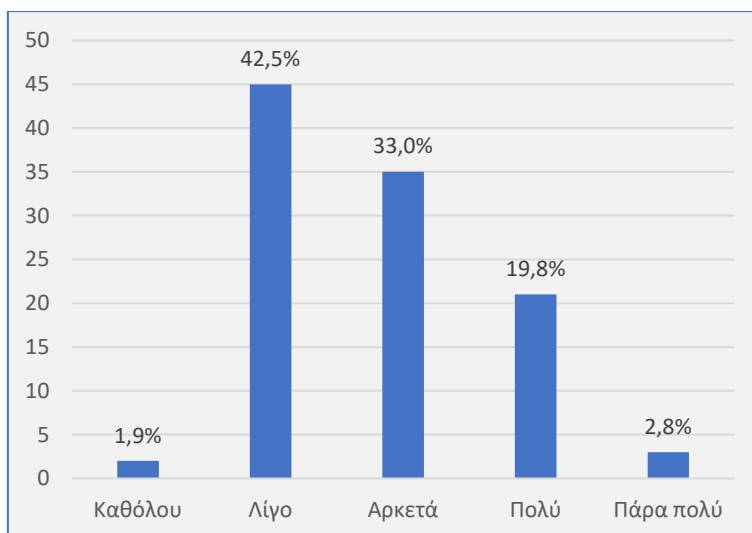
#### 4.4 Αποτελέσματα της εφαρμογής των ΜΑ στη μαθησιακή διαδικασία

Η μαθησιακή διαδικασία βρίσκεται στον πυρήνα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού και αποτελεί το τελικό προϊόν του αφού σε αυτή εφαρμόζεται το εκπαιδευτικό πλάνο που έχει σχεδιαστεί και αναπτυχθεί στα προηγούμενα στάδιά του. Η επίτευξη των στόχων του προγράμματος εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από αυτή. Μέσω της μαθησιακής διαδικασίας αναδεικνύονται οι πιθανές ελλείψεις και αστοχίες όλων των παραγόντων που τη συνθέτουν, ανάλυση εκπαιδευτικών αναγκών, επιλογή διδακτικού μοντέλου, στρατηγικών και τεχνικών, σχεδιασμός δραστηριοτήτων, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και τρόπου αξιολόγησης.

Η κατανομή των απαντήσεων στην ερωτήσες για τη συνεισφορά των ΜΑ στην επιλογή και χρήση σύγχρονων – μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων φαίνονται στα σχήματα 33 και 34:



Σχήμα 33: «τα ΜΑ ενισχύουν τη χρήση μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων»

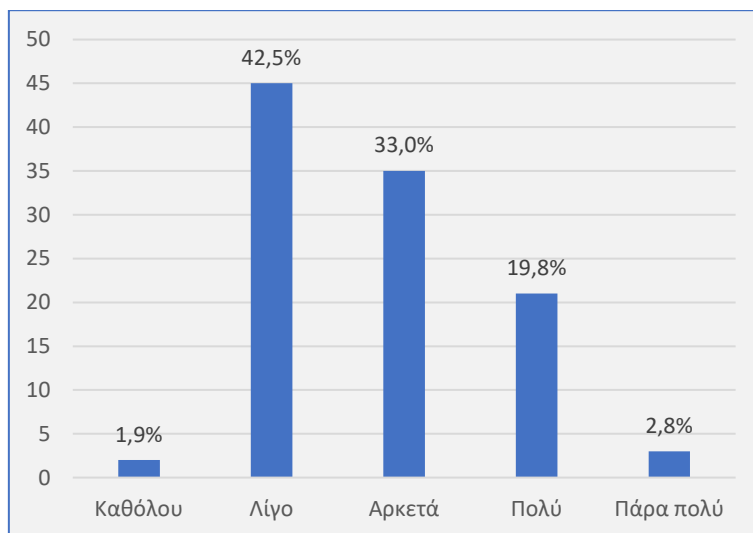


Σχήμα 34: «το ΠΣ προωθεί τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων»

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι το ΠΣ δεν προωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Αυτό μπορεί αφενός να οφείλεται, ως ένα βαθμό, σε αδυναμία των προτεινόμενων δραστηριοτήτων και αφετέρου στην ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα ΠΣ. Επισημαίνεται ότι μέχρι και σήμερα η χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στην ΕΕΚ, όπως η διερευνητική προσέγγιση, η μάθηση βασισμένη στα προβλήματα, ο τεχνικός σχεδιασμός κ.λπ., είναι ζητούμενο και αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης επιμόρφωσης. Η ίδια διαπίστωση προκύπτει και από τις απαντήσεις



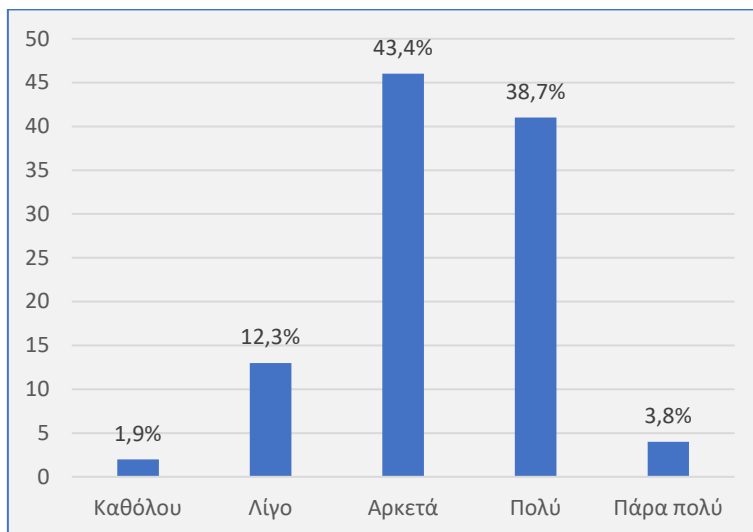
στην ερώτηση για την αξιοποίηση των ψηφιακών μέσων (σχήμα 35) και ισχύει η ίδια ερμηνεία όπως και για τις διδακτικές προσεγγίσεις.



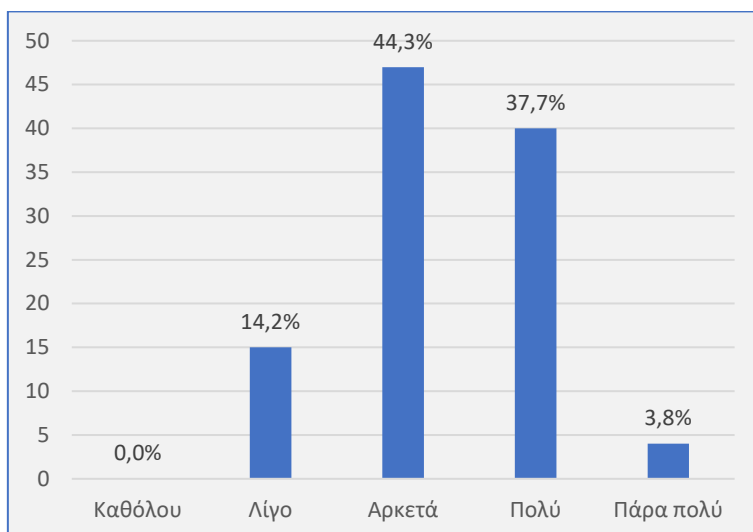
Σχήμα 35: «το ΠΣ ενθαρρύνει την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων;»

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες των ΠΣ της μαθητείας αποτελούν μια νέα πρακτική και ενσωματώθηκαν σε αυτά με σκοπό να διευκολύνουν το εκπαιδευτικό έργο, «συνοδεύοντας» κατά κάποιο τρόπο τα ΜΑ. Η δημιουργία τους προέκυψε από το συνδυασμό των ΜΑ με τις κεντρικές επαγγελματικές λειτουργίες και λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες των σχολικών εργαστηρίων. Παράλληλα οι δραστηριότητες αυτές αποτελούσαν «πυξίδα» για τους υπεύθυνους επιβλέποντες των μαθητευομένων στον εργασιακό χώρο αφού δεν υπήρχε έως το 2020 αντίστοιχο ΠΣ για τον εργασιακό χώρο. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις για τις ενδεικτικές δραστηριότητες (σχήματα 36, 37, 38, 39, 40), διαπιστώνεται η ιδιαίτερα θετική συνεισφορά τους στη μαθησιακή διαδικασία η οποία προκύπτει από τα εξής:

