



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΟΡΓΑΝΩΣΗ, ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ‘WORK –
BASED LEARNING’ ΣΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ ΣΤΑ
ΕΠΑ.Λ.**

του

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΑΝΤΩΝΙΑΔΗ

Επιβλέπων Καθηγητής

Παναγιώτης Τζιώρας

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης
στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, 16 /03 /2019



Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από
δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- **Μοιραστείτε:** αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- **Προσαρμόστε:** αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- **Αναφορά Δημιουργού:** Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- **Μη Εμπορική Χρήση:** Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- **Παρόμοια Διανομή:** Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα, κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη, 16 / 03 / 2019

Ο Δηλών

Δημήτριος Αντωνιάδης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της οργάνωσης, διαχείρισης και αξιολόγησης προσεγγίσεων Work – based learning (WBL) στο αντικείμενο της Φυσικοθεραπείας στα Επαγγελματικά Λύκεια. Η μάθηση μέσω εργασίας (WBL) αποτελεί έναν τρόπο μάθησης που προσπαθεί να καλύψει το «κενό», όσο αφορά το κομμάτι της κατάρτισης και της εξειδίκευσης, που όλο και περισσότερο γίνονται απαιτητά από τους εργοδότες. Αρχικά αναλύεται η έννοια της μάθησης μέσω εργασίας και οι διάφορες μορφές που μπορεί να λάβει. Γίνεται αναφορά στα πλεονεκτήματα από την εφαρμογή της καθώς και η σημαντική παιδαγωγική της αξία. Έπειτα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που έλαβε χώρα σε 151 εκπαιδευτικούς σχετικά με τις απόψεις του γύρω από το κομμάτι οργάνωσης, διαχείρισης και αξιολόγησης των WBL προσεγγίσεων. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με την χρήση ερωτηματολογίου και διεξήχθη κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου - Φεβρουαρίου 2019. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι WBL προσεγγίσεις θεωρούνται ότι αποτελούν έναν ιδανικό τρόπο σύνδεσης θεωρίας και πράξης, καθώς και ένα μέσο ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν τους αποφοίτους στην μετάβαση εργασίας.. Ειδικότερα, μέσω της έρευνας φάνηκε ότι αποτελούν προσεγγίσεις με σημαντική παιδαγωγική αξία, προωθώντας δεξιότητες τόσο στον πρακτικό κομμάτι, αλλά και στο θεωρητικό καθώς και στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και υπηρεσιών. Στην Ευρώπη του 2020, οι προσεγγίσεις «Work based learning μπορούν να αποτελέσουν ένα κομβικό κομμάτι του «πάζλ» που λέγεται εκπαίδευση εξειδίκευση και κατάρτιση.

Λέξεις-Κλειδιά: Work-based learning, Μάθηση μέσω εργασίας, ανάπτυξη δεξιοτήτων, απασχολησιμότητα, κατάρτιση έρευνα, Επαγγελματικό Λύκειο, Φυσικοθεραπεία

ABSTRACT

The purpose of this paper is to study the organization, management and evaluation of Work - based learning approaches (WBL) in the subject of Physiotherapy in Vocational educational system. Learning through work (WBL) is a way of learning that seeks to fill the gap in terms of training and skills that are becoming increasingly demanded by employers. Firstly, the concept of learning through work and the various forms it can take is analyzed. Reference is made to the benefits of its implementation as well as its significant pedagogical value. Next, the results of the survey of 151 teachers on his views on the organization, management and evaluation of WBL approaches are presented. The survey was conducted using a questionnaire and was conducted between January and February 2019. The results of the research have shown that WBL approaches are considered to be an ideal way of linking theory and practice, as well as a means of developing a variety of skills and competences facilitating graduates in the labor transition. In particular, research has shown that they are approaches with significant pedagogical value, promoting skills in both the practical part and the as well as in the development of knowledge, skills and services. In Europe 2020, "Work based learning" approaches can be a key part of the «puzzles» of education and training.

Key words: Work-based learning, skills development, employability, training, research, Vocational education, Physiotherapy

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT	4
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	5
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	13
1.1 Work-based learning (Μάθηση μέσω εργασίας): Χτίζοντας γέφυρες μεταξύ μάθησης και εργασίας.....	13
1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της “Μάθησης μέσω εργασίας” (WBL)	15
1.2.1 Ορισμός της μάθησης βάσει εργασίας	15
1.3 Η μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας (work-based learning) ως εναλλακτική διαδρομή μάθησης και κατάρτισης	17
1.4 Γιατί να εφαρμόσουμε την προσέγγιση της μάθησης μέσω της εργασίας	18
1.5 Η μάθηση μέσω εργασίας μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα και την καινοτομία μιας επιχείρησης.	20
1.6 Η παιδαγωγική αξία της μάθησης μέσω εργασίας.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	25
2.1 Η ιστορία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ – VET) στην Ελλάδα και η σύνδεσή της με την Μάθηση μέσω Εργασίας (Μ.Μ.Ε) – (Πρακτική άσκηση – Μαθητεία)	25
2.2 Η μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας (work-based learning) στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Μια εναλλακτική διαδρομή μάθησης	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	33
3.1 Προσεγγίσεις στη μάθηση που βασίζεται στην εργασία.....	33
3.2 Ανάπτυξη της μάθησης με βάση την εργασία	37
3.3 Εφαρμογή της μάθησης βάσει της εργασίας.....	40
3.4 Οφέλη από τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	44
4.1 Καλύπτοντας το «κενό» (gap)	44
4.1.1 Μάθηση μέσω εργασίας : Μέσο «αναπλήρωσης» του ελλείμματος δεξιοτήτων και σύνδεσης με την αγορά εργασίας.....	46
4.1.2 Στόχοι της Μάθησης μέσω εργασίας.....	47

4.1.3 Παράγοντες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προσεγγίσεων μάθησης μέσω εργασίας	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	51
5.1 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ	51
5.1.1 «Εκπαίδευση με βάση την εργασία (WBL): Ένας σύγχρονος ορισμός»	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	122
6.1 Ερευνητικά ερωτήματα	122
Β΄ ΜΕΡΟΣ.....	123
ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7 ^ο	124
7.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	124
7.1.1 ΔΕΙΓΜΑ – ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ	124
7.1.2 Συλλογή δεδομένων	125
7.1.3 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου.....	125
7.1.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία	127
7.1.5 Δεοντολογία	127
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8 ^ο	128
8.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	128
8.1.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	128
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	149
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	154
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ	156
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	156
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	176

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία εντάσσεται στην περιοχή της οργάνωσης, διαχείρισης αλλά και αξιολόγησης των προσεγγίσεων «Work-based learning» (WBL) – «Μάθηση μέσω της εργασίας» στον τομέα της υγείας και πιο συγκεκριμένα στην ειδικότητα της Φυσικοθεραπείας, στα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ). Αφορμή για την ανάληψη της συγκεκριμένης θεματολογίας, αποτέλεσε η δεκαπενταετής και πλέον επαγγελματική μου εμπειρία στην ειδικότητα της Φυσικοθεραπείας στην Επαγγελματική εκπαίδευση σε συνδυασμό και με την πρότερη δεκαετή μου ενασχόληση ως ελεύθερος επαγγελματίας στο επάγγελμα της Φυσικοθεραπείας, όχι ως εκπαιδευτής – Καθηγητής, αλλά ως μαχόμενος ελεύθερος επαγγελματίας προσπαθώντας κάθε φορά να προσφέρω τα μέγιστα στον συνάνθρωπο στο κομμάτι της αποκατάστασης μέσα από την πραγματικό χώρο εργασίας.

Όλοι οι προαναφερθέντες παράγοντες υπήρξαν καθοριστικοί αφενός για τη διαμόρφωση των απόψεων μου σε ότι αφορά την προστιθέμενη αξία που μπορεί να προσδώσει η μάθηση μέσω της εργασίας στην παροχή ολοκληρωμένων προγραμμάτων σπουδών και αφετέρου για την επιλογή αλλά και τον προσανατολισμό της εργασίας μου. Παράλληλα, το διαπιστωμένο βιβλιογραφικό «κενό» που υπάρχει, από την μία πλευρά στην οργάνωση, διαχείριση και αξιολόγηση προσεγγίσεων – προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας (W.B.L) στα Ελληνικά Επαγγελματικά Λύκεια και η ευρύτατη διάδοση που έχουν διεθνώς, αλλά και η ιδιαίτερη βαρύτητα η οποία δίδεται από την Ευρωπαϊκή ένωση στο κομμάτι της ανάπτυξης των δεξιοτήτων του εργατικού δυναμικού και στην διασύνδεση της θεωρίας – ακαδημαϊκών γνώσεων με τον πραγματικό χώρο εργασίας, από την άλλη πλευρά, με ώθησαν στην εκπόνηση της παρούσης μεταπτυχιακής εργασίας.

Τη μάθηση μέσω της εργασίας μπορούμε να την συναντήσουμε με πολλές μορφές στην διεθνή βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα, στον χώρο των Επαγγελματικών Λυκείων, αποτελεί κάτι το σχετικά καινούργιο, καθώς το σχολικό έτος 2016 – 2017 ήταν η πρώτη χρονιά πιλοτική εφαρμογής της σε ορισμένες ειδικότητες. Πήρε την ονομασία «Μεταλυκειακό έτος Μαθητείας» και η ολοκλήρωση του οδηγεί σε αναβάθμιση του πτυχίου των

Επαγγελματικών λυκείων από επιπέδου 4 σε επιπέδου 5 και ισότιμο πλέον με αυτό των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ).

Έχοντας πλέον ολοκληρώσει ένα μεγάλο και επίπονο, ωστόσο άκρως αξιόλογο και επωφελές ταξίδι, που σφραγίζεται με την εκπόνηση αυτής της εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου αρχικά στον επόπτη της εργασίας μου, Κο Παναγιώτη Τζιώνα, καθηγητή του Τμήματος Μηχανικών Αυτοματισμού και Πρύτανη του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, ο οποίος ανέλαβε με προθυμία την εποπτεία και με εμπιστεύθηκε, με καθοδήγησε επιστημονικά και με υποστήριξε άοκνα σε όλη την διάρκεια αυτής της πορείας.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα επίσης να απευθύνω σε όλους τους καθηγητές που είχα την τιμή να παρακολουθήσω τις διαλέξεις τους και τα μαθήματα τους, καθ' όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος, για τις τόσο ενδιαφέρουσες και χρήσιμες γνώσεις τις οποίες αποκόμισα και ήδη βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω και όσους συνέβαλλαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας, αφιερώνοντας λίγο από τον πολύτιμό τους χρόνο .

Τέλος απευθυνόμενος στην οικογένειά μου θα ήθελα να ευχαριστήσω την σύζυγό μου για την αμέριστη υποστήριξη και υπομονή που επέδειξε καθόλη την διάρκεια του προγράμματος.

Ελπίζω η παρούσα εργασία να συμβάλει στην αναγνώριση της αξία που έχει η «**μάθηση μέσω εργασίας**» στην ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών των μαθητών των Επαγγελματικών λυκείων και στην διευκόλυνση της μετάβασης των μαθητών στην αγορά εργασίας, καθώς και να αποτελέσει εφαλτήριο διεξαγωγής και άλλων εργασιών στο πεδίο αυτό.

Δημήτριος Αντωνιάδης

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Ευρώπη του σήμερα αντιμετωπίζει πολλές προκλήσεις, καθώς βιώνει μια σημαντική οικονομική κρίση, η οποία έχει αυξήσει τα ποσοστά της ανεργίας, ειδικά των νέων. Επίσης, βάλλεται ο κοινωνικός ιστός λόγω της ανεργίας, της γήρανσης του πληθυσμού της Ευρώπης και της αύξησης των μεταναστευτικών ροών, καθώς δυσχεραίνεται η κοινωνική ένταξη των ατόμων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Ακόμα, η έλλειψη δεξιοτήτων που παρατηρείται στο εργατικό δυναμικό της Ευρώπης σε συνδυασμό με την πρόοδο της τεχνολογίας και τον παγκόσμιο οικονομικό ανταγωνισμό εντείνουν την ανάγκη της δημιουργίας ενός ευέλικτου εργατικού δυναμικού που θα μπορεί να ανταποκρίνεται στις εξελίξεις και στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Έτσι, για να αντιμετωπίσει η Ευρώπη τις παραπάνω προκλήσεις εκπονεί τη στρατηγική «Ευρώπη 2020» με στόχο να δημιουργήσει τις συνθήκες για μια «έξυπνη, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς» ανάπτυξη. Μια οικονομική ανάπτυξη που θα στηρίζεται στη γνώση και στην καινοτομία, στην πράσινη ανάπτυξη και στην υψηλή απασχόληση, η οποία θα προωθεί την κοινωνική ένταξη. Για να επιτευχθεί ο παραπάνω στόχος χρειάζεται η δημιουργία ευέλικτων και υψηλής ποιότητας συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης που να ανταποκρίνονται στις σημερινές, αλλά και μελλοντικές ανάγκες και προκλήσεις της Ευρώπης

Μία εναλλακτική διαδρομή μάθησης και κατάρτισης που προωθείται στον ευρωπαϊκό χώρο είναι η μάθηση που προκύπτει μέσω της εργασιακής εμπειρίας (Work-based learning) στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, καθώς προσφέρει πολύ σημαντικά οφέλη σε ατομικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο (CEDEFOP, 2014). Η μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση αποτελεί έναν αποτελεσματικό τρόπο ενίσχυσης της μάθησης των μαθητών αλλά και των ενηλίκων, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να επικαιροποιούν και να εξελίσσουν συνεχώς τις δεξιότητές τους με βάση τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Έτσι, η μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση συμβάλλει στην αντιμετώπιση της ανεργίας, στην προώθηση της κοινωνικής ένταξης και στην ανάπτυξη της καινοτομίας, της

οικονομίας και της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων (CEDEFOP, 2015), των χωρών στις οποίες εδράζονται και κατ' επέκταση της Ευρώπης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η έμφαση δίνεται στον τομέα της εκπαίδευσης και προωθείται η ευρωπαϊκή συνεργασία, μέσω της στρατηγικής «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020», ώστε οι χώρες της Ε.Ε. να μπορέσουν να εκσυγχρονίσουν τόσο τα συστήματα της εκπαίδευσης και κατάρτισης που διαθέτουν όσο κι αυτά της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς στην Ευρώπη της γνώσης, οι επαγγελματικές δεξιότητες είναι εξίσου σημαντικές με τις ακαδημαϊκές (Bruges Communiqué, 2010). Ο βασικός άξονας του εκσυγχρονισμού είναι η προώθηση και η εφαρμογή της διά βίου μάθησης στην πράξη μέσω της δημιουργίας ευέλικτων και εναλλακτικών διαδρομών μάθησης. Με αυτό τον τρόπο, η εκπαίδευση θα καταστεί προσβάσιμη από όλους τους πολίτες και θα τους δοθεί η δυνατότητα τόσο της ακαδημαϊκής όσο και της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Το γεγονός ότι η οικονομική ανάκαμψη της Ευρώπης, καθώς και η κοινωνική της ευημερία στηρίζονται στην (χωρίς αποκλεισμούς) εκπαίδευση και κατάρτιση εντείνει την ανάγκη της επένδυσης στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η επικύρωση και η αναγνώριση των εναλλακτικών διαδρομών μάθησης και κατάρτισης και συλλήβδην όλων των μορφών της πρότερης μάθησης αποτελούν κεντρικό αντικείμενο διαμόρφωσης πολιτικών στην Ευρώπη (CEDEFOP, 2007), ώστε όλοι οι ενδιαφερόμενοι να μπορέσουν να αξιοποιήσουν τα οφέλη που τους προσφέρουν αυτές οι διαδρομές μάθησης.

Το ανθρώπινο κεφάλαιο, οι γνώσεις και οι δεξιότητές του, συνιστούν ένα από τα σημαντικότερα περιουσιακά στοιχεία κάθε χώρας. Στο σημερινό παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, με την κινητικότητα του ανθρώπινου κεφαλαίου να ενισχύεται, αλλά και τις δυνατότητες για ανάπτυξη και διάδοση της γνώσης να έχουν πολλαπλασιαστεί με τη βοήθεια και της τεχνολογίας, η διεύρυνση των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού και η ποιοτική μόρφωση και εκπαίδευση της νέας γενιάς πρέπει να αποτελούν βασική μέριμνα όχι μόνο του κράτους, αλλά και κάθε ενεργού πολίτη της χώρας.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης συνίσταται πρωτίστως στο να εφοδιάσει το άτομο με τις βασικές δεξιότητες (ανάγνωση, γραφή, ενεργός ακοή κτλ) που

αποτελούν την ελάχιστη προαπαιτήση για την ενεργή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Επιπλέον, μέσω της εκπαίδευσης, το άτομο αποκτά εξειδικευμένες γνώσεις σε διάφορες θεματικές ενότητες (στη βασική παιδεία) και επί συγκεκριμένων κατευθύνσεων (στη μη-υποχρεωτική εκπαίδευση). Στόχος του εκπαιδευτικού συστήματος είναι, επομένως, η παροχή γνώσεων στο άτομο, η όξυνση της αντίληψης του, η διεύρυνση των πνευματικών του οριζόντων, αλλά και η εντρύφηση σε ένα θεματικό πεδίο- στοιχεία που, αποδεδειγμένα, βελτιώνουν το βιοτικό επίπεδο του ατόμου. Η εκπαίδευση, βέβαια, αποτελεί και τη σημαντικότερη γέφυρα προς την εργασία, μιας και η συντριπτική πλειοψηφία των αποφοίτων οποιασδήποτε εκπαιδευτικής βαθμίδας αναζητά εργασία αφού επιλέξει να τερματίσει την εκπαιδευτική της διαδρομή.