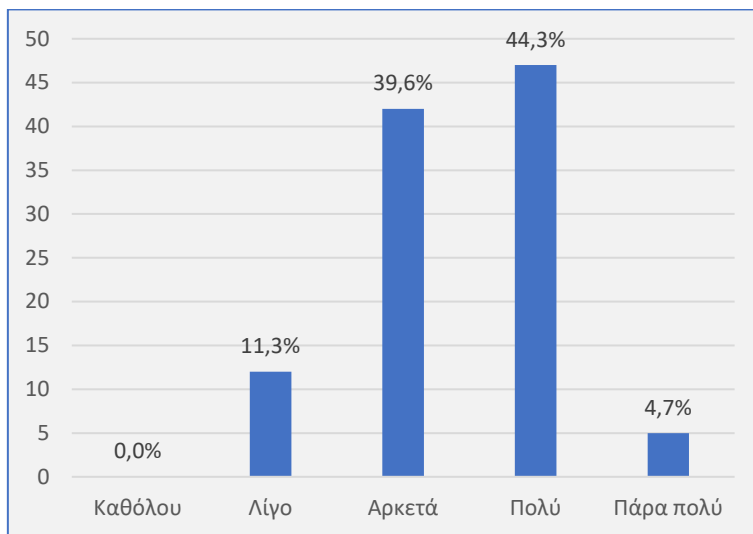
- α. παραπέμπουν σε αυθεντικές επαγγελματικές καταστάσεις αναδεικνύοντας τον επαγγελματικό χαρακτήρα των ΠΣ (σχήματα 36, 37), συντελούν στην εκπλήρωση των στόχων των ΜΑ (σχήματα 38, 39), και μπορούν να υλοποιηθούν στο σχολικό εργαστηριακό περιβάλλον (σχήμα 40).



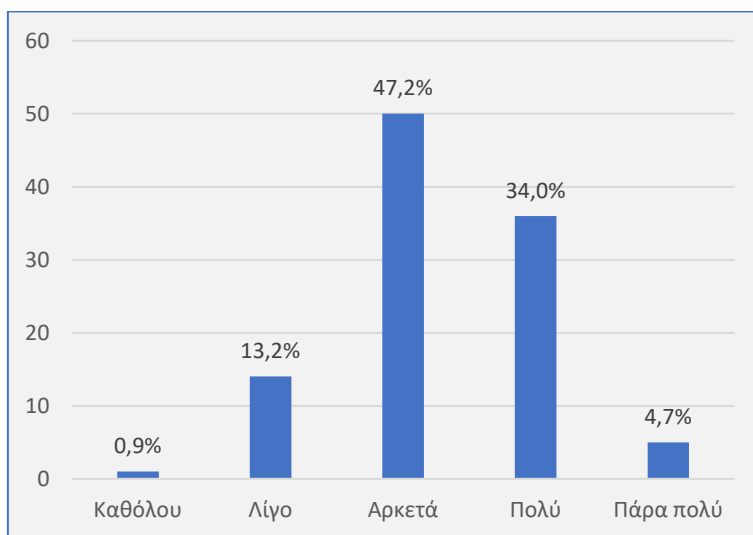
Σχήμα 36: «οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραπέμπουν σε πραγματικές επαγγελματικές καταστάσεις;»



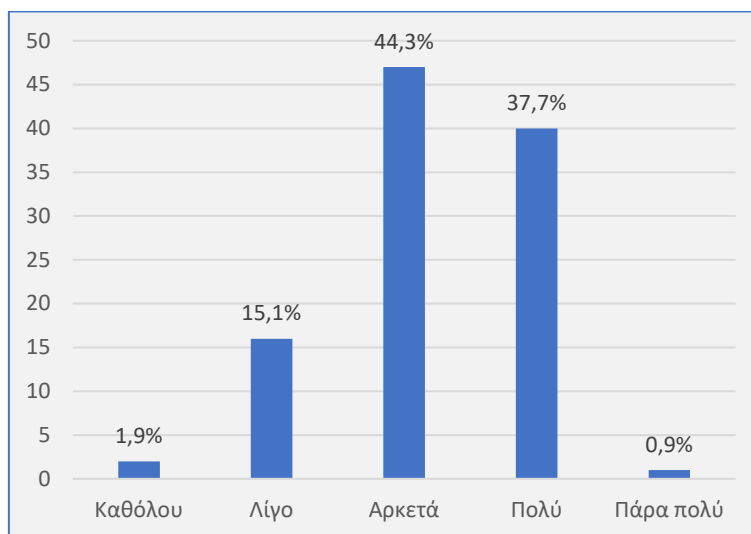
Σχήμα 37: «οι ενδεικτικές δραστηριότητες αναδεικνύουν τον προσανατολισμό του ΠΣ στην πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής μαθησιακής διαδικασίας;»



Σχήμα 38: «Οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι προσανατολισμένες προς την επίτευξη των ΜΑ;»

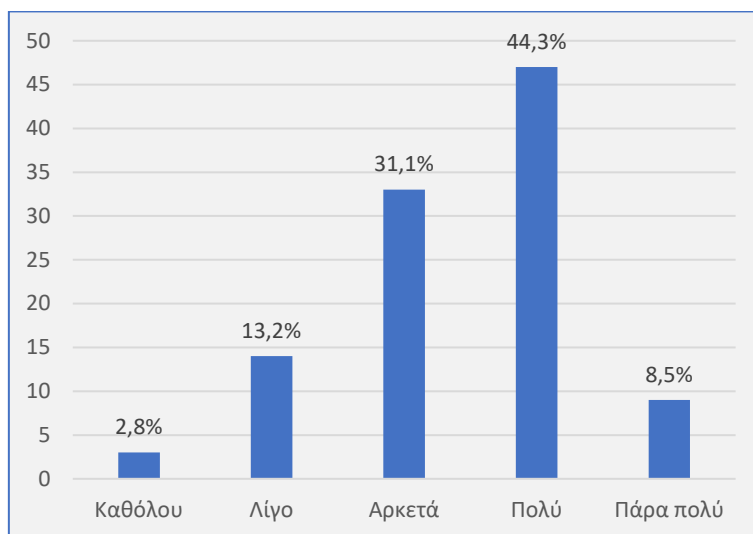


Σχήμα 39: «οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι προσανατολισμένες σε πραγματικές επαγγελματικές εργασίες;»

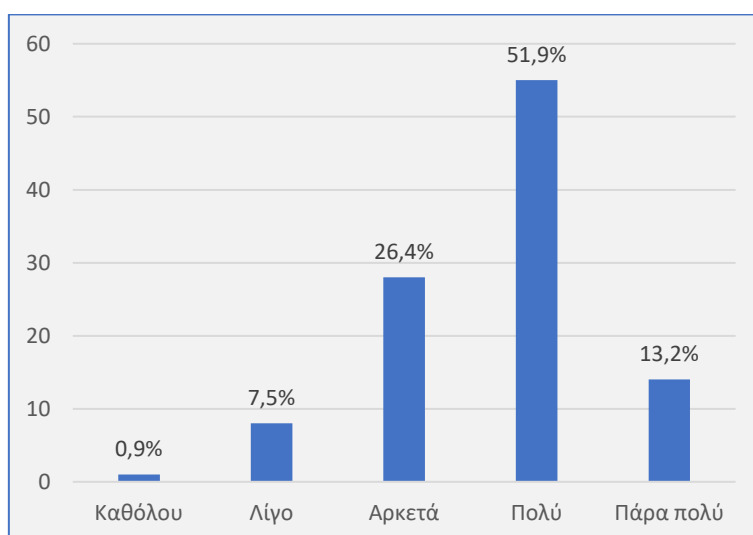


**Σχήμα 40** «οι ενδεικτικές δραστηριότητες είναι υλοποιήσιμες στο εργαστηριακό περιβάλλον;»

Η ανομοιομορφία του εργαστηριακού περιβάλλοντος στις σχολικές μονάδες της ΕΕΚ και οι γεωγραφικές τοπικές ιδιαιτερότητες οδήγησαν τους εκπονητές των ΠΣ της μαθητείας στην πρόβλεψη για δυνατότητα προσαρμογής των δραστηριοτήτων σε αυτές τις ειδικές συνθήκες όπως ενδιαφέροντα μαθητευομένων, προοπτικές απασχόλησης σε τοπικό ή περιφερειακό επίπεδο και εξοπλισμός των εργαστηρίων. Η ενότητα των ΠΣ με τίτλο «Ζώνη Ευέλικτου Προγράμματος Μαθητείας» προστέθηκε με σκοπό να δώσει στοιχεία ευελιξίας και να ικανοποιήσει τις ανωτέρω ανάγκες. Από τις πολύ θετικές απαντήσεις στις σχετικές ερωτήσεις για την ευελιξία και την προσαρμογή στα τοπικά χαρακτηριστικά (σχήματα 41, 42) διαπιστώνεται ότι σε μεγάλο βαθμό επιτεύχθηκαν οι παραπάνω στόχοι.

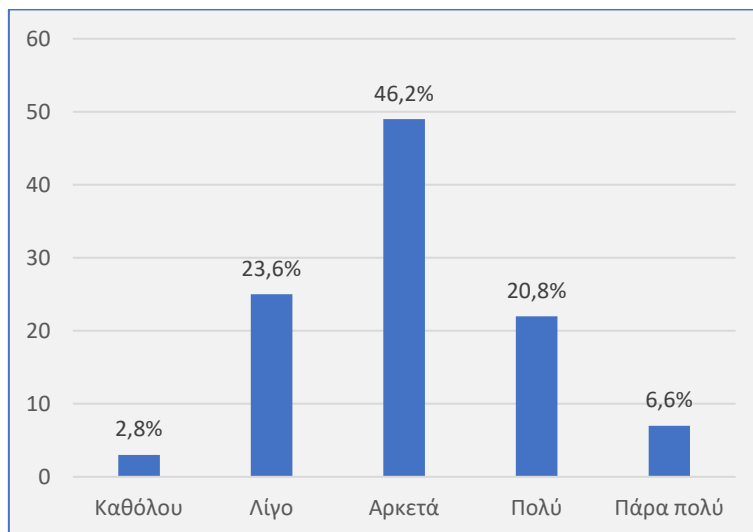


**Σχήμα 41: «διευκολύνεται η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά»**

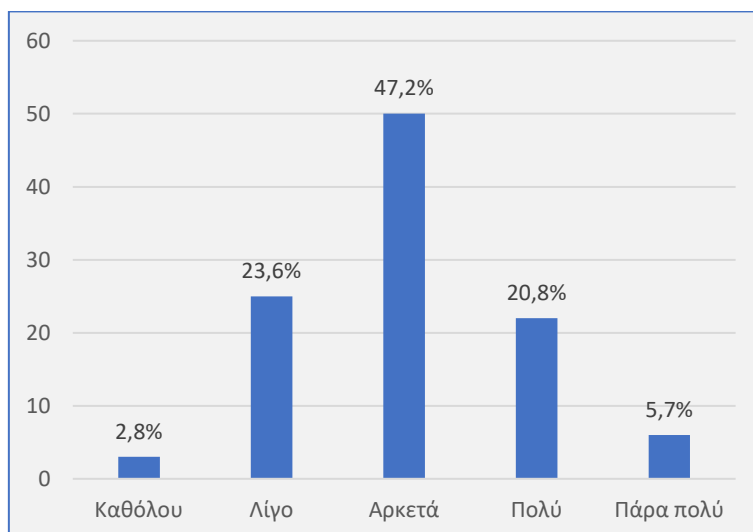


**Σχήμα 42: «Η ζώνη ευέλικτου προγράμματος ενισχύει την ευελιξία εκτέλεσης του ΠΣ σύμφωνα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες;»**

Η δημιουργία κινήτρων και η ενεργός συμμετοχή των μαθητευομένων στη μαθησιακή διαδικασία είναι βασικοί παράγοντες για την επίτευξη των στόχων κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος. Όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών (σχήματα 43 και 44) η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των μαθητευομένων ήταν σε ικανοποιητικό επίπεδο όπως και η δημιουργία κινήτρων μάθησης.



Σχήμα 43: «οι μαθητευόμενοι έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά;»



Σχήμα 44: «η εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί κίνητρα μάθησης;»

## 4.5 Ερμηνεία εμπειρικών δεδομένων – Συμπεράσματα

Βάσει της ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα για την επίδραση των ΜΑ στα ΠΣ του Μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας.

Η πρώτη βασική διάσταση είναι η συνεισφορά των ΜΑ στη δημιουργία των απαραίτητων συνθηκών κατάλληλης προετοιμασίας των μαθητευομένων για την ομαλή εισαγωγή τους σε επαγγελματικό/εργασιακό περιβάλλον. Τα αποτελέσματα είναι αρκετά ικανοποιητικά καθώς διαπιστώθηκε επαρκής βαθμός κάλυψης των παραγόντων που πλαισιώνουν την κάθε ειδικότητα/επάγγελμα. Αυτοί οι παράγοντες, ανά ομάδες, είναι: α) οι επαγγελματικές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες οι οποίες συνίστανται και επιτυγχάνονται από τις απαραίτητες επαγγελματικές δραστηριότητες, τις δραστηριότητες επαγγελματικής εξειδίκευσης, τη δυνατότητα παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, β) η δεοντολογία του επαγγέλματος, η υγεία και ασφάλεια στο χώρο εργασίας, και η προστασία του περιβάλλοντος και η αειφόρος ανάπτυξη και γ) οι δεξιότητες ομαδικότητας και συνεργατικότητας, κριτικής σκέψης, ανάληψης πρωτοβουλίας και επικοινωνίας και ανάπτυξης της προσωπικότητας. Τα συμπεράσματα για την πρώτη ομάδα παραγόντων είναι ότι τα ΜΑ αναδεικνύουν τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ΠΣ και προετοιμάζουν επαρκώς τους μαθητευόμενους για την ομαλή ένταξή τους στο επαγγελματικό περιβάλλον. Η δεοντολογία του επαγγέλματος από τη δεύτερη ομάδα και η τρίτη ομάδα των «μαλακών» δεξιοτήτων δεν είχε θετικά αποτελέσματα. Αυτό μπορεί να συμβαίνει για δύο λόγους. Ο πρώτος είναι ότι τα ΠΣ της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν στοχεύουν σε αυτές τις δεξιότητες και δεν περιλαμβάνουν αντίστοιχες δραστηριότητες με συνέπεια να υπάρχει φυσιολογική δυσκολία στην αρχική εφαρμογή τους και ο δεύτερος ότι η διατύπωση των ΜΑ να είναι ελλιπής ή λανθασμένη ώστε να μην ευνοεί την επίτευξη αυτών των δεξιοτήτων. Σε αυτή την περίπτωση θα πρέπει να υπάρξει περαιτέρω έρευνα και ανατροφοδότηση για επαναδιατύπωση των ΜΑ. Συνολικά, από τα ανωτέρω συμπεραίνουμε ότι, τα ΜΑ συνέβαλαν θετικά στη διαμόρφωση του επαγγελματικού προσανατολισμού των ΠΣ και δημιούργησαν τις συνθήκες για ομαλή πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Η δεύτερη διάσταση είναι η επίδραση των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Τα θέματα που εξετάστηκαν είναι οι μαθησιακές ενότητες, τα χαρακτηριστικά των ΜΑ και ο βαθμός ελευθερίας του εκπαιδευτικού. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν για τις μαθησιακές ενότητες είναι αρκετά ικανοποιητικά, δεδομένων, του νεωτερισμού που έλαβε χώρα στα ΠΣ με την εισαγωγή τους σε αυτά αλλά και του προφανώς δύσκολου σχεδιασμού και ανάπτυξής τους, χωρίς την απαιτούμενη προϋπάρχουσα τεχνογνωσία. Ως θετικά χαρακτηριστικά διαπιστώθηκαν η κατανοητή δομή τους, η διευκόλυνση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού ως