Λόγω της καίριας σημασίας του εκπαιδευτικού συστήματος στην ανάπτυξη του ατόμου, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία: από την ικανότητα, δηλαδή να προσαρμόζεται στις κατά καιρούς μεταβαλλόμενες οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι παγκόσμιες ανακατατάξεις σε όρους ανταγωνιστικότητας και οικονομικής ανάπτυξης των τελευταίων ετών κρούουν τον κώδωνα του κινδύνου για το σύνολο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσον αφορά στην ανάπτυξη, όχι μόνο ενός καταρτισμένου ανθρώπινου δυναμικού γενικά, αλλά και με τις δεξιότητες/ικανότητες που θα απαιτεί η οικονομία την επόμενη δεκαετία. Σε αυτή την κατεύθυνση, έχουν ενεργοποιηθεί κοινοτικές πολιτικές που στοχεύουν στη μείωση της ανεργίας, μέσω της αποκρυστάλλωσης εκείνων των δεξιοτήτων που θα απαιτούνται το 2020 ("Europe's strategy for 2020", "Agenda for New Skills and Jobs"), έτσι ώστε το σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης σε κάθε κράτος-μέλος να προσαρμοστεί εγκαίρως στα νέα δεδομένα.

Η Ευρώπη, αλλά κυρίως η Ελλάδα, έχουν να αντιμετωπίσουν μια ακόμα τεράστια πρόκληση, την τρέχουσα οικονομική κρίση. Αναμφισβήτητα η Ελλάδα βρίσκεται στη δυσχερέστερη, οικονομικά και πολιτικά, θέση των τελευταίων τριάντα ετών. Η κρίση έχει αποκαλύψει στρεβλώσεις και παθογένειες της χώρας πέρα από τα δημοσιονομικά μεγέθη, ενώ άμεσο αποτέλεσμα της αποτελεί η συνεχώς αυξανόμενη ανεργία, ειδικά των νέων.

Έτσι, παρά τους περιορισμένους κρατικούς πόρους, την περιρρέουσα αβεβαιότητα για το μέλλον και τις δυσχέρειες που αντιμετωπίζει κάθε οικονομικός κλάδος, η εξέταση τρόπων βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης δεν αποτελεί πολυτέλεια, όπως θα υποστήριζαν κάποιοι, αλλά άμεση ανάγκη.

Η αναβάθμιση του θεσμού της μάθησης μέσω της εργασίας (με διάφορες μορφές όπως της μαθητείας, πρακτικής άσκησης, κ.α), κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Κι αυτό γιατί, η προώθηση της Μ.Μ.Ε μπορεί να συμβάλει καταλυτικά στη βελτίωση της σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και επομένως, να λειτουργήσει ανασταλτικά στην ανεργία των νέων. Αντιλαμβανόμενη την προστιθέμενη αξία που μπορεί να έχει στο σύνολο της οικονομίας και της κοινωνίας, η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει χρηματοδοτήσει σχετικές δράσεις σε όλα τα τελευταία αναπτυξιακά προγράμματα. Στο πλαίσιο αυτό, η Μ.Μ.Ε εμφανίζεται με διάφορες μορφές και χαρακτηριστικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, εδώ και αρκετά χρόνια. Εντούτοις, μια στενή εξέταση του τρόπου ανάπτυξης του θεσμού σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, σε συνδυασμό με αξιολογήσεις παλαιότερων σχετικών δράσεων, χρηματοδοτούμενων από ευρωπαϊκά προγράμματα, υπογραμμίζει αρκετές περιοχές προς βελτίωση.

Σε αυτή λοιπόν την εργασία μας θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαμε να οργανώσουμε, να διαχειριστούμε και να αξιολογήσουμε προσεγγίσεις **‘Work Based Learning’** στον τομέα υγείας και πιο συγκεκριμένα στο αντικείμενο της Φυσικοθεραπείας, στο περιβάλλον των Επαγγελματικών Λυκείων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.1 Work-based learning (Μάθηση μέσω εργασίας): Χτίζοντας γέφυρες μεταξύ μάθησης και εργασίας

Η φύση και ο κόσμος της εργασίας αλλάζουν συνεχώς μορφή. Εξαιρετικές ιδέες όπως της παγκοσμιοποίησης, εξειδίκευσης και αποβιομηχανοποίησης, αμφισβητούνται από την ακαδημαϊκή κοινότητα, τους πολιτικούς και τους βιομήχανους. Η πρόσφατη οικονομική κρίση και ύφεση έχουν οδηγήσει στην δημιουργία νέων τρόπων σκέψης, έννοιες όπως «εργασία εξωτερικής προέλευσης», μετεγκατάσταση θέσεων εργασίας και αποβιομηχανοποίηση (Westkämper, 2014) αναφέρονται όλο και περισσότερο στις πολιτικές συζητήσεις και τα μέσα ενημέρωσης. Ωστόσο, οι νέες αυτές τάσεις συνδέονται με διαφορετικά επίπεδα παραγωγής και παραγωγικότητας στον δυτικό κόσμο από ότι συνέβαινε παλαιότερα. Αυτό έχει οδηγήσει σε επιπτώσεις για το εργατικό δυναμικό, ενώ η φράση "ένα επαγγελματικό πτυχίο μια δουλειά" δεν αποτελεί πλέον προσδοκία. Αυτό είναι ένα σημαντικό ζήτημα για την Ευρωπαϊκή Ένωση και για το καθένα από τα κράτη μέλη της ξεχωριστά

Πολλές ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες στοχεύουν στην πρόκληση αυτή, προσπαθώντας να συνδέσουν τον κόσμο της εργασίας με τον κόσμο της μάθησης. Και προσπαθούν να το πετύχουν αυτό μέσω της "Μάθησης κατά την εργασία" (**Work Based Learning -WBL**). Αυτός ο τρόπος εκμάθησης όχι μόνο ενσωματώνει τη ζήτηση και την προσφορά στην αγορά εργασίας, αλλά επίσης ανοίγει κοινωνικές συζητήσεις για τη επαγγελματική προσαρμοστικότητα (Savickas, 2008) του Ευρωπαϊκού εργατικού δυναμικού σε μία αβέβαιη αγορά εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο "χτίζονται" πολλαπλές γέφυρες μεταξύ αγοράς εργασίας, μάθησης, ιδιωτών και οικογενειών, πράγμα που σημαίνει πως αναπτύσσονται νέοι τύποι γνωστικών ικανοτήτων όπως είναι για παράδειγμα οι δεξιότητες διαχείρισης της σταδιοδρομίας, όπου η αναγκαιότητά τους κρίνεται όλο και πιο απαραίτητες.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2013) και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2013b, 2014) προώθησε την ανάπτυξη μιας σειράς από υποδομές μάθησης που βασίζονται στην εργασία (π.χ. πρακτική άσκηση για συμμαχία,

ευρωπαϊκή μαθητεία). Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ αυτών των εννοιών και δεν είναι οι ίδιες μεταξύ των μελών - κρατών της Ε.Ε. Ορισμένες χώρες έχουν ισχυρά καθιερωμένα και πολιτιστικά ενσωματωμένα συστήματα όπως το σύστημα διπλής εκπαίδευσης στην Αυστρία και τη Γερμανία, ή γνωστές και καλά διαφημιζόμενες ευκαιρίες πρακτικής άσκησης όπως στην Ιρλανδία, τις Κάτω Χώρες, την Πορτογαλία και το Ηνωμένο Βασίλειο. Άλλες χώρες συνεχίζουν να αναπτύσσουν την προσφορά τους σε αυτόν τον τομέα για τους νέους ανθρώπους και ενήλικες. Η Ευρωπαϊκή Συμμαχία για την μαθητεία δημιουργεί δράσεις για την προώθηση μεταρρυθμίσεων των συστημάτων μαθητείας, την προαγωγή των ωφελειών προσπαθώντας να χρησιμοποιήσει έξυπνα τη χρηματοδότηση και τους πόρους της. (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2013c).

Τα τελευταία 20 χρόνια, το ευρωπαϊκό τοπίο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, προσπάθησε να ενισχύσει και να προωθήσει τη σημασία της μάθησης με βάση την εργασία, τουλάχιστον εν μέρει, ως συνέπεια των πρωτοβουλιών που πάρθηκαν σε επίπεδο ευρωπαϊκής πολιτικής. Αυτό ίσως αποδεικνύεται καλύτερα με την υιοθέτηση των δεικτών και σημείων αναφοράς που αναπτύχθηκαν για την Στρατηγική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, γνωστή ως ET2020 (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2009). Αυτά θέτουν τα πρότυπα για μια σειρά θεμάτων, όπως το μορφωτικό επίπεδο, η δια βίου μάθηση, η απασχόληση των μεταπτυχιακών φοιτητών και η κινητικότητα του εργατικού δυναμικού. Οι χώρες συγκρίνονται με ένα σύνολο σαφών εθνικών προτύπων. Η μάθηση βάσει εργασίας παρέχει μια στρατηγική απάντηση στην ικανότητα μιας χώρας να επιτύχει πολλά από αυτά τα πρότυπα, προκειμένου να διασφαλίσει ότι μπορεί να συνεισφέρει στη συλλογική επίτευξη των ευρωπαϊκών κριτηρίων αναφοράς μέσω των εθνικών δράσεων.

Ο ρόλος της μάθησης βάσει της εργασίας αναγνωρίστηκε και υποστηρίχθηκε ευρέως τα πρόσφατα έτη (UNESCO / Watts, 2013 · ETF / Sweet, 2014 · Cedefop, 2014β). Σε μια ανακοίνωσή του ο ΟΟΣΑ (2010), με τίτλο "Μάθηση για θέσεις εργασίας", αναφέρει ότι: "Τον 21ο αιώνα, εκείνοι που εισέρχονται στην αγορά εργασίας χρειάζονται άμεσες δεξιότητες, αλλά επίσης χρειάζονται ένα εύρος σταδιοδρομίας και γνωστικών ικανοτήτων που

θα τους καταστήσει ικανούς να είναι σε θέση να χειριστούν τις μεταβαλλόμενες θέσεις εργασίας στα πλαίσια μιας επιδιωκόμενης σταδιοδρομίας και να διατηρήσουν τη μαθησιακή τους ικανότητα. Η εκμάθηση στο χώρο εργασίας μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο εδώ, δεδομένου ότι οι χώροι εργασίας αποτελούν ένα ευνοϊκό περιβάλλον μάθησης για την ανάπτυξη πολλών εξειδικευμένων δεξιοτήτων, καθώς και η ανάμιξη της εκπαίδευσης στο σχολείο και στο χώρο εργασίας αποτελεί μια ισχυρή και αποτελεσματική μέθοδος προετοιμασίας των νέων άνθρωποι για την αγορά εργασίας ... "(σελ.14).

Στο ανακοινωθέν της Μπριζ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2010, σελ. 3), στο οποίο αναφέρετε το πρόγραμμα ευρωπαϊκής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την τρέχουσα δεκαετία, αναγράφονται τα εξής: "Η μάθηση μέσω της εργασία (WBL) αποτελεί έναν τρόπο ανάπτυξης των δυνατοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Η Μ.Μ.Ε (μάθηση μέσω εργασίας) αποτελεί ένα από τα στοιχεία τα οποία συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας και μπορεί να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση αυτών που θα μπορούσαν διαφορετικά να θεωρηθούν ως «αποτυχημένοι». Μαθαίνοντας στην εργασία, επιτρέπει στα άτομα που εμπλέκονται, να αναπτύξουν την δυναμική τους, μεγιστοποιώντας έτσι τα οφέλη τους. Μία καλά οργανωμένη Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, η οποία προωθεί την μάθηση εντός και εκτός εργασίας σε μερική ή πλήρη βάση, μπορεί να συμβάλλει με τον τρόπο αυτό, τα μέγιστα στην κοινωνική συνοχή. "

1.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της “Μάθησης μέσω εργασίας” (WBL)

1.2.1 Ορισμός της μάθησης βάσει εργασίας

Τα τελευταία χρόνια αναγνωρίζεται ευρέως ότι οι στρατηγικές μάθησης μέσω της εργασίας (WBL) αποτελούν κομβικό και ζωτικό στοιχείο των προγραμμάτων για την συνεχή και μελλοντική ανάπτυξη του υφιστάμενου εργατικού δυναμικού. Για παράδειγμα, στην Ευρώπη ο φορέας **(DEWBLAM) project5**, που αφορά την **"Ευρωπαϊκή Ανάπτυξη προσεγγίσεων και μεθόδων για την μάθηση μέσω εργασίας"** έχει ως στόχο να αναπτύξει ένα

ευρωπαϊκό δίκτυο μοντέλων και προσεγγίσεων της WBL στο πλαίσιο μιας ευρωπαϊκής κοινοπραξίας με στόχο να επιτρέψει την πρόσβαση σε τίτλους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για αυτούς τους ενήλικες που επί του παρόντος βρίσκονται στην απασχόληση, με διαπίστευση προηγούμενης και βιωματικής μάθησης.

Σύμφωνα με τον παραπάνω φορέα (DEWBLAM):

1. Η μάθηση μέσω εργασίας μπορεί να οριστεί ως ένας συμπληρωματικός συνδυασμός τυπικής μάθησης που αποκτάται από την εκπαίδευση ή την κατάρτιση και από την άτυπη μάθηση (μάθηση που συμβαίνει στις συνήθεις καθημερινές επιλογές) και την ανεπίσημη μάθηση (η μάθηση που οργανώνεται ως ένα σύνολο προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, οι οποίες δεν έχουν απαραίτητα έναν ρητό μαθησιακό στόχο, αλλά μπορεί να περιέχουν ένα σημαντικό μαθησιακό στοιχείο) βιωματική μάθηση που αποκτάται μέσα αλλά και διά μέσω της εργασίας.

2. Η μάθηση μέσω της εργασίας μπορεί να ενσωματωθεί στο σαφή προσωπικό κοινωνικό κεφάλαιο του εκπαιδευόμενου και μπορεί να αξιολογηθεί οδηγώντας στην απόκτηση ικανοτήτων ή προσόντων στα επίπεδα 6, 7 και 8 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Επαγγελματικών Προσόντων (EQF).

3. Η μάθηση βασισμένη στην εργασία επιτρέπει τη βιώσιμη τριτοβάθμια εκπαίδευση που ανταποκρίνεται ιδιαίτερα στις κοινωνικές απαιτήσεις των δυναμικών αγορών εργασίας, της διά βίου μάθησης και των αναδυόμενων πεδίων διεπιστημονικής γνώσης:

- παρέχοντας εκπαιδευτικές και ερευνητικές ευκαιρίες σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, ενισχύοντας και διευκολύνοντας έτσι τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη (Continuing Professional Development CPD)
- αντιπροσωπεύοντας την προστιθέμενη αξία, που παρέχει οφέλη ή ανταποκρίνεται στους στρατηγικούς στόχους των εταιρειών, των δημόσιων και ιδιωτικών ιδρυμάτων καθώς και οργανισμών
- Ενίσχυση της καινοτομίας στους οργανισμούς

Ένας άλλος ευρύς ορισμός του **WBL** προσφέρεται στο σύγγραμμα «Work-based learning: A New Higher Education» των Boud, D. and Solomon, N. (2001), όπου οι συγγραφείς επεκτείνουν τον ορισμό τους ώστε να συμπεριλαμβάνουν και τις απαιτήσεις των εκπαιδευομένων και τη συμβολή που θα έχει αυτή η μάθηση στην ανάπτυξη του οργανισμού μακροπρόθεσμα: **"Η μάθηση μέσω της εργασίας είναι ο όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα καταρτισμένο πρόγραμμα, που σκοπό έχει να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ των ιδρυμάτων και των επιχειρήσεων, της αγοράς εργασίας, ώστε να δημιουργηθούν νέες ευκαιρίες."**

1.3 Η μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας (work-based learning) ως εναλλακτική διαδρομή μάθησης και κατάρτισης

Υπάρχουν πολλά οφέλη στην αναγνώριση των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν εκτός της τυπικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, όπως στο χώρο της εργασίας, καθώς αποκτούν αξία και καθίστανται ορατές στην κοινωνία, στην εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας όλες οι ευκαιρίες μάθησης που παρουσιάζονται στην καθημερινή ζωή του ατόμου (CEDEFOP, 2017). Στο πλαίσιο της διά βίου μάθησης και των εναλλακτικών διαδρομών μάθησης και κατάρτισης, μια ευέλικτη διαδρομή είναι η μάθηση που προκύπτει μέσω της εργασιακής εμπειρίας (Work-based learning). Η WBL μπορεί να λάβει δύο μορφές: την άτυπη, όταν η μάθηση προκύπτει τυχαία στο χώρο της εργασίας μέσω της εκτέλεσης των καθημερινών καθηκόντων από τον εργαζόμενο και τη μη τυπική, όταν η μάθηση συνδεθεί με τη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και είναι συνειδητή και δομημένη. Η σημαντικότητα της μάθησης μέσω της εργασιακής εμπειρίας στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση οφείλεται στα ποικίλα πλεονεκτήματα που προσφέρει σε ατομικό, οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο και γι 'αυτό προωθούνται στον ευρωπαϊκό χώρο τόσο η εφαρμογή της όσο και η αναγνώριση των μαθησιακών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από αυτή. Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα των πλεονεκτημάτων της, η αναγνώριση αυτής της εναλλακτικής διαδρομής μάθησης και κατάρτισης αντιμετωπίζει ακόμα προκλήσεις (CEDEFOP, 2015).

1.4 Γιατί να εφαρμόσουμε την προσέγγιση της μάθησης μέσω της εργασίας

Μια συναρπαστική άσκηση, για όσους εργάζονται στον τομέα της εκπαίδευσης, είναι να καθίσουν με μια ομάδα εργαζομένων - κάθε ομάδα εργαζομένων - και να τους ζητήσετε να απαριθμήσουν, πρώτον, τις πιο σημαντικές ή χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες που χρησιμοποιούν στην εργασία και, δεύτερον, όπου τα έμαθαν. Σχεδόν χωρίς εξαίρεση μία από τις πιο συχνές απαντήσεις στο δεύτερο ερώτημα θα είναι στην εργασία, αντί σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Φυσικά απαντώντας σε αυτή την ερώτηση, πολλοί άνθρωποι ξεχνούν ότι τις βασικές δεξιότητες του αλφαριθμητισμού και της αριθμητικής που αποτελούν και τα θεμέλια για τη μεταγενέστερη επίσημη εκμάθηση και τα θεμέλια πολλών που μαθαίνουν στην εργασία, αποκτήθηκαν σε μεγάλο βαθμό στην τάξη. Αλλά ακόμα και έτσι να είναι, η κανονικότητα αυτού του ευρήματος είναι ένας καλός λόγος για να είμαστε προσεκτικοί σχετικά με κάθε τάση εξισορρόπησης της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων με την επίσημη εκπαίδευση, ή να θεωρούμε τα εκπαιδευτικά προσόντα ως επαρκές σήμα γνώσης, δεξιοτήτων και ικανοτήτων. Είναι μια άσκηση που μας δίνει ένα υγιές σεβασμό για τον χώρο εργασίας ως ένα χώρο για την απόκτηση ισχυρών γνώσεων και δεξιοτήτων.