προς την εφαρμογή – πορεία υλοποίησης του ΠΣ και η ενσωμάτωση των κεντρικών λειτουργιών των επαγγελματικών περιγραμμάτων. Τα συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά των ΜΑ είναι ότι πληρούν σε ικανοποιητικό βαθμό τις προδιαγραφές γραφής τους, βάσει της βιβλιογραφίας που αναφέρθηκε. Ιδιαίτερο σημείο αναφοράς αποτελεί η διευκόλυνση της αξιολόγησης των μαθητευομένων, γεγονός πολύ σημαντικό γιατί τα ΜΑ εξ ορισμού τους συνδέονται και αλληλεξαρτώνται από την αξιολόγηση. Για τον βαθμό ελευθερίας του εκπαιδευτικού, διερευνήθηκαν οι δυνατότητες επιλογής του εκπαιδευτικού περιεχομένου, χρονικής ευελιξίας υλοποίησης των δραστηριοτήτων και πορείας εκτέλεσης των μαθησιακών ενοτήτων. Το συμπέρασμα είναι ότι, σε σύγκριση με τα υπάρχοντα ΠΣ της ΕΕΚ ο βαθμός ελευθερίας του εκπαιδευτικού ενισχύθηκε όπως φαίνεται από τις θετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Σε αυτό το πεδίο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού διαφαίνεται ότι τα ΜΑ έχουν ξεχωριστή σημασία διότι μειώνεται η επίδραση του «αυστηρού» πλαισίου των ΠΣ της ΕΕΚ.

Η τρίτη διάσταση είναι η συνδρομή των ΜΑ στην βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Σε αυτή διερευνήθηκαν τρεις πυλώνες. Ο πρώτος περιλαμβάνει τον μαθητοκεντρικό προσανατολισμό των ΠΣ, τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων και ψηφιακών μέσων και τη συμπερίληψη δραστηριοτήτων που προσομοιάζουν αυθεντικές επαγγελματικές καταστάσεις. Από αυτούς τους παράγοντες τα αποτελέσματα είναι αρνητικά για τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα ψηφιακά μέσα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί: α) στην έλλειψη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην έλλειψη του κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού και β) στον αυξημένο βαθμό δυσκολίας ανάπτυξης εκπαιδευτικών σεναρίων όπου απαιτείται η προσαρμογή των ΜΑ στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των στρατηγικών διδασκαλίας. Ο δεύτερος πυλώνας περιλαμβάνει την προσαρμογή των δραστηριοτήτων στα τοπικά χαρακτηριστικά και τη συνεισφορά της «ζώνης ευέλικτου προγράμματος». Τα αποτελέσματα και στα δύο ήταν ιδιαίτερα θετικά και από αυτό συμπεραίνεται ότι δημιουργήθηκαν συνθήκες ομαλής και αποτελεσματικής διεξαγωγής της. Ο τρίτος πυλώνας περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητευομένων και τη δημιουργία κινήτρων μάθησης. Σε αυτούς τους παράγοντες δεν σημειώθηκε ιδιαίτερα θετική επίδοση. Αν και αυτό το αποτέλεσμα δεν συνάδει με τη γενική θετική εικόνα των ΠΣ, μπορεί να ερμηνευτεί από το υποβαθμισμένο πλαίσιο της ΕΕΚ και των χαμηλών προσδοκιών των συμμετεχόντων από αυτή.

## **Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup> Συμπεράσματα - συζήτηση**

Το πρόγραμμα «Μεταλυκειακό έτος – τάξης Μαθητείας» αποτελεί μία από τις δράσεις για την αναβάθμιση και διεύρυνση του θεσμού της μαθητείας και εντάσσεται στο στρατηγικό πλαίσιο για την αναβάθμιση του κοινωνικού και εργασιακού ρόλου της ΕΕΚ. Το γεγονός της επέκτασης του θεσμού της μαθητείας σε εκπαιδευτικές δομές που πριν το 2018 δεν τον εφάρμοζαν αναδεικνύει τον κρίσιμο ρόλο της στην οικονομική και κοινωνική κατάσταση. Ταυτόχρονα η ένταξη των αποφοίτων του προγράμματος στο επίπεδο 5 του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων, μετά από την επιτυχή συμμετοχή τους στις εξετάσεις πιστοποίησης, ως κάτοχοι πτυχίου επαγγελματικής ειδικότητας, εκπαίδευσης και κατάρτισης, κατοχυρώνει την πρόσβαση στην αγορά εργασίας σύμφωνα με το εκάστοτε ισχύον θεσμικό πλαίσιο.

Στο πλαίσιο της πρώτης εφαρμογής των ΜΑ σε ΠΣ εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΕΕΚ στην Ελλάδα, όπως το «Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας», εγείρονται ζητήματα που αφορούν τόσο τη στοχοθεσία των ΠΣ και το βαθμό επίτευξής της όσο και την επίδρασή τους στη μεθοδολογία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αυτά επηρεάζουν τον τρόπο σχεδιασμού και ανάπτυξης των ΠΣ από τα θεσμικά όργανα και καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία του προγράμματος. Κεντρικό ζήτημα της χρήσης των ΜΑ στα υπό αξιολόγηση ΠΣ αποτελεί ο βαθμός συνεισφοράς τους στη βελτίωση της ποιότητας και της συνάφειας της εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη μεθοδολογία ανάπτυξης των ΠΣ είναι η ανάδειξη της χρησιμότητάς τους με σκοπό τη δημιουργία κουλτούρας αποδοχής και χρήσης τους, η προώθηση των σύγχρονων τάσεων στα διδακτικά μοντέλα και η επιστημονικά τεκμηριωμένη σχέση τους με τους σκοπούς της ΕΕΚ όπως η προετοιμασία και ομαλή ένταξη των μαθητευομένων στην αγορά εργασίας. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πρακτικής ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός επηρεάζεται κυρίως: α) από τη μετάβαση της διατύπωσης του εκπαιδευτικού στόχου στην εφαρμογή και επίτευξη ενός ΜΑ, το οποίο επιδρά στην επιλογή και χρήση μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων και στην ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και β) από την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης τόσο του μαθητευόμενου όσο και της μαθησιακής διαδικασίας..

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της διπλωματικής εργασίας αφορούσε το πώς επηρέασε την υλοποίηση των ΠΣ του εργαστηριακού μέρους του προγράμματος της μαθητείας η διάρθρωσή τους βάσει των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αρχικά