Η μάθηση βάσει εργασίας είναι ένα υποσύνολο μάθησης που βασίζεται στην εμπειρία. Εντούτοις εντός των κάπως στενότερων ορίων της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, η μάθηση που βασίζεται στην εργασία αναφέρεται στη μάθηση που γίνεται μέσω της πραγματικής εργασίας, σε πραγματικό χώρο εργασίας μέσω της παραγωγής πραγματικών αγαθών και υπηρεσιών, ανεξάρτητα από το εάν αυτή η εργασία πληρώνετε ή δεν πληρώνετε. Αυτό πρέπει να διακρίνεται σαφέστατα από τη μάθηση που λαμβάνει χώρα σε εκπαιδευτικά εργαστήρια επιχειρήσεων και αίθουσες εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Tritscher. A (2009), το τελευταίο, το οποίο μπορεί να αναφέρεται ως επιχειρηματική κατάρτιση, δεν αποτελεί μάθηση μέσω εργασίας, αλλά απλώς μάθηση που λαμβάνει χώρα στην τάξη, η οποία όμως πραγματοποιείται σε μια επιχείρηση και όχι σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η περίπτωση της μάθησης με βάση την εργασία γίνεται συνήθως με βάση τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Ωστόσο, εκτός από αυτή την παράμετρο θα πρέπει να εξετάσουμε και τα ακόλουθα τέσσερα επιχειρήματα: 1) η συμβολή της στην παραγωγικότητα της επιχείρησης και την καινοτομία .2) την αξία της ως μορφή μάθησης, ανεξάρτητα από τις σχέσεις της με την επαγγελματική Εκπαίδευση και κατάρτιση 3) την αξία του στη βελτίωση των επαγγελματικών μεταβάσεων των νέων και 4) τη σημασία της στην εξέλιξη της σταδιοδρομίας των εκπαιδευόμενων.

Σύμφωνα με το ενημερωτικό σημείωμα του CEDEFOP, (Οκτώβριος 2013), με τίτλο **«Επιστροφή στη μάθηση, επιστροφή στην εργασία»**: *“τα προγράμματα μάθησης στον χώρο εργασίας μπορεί να συνδυάζουν τη μάθηση σε εκπαιδευτικό ίδρυμα με τη μάθηση σε επιχείρηση, μέσω τοποθετήσεων σε θέσεις απασχόλησης. Τα οφέλη που αποκομίζουν (ειδικά οι ενήλικοι με χαμηλό επίπεδο προσόντων) από τα προγράμματα αυτά είναι πολύ σημαντικά, καθώς :*

- ❖ *παρέχουν διεξοδική αρχική αξιολόγηση της ετοιμότητας των συμμετεχόντων για εργασία (συμπεριφορά στον χώρο εργασίας και μαθησιακές ανάγκες), συμπεριλαμβανομένης της επικύρωσης προηγούμενων γνώσεων, καθώς και συνεχή καθοδήγηση. Η ανάδειξη των γνώσεων και ικανοτήτων των ατόμων αυτών μπορεί να τονώσει την αυτοεκτίμησή τους και να τους δώσει κίνητρο για περαιτέρω μάθηση·*
- ❖ *αποτελούν ένα πιο φιλικό περιβάλλον μάθησης για τα άτομα που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο και μπορεί να μην αισθάνονται πλέον άνετα σε μια σχολική αίθουσα·*
- ❖ *δημιουργούν ατομικά σχέδια κατάρτισης, προσαρμόζοντας τη μάθηση στο προφίλ και στις ανάγκες κάθε ατόμου·*
- ❖ *επικεντρώνονται τόσο στις βασικές ικανότητες που είναι κρίσιμες για την απασχόληση, όσο και στις ειδικές γνώσεις μιας θέσης απασχόλησης. Η εργασιακή εμπειρία σημαίνει επίσης ότι τα άτομα εξοικειώνονται με τη συμπεριφορά και τους κανόνες στον χώρο εργασίας, στοιχεία που έχουν ιδιαίτερη σημασία για τους εργοδότες·*

- ❖ δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης και εργοδοτών, οι οποίες αποβαίνουν προς όφελος του εκπαιδευόμενου· οι στενοί δεσμοί τους με έναν χώρο εργασίας διασφαλίζουν σταδιακή μετάβαση από την κατάρτιση στην εργασία: οι συμμετέχοντες αποκτούν πρόσβαση σε δυνητικούς εργοδότες, στους οποίους μπορούν να δείξουν τις ικανότητές τους·
- ❖ βοηθούν τα άτομα να αναπτύξουν πρακτικές δεξιότητες αναζήτησης εργασίας (συνεντεύξεις, βιογραφικά σημειώματα κ.λπ.), και τα συνδράμουν στην ίδια την αναζήτηση εργασίας·
- ❖ τέλος, πιστοποιούν τα επιτεύγματα: οι αναζητούντες εργασία μπορούν να αποδείξουν ότι απέκτησαν νέες δεξιότητες.”

1.5 Η μάθηση μέσω εργασίας μπορεί να αυξήσει την παραγωγικότητα και την καινοτομία μιας επιχείρησης.

Σημαντική αφετηρία για την εξέταση της μάθησης μέσω της εργασίας, είναι η συμβολή που μπορεί να έχει στην παραγωγικότητα και στην καινοτομία των επιχειρήσεων. Η εσωτερική οργάνωση των επιχειρήσεων, η δομή και η οργάνωση της εργασίας, οι υπαλληλικές σχέσεις και οι μισθολογικές δομές, μπορούν να αλληλεπιδράσουν για την προώθηση της ενισχυμένης μάθησης μέσω εργασίας και, ως εκ τούτου, στην αύξηση της παραγωγικότητας και της καινοτομίας. Μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας σχετικά με αυτό το θέμα προέρχεται από μελέτες ιαπωνικών εταιρειών. Για παράδειγμα, ο Sako (1994) και οι Dore και Sako (1998) δείχνουν ότι η εξάρτηση από την κατάρτιση στην εργασία, τους κύκλους ποιότητας των μικρών ομάδων, τα ενδοεπιχειρησιακά μαθήματα κατάρτισης και η εσωτερική προώθηση είναι κεντρικά στοιχεία της παραγωγικότητας των ιαπωνικών εταιρειών, καθώς αυτές θεωρούνται ως ο μόνος τρόπος να καλλιεργηθούν και να διατηρηθούν οι εργαζόμενοι που μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση τους σε επίπεδο εργοστασίου.

Ο Itoh (1994) δείχνει ότι οι δομές κινήτρων, οι μισθολογικές δομές και οι μέθοδοι της εργασιακής οργάνωσης στις ιαπωνικές επιχειρήσεις αλληλεπιδρούν με έναν τρόπο που έχει σχεδιαστεί για να προωθήσουν το ανθρώπινο κεφάλαιο της συγκεκριμένης επιχείρησης και να προωθήσουν την κατάκτηση αλλά και τη διατήρηση μέσα στην επιχείρηση της παραγωγικής

γνώσης. Ο Itoh επισημαίνει ότι μακροπρόθεσμες εργασιακές σχέσεις είναι πιο διαδεδομένες στις ιαπωνικές επιχειρήσεις από ό, τι σε άλλες χώρες. Οι μισθοί αυξάνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να αντανakλούν στην απόκτηση δεξιοτήτων και δεν συνδέονται σε συγκεκριμένες θέσεις εργασίας. Οι Ιάπωνες εργαζόμενοι τείνουν να βιώσουν μια ευρύτερη κλίμακα από κοντινότερες συσχετιζόμενες εργασίες, σε σχέση με εκείνες μιας δυτικής επιχείρησης. Η οριοθέτηση της εργασίας είναι πιο διαφορούμενη και ρευστή και η αποτελεσματικότερη ευθύνη μεταβιβάζεται στις χαμηλότερες βαθμίδες της οργανωτικής ιεραρχίας. Ένα ευρύ φάσμα μελετών δείχνει ότι η εργασία που είναι πλούσια σε εκμάθηση μπορεί σκόπιμα να καλλιεργείται μέσω της χρήσης από τις επιχειρήσεις τεχνικών όπως, η εναλλαγή των θέσεων εργασίας (rotation), την ποικιλία εργασιών, το εύρος εργασιών, την καθοδήγηση και την εποπτεία από ειδικούς (Eliasson and Ryan, 1987; Koike, 1986, 2002). Αυτό υποστηρίζεται από μια ερευνητική παράδοση που δείχνει τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να συμβάλουν τα περιβάλλοντα εργασίας που είναι πλούσια στη μάθηση μπορούν να συμβάλουν στην καινοτομία μέσα στις επιχειρήσεις (Deitmer, 2011 · Toner, 2011).

Η ιαπωνική προσέγγιση της σχέσης μεταξύ της μάθησης με βάση την εργασία και επιχειρησιακής παραγωγικότητας έχει πολύ λίγο να κάνει με την τυπική επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση. Από την άλλη πλευρά, το γερμανικό διπλό σύστημα μαθητείας αποτελεί βασικό στοιχείο του επίσημου συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της χώρας αυτής, και μαθαίνοντας μέσα στην επιχείρηση, αποτελεί ένα αναπόσπαστο και ουσιαστικό στοιχείο της. Μια σημαντική ομάδα μελετών που πραγματοποιήθηκε από το Εθνικό Ινστιτούτο Οικονομικών και Κοινωνικών Ερευνών του Ηνωμένου Βασιλείου (NIESR) κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 έδειξε ότι ορισμένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του γερμανικού διπλού συστήματος και της προσέγγισης των γερμανικών επιχειρήσεων στη μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων εντός στον εργασιακό χώρο, βοήθησε να εξηγηθεί η υψηλότερη παραγωγικότητα των γερμανικών εταιρειών σε σύγκριση με στενά αντιστοιχισμένες αγγλικές επιχειρήσεις σε βιομηχανίες όπως η μεταλλουργία, η φιλοξενία, λιανικής πώλησης και κατασκευής. Οι μελέτες του NIESR όχι μόνο έδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ

του επιπέδου ανάπτυξης δεξιοτήτων στο πλαίσιο της γερμανικής μαθητείας και της επιχειρησιακής παραγωγικότητας αλλά και ότι το εύρος και η ποιότητα των δεξιοτήτων διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην παραγωγικότητα της επιχείρησης επηρεάζοντας τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να οργανωθεί η εργασία σε σύγκριση με επιχειρήσεις με χαμηλότερη και στενότερη βάση δεξιοτήτων.

Η ποιότητα των δεξιοτήτων στις γερμανικές επιχειρήσεις αποδείχθηκε ότι είχε ως αποτέλεσμα να μπορούν οι εργαζόμενοι να λειτουργούν με μεγαλύτερη αυτονομία και λιγότερη εποπτεία από ό, τι σε συγκρίσιμες αγγλικές επιχειρήσεις, στους εργαζόμενους που αναλαμβάνουν μεγαλύτερη ευθύνη για την ποιότητα της εργασίας τους, και στα εργαστήρια να μπορούν να είναι πιο ευέλικτα. Για παράδειγμα ευρύτερα εκπαιδευμένοι γερμανοί υπάλληλοι ξενοδοχείου, ήταν σε θέση να χρησιμοποιηθούν για καθήκοντα εξυπηρέτησης στην υποδοχή, στην υπηρεσία φαγητού, στην προετοιμασία φαγητού καθώς και υπηρεσία δωματίου, ενώ οι αντίστοιχοι άγγλοι εργαζόμενοι σε ξενοδοχειακές επιχειρήσεις με μικρότερο φάσμα δεξιοτήτων, δεν ήταν σε θέση να εργαστούν με ευελιξία, οδηγώντας έτσι την επιχείρηση σε υψηλότερη κόστος διαχείρισης στα αγγλικά ξενοδοχεία (Prais et al., 1989). Παρόμοια μηνύματα προέκυψαν από μελέτες σε εργαζόμενους που δεν είχαν αναπτύξει πλήρως τις δεξιότητές τους και δεν ήταν προϊόντα του διπλού συστήματος, αλλά των οποίων οι δεξιότητες είχαν αναπτυχθεί στο πλαίσιο της επιχείρησης.

1.6 Η παιδαγωγική αξία της μάθησης μέσω εργασίας

Η μάθηση βάσει εργασίας είναι μια μορφή βιωματικής μάθησης, μαζί με την εκμάθηση εμπειριών σε άλλες κοινωνικές δομές και δραστηριότητες, όπως το σπίτι, η κοινότητα ή η ψυχαγωγία. Οι βασικές αρχές της βιωματικής μάθησης που ορίστηκαν από τον Dewey (1938) εγχέονται όχι μόνο στη μάθηση μέσω της εργασίας, αλλά και σε τομείς όπως η εκπαίδευση ενηλίκων, η διά βίου μάθηση καθώς και η εξωτερική εκπαίδευση (outdoor education) (Billet, 2001 Boud et al., 1985 Dehnbostel, 2008a, 2008b McCulloch et al., 2010 OECD-KRIVET, 2004). Για τη Dewey, η μάθηση ήταν πρωτίστως μια δραστηριότητα που προκύπτει από την προσωπική εμπειρία της

αντιμετώπισης ενός προβλήματος (και επομένως ότι δεν είναι όλα αποτελέσματα της εμπειρίας στη μάθηση, ένα συμπέρασμα το οποίο έχει επιπτώσεις στην ανάπτυξη πρακτικών τεχνικών για τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης μέσω της εργασίας στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης). Η άποψή της για την μάθηση ερχόταν σε αντίθεση με την πρακτική όπου οι φοιτητές λάμβαναν παθητικά γνώσεις και πληροφορίες που έχουν "συσχευαστεί" από εκπαιδευτικούς ή βρισκόταν σε εγχειρίδια. Διαφωνούσε με την πρακτική της «απομόνωσης του σχολείου (και συνεπώς άλλων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) από τον "έξω" κόσμο, και υποστήριξε ότι η ενσωμάτωση της εμπειρίας των μαθητών και η εκμάθηση έξω από το σχολικό περιβάλλον και άρα το περιβάλλον της τάξης, ήταν ένας ισχυρός τρόπος για να παρακινήσει και να ενθαρρύνει την συμμετοχή τους στη μάθηση.

Η εκμάθηση μέσω της εργασίας χρησιμοποιείται στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση για την ανάπτυξη βασικών επαγγελματικών συνηθειών, επαγγελματικής ταυτότητας και ειδικές επαγγελματικές ικανότητες. Ωστόσο λόγω της "ελκυστικότητάς" της ως ισχυρής μορφής μάθησης, μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σε ένα ευρύτερο φάσμα εκπαιδευτικών σκοπών. Για παράδειγμα, χρησιμοποιείται ως ένας τρόπος παρακίνησης μειονεκτούντων και αποτυχημένων φοιτητών, δίνοντάς τους την ευκαιρία να "γευτούν" την επιτυχία μέσω της εφαρμοσμένης μάθησης σε πρακτικά περιβάλλοντα καθώς και την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με ενήλικες μέντορες και πρότυπα ρόλων (Business-School Connections Roundtable, 2011). Η μάθηση μέσω της εργασίας μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη γενική εκπαίδευση για να αναπτύξει δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και μαθησιακές δεξιότητες. (Ainley, 1996; Resnick, 1987) Η φινλανδική έρευνα (Lasonen, 2005) έδειξε ότι μπορεί να διδάξει την επιχειρηματικότητα, να προωθήσει την ωριμότητα και να βοηθήσει στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων όπως η πρωτοβουλία και η επίλυση προβλημάτων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας τρόπος βελτίωσης των βασικών γνώσεων του γραμματισμού και της αριθμητικής, βοηθώντας τους μαθητές να κατανοήσουν την πραγματική εφαρμογή των βασικών δεξιοτήτων (PhillipsKPA, 2010). Οι σπουδαστές του συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης της Δανίας

μαθαίνουν τη θεωρία, όπως οι μαθηματικοί κανόνες, μέσω της επίλυσης πρακτικών προβλημάτων στο χώρο εργασίας (Aarkrog, 2008-09). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία γνωστικών δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου σε επιστημονικούς κλάδους όπως η φυσική, για παράδειγμα στο βιομηχανικό γυμνάσιο που βρίσκεται στο Asea-BrownBoveri εργοστάσιο στο Västeras της Σουηδίας (Sweet, 1995).

Στο σύστημα ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Χονγκ Κονγκ, η εφαρμοσμένη μάθηση που επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν πραγματική εμπειρία στο χώρο εργασίας είναι ένας από τους οκτώ βασικούς τομείς της υποχρεωτικής μάθησης (άλλοι βασικοί τομείς περιλαμβάνουν την εκμάθηση υπηρεσιών, τις επισκέψεις σε χώρους εργασίας και την απόκτηση εμπειριών στο εξωτερικό (overseas experience) και είναι υποχρεωτική για όλους τους φοιτητές. Το σκεπτικό για αυτό είναι ότι η εφαρμοσμένη - συνεργατική μάθηση που πηγάζει από την πραγματική εμπειρία στο χώρο εργασίας είναι μια θεμελιώδης μέθοδος βοήθειας προς τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες μάθησης και ότι η μάθηση αυτών των δεξιοτήτων λαμβάνουν χώρα καλύτερα μέσω των πραγματικών εμπειριών ζωής που έχουν πραγματικά αποτελέσματα (ΟΟΣΑ, 2011, σελ. 102). Η μάθηση μέσω της εργασίας δεν περιορίζεται στη δευτεροβάθμια και την επαγγελματική εκπαίδευση, αλλά χρησιμοποιείται ευρέως και στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση για τη διδασκαλία περίπλοκων γνώσεων και δεξιοτήτων: για παράδειγμα, χρησιμοποιείται ευρύτατα στην ιατρική εκπαίδευση (Swanwick, 2010) .