διαπιστώθηκε ότι σε πολύ μεγάλο βαθμό τα επιδιωκόμενα ΜΑ περιλαμβάνονται και ικανοποιούν τις αρχές σχεδιασμού των ΠΣ. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι, είναι διατυπωμένα με σαφήνεια, είναι ρεαλιστικά, δηλαδή μπορεί να υλοποιηθούν σε συνθήκες εργαστηρίου σχολικής μονάδας, πληρούν τις προδιαγραφές διατύπωσης και άρα ακολουθούν ενιαία μορφή και κατά συνέπεια είναι εύκολα αντιληπτά από τους παραλήπτες, είναι επιτεύξιμα στον προτεινόμενο χρόνο και είναι εύκολα αξιολογήσιμα. Επίσης διαπιστώθηκε ότι ικανοποιούν τους βασικούς στόχους των ΠΣ καθώς δημιουργούν τις απαραίτητες προϋποθέσεις για αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία, όπως η επικοινωνία των στόχων στους μαθητευόμενους, η δημιουργία κλίματος αυθεντικών εργασιακών καταστάσεων και η μέτρηση της επίδοσης των μαθητευομένων με συγκεκριμένα κριτήρια. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα αποτελέσματα τα οποία ανέδειξαν το αρκετά μεγάλο ενδιαφέρον και ενεργητική συμμετοχή των μαθητευομένων και η δημιουργία κινήτρων μάθησης. Από τα ανωτέρω συμπεραίνουμε ότι η διάρθρωση των ΠΣ βάσει των ΜΑ διευκόλυνε το έργο των εκπαιδευτικών, ανέδειξε τους σκοπούς των ΠΣ και συνέβαλε στην εύρυθμη υλοποίησή τους.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν το περιεχόμενο των ΠΣ είναι συμβατό με τις σύγχρονες τάσεις στην αγορά εργασίας. Το πλαίσιο διασύνδεσης του περιεχομένου των ΠΣ με την αγορά εργασίας προσδιορίστηκε για τις ανάγκες της έρευνας από τρεις διαστάσεις. Η πρώτη αφορά τις επαγγελματικές ανάγκες των μαθητευομένων, τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την ομαλή πρόσβαση στην αγορά εργασίας και την παρακολούθηση των εργασιακών εξελίξεων και τέλος την σχέση των ΠΣ με τα υφιστάμενα επαγγελματικά περιγράμματα. Η δεύτερη διάσταση αφορά τη δεοντολογία του επαγγέλματος, την υγεία και ασφάλεια της εργασίας και το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη. Η τρίτη διάσταση αφορά τις μαλακές δεξιότητες, οι οποίες τα τελευταία χρόνια αποτελούν βασικό προσόν για όλους τους εργαζόμενους.

Με τον όρο επαγγελματικές ανάγκες των μαθητευομένων, νοούνται όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τις ικανές και αναγκαίες συνθήκες για τη διασύνδεση του εκπαιδευτικού προγράμματος με το επάγγελμα και τις πραγματικές διαστάσεις επιτυχούς εισόδου, ένταξης και εξάσκησής του. Τα χαρακτηριστικά αυτά επιδιώκονται και αναδεικνύονται από τη διατύπωση των αντίστοιχων ΜΑ στα ΠΣ. Από τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με τις επαγγελματικές ανάγκες των μαθητευομένων συμπεραίνουμε ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός των ΠΣ είναι αρκετά έντονος και τα ανωτέρω

χαρακτηριστικά ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και στην παρακολούθηση των εργασιακών εξελίξεων καθώς στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων τα επίπεδα περιγράφονται με όρους γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν η υιοθέτηση της προσέγγισης των μαθησιακών ενοτήτων βοηθά στην υλοποίηση του ΠΣ και με ποιο τρόπο. Η αρθρωτή δομή των ΠΣ συνίσταται από επιμέρους μαθησιακά πεδία / ενότητες / δεσμίδες μαθησιακών αποτελεσμάτων, που καλύπτουν το εύρος του αντικειμένου.. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση του ερωτηματολογίου οι μαθησιακές ενότητες καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές δραστηριότητες της ειδικότητας και ανταποκρίνονται στις ανάγκες της επαγγελματικής εξειδίκευσης. Όπως επίσης διαπιστώθηκε οι μαθησιακές ενότητες έχουν σαφή και κατανοητή δομή, διευκολύνουν την πορεία εκτέλεσης και εξυπηρετούν σε μεγάλο βαθμό τους στόχους των ΠΣ. Από τα ανωτέρω συμπεραίνουμε ότι οι μαθησιακές ενότητες συνέβαλαν ουσιαστικά στην ομαλή και επιτυχή υλοποίηση των ΠΣ

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν οι αρχές ανάπτυξης των ΠΣ επηρέασαν και αν ναι με ποιο τρόπο τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Από τις πέντε φάσεις του εκπαιδευτικού σχεδιασμού όπως αυτές περιγράφονται στο μοντέλο που είναι γνωστό στη βιβλιογραφία ως «ADDIE model», ανάλυση, σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή και αξιολόγηση αυτές που επηρεάζονται περισσότερο στα ΠΣ είναι ο σχεδιασμός, η ανάπτυξη και η εφαρμογή. Έχουμε ήδη αναφέρει ότι αυτές οι τρεις φάσεις συνοδεύονται από τις αποφάσεις που πρέπει να λάβουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με το διδακτικό περιεχόμενο, τους στόχους της διδασκαλίας, την επιλογή και σχεδιασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τέλος τη δημιουργία των εκπαιδευτικών σεναρίων. Από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα επιλογής εκπαιδευτικού περιεχομένου, ευελιξία ως προς την υλοποίηση των δραστηριοτήτων και αυτονομία στην πορεία εκτέλεσης των μαθησιακών ενοτήτων. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα ότι η σαφής επίδραση των ΜΑ στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ήταν μια φυσιολογική διαδικασία, το αντίθετο θα δημιουργούσε προφανή προβληματισμό για τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, η οποία λειτούργησε θετικά σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στα αν εφαρμόστηκαν οι κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας για την υποστήριξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Στο ερώτημα αυτό οι απαντήσεις έδειξαν ότι ενώ ενισχύεται η κατεύθυνση επιλογής και εφαρμογής μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ΕΕΚ δεν εφαρμόστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης δεν αξιοποιήθηκαν στον απαιτούμενο βαθμό και τα κατάλληλα ψηφιακά μέσα. Δεδομένων της διαφορετικής ερμηνείας των ΜΑ από τον κάθε εκπαιδευτικό λόγω της διαφορετικής εμπειρίας και του διαφορετικού εκπαιδευτικού πλαισίου που αυτά εφαρμόζονται μπορεί να επισημανθεί ως στοιχείο επανεξέτασης.

Το έκτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν οι προτεινόμενες ενδεικτικές δραστηριότητες των μαθησιακών ενοτήτων αναδεικνύουν και προάγουν την πρακτική διάσταση του προγράμματος της μαθητείας. Η πρακτική διάσταση του προγράμματος της μαθητείας αποτελεί βασικό στόχο των ΠΣ και εκφράζεται με τη διασύνδεση των γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων που αποκτά ο μαθητευόμενος στο σχολικό εργαστήριο με τις πραγματικές επαγγελματικές εργασίες, την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και την παροχή των απαραίτητων εφοδίων για τον ομαλή εισαγωγή στην επαγγελματική σταδιοδρομία. Η ανάλυση των απαντήσεων έδειξε ότι οι ενδεικτικές δραστηριότητες σε μεγάλο βαθμό είναι προσανατολισμένες στην επίτευξη των ΜΑ και σε πραγματικές επαγγελματικές εργασίες. Εδώ, πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως αναφέρουν οι περισσότεροι από τους ασκούντες κριτική στα ΜΑ, αν και εξυπηρετείται η προαγωγή της πρακτικής διάστασης του εργασιακού περιβάλλοντος, εγκυμονεί ο κίνδυνος να παραλειφθούν ή/και να μην αναδειχθούν εξίσου, σημαντικές διαστάσεις και στόχοι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων όπως η κριτική σκέψη, η ανάλυση και επεξήγηση των εννοιών/λειτουργιών της εκάστοτε ειδικότητας και ο προβληματισμός για βελτίωση και εξέλιξη των λειτουργιών αυτών. Αυτό δύναται να οδηγήσει σε εργαζόμενους με πολύ συγκεκριμένα προσόντα, εξαρτώμενους και όχι εργασιακά αυτόνομους.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στο αν τα ΠΣ παρέχουν την απαραίτητη ευελιξία προσαρμογής στις εκάστοτε τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες. Ο χαμηλός βαθμός προσαρμοστικότητας και ευελιξίας αποτελούν πάγιο χαρακτηριστικό των ΠΣ της ΕΕΚ, αφού δεν λαμβάνουν υπόψη τους την ανομοιογένεια των εκπαιδευτικών δομών ως προς τον εργαστηριακό εξοπλισμό και τις διαφορετικές ανάγκες που προκαλούνται από τα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά. Από την ανάλυση και ερμηνεία των απαντήσεων συμπεραίνεται ότι ο

στόχος των ευέλικτων ΠΣ που καλύπτουν τις ανάγκες και ιδιαιτερότητες των μαθητευομένων επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό αφού η «ζώνη ευέλικτη προγράμματος» έδωσε τη δυνατότητα και την ελευθερία κινήσεων στους εκπαιδευτικούς για εκμετάλλευση του αντίστοιχου χρόνου με τρόπο που να ικανοποιεί τις τοπικές ανάγκες της εκπαιδευτικής δομής.