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Η ιστορία της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Κ – VET) στην Ελλάδα και η σύνδεσή της με την Μάθηση μέσω Εργασίας (Μ.Μ.Ε) – (Πρακτική άσκηση – Μαθητεία)

Πολλά από τα προβλήματα της πολιτικής ήταν άμεσα συνδεδεμένα με τις δυσλειτουργίες και τις αδυναμίες του συστήματος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης της Ελλάδας, που οφειλόταν στην ταχύτατη ανάπτυξη του συστήματος, με βάση τη χρηματοδότηση της ΕΕ, υπερκαλύπτοντας τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, ο χαρακτηριστικός κατακερματισμός των μέτρων και η απουσία ολοκληρωμένης πολιτικής καθώς και η έλλειψη του συντονισμού των δράσεων και δραστηριοτήτων και της πιστοποίησης των επαγγελματικών προσόντων. Αυτές οι αδυναμίες μπορούν να εξηγήσουν την έλλειψη μιας συνεκτικής αντίληψης και στρατηγικής για το σύστημα της διά βίου μάθησης στην Ελλάδα, καθώς και τις συμπληρωματικές λειτουργίες της συνεχιζόμενης κατάρτισης σε σχέση με την ανεπαρκή αρχική επαγγελματική κατάρτιση. Υπήρξαν, ωστόσο, σημαντικές προσπάθειες για τη σύνδεση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας μέσω της δημιουργίας των οργανισμών και των φορέων που θα διασφάλιζαν τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, της έρευνας και της τεκμηρίωσης των πολιτικών κατάρτισης και απασχόλησης και τη στατιστική τεκμηρίωση και την παρακολούθηση (monitoring) των τάσεων της αγοράς εργασίας. Οι πιο πρόσφατες προσπάθειες συνίστανται στη διαμόρφωση θεσμικού πλαισίου για την λειτουργία και των συντονισμό των συστημάτων της ΕΕΚ και τη σχέση τους με την απασχόληση, καθώς και με τη συστηματοποίηση των υφιστάμενων συστημάτων ΕΕΚ στο πλαίσιο μιας συνολικής στρατηγικής για τη διά βίου μάθηση. (Γαλατά 2009)

Αν και η έννοια της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι πολύ παλιά και χρονολογείται πολύ πίσω, μαζί με τη δημιουργία του ανεξάρτητου ελληνικού κράτους, έκτοτε έχουν γίνει αρκετές μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο αλλά και στην στοχοποίηση του θεσμικού πλαισίου της ΕΕΚ. Από τον 19ο αιώνα, η συζήτηση για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης, οδήγησε στη δημιουργία δύο βασικών πυλώνων: α) της

γενικής εκπαίδευσης και β) την τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση, προκειμένου να εξασφαλιστεί η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Η παραγωγική δραστηριότητα στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1870 βασίστηκε κυρίως στη μικρή - οικογενειακή επιχείρηση και, ως εκ τούτου, ο στόχος της τεχνικής εκπαίδευσης επικεντρώθηκε κυρίως στην προσαρμογή της στα ανάλογα ευρωπαϊκά πρότυπα αλλά και στην μέχρι τότε σταθερή πεποίθηση ότι η εκπαίδευση σε τομείς που ασχολούνται με την γεωργία, το εμπόριο και τη θάλασσα θα εξασφάλιζε την οικονομική ευημερία στην Ελλάδα. Ωστόσο, η αντίληψη για την κλασική αξία της εκπαίδευσης, από την μία, αλλά και την περιφρόνηση για την τεχνική και χειρωνακτική εργασία, από την άλλη, είχε σαν αποτέλεσμα την επικράτηση της γενικής εκπαίδευσης ως κυρίαρχη. Η ζήτηση για σπουδές γυμνασιακού τύπου καθώς και σπουδές που οδηγούν σε εμπορικά σχολεία αλλά και πανεπιστήμια ήταν μεγάλη κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1920: ο στόχος ήταν να εξασφαλιστεί το κοινωνικό και επαγγελματικό καθεστώς. Ο νόμος 4397/1929 για τη στοιχειώδη εκπαίδευση επιβεβαιώνει τη διάκριση μεταξύ γενικής εκπαίδευσης και σχολείων επαγγελματικής - τεχνικής εκπαίδευσης, στοχεύοντας την υποστήριξη της επαγγελματικής προετοιμασίας των αποφοίτων του που δεν επιθυμούσαν να συνεχίσουν τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. (Καρατζογιάννης, Σ., Πανταζή, Σ., 2014).

Μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τη λήξη του εμφυλίου πολέμου παρουσιάζεται έντονα η ανάγκη ανασυγκρότησης της ελληνικής οικονομίας και κοινωνίας. Με βάση τις πιεστικές αυτές ανάγκες, και υπό την πίεση της εισαγωγής νέων για την εποχή επιστημονικών και τεχνολογικών δεδομένων, η Επιτροπή Παιδείας του 1957 διατυπώνει προτάσεις για μια ευρεία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία ανοίγει προοπτικές και για τη δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση ξεπερνώντας την ως τότε συνήθεια να καλύπτονται οι ανάγκες της τεχνικής εκπαίδευσης αποκλειστικά από την ιδιωτική πρωτοβουλία.

Η ιδέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης στην Ελλάδα αναπτύχθηκε στη δεκαετία του 1960 με την καθοδήγηση και βοήθεια από

διεθνείς οργανισμούς (δηλ. τον ΟΟΣΑ, την Παγκόσμια Τράπεζα και την Ευρωπαϊκή Ένωση Κοινότητα) για την αντιμετώπιση των άμεσων αναγκών μιας νέας, αναπτυσσόμενης βιομηχανίας με ζήτηση εξειδικευμένου προσωπικού. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκαν διάφοροι τύποι και μορφές επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, μεταξύ των οποίων κυριαρχούσε η Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση. Η πρώτη μεγάλη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση έλαβε χώρα το 1957, προσπαθώντας να προσφέρει νέες προοπτικές στην τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση μέσω της δημιουργίας επαγγελματικών σχολών το 1958, καθώς και τη διασφάλιση της πρόσβασης στα επαγγελματικά σχολεία για να αποκτήσουν τα σχετικά προσόντα για τους απόφοιτους που δεν ήθελαν να συνεχίσουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η δεύτερη μεγάλη και σημαντική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πραγματοποιήθηκε με το νόμο 576/1977 (ΦΕΚ 102Α / 13.4.1977), στην οποία έγινε μία προσπάθεια να αναδιαμορφωθεί πλήρως ο τομέας της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στη χώρα με διάκριση στην δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση και στην μετά - δευτεροβάθμια (μετά- λυκειακή) εκπαίδευση. Ακολουθώντας αυτόν τον διαχωρισμό, η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση διακρίνεται στην Μέση και Ανωτέρα. Η Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευσης παρέχεται στις Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (Τ.Ε.Σ) και στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Λ). Η Ανωτέρα Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευσης παρέχεται στις Ανώτερες Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (Α.Τ.Ε.Σ).. Επιπλέον, με τον νόμο 1346/1983 (ΦΕΚ 46Α / 14.04.1983) δημιουργήθηκαν οι σχολές μαθητείας του Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού(ΟΑΕΔ)

Η τρίτη σημαντική μεταρρύθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πραγματοποιήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1990 με το νόμο 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α / 23.9.1997) και του Ν. 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α / 03.09.1998), που ίδρυσε το Ενιαίο Λύκειο, συμπεριλαμβανομένων όλων των τύπων γενικού και επαγγελματικού λυκείου. Η πιο πρόσφατη και σημαντική αλλαγή, αφορά τα Τεχνικά Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (Τ.Ε.Ε), τα οποία έχουν αντικατασταθεί από τα Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑ.Λ) και τις Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ) με την ψήφιση του Ν. 3475/2006 (ΦΕΚ 146 / Α / 13.07.2006) με κύριο στόχο

να συνδυαστεί η γενική εκπαίδευση με τον δεύτερο κύκλο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέχοντας ταυτόχρονα τεχνικές και επαγγελματικές γνώσεις. Παρ' όλες τις μεταρρυθμίσεις που έλαβαν χώρα και προσπαθούσαν να "τοποθετήσουν" την Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση ως "ισάξια" εναλλακτική λύση σε σχέση με το Γενικό Λύκειο, στην πράξη και στη γενική συνείδηση του κόσμου, η τεχνική εκπαίδευση θεωρείται κατώτερη από τη γενική εκπαίδευση (Καρατζογιάννης, Σ., Πανταζή, Σ., 2014) .

Η πιο πρόσφατη νομοθετική δραστηριότητα επηρεάστηκε από την έμφαση που έδωσε η ΕΕ μετά το 2000, στη δημιουργία μίας ανταγωνιστικής Ευρώπης που να ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις της κοινωνίας της γνώσης. Από το 2000, τέσσερις νόμοι - για το εθνικό σύστημα που συνδέει την Ε.Ε.Κ με την απασχόληση (Ν. 3191/2003), συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης (Ν. 3369/2005), την ανάπτυξη της δια βίου μάθησης (Ν. 3879/2010) και την αναδιάρθρωση της Β/θμιας εκπαίδευσης (Νόμος 4186/2013) - έχουν θεσπιστεί για να ρυθμίσουν τον τομέα της ΕΕΚ και τη δια βίου μάθησης.(Cedefop 2014). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο νόμος 4186/2013 αποσκοπεί στον εκσυγχρονισμό της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση των μαθησιακών στοιχείων που βασίζονται στην εργασία (μάθηση μέσω εργασίας - WBL). Ειδικότερα προβλέπεται ότι τα Σχολικά Εργαστηριακά Κέντρα (ΣΕΚ) παρέχουν μη τυπική αρχική επαγγελματική κατάρτιση σε αποφοίτους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, για πρώτη φορά, θα υπάρχει η δυνατότητα μαθητείας μετά-δευτεροβάθμιου – μετά-λυκειακού επιπέδου ("Μαθητεία") . Δίνει επίσης τη δυνατότητα στους παρόχους μετά-δευτεροβάθμιας ΕΕΚ (Ι.Ε.Κ) να προσφέρουν παρόμοια προγράμματα μαθητείας και πρακτικής άσκησης σε διάφορες ειδικότητες. Ο εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ενισχύεται με ειδικές απαιτήσεις που προβλέπονται από τον νόμο 4336/2015 για τη θέσπιση ενός σύγχρονου πλαισίου ποιότητας για την ΕΕΚ και τη μαθητεία, το σύστημα αναγνώρισης των απαιτούμενων δεξιοτήτων, τη διαδικασία αναβάθμισης των προγραμμάτων και της διαπίστευσης, τη πιο ενεργητική συμμετοχή των εργοδοτών και μεγαλύτερη χρήση της ιδιωτικής χρηματοδότησης. Είναι προφανές ότι τα υψηλά ποσοστά ανεργίας των νέων έθεσαν την μαθητεία υπό το πρίσμα των πολιτικών προτεραιοτήτων και

εξελίξεων στην Ελλάδα, καθώς και η αύξηση της μαθητείας για την περίοδο 2014-2020 αποτελεί προτεραιότητα κατά της ανεργίας των νέων. Άλλοι τύποι εκμάθησης στο χώρο εργασίας λαμβάνεται επίσης υπόψη κατά την ανάπτυξη ενός εθνικού πλαισίου μαθητείας.

Από την άλλη πλευρά, η νομοθέτηση της μαθητείας με το νόμο 4186/2013 κρίθηκε σε μεγάλο βαθμό ως ανεπαρκής λόγω της ελλιπούς χρηματοδότησης καθώς και της απουσίας σύγχρονων προγραμμάτων κατάρτισης βάσει της εργασίας (WBL programs). Έτσι, οι μαθητείες δεν αντιμετωπίζονται ως τμήμα της εκπαιδευτικής πολιτικής και έχουν μετατραπεί σε μια λανθάνουσα πολιτική απασχόλησης. Ένας άλλος αρνητικός παράγοντας σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ΕΕΚ και της μαθητείας βρίσκεται στη γενική προσέγγιση που αφορά την ανεργία ως οφειλόμενη στην αναντιστοιχία μεταξύ προσφοράς και ζήτησης δεξιοτήτων ή στην έλλειψη κατάλληλων δεξιοτήτων, ενώ η ουσιαστική συζήτηση πρέπει να ξεκινήσει από τον τύπο, την ποσότητα και την ποιότητα των θέσεων εργασίας που προσφέρονται στην ελληνική αγορά εργασίας. Τέλος, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι οι αποφάσεις πολιτικής κατευθύνονται από τη χρηματοδότηση της ΕΕ να υποστηρίξει τις πολιτικές της ΕΕ στον τομέα της ΕΕΚ, η οποία δεν ανταποκρίνεται πάντοτε επαρκώς στις ανάγκες της αγοράς εργασίας στην Ελλάδα. (Καρατζογιάννης, Σ., Πανταζή, Σ., 2014,σελ.276-285)

Όσον αφορά τη συνεχή επαγγελματική κατάρτιση, οι πολιτικές επιλογές στην Ελλάδα ήταν προσανατολισμένες και υποστηριζόμενες στα πλαίσια των σχετικών πολιτικών της ΕΕ, αλλά όχι με οργανωμένο και συντονισμένο τρόπο. Η νομοθετική υπερβολική δραστηριότητα που παρατηρείται σε αυτόν τομέα εξηγείται από την προσπάθεια του κράτους να ελέγχει την ανάπτυξη της αντίστοιχης αγοράς που χαρακτηρίζεται από συγκρουόμενα συμφέροντα και Ευρωπαϊκές πιέσεις.

Η τρέχουσα συζήτηση σχετικά με το ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης ανανεώνεται ενόψει της συμβολής της στην καταπολέμηση της ανεργίας και κυρίως στην ανεργία των νέων, καθώς και στην ανταπόκρισή της στις συνεχώς αυξημένες απαιτήσεις της κοινωνικής προστασίας που προκάλεσε η κρίση. Στην περίπτωση της Ελλάδας, η

περιορισμένη δημοσιονομική ικανότητα της χώρας, καθώς και η ύπαρξη των υφιστάμενων διαρθρωτικών αδυναμιών της οικονομίας και του κράτους πρόνοιας, οδήγησε στην κυβέρνηση να έχει περιορισμένο περιθώριο χειρισμών.

2.2 Η μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας (work-based learning) στη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση: Μια εναλλακτική διαδρομή μάθησης

Η Λιόση (2018) στην εργασία της «Σύγχρονες προσεγγίσεις για την αναγνώριση των εναλλακτικών διαδρομών μάθησης και κατάρτισης: Η περίπτωση της μάθησης μέσω της εργασιακής εμπειρίας (Work-based learning)» αναφέρει: «Η μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας (W.B.L.) αφορά τη μάθηση που προκύπτει μέσω της πραγματικής εργασίας, μέσω δηλαδή της παραγωγής πραγματικών αγαθών και υπηρεσιών, ανεξάρτητα από το αν η εργασία είναι αμειβόμενη ή όχι (Sweet, 2013). Ως εκ τούτου, η W.B.L. δεν θα πρέπει να συγχέεται με τη μάθηση που προκύπτει μέσω των προγραμμάτων ή/και των εργαστηρίων (workshops) ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, που προσφέρουν κυρίως οι μεγάλες επιχειρήσεις στους εργαζομένους τους, οι οποίοι αφήνουν τη δουλειά τους για να τα παρακολουθήσουν (ETF, 2014). Συνεπώς, αυτή η μορφή μάθησης δεν συνιστά μάθηση μέσω της εργασιακής εμπειρίας, καθώς η μάθηση δεν προκύπτει μέσω της παραγωγής αγαθών ή/και υπηρεσιών αλλά συνιστά μάθηση που στηρίζεται στη διδασκαλία (classroom-based learning), η οποία πραγματοποιείται στο χώρο της επιχείρησης (enterprise-based training) αντί σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα (Sweet, 2013).

Η περίπτωση της μάθησης μέσω της εργασιακής εμπειρίας συνήθως αναφέρεται ως μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (της αρχικής/και της συνεχιζόμενης) αλλά δεν περιορίζεται σε αυτό το πλαίσιο (ETF, 2014). Η W.B.L. αποτελεί από μόνη της μια σημαντική εναλλακτική διαδρομή (άτυπης) μάθησης, καθώς ο χώρος της εργασίας συνιστά ένα μονοπάτι για την απόκτηση ισχυρών γνώσεων και δεξιοτήτων, ανεξάρτητα από τη σύνδεσή της με την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Sweet, 2013). Σε αυτό το πλαίσιο, η μάθηση προκύπτει τυχαία στον εργασιακό χώρο

κυρίως μέσω της εμπειρίας (*experiential learning*), κατά τη διαδικασία της καθημερινής εργασίας (ETF, 2014). Η W.B.L. ορίζεται ως η σκόπιμη και δομημένη μάθηση (σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, το πλάνο διδασκαλίας, τον τόπο και το χρόνο της μάθησης) που σχετίζεται άμεσα με τα τρέχοντα ή τα μελλοντικά καθήκοντα του εργαζόμενου και λαμβάνει χώρα σε προσομοιωμένες ή πραγματικές συνθήκες εργασίας ή εκτός του χώρου εργασίας (π.χ. σε ένα ίδρυμα Ε.Ε.Κ.), αλλά με συγκεκριμένα μαθησιακά καθήκοντα τα οποία πρέπει να εφαρμοστούν στο χώρο εργασίας. Η W.B.L. στοχεύει στη βελτίωση της ικανότητας των εργαζομένων να εκτελούν τα εργασιακά τους καθήκοντα, με την παροχή των κατάλληλων δεξιοτήτων (βασικών ή/και εγκάρσιων) (CEDEFOP, 2015:15).”

Στον ευρωπαϊκό χώρο αναπτύσσονται πολιτικές για την προώθηση και αναγνώριση της W.B.L., καθώς η ανάπτυξή της είναι καθοριστική για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και οικονομικών προκλήσεων που βιώνει η Ευρώπη σήμερα (CEDEFOP, 2015). Συγκεκριμένα, η W.B.L. στην Σ.Ε.Ε.Κ. μέσω της παροχής των συναφών με την αγορά εργασίας δεξιοτήτων μπορεί να αντιμετωπίσει αφενός την αναντιστοιχία που υπάρχει ανάμεσα στις δεξιότητες που διαθέτει το εργατικό δυναμικό και σε αυτές που χρειάζεται η αγορά εργασίας (European Commission, 2013) κι αφετέρου τα υψηλά ποσοστά ανεργίας, καθώς έτσι ενισχύεται η απασχολησιμότητα του ατόμου.

Επίσης, μπορεί να αντιμετωπίσει τη γήρανση του πληθυσμού της Ευρώπης και τη συνακόλουθη επιμήκυνση του εργασιακού βίου των πολιτών παρέχοντάς τους εναλλακτικές και ευέλικτες διαδρομές διά βίου μάθησης για την εναρμόνιση των δεξιοτήτων τους με βάση τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας (Bruges Communiqué, 2010), ώστε να διατηρήσουν τη θέση εργασίας τους. Έτσι, μέσω της W.B.L. στη Σ.Ε.Ε.Κ. ενισχύονται η παραγωγικότητα και η καινοτομία στην επιχείρηση, η οικονομική ανταγωνιστικότητα της Ευρώπης και η κοινωνική ένταξη. Οι πολίτες αναπτύσσουν την επαγγελματική τους ταυτότητα, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους (Bruges Communiqué 2010) κι έχουν την δυνατότητα να συμμετέχουν στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή. Παράλληλα, μπορεί να επιτευχθεί ο στόχος στο πλαίσιο «Ευρώπη 2020», μέχρι το 2020 το ποσοστό της απασχόλησης να φτάσει το 75% και ο στόχος στο πλαίσιο «Εκπαίδευση

και Κατάρτιση 2020», το ποσοστό συμμετοχής των ενηλίκων σε προγράμματα κατάρτισης να ανέλθει στο 15% μέχρι το 2020 (CEDEFOP, 2014).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Προσεγγίσεις στη μάθηση που βασίζονται στην εργασία

Μια μελέτη από τους Siebert et al. (2009) διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευόμενοι που χρησιμοποιούν μια προσέγγιση βασισμένη στην εργασία μαθαίνουν από την κοινότητα πρακτικής τους στο χώρο εργασίας τους, καθώς και από τους μαθητές που εργάζονται στο πανεπιστήμιο. Οι Rhodes και ο Shiel (2007) είχαν ως στόχο να ανακαλύψουν πώς έργα που βασίζονται στην εργασία προωθούν τη μάθηση για εργαζόμενο και την οργάνωσή τους. Η έρευνα σκιαγραφείται μέσω μελετών περιπτώσεων σχετικά με το πώς τα έργα με βάση την εργασία έχουν αξιοποιηθεί με επιτυχία από το Πανεπιστήμιο Northumbria. Η ίδια επισκόπηση υπογράμμισε αρχές που βασίζονται σε αυτές που περιγράφονται από τους Boud και Solomon (2001):

1. Μια εταιρική σχέση μεταξύ οργανισμού και εκπαιδευτικού ιδρύματος για την προώθηση της μάθησης.
2. Οι εκπαιδευόμενοι που εργάζονται / έχουν συμβατική σχέση με την εξωτερική οργάνωση.
3. Το πρόγραμμα ακολουθεί τις ανάγκες του χώρου εργασίας και της μάθησης: η εργασία είναι το πρόγραμμα σπουδών.
4. Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν σε μια διαδικασία αναγνώρισης των σημερινών ικανοτήτων πριν από τη διαπραγμάτευση του προγράμματος σπουδών.
5. Ένα σημαντικό στοιχείο του προγράμματος είναι η εκμάθηση μέσω προγραμμάτων (project) που αναλαμβάνονται στο χώρο εργασίας.
6. Το εκπαιδευτικό ίδρυμα αξιολογεί τα μαθησιακά αποτελέσματα έναντι ενός διεπιστημονικού πλαισίου προτύπων και επιπέδων.

Αυτά τα σημεία ενισχύθηκαν περαιτέρω από τους Bragg και Hamm,(1996) οι οποίοι προσδιόρισαν ένα σύνολο κριτηρίων για την επιτυχία των προγραμμάτων μάθησης με βάση την εργασία:

1. Ισχυρή ηγεσία του προγράμματος.
2. Αποκλειστικές συνδέσεις μεταξύ του προγράμματος και του περιβάλλοντος του (εξειδικευμένη αγορά).
3. Συχνές και αποτελεσματικές επικοινωνίες με τους τοπικούς εργοδότες.

4. Διαπιστεύσεις για την αριστεία του προγράμματος.
5. Αποτελεσματική συνιστώσα εκμάθησης βασισμένη στο σχολείο.
6. Επαρκής οικονομική στήριξη.
7. Καινοτόμα προγράμματα και παιδαγωγικά χαρακτηριστικά.

Το Κέντρο Εκπαίδευσης του Ακαδημαϊκού Κέντρου για την Εκπαίδευση στο Οικοδομικό Περιβάλλον (HEA) έχει εκδώσει μια σειρά οδηγιών με τίτλο "Engagement Engagement" (Συμμετοχή εργοδότη), που μοιράζονται κατευθυντήριες γραμμές και μελέτες περιπτώσεων για τη συμμετοχή των εργοδοτών στο σχεδιασμό μαθημάτων. Ως μέρος της έκθεσής τους, οι Williams και Thurairajah (2009) δείχνουν πώς η μάθηση που βασίζεται στην εργασία μπορεί να παραδοθεί με διάφορους τρόπους, με το Σχήμα 1 να δείχνει τη συνέχεια με δύο άκρα. η μάθηση με επίκεντρο τον δάσκαλο και η μάθηση με επίκεντρο τον σπουδαστή, στην οποία μπορούν να αναπτυχθούν διάφορες δραστηριότητες μάθησης που βασίζονται στην εργασία:

Σχήμα 1: Η συνέχεια που περιγράφει τα δύο άκρα της μάθησης που βασίζεται στην εργασία. Εικόνα και σχολιασμοί που αναπαράγονται από μετάφραση από τους Williams και Thurairajah. (Williams, A. and Thurairajah, N., (2009), *Work-based Learning: Working the Curriculum: Approval, Delivery & Assessment* University of Salford.)

Τα παραδείγματα 1 και 2 στο παραπάνω σχήμα 1, δείχνουν δύο παραλλαγές στο θέμα που βασίζεται στην εργασία, με την έμφαση να αλλάζει

από την μάθηση με επίκεντρο τον δάσκαλο (δασκαλοκεντρικό μοντέλο) (Παράδειγμα 2) στο μαθητοκεντρικό μοντέλο (Παράδειγμα 1). Και τα δύο παραδείγματα επιτρέπουν την παροχή μαθημάτων με ανάμικτη εκμάθηση.

Όσον αφορά τα μαθησιακά μοντέλα που βασίζονται στην εργασία, ένας συγγραφέας επεκτείνει την πρώιμη εργασία του Kolb (2000,1984) στην εκπόνηση ενός "αποθέματος μάθησης" . Το απόθεμα εκμάθησης του μαθήματος προσδιορίζει τέσσερις κατηγορίες ή μαθησιακούς προσανατολισμούς: καταλύτες, αποκλίνοντες, συγκλίνοντες και εξομοιωτές. Οι καταλύτες μαθαίνουν καλύτερα μέσω της συμμετοχής, ενώ οι εξομοιωτές συνεργάζονται με τη θεωρία και τις ιδέες. Οι συγκλινόμενοι χρησιμοποιούν μια ρεαλιστική προσέγγιση στην πρακτική εφαρμογή της θεωρίας και απολαμβάνουν την επίλυση προβλημάτων ενώ οι αποκλινόμενοι μαθαίνουν μέσα από τις αντανakλαστικές πρακτικές, τις παρατηρήσεις και τον εξορθολογισμό των εμπειριών τους. Ο Raelin (1997) ανέπτυξε δύο μαθησιακά μοντέλα που βασίζονται στο εργασιακό και στο συλλογικό επίπεδο , που δείχνει πώς μπορεί να συνδεθεί η γνώση και η μάθηση. Οι μήτρες αναπαράγονται από την εργασία του Raelin: «A Model of Work-based Learning», όπως φαίνεται στον Πίνακα 1 και στον Πίνακα 2 στην παρακάτω σελίδα.

		ΓΝΩΣΗ	
		ΡΗΤΗ	ΑΡΡΗΤΗ
Μ Α Θ Η Σ Η	ΘΕΩΡΙΑ	ΣΥΝΕΝΝΟΗΣΗ	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΣΜΟΣ
	ΠΡΑΚΤΙΚΗ	ΑΝΤΑΝΑΚΛΑΣΗ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ	ΕΜΠΕΙΡΙΑ

Πίνακας 1: Raelin's ατομικό μοντέλο της μάθησης με βάση την εργασία

Πηγή: https://www.researchgate.net/publication/239667177_A_Model_of_Work-Based_Learning

Παρόμοια με τη θεωρία μάθησης του Kolb's , ο Raelin πιστεύει ότι τα άτομα μαθαίνουν μέσω ενός από τους τέσσερις τρόπους μάθησης. Εντούτοις,

χρησιμοποιώντας το αποθεματικό εκμάθησης της ύλης και το συγκεκριμένο μοντέλο παραπάνω, ο Raelin υποστηρίζει ότι η χρήση και των τεσσάρων τύπων μάθησης οδηγεί σε μια «καταλληλότερη εκμάθηση» σε σύντομο χρονικό διάστημα. Είναι δυνατόν να αλληλοκαλύπτονται οι μορφές μάθησης του Kolb με αυτές στο παραπάνω πλέγμα: οι καταλύτες μαθαίνουν από την εμπειρία, οι συγκλίνοντες απολαμβάνουν τον πειραματισμό, οι αποκλίνοντες μαθαίνουν μέσω του προβληματισμού και οι εξομοιωτές μαθαίνουν μέσω της εννοιολογικής σκέψης. Ο Raelin ισχυρίζεται επίσης ότι η μάθηση δεν πρέπει να περιορίζεται σε ένα από τα συλ του Kolb, δηλαδή ο μαθητής δεν πρέπει να διδάσκεται μόνο με τη θεωρία από μόνη της. Βασιζόμενη σε αυτή τη χρήση των μορφών μάθησης, ο Raelin συζητά περαιτέρω ότι η σιωπηρή μάθηση βελτιώνεται με πειράματα και εμπειρία, αλλά η προσθήκη της ιδέας του προβληματισμού επιτρέπει την ταχύτερη κατανόηση και εκτίμηση της γνώσης και της θεωρίας. Το παραπάνω μοντέλο είναι ατομικό, αλλά ο Raelin ανέπτυξε επίσης ένα μοντέλο για συλλογικό επίπεδο, όπου η μάθηση λαμβάνει χώρα στο χώρο εργασίας. Αυτό φαίνεται στο παρακάτω πίνακα 2:

	ΓΝΩΣΗ		
		ΡΗΤΗ	ΑΡΡΗΤΗ
Μ Α Θ Η Σ Η	ΘΕΩΡΙΑ	ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ	ΕΝΕΡΓΗ ΜΑΘΗΣΗ
	ΠΡΑΚΤΙΚΗ	ΕΝΕΡΓΗ ΕΠΙΣΤΗΜΗ	ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Πίνακας 2: Raelin's συλλογικό μοντέλο της μάθησης με βάση την εργασία

Πηγή: https://www.researchgate.net/publication/239667177_A_Model_of_Work-Based_Learning

Η εφαρμοσμένη επιστήμη είναι η χρήση της θετικιστικής κοσμοθεωρίας και η αυστηρή εφαρμογή της επιστημονικής μεθόδου. Η μάθηση της δράσης

στηρίζεται στην έννοια της ενεργού μάθησης, η οποία περιγράφηκε προηγουμένως, αλλά στοχεύει στο να επιτρέψει στον μαθητή να συγχωνεύσει τη θεωρία και την πρακτική. Η επιστήμη της δράσης είναι εκεί όπου ο μαθητής αμφισβητεί ενεργά τις υπάρχουσες γνώσεις. η κοινότητα της πρακτικής είναι η συμμετοχή συναδέλφων ή συναδέλφων μαθητών για να βοηθήσουν στην εκμάθηση του ατόμου. Όταν συνδέεται με το ατομικό μοντέλο της μάθησης που βασίζεται στην εργασία, ο Raelin πιστεύει ότι ο συνδυασμός και των τεσσάρων τύπων μάθησης που περιγράφονται από το μοντέλο του Kolb και τα παραπάνω μοντέλα οδηγούν στη μέγιστη εκμάθηση, δείχνοντας την πεποίθηση ότι τα άτομα μπορούν να χωρέσουν σε έναν ή σε όλους τους τύπους:

- Οι μαθητές προσπαθούν να κατανοήσουν τα ζητήματα και να αλληλεπιδρούν κριτικά με το περιεχόμενο συγκεκριμένου διδακτικού υλικού
- Συνδέστε ιδέες με προηγούμενες γνώσεις και εμπειρία
- Εξετάστε τη λογική των επιχειρημάτων και συνδέστε τα αποδεικτικά στοιχεία που παρουσιάζονται στα συμπεράσματα

Φαίνεται ότι η μάθηση βάσει της εργασίας θα μπορούσε να ικανοποιήσει τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Από τη φύση της, η μάθηση με βάση την εργασία μπορεί να προκαλέσει εγγενείς μαθητές να συσχετίσουν ιδέες με προηγούμενες και τρέχουσες γνώσεις και εμπειρίες, να κατανοήσουν τα ζητήματα και να προκαλέσουν κρίσιμη αλληλεπίδραση, να συνδυάσουν τη μάθησή τους με το έργο τους και έτσι να εξορθολογήσουν το γιατί και τον τρόπο μάθησης και δράσεις.

3.2 Ανάπτυξη της μάθησης με βάση την εργασία

Οι Brennan και Little (1996) ορίζουν έναν τρόπο κατασκευής προσεγγίσεων μάθησης με βάση την εργασία:

"Πρόγραμμα σπουδών που ελέγχεται από το ίδρυμα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, περιεχόμενο σχεδιασμένο με εργοδότη - μαθητευόμενο κυρίως εργαζόμενο πλήρους απασχόλησης."

Τα μαθήματα που περιγράφονται από τον Brennan και τον Little σχεδιάζονται με τη συμβολή των εργοδοτών, με το πλαίσιο που προκύπτει από την προκαθορισμένη διάρθρωση της πειθαρχίας, με πιστώσεις που αποκτώνται από τις ενότητες μέσα στο μάθημα καθώς και με τη διαπίστευση προηγούμενης μάθησης, η οποία περιλαμβάνει την αξιολόγηση της μάθησης που συγκεντρώθηκε από την ίδια την εργασία. Το Foundation Degree Forward (2008) έχει δημοσιεύσει μια σειρά από λεπτομερείς οδηγούς που σχετίζονται με όλες τις πτυχές της διάρθρωσης ενός μαθήματος μάθησης που βασίζεται στην εργασία καθώς και με τη συνεργασία με τους εργοδότες. Δύο ειδικοί οδηγοί (Πρόσβαση με βάση την εργασία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση [Λίστα εξέλιξης μαθημάτων] και Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση [Κατευθυντήριες γραμμές]) βασίζονται στην ανάπτυξη μαθημάτων βασικών σπουδών που περιλαμβάνουν μάθηση με βάση την εργασία. Ο δεύτερος οδηγός υπογραμμίζει την ανάγκη για αποτελεσματική ανάπτυξη της μάθησης που βασίζεται στην εργασία και των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την εργασία. Οι παρακάτω κατάλογοι αναπαράγονται από την Πρόσβαση στις Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης .

Δεξιότητες μάθησης βάσει εργασίας:

1. Ανάπτυξη λύσεων για τα προβλήματα στο χώρο εργασίας με βάση τη θεωρία και την πρακτική.
2. Αξιοποίηση του χώρου εργασίας ως πόρου μάθησης.
3. Διαχειριστείτε τον εαυτό σας (και άλλους).
4. Να αντανakλάται το τι έχει μαθευτεί μέσα και από το χώρο εργασίας.
5. Μεταφέρετε τις υπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και δυνατότητες σε νέα ή διαφορετικά περιβάλλοντα.

Δεξιότητες σχετικές με την εργασία:

1. Σχεδιασμός δράσης.
2. Συμβάλλετε στις συναντήσεις.
3. Επιχειρηματικότητα.
4. Ρύθμιση στόχου.

5. Διαπραγμάτευση.
6. Δικτύωση.
7. Διαχείριση έργων.
8. Αυτοαξιολόγηση.
9. Ομαδική εργασία.
10. Χρησιμοποιώντας και ενεργώντας ως σύμβουλος.

Οι δύο λίστες περιγράφουν διαφορετικά σύνολα δεξιοτήτων. Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την εργασία περιγράφουν μεταβιβάσιμες δεξιότητες, οι οποίες είναι επιθυμητές και επωφελείς για όλους τους εργαζομένους, ενώ οι δεξιότητες μάθησης που βασίζονται στην εργασία περιλαμβάνουν τον μαθητή με βάση τη γνώση και τη θεωρία του θέματος, σε συνδυασμό με την εμπειρία τους, για να αξιοποιήσουν τον χώρο εργασίας στην προσωπική ανάπτυξη. Κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης των μαθημάτων, θα πρέπει να ληφθεί μέριμνα ώστε να συμπεριληφθεί η εισαγωγή και η ανάπτυξη όλων των προαναφερθέντων δεξιοτήτων στις ενότητες μάθησης που βασίζονται στην εργασία, ανεξάρτητα από το αν βασίζονται σε θεωρίες ή δεξιότητες.

Ένα παράδειγμα μάθησης που βασίζεται στη δουλειά που βρίσκεται σε μια βιομηχανία STEM είναι η Shell International Exploration and Production, της οποίας το σύστημα παραγωγής μαθημάτων μάθησης ειδικά ως καθήκοντα στο χώρο εργασίας αναλύεται από τους Margaryan et al. (2004) Σύμφωνα με τους Bianco et.al. (2002) το μάθημα περιλάμβανε δραστηριότητες μάθησης βάσει εργασίας, συνδέοντας τα έργα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το τεχνικό προσωπικό, με τη συμμετοχή των εποπτικών φορέων στο χώρο εργασίας καθώς και με τους έμπειρους συνεργάτες. Πριν από τη διάρθρωση και την ανάπτυξη ενός μαθήματος ή μιας ενότητας μάθησης βασισμένης στην εργασία, αναπτύχθηκαν κριτήρια σχεδιασμού για το πρόγραμμα ανάμικτης εκμάθησης από την Shell38 με βάση τις Πρώτες Αρχές της Οδηγίας του Merrill (2002), (2005):

- Οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται με προβλήματα πραγματικής εργασίας.
- Η υπάρχουσα γνώση ενεργοποιείται ως βάση για τη νέα γνώση.
 - Η νέα γνώση αποδεικνύεται στον εκπαιδευόμενο.
 - Η νέα γνώση εφαρμόζεται από τον εκπαιδευόμενο.
 - Η νέα γνώση ενσωματώνεται στον κόσμο του εκπαιδευόμενου.