Η εφαρμογή στη διδακτική πρακτική των ΠΣ του «Μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας» τα οποία εκπονήθηκαν βάσει των ΜΑ, αποτελεί μία σημαντική εξέλιξη στον τομέα της ΕΕΚ στην Ελλάδα αφού εφαρμόστηκε το νομοθετικό πλαίσιο για τα ΠΣ, το οποίο εναρμονίστηκε με τις κοινοτικές οδηγίες και κατευθύνσεις. Πρόκειται για μία «στροφή» της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ΕΕΚ, της οποίας οι σκοποί, ο τρόπος εφαρμογής και τα αναμενόμενα αποτελέσματα δεν κοινωνήθηκαν με συστηματικό τρόπο στην εκπαιδευτική κοινότητα της ΕΕΚ. Η παρούσα εργασία ανέδειξε ορισμένα από τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ΜΑ, όπως αυτά προέκυψαν από την εμπειρική έρευνα, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα. Διαπιστώθηκαν αρκετά θετικά στοιχεία των ΜΑ στα πεδία που ερευνήθηκαν, δηλαδή την αρχική διασύνδεση με την αγορά εργασίας, τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την μαθησιακή διαδικασία. Τα αρνητικά στοιχεία που διαπιστώθηκαν όπως η δυσκολία προσαρμογής τους στις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η επικέντρωσή τους σε συγκεκριμένες επαγγελματικές δεξιότητες, η περιορισμένη ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η κριτική σκέψη και η συνεργατικότητα, εναρμονίζονται σε κάποιο βαθμό με την κριτική που τους ασκείται. Για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για τα αποτελέσματα των ΜΑ στα ΠΣ της ΕΕΚ και κατ' επέκταση στους σκοπούς της, θα πρέπει να γίνει επιστημονική έρευνα σε πολύ ευρύτερο πλαίσιο. Η πιθανή τροποποίηση ή η εκπόνηση νέων ΠΣ θα πρέπει να συνοδεύεται από την επανεξέταση των σκοπών των ΜΑ και της προσαρμογής τους στις κοινωνικές ανάγκες και τις εργασιακές απαιτήσεις.



## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Ανακοίνωση της Επιτροπής ΕΥΡΩΠΗ 2020 Στρατηγική για έξυπνη, διατηρήσιμη και χωρίς αποκλεισμούς ανάπτυξη (2010, 03/03). Ανακτήθηκε από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=EL>

Γαλατά, Π. Β. (2008). *Η πιστοποίηση επαγγελματικών προσόντων και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο

Ευρωπαϊκή Ένωση. (1992). *Συνθήκη του Μάαστριχτ της 29/07/1992*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2021). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων για την αγορά εργασίας. Τα συμπεράσματα της Ρίγας*. Ανακτήθηκε 05/08/2021 από <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/200c516d-b8de-4c2a-a233-218671296c8d/language-el>.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2018). *Γνωμοδότηση σχετικά με το μέλλον της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης για την περίοδο μετά το 2020*.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2008). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 23<sup>ης</sup> Απριλίου 2008 σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2009). *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18<sup>ης</sup> Ιουνίου 2009 για τη δημιουργία ευρωπαϊκού πλαισίου αναφοράς για τη διασφάλιση της ποιότητας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και Συμβούλιο. (2015). *Κοινή έκθεση για το 2015 του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του στρατηγικού πλαισίου για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (ΕΚ 200)*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (1929). *Νόμος 4397, Περί στοιχειώδους εκπαίδευσεως*. Αθήνα. Βουλή των Ελλήνων.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2013). Νόμος 4186 *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Αθήνα. Βουλή των Ελλήνων.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2016). *Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις*. Αθήνα. Βουλή των Ελλήνων.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017). *Ρύθμιση θεμάτων του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας, της Εθνικής Βιβλιοθήκης της Ελλάδας και άλλες διατάξεις*. Αθήνα. Βουλή των Ελλήνων.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως. (2017). Αποφάσεις 1. *Πλαίσιο Ποιότητας Προγραμμάτων Σπουδών της ΕΕΚ 2. Υλοποίηση Μεταλυκειακού Έτους – Τάξη Μαθητείας αρμοδιότητας ΥΠ.Π.Ε.Θ..* Αθήνα. Βουλή των Ελλήνων.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. (2017). *Προγράμματα Σπουδών για το «Μεταλυκειακό έτος – τάξης μαθητείας» των αποφοίτων των ειδικοτήτων*. Αθήνα. Βουλή των Ελλήνων.

ΕΟΠΠΕΠ. (2015). *Οδηγός σχεδιασμού και ανάπτυξης Μαθησιακών Αποτελεσμάτων*. Αθήνα

Ζάχαρης, Ε. (1982). *Ιστορία, οργάνωση και διοίκηση τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.

Ζαχείλας, Λ. (2012). *Η επίδραση του Εθνικού Πλαισίου Προσόντων στα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης και στη βελτιστοποίηση της σχέσης τους με την αγορά εργασίας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Στερεάς Ελλάδας, Λιβαδειά.

Η στρατηγικής της Λισαβόνας: μια πιο ανταγωνιστική Ευρώπη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας. (2004). Ανακτήθηκε από <https://www.europarl.europa.eu/highlights/el/1001.html>

Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Προσέγγιση μέσα από τη Σύγκριση του Ελληνικού και του Γερμανικού Συστήματος*. Αθήνα: GUTENBERG.

Καλεράντε, Ε. (2021). Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την τεχνική εκπαίδευση: από την πολιτική των προθέσεων στη νομοθεσία (1860-2013). Ανακτήθηκε 15/06/2021, από [https://www.eens.org/EENS\\_congresses/2014/kalerante\\_evagelia.pdf](https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kalerante_evagelia.pdf)



Μαραγκάκης, Σ. (2014). *Η διαχρονική εξέλιξη της Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αθήνα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ.

Μπινιάρης, Α. (1995). *Εξέλιξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης-κατάρτισης 4*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Νικολάου, Σ.Μ. (2008). *Οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000 – 2008)*. Αθήνα: GUTENBERG

Παϊδούση, Χ. (2014). *Δυτικό σύστημα επαγγελματικής εκπαίδευσης: Η γερμανική αφήγηση για τη σύνδεση εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας*. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού, χ.τ.

Παπαγεωργίου, Γ. (1986). *Η μαθητεία στα Επαγγέλματα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση, θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτική (1950-1999)*. Αθήνα: GUTENBERG.

Πλαγιανάκος, Σ. (2008). *Διδακτική Επαγγελματικών Μαθημάτων*. Αθήνα: Ελλην.

Πρόκου, Ε. (2014). Ανάλυση και ερμηνεία των πολιτικών που προωθεί ο νόμος 3879/2010 υπό τον τίτλο «Ανάπτυξη της διά βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις». *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τεύχος 31.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1968). *Κανονισμός (ΕΟΚ) αριθ. 1612/68 του Συμβουλίου της 15<sup>ης</sup> Οκτωβρίου 1968 περί της ελεύθερης κυκλοφορίας των εργαζομένων στο εσωτερικό της Κοινότητας*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (1993). *Ψήφισμα της 11<sup>ης</sup> Ιουνίου 1993 για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση κατά τη δεκαετία του 1990*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Συμβούλιο των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2017). *ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ της 22ας Μαΐου 2017 σχετικά με το ευρωπαϊκό πλαίσιο επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση και με την κατάργηση της σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 23ης Απριλίου 2008, σχετικά με τη θέσπιση του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων για τη διά βίου μάθηση*. Βρυξέλλες: Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, (2021). *ΣΥΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ σχετικά με ένα ευρωπαϊκό πλαίσιο για ποιοτικά και αποτελεσματικά προγράμματα μαθητείας*. Ανακτήθηκε 05/08/2021 από <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-6779-2018-INIT/el/pdf> .