Ένας περαιτέρω στόχος της Shell ήταν να ενισχύσει την πορεία της ηλεκτρονικής μάθησης με μια ολοένα και πιο συνδυασμένη προσέγγιση, εστιάζοντας στη δημιουργία μιας αποτελεσματικής κοινότητας μαθητών μέσα από συνεργατική και κοινωνική μάθηση. Από τη συνεργασία της Shell με το Πανεπιστήμιο του Twente αναπτύχθηκε ένας κατάλογος μελετών για να βοηθηθούν οι εργοδότες στην εφαρμογή της μικτής μάθησης από το περιβάλλον του χώρου εργασίας. Ο πρώτος ήταν ότι το μάθημα θα πρέπει να βασίζεται στις Πρώτες Αρχές της Καθοδήγησης, Merrill (2002). Επιπρόσθετα, το μάθημα θα πρέπει να στοχεύει στην αντιμετώπιση πραγματικών προβλημάτων και ζητημάτων που σχετίζονται με την εργασία μέσα στο μάθημα, αναπτύσσοντας εργασιακές δραστηριότητες που συμφωνούνται τόσο από τον εργοδότη όσο και από τον διευθυντή / επιβλέποντα. Θα πρέπει να δοθεί έμφαση στη χρήση εργαλείων και εμπειριών στο σπίτι, για να βοηθηθούν οι εργασιακές αναθέσεις και τα έργα με τη συμμετοχή εμπειρών εργοδοτών για να βοηθήσουν στην ανταλλαγή γνώσεων, χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα την τεχνολογία για την υποβολή εγγράφων και τη συζήτηση για αξιολόγηση από ομότιμους και βοήθεια.

Συνοπτικά, λόγω της ευρείας φύσης της μάθησης με βάση την εργασία, η βιβλιογραφία υποστηρίζει μια εξατομικευμένη προσέγγιση για τον εκπαιδευόμενο, διατηρώντας παράλληλα επαφές μεταξύ της ακαδημίας και του εργοδότη για να βοηθήσει στην ανάπτυξη του σχεδίου μάθησης και επίσης να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις του εργοδότη. Ο εμπλεκόμενος εργοδότης θα πρέπει να εισάγει το σχεδιασμό και τα αποτελέσματα του μαθήματος του μαθητή του.

3.3 Εφαρμογή της μάθησης βάσει της εργασίας

Οι Lineham και Sheridan (2009), συνοψίζουν τα βασικά σημεία τόσο για τους εργοδότες όσο και για τα Η.Ε.Ι (Higher Education Institution) όταν εξετάζουν την εφαρμογή μαθημάτων και κύκλων μαθημάτων που βασίζονται στην εργασία, όπως συνοψίζεται στα ακόλουθα:

- Τα ΗΕΙ πρέπει να εξασφαλίσουν ότι η προηγούμενη μάθηση αναγνωρίζεται ως αναπόσπαστο στοιχείο .
- θα πρέπει να δημιουργηθούν ισχυρές εταιρικές σχέσεις με τη βιομηχανία και τους εργοδότες με τον εργοδότη που συμμετέχει στην ανάπτυξη του προγράμματος, ιδίως στον σχεδιασμό σχεδίων και καθηκόντων που βασίζονται στην εργασία.
- θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη εξατομικευμένων και προσαρμοσμένων μαθημάτων, με γενικό στόχο την ικανοποίηση των προσδοκιών και των αναγκών τόσο του εργαζόμενου όσο και του εργοδότη.
- Σε ό, τι αφορά τους εργοδότες, θα πρέπει να στοχεύουν στην ενθάρρυνση των εργαζομένων τους στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, με την παραχώρηση ενός μόντορα στο χώρο εργασίας για να βοηθήσει και να βοηθήσει τον εκπαιδευόμενο στη διαδικασία εκμάθησης του.
- ο εργοδότης πρέπει επίσης να ενθαρρύνει τον υπάλληλό του να αναλάβει την προσωπική του επαγγελματική εξέλιξη. όπως σημειώνεται για το ΗΕΙ παραπάνω, ο εργοδότης πρέπει να βοηθήσει στην ανάπτυξη έργων και εργασιών με «αίσθηση σκοπού» .

Αυτές οι εκτιμήσεις αποτελούν ένα θεμέλιο πάνω στο οποίο μπορούν να αναπτύξουν ιδρύματα και εργοδότες κατά την ανάπτυξη ειδικών μαθημάτων και ενοτήτων .

Seagraves et al (1996), αναφέρει ότι στις περιπτώσεις όπου οι διαδικασίες μάθησης και εργασίας είναι ξεχωριστές και διακριτές, πρέπει να διεξαχθεί ανάλυση τόσο του ρόλου και των διαδικασιών της εργασίας όσο και της εργασίας του μαθητή. Αυτό καθορίζει εάν έχει εφαρμοστεί η μάθηση και κατά πόσο η προβλεπόμενη η αλλαγή ή το προβλεπόμενο όφελος έχει πράγματι εκδηλωθεί.

3.4 Οφέλη από τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία

Ένα έγγραφο από το FDF (2009) (Foundation Degree Forward) εξετάζει την ανάγκη για ανάπτυξη υψηλότερων δεξιοτήτων στο εργατικό δυναμικό και περιγράφει σημαντικά θετικά αποτελέσματα στην επιτυχή εφαρμογή των τίτλων θεμελίωσης. Επίσης σύμφωνα με το FDF αλλά και τους Anderson και Hemsworth (2005), ορίζεται ένας κατάλογος των πιθανών οφελών που ωθούν τους εργοδότες να συνεργαστούν με τα πανεπιστήμια για να εκπαιδεύσουν το εργατικό τους δυναμικό:

- Καλύτερες προσλήψεις ποιότητας.
- Ευέλικτες απαιτήσεις εισόδου.
- Ευέλικτη, προσαρμοσμένη στις ανάγκες σας.
- Βελτίωση της απόδοσης και της παραγωγικότητας του εργατικού δυναμικού.
- Αυξημένο κίνητρο των εργαζομένων - μεγαλύτερη διατήρηση του προσωπικού.
- Αντιμετωπίζει ελλείψεις δεξιοτήτων - αναπτύξτε το δικό σας εργατικό δυναμικό.
- Εκμάθηση βασισμένη στην εργασία - ελάχιστη διάρκεια εργασίας, ελάχιστη διακοπή.
- Έργα που σχετίζονται άμεσα με την επιχείρησή σας.
- Ο εργοδότης συμμετέχει στενά στην παράδοση.
- Δυνατότητα αναγνώρισης προγραμμάτων κατάρτισης εταιρειών.
- Εξαιρετικά καλή σχέση με την κατάρτιση του ιδιωτικού τομέα.
- Άμεσοι σύνδεσμοι με περαιτέρω προσόντα και συνεχή επαγγελματική εξέλιξη.

Ο κατάλογος αυτός δεν είναι καθόλου οριστικός και συνέχεια αναπροσαρμόζεται. Παρέχει, ωστόσο, ένα δελεαστικό εύρος θετικών αποτελεσμάτων για τους εργοδότες που θέλουν να αναπτύξουν το εργατικό τους δυναμικό με μαθήματα που βασίζονται στην εργασία. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας εγείρει μια βασική ερώτηση και αυτή δεν είναι άλλη από το ποια μοντέλα εκπαίδευσης με βάση την εργασία είναι επιτυχή; Οι Keeling et al.(1998), πιστεύουν ότι η αξιοποίηση ενός ποικίλου αριθμού μαθησιακών

προσεγγίσεων και στυλ, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μια επιτυχημένη εφαρμογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Καλύπτοντας το «κενό» (gap)

Η μελέτη του IOBE (2011), «Μελέτη για τις δυνατότητες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του θεσμού της Πρακτικής Άσκησης στην Εκπαίδευση», αναφέρεται χαρακτηριστικά στο έλλειμμα δεξιοτήτων που υπάρχει στην αγορά εργασίας και πως αυτό θα μπορούσε να καλυφθεί με βάση την πρακτική άσκηση που αποτελεί μία από τις μορφές μάθησης μέσω εργασίας. Ένας από τους σημαντικότερους λόγους της διαχρονικά υψηλής ανεργίας των νέων θεωρείται η μαζική αύξηση των αποφοίτων, ιδιαίτερα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι πτυχιούχοι αυτοί να αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην εύρεση κατάλληλης εργασίας, καταλήγοντας αναπόφευκτα σε θέσεις χαμηλότερων απαιτήσεων από τα τυπικά τους προσόντα. Η οικονομική κρίση σαφώς και εντείνει σημαντικά το πρόβλημα.

Εκτός από αυτό, σύμφωνα με μελέτη του IOBE (2007) , ένας από τους σημαντικότερους παράγοντας αξιολόγησης των προσόντων των υποψηφίων εργαζομένων, αλλά και αυτών που ήδη εργάζονται στις επιχειρήσεις, αποτελούν τα στοιχεία προσωπικότητας, όπως το -πνεύμα συνεργασίας, η ευσυνειδησία, και η προσαρμοστικότητα ενώ ιδιαίτερα σημαντικές θεωρούνται και οι κοινωνικές δεξιότητες, οι ικανότητες χειρισμού διαδικασιών, οι βασικές γνώσεις χρήσης σύγχρονου λογισμικού γραφείου αλλά και η κριτική σκέψη, η ενεργός μάθηση, οι ικανότητες επίλυσης σύνθετων προβλημάτων (αναγνώριση προβλημάτων, συλλογή, οργάνωση και σύνθεση πληροφοριών, παραγωγή και αξιολόγηση ιδεών), οι ικανότητες διαχείρισης πόρων (οικονομικών, ανθρώπινων πόρων, υλικών, χρόνου). Ωστόσο, οι δεξιότητες αυτές δε «διδάσκονται» πάντα στις διάφορες βαθμίδες του εγχώριου εκπαιδευτικού συστήματος.

Είναι ενδεικτικό ότι μία στις δύο επιχειρήσεις, δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εξεύρεση των κατάλληλων πτυχιούχων, παρά την υψηλή προσφορά εργασίας, γεγονός το οποίο υπογραμμίζει την αναντιστοιχία μεταξύ των ζητούμενων και προσφερόμενων προσόντων. Οι

επιχειρήσεις εκτιμούν, ωστόσο, ότι πολύ συχνά η συγκεκριμένη αναντιστοιχία οφείλεται στην έλλειψη επαγγελματικής εμπειρίας.

Η εν λόγω έρευνα του IOBE οδήγησε στα παρακάτω συμπεράσματα σε ό,τι αφορά στο «έλλειμμα δεξιοτήτων» των πτυχιούχων:

- Το επίπεδο του ελλείμματος φαίνεται να κρίνεται ως μεγαλύτερο από τις επιχειρήσεις μεγαλύτερου μεγέθους- όπου, μάλλον, οι απαιτήσεις είναι υψηλότερες

- Τα μεγαλύτερα ελλείμματα από τους υποψήφιους εργαζομένους-αποφοίτους καταγράφονται στις βασικές γνώσεις χρήσης σύγχρονου λογισμικού γραφείου, την ικανότητα επίλυσης σύνθετων προβλημάτων και την ικανότητα διαχείρισης πόρων.

- Από την πλευρά των πτυχιούχων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προκύπτει πως και αυτοί αναγνωρίζουν - και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι επιχειρήσεις- πως υπάρχει ένα έλλειμμα συγκεκριμένων δεξιοτήτων από την πλευρά τους. Επιπλέον, συμφωνούν πως αυτές δεν καλλιεργούνται στο πανεπιστήμιο (ΕΛΙΑΜΕΠ 2000 - 2005) . Οι συχνότερα αναφερόμενες δυσκολίες για την εύρεση εργασίας είναι η έλλειψη κατάλληλων θέσεων εργασίας, επαρκούς πληροφόρησης και κατάλληλων συστάσεων. Αν και σημαντικό ποσοστό αποφοίτων απασχολήθηκε σε θέση σχετική με το αντικείμενο των σπουδών τους, οι ίδιοι αναγνωρίζουν τις αδυναμίες τους σε όρους επαγγελματικής εμπειρίας, γενικών γνώσεων και δεξιοτήτων (κυρίως σε ικανότητα διαπραγμάτευσης και πειθούς, αλλά και διαχείρισης πόρων και ανθρώπινου δυναμικού).

Επίσης σημαντικός δείκτης της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης αποτελεί ο χρόνος μετάβασης του απόφοιτου στην αγορά εργασίας. Σχετική μελέτη διαπίστωσε σημαντική καθυστέρηση στην ένταξη των πτυχιούχων στην εργασία, δηλαδή η περίοδος μετάβασης από την εκπαίδευση στην παραγωγική-οικονομική δραστηριότητα έχει επιμηκυνθεί σημαντικά, γεγονός που συμβάλλει στη σημαντική αύξηση της «ανεργίας μετάβασης» των νέων πτυχιούχων.

Το φαινόμενο αυτό αποτελεί ένα ακόμη σύμπτωμα των ελλείψεων του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της αναποτελεσματικής διασύνδεσης εκπαίδευσης και εργασίας. Σχετικές μελέτες, εξάλλου, δείχνουν ότι η διαδικασία μετάβασης διευκολύνεται όταν τα άτομα ξεκινούν να εργάζονται

πριν την αποφοίτηση τους. Ο συνδυασμός εκπαίδευσης και εργασίας, όπως λόγου χάρη μέσω της ενίσχυσης των προγραμμάτων πρακτικής εκπαίδευσης/άσκησης, μπορεί να συμβάλλει στη σταδιακή μείωση του φαινομένου της υψηλής ανεργίας μετάβασης. Φυσικά, μια τέτοια προσπάθεια παραμένει ημιτελής εάν δεν επεκτείνεται σε μια ευρύτερη και αποτελεσματικότερη σύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας, μέσω της παροχής συγκεκριμένων κινήτρων στις επιχειρήσεις προς την κατεύθυνση της διευκόλυνσης της διαδικασίας πρόσληψης νέων πτυχιούχων.

Σημαντικές στρεβλώσεις παρατηρούνται στην απορρόφηση αποφοίτων τεχνικής εκπαίδευσης (δευτεροβάθμιας και μετα-δευτεροβάθμιας), όπου η δυσκολία εύρεσης εργασίας δεν εδράζεται μόνο στο έλλειμμα δεξιοτήτων, αλλά και στη δυσπιστία της αγοράς ως προς το γενικότερο επίπεδο της εκπαίδευσης που παρέχεται σε αυτή τη βαθμίδα. Κι αυτό γιατί, η εστίαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οδήγησε στη σταδιακή απαξίωση της Τεχνικής Εκπαίδευσης, ως ήσσονος αξίας συγκριτικά με τη «γενική». Τέτοιου είδους αντιλήψεις, σε συνδυασμό με ατυχείς αποφάσεις που αφορούσαν στη δομή της Τεχνικής Εκπαίδευσης (για παράδειγμα, η δημιουργία σχολών/ειδικοτήτων, χωρίς γνώμονα τις ανάγκες της εγχώριας, και τοπικής οικονομίας) υποδαύλισαν την ανάπτυξη συνολικά αυτής της βαθμίδας.

Επομένως, απαιτούνται άμεσες παρεμβάσεις και στοχευμένες δράσεις με στόχο τη διασύνδεση της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και ουσιαστικά, τη διευκόλυνση της μετάβασης των αποφοίτων από την εκπαίδευση στην εργασία επιλογής τους. Η βελτίωση του θεσμού της μάθησης μέσω εργασίας, αναλόγως των απαιτήσεων και των στόχων της κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας εστιάζει προς αυτή την κατεύθυνση.

4.1.1 Μάθηση μέσω εργασίας : Μέσο «αναπλήρωσης» του ελλείμματος δεξιοτήτων και σύνδεσης με την αγορά εργασίας

Μετά την αποδοχή της Συνθήκης της Λισαβόνας από τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η μετάβαση σε μια κοινωνία γνώσης αποτελεί κοινοτικό στόχο. Σε ένα οικονομικό μοντέλο που είναι κυρίως ανθρωποκεντρικό, έχει αναγνωρισθεί η ανάγκη για ανάπτυξη των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού. Η έγκυρη διάγνωση των δεξιοτήτων εκείνων που

στα επόμενα χρόνια θα απασχολήσουν τους εργαζόμενους και τους εργοδότες, καθώς και η ανίχνευση των μεταβολών και των τάσεων που αναμένεται να επηρεάσουν τις δεξιότητες αυτές, έχουν αναγνωριστεί ως πολύ σημαντικά εργαλεία για τη χάραξη σχετικών πολιτικών. Οι πολιτικές αυτές θα πρέπει να μειώσουν στο ελάχιστο τα μελλοντικά κενά σε κάποιους τομείς της αγοράς εργασίας και την υπερπροσφορά σε κάποιους άλλους.

Σημαντικό συμπέρασμα σχετικής μελέτης του Cedefop (2010) αποτελεί το ότι, παρ' όλο που οι τεχνολογικές και οικονομικές εξελίξεις τα επόμενα χρόνια θα δημιουργήσουν νέα επαγγέλματα και άρα ζήτηση για προσωπικό με τα σχετικά προσόντα, ακόμα και τα πιο «παραδοσιακά», επαγγέλματα δε θα παραμείνουν ανεπηρέαστα: οι απαιτήσεις του τρόπου εργασίας θα υψώσουν τον πήχη για τα ελάχιστα επίσημα προσόντα που θα πρέπει να έχει ένα τέτοιο άτομο για μια θέση εργασίας, όπου σήμερα ενδεχομένως οι απαιτήσεις να είναι κατά πολύ ελαστικότερες.

Έτσι, συμπερασματικά, για όλους τους κλάδους αναμένεται αύξηση της ζήτησης για εργαζόμενους με υψηλά ή μεσαίου επιπέδου προσόντα, εις βάρος αυτών που ανήκουν στη χαμηλότερη κατηγορία.

4.1.2 Στόχοι της Μάθησης μέσω εργασίας

Ένας από τους τρόπους αντιμετώπισης της ανεργίας, αλλά και της έγκαιρης κάλυψης των μελλοντικών αναγκών σε νέες δεξιότητες είναι η μάθηση μέσω εργασίας (π.χ. πρακτική άσκηση, μαθητεία κ.α.). Η μάθηση σε εργασιακό χώρο μπορεί να έχει τη μορφή πρακτικής άσκησης ή μαθητείας. Η διαφορά μεταξύ των δύο έγκειται στον τρόπο διεξαγωγής τους: ενώ κατά τη διάρκεια της αμιγούς πρακτικής άσκησης ο φοιτητής απέχει από το εκπαιδευτικό ίδρυμα και τις εκεί υποχρεώσεις του, στη μαθητεία η φοίτηση στο σχολείο/τμήμα/πανεπιστήμιο και η εκπαίδευση σε εργασιακό χώρο πραγματοποιούνται παράλληλα.

Η μάθηση μέσω εργασίας αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της εκπαίδευσης καθώς αφορά στην επαφή των φοιτητών με τον εργασιακό χώρο: Είναι ένας τρόπος σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη. Η μάθηση μέσω εργασίας στοχεύει στην επίτευξη αμφίδρομης ανάδρασης μεταξύ Εκπαίδευσης και εργασιακού χώρου. Με την παρέμβαση αυτή επιδιώκεται η

ουσιαστική σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή σε τέτοιο βαθμό ώστε η μάθηση μέσω εργασίας των φοιτητών να μην αποτελεί μόνο αίτημα των Ιδρυμάτων προς την αγορά εργασίας αλλά και αίτημα της αγοράς εργασίας προς τα Ιδρύματα. Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι η εφαρμογή της αποκτημένης γνώσης σε πραγματικές συνθήκες εργασίας μπορεί να οδηγήσει ακόμα και στην ανάπτυξη επιχειρηματικότητας των τελειόφοιτων και άρα στη δημιουργία νέων θέσεων εργασίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι στόχοι της μάθησης μέσω εργασίας είναι:

- η απόκτηση προϋπηρεσίας που αναμένεται να βοηθήσει τον ασκούμενο στη μετέπειτα αναζήτηση εργασίας
- η βαθύτερη κατανόηση της φύσης του επαγγέλματος/ειδικότητας σε πραγματικό περιβάλλον εργασίας
- η εξοικείωση του ασκούμενου με τα χαρακτηριστικά ενός εργασιακού περιβάλλοντος, τις εργασιακές σχέσεις, τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του
- η σύνδεση της επιστημονικής γνώσης με πρακτικά ζητήματα που άπτονται του επαγγέλματος/της ειδικότητας, γεγονός που διευκολύνει την αφομοίωση των θεωρητικών γνώσεων
- ο σωστός προσανατολισμός του φοιτητή/σπουδαστή όσον αφορά στη μετέπειτα επιλογή καριέρας. Η απόκτηση τέτοιων εμπειριών μπορεί να βοηθήσει σημαντικά τους φοιτητές/σπουδαστές προς αυτή την κατεύθυνση, μιας και συχνά δεν έχουν αποκρυσταλλώσει τους επαγγελματικούς τους στόχους κατά τη διάρκεια των σπουδών
- η αύξηση των πιθανοτήτων για απορρόφηση στην ιδιωτική επιχείρηση όπου πραγματοποιήθηκε η Πρακτική Άσκηση
- η ανάδειξη των δεξιοτήτων των ασκούμενων και η ανάπτυξη επαγγελματικής συνείδησης
- η ομαλότερη μετάβαση των σπουδαστών/φοιτητών από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας
- η δημιουργία ενός διαύλου επικοινωνίας και διαλόγου μεταξύ εκπαίδευσης και αγοράς εργασίας

Συμπερασματικά, τα τρία κυριότερα επιχειρήματα προς την εγκόλπωση κάποιας μορφής εργασίας/πρακτικής στην εκπαίδευση είναι: α) η προσφορά ωφελειών που αφορούν στην οικονομία και την αγορά εργασίας, β) η

βελτίωση της παιδαγωγικής μεθόδου στο εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα και σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και δ) η αύξηση των ικανοτήτων κυρίως στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Ιδιαίτερα όσον αφορά στο χρόνο μετάβασης από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, φαίνεται πως σε χώρες όπως η Γερμανία, όπου λειτουργεί ένα εξαιρετικά δομημένο εκπαιδευτικό σύστημα που ενσωματώνει την μάθηση μέσω εργασίας στη σχολική μάθηση, οι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με πολύ ηπιότερες αλλαγές στην επαγγελματική τους κατεύθυνση και απορροφώνται ταχύτερα από την αγορά εργασίας σε σύγκριση με χώρες, όπως οι ΗΠΑ, που δεν έχουν εισάγει, σε τόσο μεγάλο βαθμό, μορφές μάθησης μέσω εργασίας στο εκπαιδευτικό τους σύστημα.

Επίσης, φαίνεται πως η εμπειρία σε εργασιακό χώρο λειτουργεί θετικά στην εύρεση εργασίας ακόμα και αν έχει αποκτηθεί σε αντικείμενο μη σχετικό με αυτό των σπουδών και εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας- σε περιπτώσεις, δηλαδή, που ο φοιτητής/σπουδαστής εργάζεται κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Είναι, επομένως, τόσο σημαντική η έλλειψη νέων απόφοιτων με κάποια εργασιακή εμπειρία που συνοδεύεται από αντίστοιχες δεξιότητες, ώστε οι εργοδότες να την αξιολογούν πολύ θετικά, ακόμα και αν δε συνδέεται με μάθηση σε κάποια σχολή.

4.1.3 Παράγοντες για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών προσεγγίσεων μάθησης μέσω εργασίας

Ο συνδυασμός των δύο πυλώνων μάθησης (μάθηση «στην τάξη» και μάθηση «στην εργασία») ενέχει προκλήσεις, ιδιαίτερα όταν αφορά σε ευρείας κλίμακα υιοθέτηση. Απαιτείται καλά σχεδιασμένη υποστήριξη από τους σχετικούς φορείς της αγοράς εργασίας και των συστημάτων παροχής προσόντων, καθώς και αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ εργοδοτών και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ύπαρξη και εφαρμογή σχετικών οικονομικών και κοινωνικών πολιτικών.

Πιο συγκεκριμένα, τα επιτυχημένα μοντέλα συνδυασμού της μάθησης με την εργασία υπογραμμίζουν την κρισιμότητα συγκεκριμένων παραγόντων:

- 1) Συνοχή κρατικής πολιτικής-Υπαρξη Στρατηγικής
- 2) Συνεργασία όλων των εμπλεκομένων φορέων

- 3) Έλεγχος ποιότητας
- 4) Αξιολόγηση και Πιστοποίηση της πρακτικής άσκησης
- 5) Συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με την αγορά εργασίας
- 6) Τρόποι χρηματοδότησης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Στο παρακάτω κεφάλαιο θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε μία σειρά από εμπειρικές έρευνες, ερευνητικές εργασίες, μελέτες και πρακτικά συνεδρίων που αφορούν το θέμα της μάθησης μέσω εργασίας, στην Ελλάδα αλλά και στον υπόλοιπο κόσμο. Θα αναφερθούμε στην μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, στις ερευνητικές μεθόδους που εφαρμόστηκαν, στο δείγμα που επιλέχθηκε και στα κυριότερα ερευνητικά ευρήματα τα οποία προέκυψαν.

Στην ποιοτική μελέτη των Ernstzen, Bitzer, & Grimmer-Somers, (2010), οι ερευνητές προσπάθησαν να αναγνωρίσουν και να προσδιορίσουν τους καλύτερους δυνατούς τρόπους κλινικής διδασκαλίας και εκμάθησης που, οι προπτυχιακοί φοιτητές φυσιοθεραπείας και οι κλινικοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν αποτελεσματικούς, στην ενίσχυση της μάθησης, καθώς και την όλη συλλογιστική «πίσω» από τις απόψεις τους. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η κλινική εκπαίδευση αποτελεί βασικό συστατικό της εκπαίδευσης των φοιτητών φυσιοθεραπείας. Υπάρχουν πολύ λίγες διαθέσιμες έρευνες για την αποτελεσματικότητα των πρακτικών, που χρησιμοποιούνται σε πραγματικό χώρο εργασίας, στις φυσιοθεραπευτικές κλινικές.

Η κλινική εκπαίδευση, η εκπαίδευση που παρέχεται δηλαδή στο χώρο εργασίας, ορίζεται ως η παροχή καθοδήγησης και ανατροφοδότησης σχετικά με την προσωπική, επαγγελματική και εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών, η οποία στηρίζεται στην εμπειρία του εκπαιδευτή, ώστε να μπορεί να προσφέρεται η καλύτερη δυνατή παροχή κατάλληλης φροντίδας στους ασθενείς (Kilminster et al., 2007). Η κατάλληλη κλινική εκπαίδευση στο πλαίσιο της περίθαλψης των ασθενών είναι σημαντική για την ανάπτυξη των επαγγελματιών υγείας (Grant et al., 2003, Kilminster et al., 2007, Lekkas et al., 2007, Strohschein et al). Η κλινική εκμάθηση πραγματοποιείται σε ένα περίπλοκο κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι ανάγκες των ασθενών και των σπουδαστών θεωρούνται δεδομένες (Chan 2001) και ως εκ τούτου είναι απαραίτητη μια προσεκτική ισορροπία μεταξύ της φροντίδας των ασθενών και της μάθησης των σπουδαστών. Το «τι»(what) και το «πώς»(how) μαθαίνει

κάποιος μαθητής, επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η οργανωτική παιδαγωγική κουλτούρα, τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευόμενου, οι προσεγγίσεις των μαθητών στη μάθηση καθώς και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (Kilminster & Jolly 2000, Schunk 2004, Best et al., 2005).

Οι σκέψεις, οι πεποιθήσεις, οι νοοτροπίες, οι αξίες και το στυλ μάθησης των μαθητευόμενων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης στην εργασία. Πολλές από τις θεωρίες που συμβάλλουν στην κατανόηση της μάθησης τονίζουν πως πρόκειται για μία κοινωνική διαδικασία και ως ένα προϊόν του περιβάλλοντος. Οι Torre et al. (2006) δείχνουν πως ορισμένες θεωρίες μάθησης (δηλαδή συμπεριφοριστικές, γνωστικές, ανθρωπιστικές) μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση για την υγειονομική περίθαλψη. Ορισμένοι συγγραφείς σε διάφορους κλάδους υπογραμμίζουν τη σημαντικότητα της κλινικής κατάρτισης για την επίτευξη κλινικής ικανότητας (Kilminster et al., 2007, Chan 2001 και Williams & Webb 1994). Η σημασία της κλινικής εκπαίδευσης για τη φυσιοθεραπεία διερευνάται και επαναλαμβάνεται από τους πολλούς συγγραφείς. Πολλές ανασκοπήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων κλινικής εκπαίδευσης σε όλους τους κλάδους, υπογραμμίζουν την ανάγκη για προσέγγιση με βάση τα αποδεικτικά στοιχεία για την κλινική εκπαίδευση.

Παρά τη σπουδαιότητά του, υπάρχουν περιορισμένες σοβαρές γνώσεις σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που είναι δυνητικά αποτελεσματικές για τη διευκόλυνση της μάθησης καθώς και γιατί ορισμένες στρατηγικές μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικές από άλλες. Οι Ernstzen et al (2009) διαπίστωσαν ότι ορισμένες τεχνικές διδασκαλίας και εκμάθησης θεωρούνται βασικά στοιχεία για τη διευκόλυνση της μάθησης κατά τη διάρκεια της κλινικής εκπαίδευσης. Αυτές οι τεχνικές περιελάμβαναν **επίδειξη** και **συζήτηση** σχετικά με τη «**διαχείριση**» ασθενών, **ανατροφοδότηση** σχετικά με τις **κλινικές δεξιότητες και αξιολόγηση**.

Οι επιδείξεις της διαχείρισης του ασθενούς, οι συνεργατικές συζητήσεις μεταξύ του φοιτητή, του κλινικού καθηγητή και της ομότιμης ομάδας, η ανατροφοδότηση σχετικά με διάφορες πτυχές μάθησης και οι εικονικές αξιολογήσεις επιβεβαιώθηκαν για να βελτιώσουν τη διαδικασία μάθησης.

Υπήρξε κάποια αβεβαιότητα σχετικά με τη μαθησιακή αξία της ετεροαξιολόγησης αλλά και της αυτοαξιολόγησης. Οι σπουδαστές ανέφεραν σταθερά πως η καλύτερη εμπειρία κλινικής εκμάθησης τους, ήταν αυτή όπου υπήρχε μια ανοιχτή και χαλαρή ατμόσφαιρα μεταξύ των μαθητών και του κλινικού καθηγητή και όπου οι μαθητές αισθανόταν ελεύθεροι να κάνουν ερωτήσεις αλλά και να κάνουν λάθη. Τα χαρακτηριστικά και οι ρόλοι του κλινικού δασκάλου αναφέρθηκαν ότι διαδραματίζουν βασικό ρόλο στη δημιουργία ενός βέλτιστου μαθησιακού περιβάλλοντος. Οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι ο κλινικός δάσκαλος μπορεί να δημιουργήσει ένα βέλτιστο μαθησιακό περιβάλλον, όντας ο ίδιος ενθουσιώδης, προσβάσιμος και ευέλικτος όσον αφορά τις ευκαιρίες μάθησης. Οι μαθητές εκτιμούσαν διάφορες πηγές πληροφοριών, υποδεικνύοντας ότι εκτιμούν την ανατροφοδότηση από περισσότερους από έναν κλινικούς καθηγητές - εκπαιδευτές. Οι επιδείξεις της διαχείρισης των ασθενών καθώς και η καθοδήγηση σχετικά με τη διαχείριση των ασθενών, διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός καλού μαθησιακού περιβάλλοντος. Αυτοί οι δύο παράγοντες συνέβαλαν σημαντικά στη μαθησιακή διαδικασία από τον δάσκαλο, όταν ο δάσκαλος λειτουργεί ως πρότυπο για τις γνωστικές, κοινωνικές και τεχνικές δεξιότητες.

Οι επιδείξεις της διαχείρισης των ασθενών παρείχαν ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση, παροχή ανατροφοδότησης (feedback), διευκόλυνση της κλινικής συλλογιστικής και επίλυση προβλημάτων για την ενσωμάτωση της θεωρίας και της πρακτικής. Η σημασία του εκπαιδευτή ως προτύπου και "διευκολυντή" (facilitator) της μάθησης υποστηρίχθηκε από αυτά τα ευρήματα, ειδικά καθώς σχετίζονται με τις γνωστικές, συναισθηματικές και σωματικές δεξιότητες που είναι εγγενείς στην φυσικοθεραπευτική πρακτική. Οι μαθητές εξέφρασαν την άποψη ότι μαθαίνουν από την παρατήρηση του δασκάλου και ακόμη περισσότερο όταν ο δάσκαλος εξέφραζε τις γνωστικές διαδικασίες τους. Η μάθηση μέσω της παρατήρησης υποστηρίζεται από την κοινωνική γνωσιακή θεωρία και συμπεριφοριστική θεωρία της μάθησης (Schunk 2004). Η κλινική συλλογιστική φαίνεται να διευκολύνεται όταν οι κλινικοί δάσκαλοι εξηγούν τις συλλογιστική της σκέψης τους ενώ εκτελούν την επίδειξη σε ασθενείς. Αυτή η έννοια ονομάστηκε από τον Meichenbaum ως «γνωστική μοντελοποίηση» (Meichenbaum, 1977 στο Schunk, 2004). Οι μαθητές

αναπτύσσουν έτσι τις δυνατότητες της μάθησης όταν αλληλεπιδρούν με μια άλλη πηγή πιο ενημερωμένη όπως είναι ο εκπαιδευτής.

Οι συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και φοιτητών, πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια των επιδείξεων, της ανατροφοδότησης και της αξιολόγησης. Η μαθησιακή αξία της συζήτησης επικεντρώθηκε στη διευκόλυνση της κατανόησης, της κλινικής συλλογιστικής, της λήψης αποφάσεων και της επικοινωνίας μεταξύ των συμμετεχόντων. Η συζήτηση μπορεί επίσης να διευκολύνει την εκμάθηση μέσω της αντανάκλασης και της αυτοαξιολόγησης. Τα συμπεράσματα αυτά συμπίπτουν με τις απόψεις του Gross (2001), ο οποίος υποστηρίζει ότι μέσω της συζήτησης, οι μαθητές κερδίζουν την πρακτική να σκέφτονται μέσω προβλημάτων, να οργανώνουν έννοιες, να διατυπώνουν επιχειρήματα και αντιπαραθέσεις, να αξιολογούν τις αποδείξεις για τη δική τους και τη θέση των άλλων και να ανταποκρίνονται σκεπτικά και κριτικά προς ποικίλες και αντίθετες απόψεις από την δική τους. Οι Babyar et al. (2003), διαπίστωσαν ότι η συζήτηση είναι η πιο αποτελεσματική δραστηριότητα για τη διευκόλυνση και προαγωγή της κλινικής συλλογιστικής για τους σπουδαστές φυσιοθεραπείας. Η εικονική αξιολόγηση ήταν πολύτιμη καθώς ενθάρρυνε τη μάθηση, προωθούσε την αυτοαξιολόγηση και βελτίωσε την ποιότητα της διδασκαλίας. Η εικονική αξιολόγηση θα μπορούσε να είναι μια χρήσιμη στρατηγική ώστε να οδηγήσει την διαδικασία της μάθησης στην ανάπτυξη της κλινικής ικανότητας συνδυάζοντάς την με την ανατροφοδότηση και τη συζήτηση.