Τσαφταρίδης, Ν. (2013). *Οι κατασκευές μουσικών οργάνων στη Μουσική Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, παιδιών προσχολικής ηλικίας*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*.

ΥΠΑΙΘ, (2017). *Οδηγός εφαρμογής Μεταλυκειακού έτους – τάξης Μαθητείας*.

ΥΠΑΙΘ, (2021). *Αποφάσεις Λειτουργίας τμημάτων στο Μεταλυκειακό Έτος – Τάξη Μαθητείας περιόδου 2018-2019 των 13 Περιφερειακών Διευθυντών Εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε 03/03/2021 από <https://www.minedu.gov.gr/texniki-ekpaideusi-2/mathiteia/dimosieyseis-mathiteias/37886-24-10-18-apofaseis-leitourgias-tmimaton-sto-metalykeiako-etos-taksi-mathiteias-periodou-2018-2019-ton-13-perifereiakon-diefthynton-ekpaidefsis-2> .

Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Huttner, A. (2008). *Διδακτική Τεχνολογικών Μαθημάτων*. Αθήνα: ΙΩΝ.

## Ξενόγλωσση

Adam, S. (2021). *A consideration of the nature, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area*. Ανακτήθηκε 07/08/2021 από [https://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam\\_IH\\_LP.pdf](https://is.muni.cz/do/1499/metodika/rozvoj/kvalita/Adam_IH_LP.pdf) .

Allais, S. (2007). *Education service delivery: the disastrous case of outcomes-based qualifications frameworks* (p.67). Progress in Development Studies 7.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.999.7736&rep=rep1&type=pdf>

Brancaleone, D., & O'Brien, S. (2011). *Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes* (p. 6). British Journal of Sociology of Education. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01425692.2011.578435>

Commission of the EUROPEAN Communities. (1974). *Education in the European Community*. Communication from the Commission to the Council, presented on 11 March 1974

CEDEFOP, (2004). *Terminology of vocational and training policy* (p.29). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP, (2008). *The shift to learning outcomes*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

CEDEFOP, (2008). *Terminology of European education and training policy* (p.29). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

CEDEFOP, (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

CEDEFOP, (2012). *Curriculum reform in Europe. The impact of learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

CEDEFOP, (2017). *Defining, writing and applying learning outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union

CEDEFOP, (2018). *Apprenticeship schemes in European countries. A cross-nation overview*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

CEDEFOP, (2019). *Cedefop's analytical framework for apprenticeships*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

Declaration of the European Ministers of Vocational Education and training, and the European Commission, Convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. (01/2003). Ανακτήθηκε από <https://eric.ed.gov/?id=ED477824>

Dzelalija, M. (2015). *Methodology for the Design and Development of Learning Outcomes*.

Erikson, M. & Erikson, M. (2021). *Learning outcomes and critical thinking – good intensions in conflict*. Ανακτήθηκε 08/08/2021 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075079.2018.1486813>

European Commission, (2021). *PEER LEARNING ACTIVITY “THE WRITING OF LEARNING OUTCOMES FOR ASSESSMENT AND VALIDATION”*. Ανακτήθηκε 10/08/2021 από [https://extendedcampus.cit.ie/contentfiles/PLA%20Cork%2019\\_20%2011%202014%20Report%20final.pdf](https://extendedcampus.cit.ie/contentfiles/PLA%20Cork%2019_20%2011%202014%20Report%20final.pdf)

Gros, B. & Elen, J. & Kerres, M. & Merrienboer, J. \* Spector, M. (2021). *Instructional design and the authoring of Multimedia and Hypermedia Systems: Does a Marriage Make Sense?* Ανακτήθηκε 06/08/2021 από: <https://ris.utwente.nl/ws/files/247728795/Gros1997instructional.pdf>.

Jenkins, A. & Unwin, D. (2021). *How to write learning outcomes*. Ανακτήθηκε 25/07/2021 από <https://www.ubalt.edu/cas/faculty/faculty-matters/How%20to%20write%20student%20learning%20outcomes.pdf>

Kennedy, D., Hyland, A. & Ryan, N. (2021). *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. Ανακτήθηκε 25/07/2021 από [https://www.researchgate.net/publication/238495834\\_Writing\\_and\\_Using\\_Learning\\_Outcomes\\_A\\_Practical\\_Guide](https://www.researchgate.net/publication/238495834_Writing_and_Using_Learning_Outcomes_A_Practical_Guide)

Killen, R. (2021). *OUTCOMES-BASED EDUCATION: PRINCIPLES AND POSSIBILITIES*. Ανακτήθηκε 05/08/2021, από [https://academic.payap.ac.th/wp/wp-content/uploads/1.-2-Killen\\_paper\\_good-kena-bacal.pdf](https://academic.payap.ac.th/wp/wp-content/uploads/1.-2-Killen_paper_good-kena-bacal.pdf)

Maclean, R. & Wilson, D. (2021). *International Handbook of Education for the Changing World of Work*. Ανακτήθηκε 15/07/2021, από [https://books.google.gr/books?id=vWyJYI9xVrwC&lpg=PA1443&dq=Maclean%2C%20R.%20and%20Wilson%2C%20D.%20\(Eds.\)%20\(2009\)%2C%20%20international%20Handbook%20of%20Education%20for%20the%20Changing%20World%20of%20%20Work%3A%20Bridging%20Academic%20and%20Vocational%20Training&hl=el&pg=PA73#v=onepage&q=Maclean,%20R.%20and%20Wilson,%20D.%20\(Eds.\)%20\(2009\),%20%20international%20Handbook%20of%20Education%20for%20the%20Changing%20World%20of%20%20Work%3A%20Bridging%20Academic%20and%20Vocational%20Training&f=false](https://books.google.gr/books?id=vWyJYI9xVrwC&lpg=PA1443&dq=Maclean%2C%20R.%20and%20Wilson%2C%20D.%20(Eds.)%20(2009)%2C%20%20international%20Handbook%20of%20Education%20for%20the%20Changing%20World%20of%20%20Work%3A%20Bridging%20Academic%20and%20Vocational%20Training&hl=el&pg=PA73#v=onepage&q=Maclean,%20R.%20and%20Wilson,%20D.%20(Eds.)%20(2009),%20%20international%20Handbook%20of%20Education%20for%20the%20Changing%20World%20of%20%20Work%3A%20Bridging%20Academic%20and%20Vocational%20Training&f=false)

Spady, W. (1994). *Outcome-Based Education: Critical Issues and Answers*. The American Association of School Administrators.

Technical and vocational education and training. (n.d). Ανακτήθηκε από <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/lang=en/filt=all/id=474>

UNESCO, (2015). *Level-setting and recognition of learning outcomes. The use of level descriptors in the twenty-first century*.

UNESCO, (1984). *Terminology of technical and vocational education*.

UNEVOC, (2010). *Understanding the return on investment from TVET. A practical guide*

Wilson, R. & McLean, S., (1994). *Questionnaire Design: A Practical Introduction*. University of Ulster.

## **Παράρτημα: «Ερωτηματολόγιο»**

## Συνοδευτικό κείμενο

Αξιότιμε/η Διευθυντή/ντρια

Παρακαλώ για την προώθηση του μηνύματος στις/στους εκπαιδευτικούς του σχολείου σας που έχουν διδάξει το εργαστηριακό μάθημα του προγράμματος της μαθητείας (**«Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας»**) στη σχολική μονάδα τα σχολικά έτη **2018-2019 ή/και 2019-2020**. Αν το σχολείο σας δεν έχει υλοποιήσει το πρόγραμμα της μαθητείας παρακαλώ να αγνοήσετε το μήνυμα.

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

Στα πλαίσια των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Ε.Α.Π. «Εκπαίδευση Ενηλίκων» εκπονώ τη διπλωματική μου εργασία **με αντικείμενο την αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών για το εργαστηριακό μέρος** (μία ημέρα στη σχολική μονάδα) του προγράμματος **«Μεταλυκειακό έτος – τάξη Μαθητείας»**.

Η έρευνα ζητά τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους **εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων των ΕΠΑ.Λ.** που δίδαξαν το μάθημα στη σχολική μονάδα (εργαστηριακό μέρος – μία ημέρα ανά εβδομάδα), τα σχολικά έτη 2018-2019 ή/και 2019-2020. Ο χρόνος συμπλήρωσης είναι περίπου 10 λεπτά. Μπορείτε να απευθύνετε οποιαδήποτε ερώτηση ή απορία στα email: [kvp2206@gmail.com](mailto:kvp2206@gmail.com) , [vparisis@sch.gr](mailto:vparisis@sch.gr)

Η συμμετοχή σας είναι εθελοντική και οι απαντήσεις σας θα είναι ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας

Με εκτίμηση

Βασίλειος Παρίσης

## **Εισαγωγικό σημείωμα**

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι

Σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση των Προγραμμάτων Σπουδών του Εργαστηριακού μέρους (μία ημέρα στη σχολική μονάδα) του προγράμματος "Μεταλυκειακό έτος - τάξη Μαθητείας". Για αυτό παρακαλούνται οι συνάδελφοι όλων των ειδικοτήτων που έχουν υλοποιήσει το πρόγραμμα ως εκπαιδευτικοί όπως αφιερώσουν 10 λεπτά από το χρόνο τους για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και εμπιστευτικό και τα δεδομένα που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Η παρούσα έρευνα διεξάγεται στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας για την απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων του ΕΑΠ και δεν συνδέεται με κάποιο χρηματοδοτούμενο ερευνητικό έργο.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και το χρόνο σας

Βασίλειος Παρίσης

Εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ 82

(Οργανική: 1ο ΕΠΑ.Λ. Νίκαιας)



## **Ερωτηματολόγιο**

### **Αντικείμενο Α: Δομή και προδιαγραφές εκπόνησης ΠΣ**

#### **Αξονας 1: Μαθησιακές ενότητες (Units)**

Οι μαθησιακές ενότητες:

1. Έχουν ξεκάθαρη και κατανοητή δομή;
2. Διευκολύνουν την πορεία εκτέλεσης του ΠΣ ως προς τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό;
3. Καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές δραστηριότητες της ειδικότητας;
4. Ανταποκρίνονται στις ανάγκες της επαγγελματικής εξειδίκευσης της ειδικότητας;
5. Εξυπηρετούν τους στόχους του ΠΣ;

#### **Αξονας 2: Αρχές σχεδιασμού ΠΣ**

6. Οι αρχές σχεδιασμού του ΠΣ υιοθετούν την προσέγγιση των μαθησιακών εννοιών;
7. Οι αρχές σχεδιασμού του ΠΣ περιλαμβάνουν σαφώς διατυπωμένα επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα;
8. Για τη διαμόρφωση του ΠΣ λήφθηκαν υπόψη τα σχετικά επαγγελματικά περιγράμματα;
9. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες παραπέμπουν σε πραγματικές επαγγελματικές καταστάσεις;
10. Οι ενδεικτικές δραστηριότητες αναδεικνύουν τον προσανατολισμό του ΠΣ στην πρακτική διάσταση της εκπαιδευτικής – μαθησιακής διαδικασίας;

#### **Αξονας 3: Μαθησιακά αποτελέσματα**

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα όπως κατά περίπτωση αναφέρονται στο πρόγραμμα σπουδών:

11. Είναι διατυπωμένα με σαφήνεια;
12. Είναι ρεαλιστικά;
13. Καλύπτουν επαρκώς τις επαγγελματικές ανάγκες των μαθητευομένων σε επίπεδο γνώσεων και ικανοτήτων;
14. Είναι εύκολα αξιολογήσιμα;
15. Πληρούν τις προδιαγραφές διατύπωσης (επιθυμητή συμπεριφορά + συνθήκη + κριτήρια επίτευξης);
16. Ενισχύουν τη χρήση μαθητοκεντρικών διδακτικών προσεγγίσεων;

- 17. Ικανοποιούν τους βασικούς σκοπούς του ΠΣ;
- 18. Μπορεί να επιτευχθούν στον προτεινόμενο χρόνο;

#### **Άξονας 4: Καλλιέργεια οριζόντιων επαγγελματικών αξιών και δεξιοτήτων**

Το Πρόγραμμα Σπουδών καλλιεργεί δεξιότητες:

- 19. Ομαδικότητας και συνεργατικότητας;
- 20. Κριτικής σκέψης;
- 21. Ανάληψης πρωτοβουλίας;
- 22. Επικοινωνίας;

Το Πρόγραμμα Σπουδών αναδεικνύει τη σπουδαιότητα και τη σημασία:

- 23. της δεοντολογίας του επαγγέλματος
- 24. της υγείας και ασφάλειας στο χώρο εργασίας
- 25. της προστασίας του περιβάλλοντος και της αειφόρου ανάπτυξης

#### **Αντικείμενο Β: Επίτευξη στοχοθεσίας ΠΣ**

##### **Άξονας 5: Σκοποί του εκπαιδευτικού προγράμματος**

Το ΠΣ παρέχει:

- 26. Τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας
- 27. Τις κατάλληλες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για την παρακολούθηση των εργασιακών εξελίξεων

##### **Άξονας 6: Ανάγκες της κοινωνίας**

- 28. Το ΠΣ καλλιεργεί κοινωνικές δεξιότητες για την ανάπτυξη της προσωπικότητας

#### **Αντικείμενο Γ: Συνεισφορά στην εκπαιδευτική-μαθησιακή διαδικασία**

##### **Άξονας 7: Χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων**

Το ΠΣ:

- 29. Προωθεί τη χρήση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων όπως για παράδειγμα επίλυση προβλήματος ή διερευνητική μάθηση;
- 30. Ενθαρρύνει την αξιοποίηση ψηφιακών μέσων (ΤΠΕ)

Οι ενδεικτικές δραστηριότητες των ΠΣ:

- 31. Είναι προσανατολισμένες προς την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων;
- 32. Είναι προσανατολισμένες σε πραγματικές επαγγελματικές εργασίες;
- 33. Είναι υλοποιήσιμες στο εργαστηριακό περιβάλλον;

#### **Άξονας 8: Προσαρμογή και αυτονομία στις τοπικές συνθήκες**

- 34. Διευκολύνεται η προσαρμογή των δραστηριοτήτων στα ιδιαίτερα τοπικά χαρακτηριστικά; (εργαστηριακός εξοπλισμός, δυνατότητα επισκέψεων σε επαγγελματικούς χώρους κ.λπ.)
- 35. Η «Ζώνη Ευέλικτου Προγράμματος» ενισχύει την ευελιξία εκτέλεσης του ΠΣ σύμφωνα με τις τοπικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των μαθητευομένων;

#### **Άξονας 9: Αυτονομία και βαθμός ελευθερίας του εκπαιδευτικού**

- 36. Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα επιλογής του διδακτικού περιεχομένου ;
- 37. Ο εκπαιδευτικός έχει ευελιξία ως προς τον χρόνο υλοποίησης των ενδεικτικών δραστηριοτήτων του ΠΣ;
- 38. Ο εκπαιδευτικός δεν περιορίζεται ως προς την πορεία εκτέλεσης των μαθησιακών ενοτήτων του ΠΣ;

#### **Άξονας 10: Ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητευομένων**

- 39. Οι μαθητευόμενοι έδειξαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία;
- 40. Η εκπαιδευτική – μαθησιακή διαδικασία δημιουργεί κίνητρα μάθησης;

#### Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.