Η παραπάνω μελέτη επιβεβαιώνει ότι οι κλινικές τοποθετήσεις προσφέρουν μια πλούσια ευκαιρία για τους μαθητές να μάθουν. Οι κλινικοί δάσκαλοι διαδραμάτισαν κεντρικό ρόλο στη διευκόλυνση της μάθησης των μαθητών με την αντιμετώπιση των κλινικών, θεωρητικών και κοινωνικών δομών που υπάρχουν κατά την παροχή φροντίδας στους ασθενείς. Η μαθησιακή εμπειρία των σπουδαστών ενισχύεται από ένα υποστηριζόμενο μαθησιακό περιβάλλον που είναι εμπλουτισμένο με «οπτική» και «γνωσιακή μοντελοποίηση».

Σε μία παρόμοια μελέτη οι οποία διεξήχθη από τους ίδιους, αλλά ένα χρόνο νωρίτερα (Ernstzen, Bitzer & Grimmer-Somers 2009), προσπάθησαν

να διερευνήσουν ποιες πρακτικές αντιλαμβάνονται ως αποτελεσματικές για τη διευκόλυνση της μάθησης σε κλινικό πλαίσιο, οι σπουδαστές φυσιοθεραπείας και κλινικοί καθηγητές σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα φυσιοθεραπείας . Όλοι οι εγγεγραμμένοι φυσιοθεραπευτές με κλινική εκπαίδευση και όλοι οι κλινικοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην κλινική εκπαίδευση αυτών των φοιτητών κλήθηκαν να συμμετάσχουν. Δημιουργήθηκε και εγκρίθηκε ένα προκαθορισμένο ερωτηματολόγιο πριν χορηγηθεί. Το ποσοστό απάντησης ήταν 80%. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές διέφεραν στις αντιλήψεις τους για τη μαθησιακή αξία της ετεροαξιολόγησης , της αυτοαξιολόγησης και του στοχασμού.

Αυτή η μελέτη παρέχει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις προοπτικές των μαθητών και των εκπαιδευτικών για μάθηση σε κλινικό περιβάλλον και προσθέτει στο σώμα της γνώσης σχετικά με τις αποτελεσματικές πρακτικές κλινικής διδασκαλίας. Επισημαίνεται ότι για τους σπουδαστές και τους δασκάλους της παρούσας μελέτης οι πιο αποτελεσματικές δυνατότητες διδασκαλίας στη μάθηση για την ενίσχυση της μάθησης στο κλινικό περιβάλλον ήταν οι επιδείξεις της διαχείρισης του ασθενούς, της ανατροφοδότησης, της συζήτησης και της διαμορφωτικής αξιολόγησης, οι οποίες επικεντρώνονται στην παροχή φυσιοθεραπευτικής περίθαλψης στους ασθενείς . Προτείνεται συνεπώς ότι αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του προγράμματος κλινικής εκπαίδευσης.

Οι επιδείξεις της διαχείρισης των ασθενών στη μαθησιακή διαδικασία των σπουδαστών εκτιμήθηκαν έντονα από τους μαθητές και τους δασκάλους. Οι σπουδαστές ανέφεραν ότι έμαθαν περισσότερο όταν πραγματοποίησαν την επίδειξη (δηλαδή την εκπαίδευση με επίκεντρο τον φοιτητή όπου οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά στη μάθηση) σε σύγκριση με το όταν ο δάσκαλος την πραγματοποίησε. Οι μαθητές αξιολόγησαν τις επιδείξεις με δάσκαλο, περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, διότι οι δάσκαλοι φαινόταν να θεωρούν τις επιδείξεις που πραγματοποιούσαν, ως παθητική μάθηση από τον μαθητή, ενώ οι μαθητές αντιλαμβάνονταν τη συμμετοχή τους, ως ενεργή μάθηση.

Η επίβλεψη του καθηγητή που εκτελεί τη επίδειξη μπορεί να θεωρηθεί ως μάθηση με παρατήρηση και η εκτέλεση της επίδειξης μπορεί να θεωρηθεί ως μάθηση με πράξη. Αυτές οι μορφές μάθησης υποστηρίζονται από τον συμπεριφοριστικό μαθησιακό προσανατολισμό (Torre et al 2006) και τη θεωρία της κοινωνικής γνωστικής μάθησης (Bandura, in Schonk 2004). Παρατηρώντας τους άλλους, οι άνθρωποι αποκτούν γνώσεις, κανόνες, δεξιότητες, στρατηγικές, πεποιθήσεις και στάσεις. Η παρατήρηση και η αλληλεπίδραση με τον κλινικό δάσκαλο μπορεί έτσι να επηρεάσει τη μαθησιακή διαδικασία του μαθητή (Babyar et al 2003 & Chan 2001) και υποστηρίζουν την αξία του δασκάλου ως μοντέλου κατά τη διάρκεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές. Οι φοιτητές σε μια μελέτη των Van der Hem- Stokroos et al (2005) διαπίστωσαν επίσης ότι η παρατήρηση της κλινικής πρακτικής είναι πολύ επωφελής κατά τη διάρκεια της εκμάθησης μέσω της κλινικής εμπειρίας.

Άλλη μία υποστηριζόμενη πρακτική που προήγαγε την μάθηση σε αυτή τη μελέτη ήταν η ανατροφοδότηση. Η άμεση ανατροφοδότηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών των φοιτητών φαινόταν πιο προτιμητέα στην ενίσχυση της μάθησης. Η λεκτική ανατροφοδότηση βρέθηκε να είναι πιο ευεργετική από τη γραπτή ανατροφοδότηση. Οι σπουδαστές φαινόταν να εκτιμούν τα σχόλια σχετικά με τις δεξιότητες περισσότερο από την ανατροφοδότηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων. Συμπερασματικά λοιπόν κατέληξαν ότι η ανατροφοδότηση βελτιώνει την εμπιστοσύνη των σπουδαστών και ότι βελτίωσε τις σχέσεις μεταξύ φοιτητών, εκπαιδευτικών και ασθενών(Kilmister & Jolly 2000). Συμφωνούν επίσης ότι η ανατροφοδότηση πρέπει να αποτελεί βασικό στοιχείο των προγραμμάτων κλινικής εκπαίδευσης. (Van der Hem- Stokroos et al 2005)

Αναπτύσσοντας την έννοια της ανατροφοδότησης (Gross Davis 2001) θεωρείται ότι οι συζητήσεις είναι χρήσιμες επειδή συμμετέχουν ενεργά οι σπουδαστές. Υποστηρίζεται ότι, μέσω της συζήτησης, οι μαθητές αναπτύσσουν τον τρόπο να σκέφτονται μέσω προβλημάτων, να οργανώνουν έννοιες, να διατυπώνουν επιχειρήματα και αντιπαραθέσεις, να αξιολογούν τα αποδεικτικά στοιχεία για τη δική τους και τη θέση των άλλων και να ανταποκρίνονται σκεπτικός και κριτικά σε διάφορες απόψεις. Συνεπώς, μια

συζήτηση είναι ένα γεγονός συλλογικής μάθησης που παρέχει την ευκαιρία να αποκτηθεί γνώση και διορατικότητα μέσω της ανταλλαγής ιδεών και απόψεων. Η συνεργατική μάθηση αποτελεί κεντρικό θέμα του παραδείγματος που επικεντρώνεται στο σπουδαστή (Barr & Tagg 1995). Δεν αποτελεί λοιπόν έκπληξη το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στη μελέτη αυτή, διαπίστωσαν ότι οι συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς είναι μία από τις πιο αξιόλογες δραστηριότητες για την ενίσχυση της μάθησης. Οι μαθητές φυσικοθεραπείας κατέταξαν τη συζήτηση για μια περίπτωση ασθενούς ως την πιο αποτελεσματική για τη διευκόλυνση της κλινικής συλλογιστικής (Babyar et al 2003). Οι φοιτητές φάνηκαν να προτιμούν τις ατομικές μαθησιακές συνεδρίες περισσότερο από τις ομαδικές συζητήσεις, πιθανόν επειδή έλαβαν προσωπική προσοχή και επειδή οι καθηγητές αντιμετώπιζαν τις ατομικές μαθησιακές τους ανάγκες (Barr & Tagg 1995).

Το μαθησιακό δυναμικό των εκπαιδευομένων ενισχύεται όταν αλληλεπιδρούν με άλλους πιο έμπειρους, στην περίπτωση αυτή τον κλινικό δάσκαλο. Η θεωρία του Vygotsky τονίζει τη δυνατότητα, την ανάπτυξη και τη συνεργατική μάθηση παρά την ανεξάρτητη μάθηση (Bitzer 2004). Η τυποποιημένη αξιολόγηση με τη μορφή μιας εικονικής αξιολόγησης θεωρήθηκε σημαντική για τη διευκόλυνση της μάθησης, πιθανόν επειδή η εικονική δοκιμασία είναι μια προσομοίωση της πραγματικής δοκιμής στην κλινική ικανότητα. Ο πρωταρχικός στόχος της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι να ενισχυθεί η μάθηση βοηθώντας τους μαθητές να αναπτυχθούν κάτω από συνθήκες που δεν είναι μη επικριτικές και μη απειλητικές (Geysler 2004).

Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, η κλινική ικανότητα αξιολογήθηκε με δοκιμασία ικανότητας στο τέλος της κλινικής τοποθέτησης. Αυτές οι αθροιστικές εκτιμήσεις θεωρήθηκαν επίσης σημαντικές στην μαθησιακή εμπειρία των μαθητών. Οι απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών διέφεραν όσο αφορά την αξία του τελικού τεστ αξιολόγησης. Η χαμηλότερη βαθμολογία από τους κλινικούς εκπαιδευτικούς θα μπορούσε ενδεχομένως να εξηγηθεί από εκπαιδευτικούς που παρέχουν βαθμολόγηση και ανατροφοδότηση μετά την αξιολόγηση, χωρίς ευκαιρία για διορθωτική δράση, ενώ οι μαθητές που συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία θα μπορούσαν να δουν τη δοκιμαστική κατάσταση ως μία ευκαιρία για μάθηση από τα ίδια τους

τα λάθη . Παρ 'όλα αυτά, η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι ένας τρόπος για την επίτευξη της αξιολόγησης με επίκεντρο τον σπουδαστή, αξιολογώντας τον σε όλη την εκπαιδευτική εμπειρία (Barr & Tagg 1995). Η ετεροαξιολόγηση προκάλεσε ορισμένα ζητήματα. Η αβεβαιότητα σχετικά με τη μαθησιακή αξία της ετεροαξιολόγησης υπογραμμίζει ότι η αξία της μειώνεται από την εμπιστοσύνη της ομάδας στην κοινή γνώση.

Οι μαθητές ήταν της γνώμης ότι δεν έμαθαν παραγωγικά από την αυτοαξιολόγηση και τον στοχασμό (reflection). Οι κλινικοί δάσκαλοι διαφώνησαν με αυτή την ιδέα. Ίσως οι μαθητές να μην έχουν γνώση της πολυπλοκότητας της αυτοαξιολόγησης, καθώς η κλινική έκθεση προκαλεί την ανάπτυξη της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξής τους. Ίσως ο στοχασμός και η αυτοαξιολόγηση συνέβησαν χωρίς να το αντιληφθούν οι μαθητές. Ως εκ τούτου, θα πρέπει να προγραμματίζεται ο στοχασμός, ως μέρος της εμπειρίας, στην περίπτωση αυτή της κλινικής συνάντησης με τον ασθενή. Χρησιμοποιώντας τον στοχασμό, η μάθηση δεν αφήνεται στην τύχη, αλλά διευκολύνεται σκόπιμα. Ο στοχασμός μπορεί να βοηθήσει τη σύνδεση της θεωρίας με την πρακτική και να βοηθήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν σε συνεπή και σκόπιμη αυτοαξιολόγηση και επαγγελματική ανάπτυξη (Strohschein et al. 2002). Οι σπουδαστές χρειάζονται συστηματική πρακτική για να κρίνουν τη δουλειά τους και χρησιμοποιώντας ανατροφοδότηση να είναι σε θέση να αναπτύξουν τις ικανότητές τους για αυτοαξιολόγηση (Brew 1999). Η αξία του στοχασμού ως μετα-γνωστική στρατηγική για τη δημιουργία οφέλους από την εμπειρία είναι επίσης σαφής από τη βιβλιογραφία (Higgs 1992, Brew 1999, Strohschein et al. 2002). Η άποψη των μαθητών για την αυτοαξιολόγηση μπορεί να πρέπει να αντιμετωπιστεί στο κλινικό περιβάλλον ως επίσημο μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η αξία του στοχασμού και της αυτοαξιολόγησης πρέπει να τονιστεί στο πρόγραμμα κλινικής εκπαίδευσης για να αυξηθεί η συνειδητοποίηση της σπουδαιότητάς τους μεταξύ των φοιτητών και των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα της μελέτης πρέπει να εξεταστούν υπό το πρίσμα ορισμένων περιορισμών. Δεν μπορεί να γενικευθεί καθώς επικεντρώνεται σε ένα θεσμικό όργανο και στις αντιλήψεις μιας συγκεκριμένης ομάδας. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για περισσότερη έρευνα σχετικά με τους παράγοντες

και ευκαιρίες προαγωγής της μάθησης. Οι πληροφορίες θα μπορούσαν να παρέχουν καθοδήγηση σχετικά με το περιεχόμενο των προγραμμάτων κλινικής εκπαίδευσης. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην ανάπτυξη των παραγόντων μάθησης που θα μπορούσαν να διευκολύνουν την κλινική συλλογιστική και να συνδέσουν τη θεωρία με την πρακτική. Επιπλέον, το πρόγραμμα κλινικής εκπαίδευσης πρέπει να αξιολογείται σε συνεχή βάση, στο πλαίσιο της διασφάλισης της ποιότητας.

Η μελέτη παρείχε ενδείξεις για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις αποτελεσματικές ευκαιρίες μάθησης που αντιλαμβάνονται οι σπουδαστές και οι εκπαιδευτικοί σε ένα φυσιοθεραπευτικό κλινικό περιβάλλον. Οι δραστηριότητες που θεωρούνται πιο αποτελεσματικές στη διευκόλυνση της μάθησης στο κλινικό περιβάλλον είναι οι επιδείξεις της διαχείρισης του ασθενούς, η συζήτηση, η ανατροφοδότηση (feedback) και η αξιολόγηση (assessment). Οι μαθητές ανέφεραν ότι αξιολόγησαν την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς και ότι έμαθαν παραγωγικά από συνεργατικές εκδηλώσεις μάθησης. Τα προαναφερθέντα μπορούν να θεωρηθούν τρόποι δημιουργίας ισχυρών κλινικών περιβαλλόντων μάθησης. Προτείνεται να ενσωματωθούν τυπικά αυτές οι πτυχές της διδασκαλίας και της μάθησης σε εκπαιδευτικές στρατηγικές κλινικής τοποθέτησης.

Αναφέρθηκε ότι η άμεση, προφορική και μεικτή ανατροφοδότηση βελτίωσε την εμπειρία μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εκπαιδεύονται έτσι ώστε να παρέχουν αποτελεσματική ανατροφοδότηση. Η τυπική αξιολόγηση με τη μορφή μιας εικονικής αξιολόγησης, καθώς και η συνοπτική αξιολόγηση με τη μορφή τεστ τερματισμού, αναγνωρίστηκαν ως σημαντικές για τη διευκόλυνση της μάθησης. Η αβεβαιότητα των συμμετεχόντων σχετικά με τη μαθησιακή αξία του στοχασμού, της αυτοαξιολόγησης και της ετεροαξιολόγησης, δείχνει ότι απαιτείται μεγαλύτερη έμφαση σε αυτά τα στοιχεία όταν εκτίθενται οι μαθητές σε ευκαιρίες κλινικής κατάρτισης. Δεδομένου ότι οι μικτές απαντήσεις από τους συμμετέχοντες πρότειναν ότι οι δραστηριότητες αυτές δεν χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των κλινικών τοποθετήσεων, θα πρέπει να διερευνηθεί η μαθησιακή τους αξία.

Σε μία άλλη ποιοτική μελέτη, η οποία διεξήχθη από τους Delany & Bragge (2009) με τίτλο «A study of physiotherapy students' and clinical educators' perceptions of learning and teaching» διερεύνησε τον τρόπο με τον οποίο οι σπουδαστές φυσιοθεραπείας και οι κλινικοί εκπαιδευτικοί βίωσαν και αντιλήφθηκαν τους αντίστοιχους ρόλους τους στην εκμάθηση και διδασκαλία κλινικών δεξιοτήτων κατά τη διάρκεια των πρώτων κλινικών σπουδών των μαθητών. Μια σημαντική υποκείμενη προϋπόθεση της μελέτης ήταν ότι τόσο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών για τη διδασκαλία και τη μάθηση επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο πλησιάζουν και προσαρμόζονται στις απαιτήσεις διδασκαλίας και εκμάθησης των εγκαταστάσεων κλινικής τοποθέτησης και παρέχει μια αναπαράσταση της αντίληψής τους για διδασκαλία και μάθηση.

Μερικοί σημαντικοί περιορισμοί αυτής της μελέτης είναι ότι επειδή διεξήχθη σε μια αυστραλιανή σχολή φυσικοθεραπείας και ένα επιλεγμένο δείγμα επιλέχθηκε με βάση φοιτητές και εκπαιδευτικούς που παρακολουθούσαν συγκεκριμένους κλινικούς χώρους, δεν υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης. Σχετικά με αυτό, η μελέτη σχεδιάστηκε για να επικεντρωθεί στα δεδομένα από τις ομάδες εστίασης, αντί να καλύπτει το ευρύτερο οργανωτικό πλαίσιο της κλινικής τοποθέτησης. Τέτοιες πληροφορίες θα ήταν πολύτιμες για την απόδοση μιας πιο λεπτομερούς εθνογραφικής άποψης για δυνητικά σημαντικούς κοινωνικο-πολιτιστικούς και οργανωτικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τη διδακτική και μαθησιακή εμπειρία. Αυτό θα ήταν μια πολύτιμη μελλοντική ερευνητική διαδρομή. Τόσο μια ευρύτερη εθνογραφική προοπτική όσο και η συμπερίληψη των αναλύσεων των ασθενών στην κλινική εκπαίδευση είναι σημαντικές εκτιμήσεις για μελλοντική έρευνα σε παράγοντες που επηρεάζουν τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα της κλινικής εκπαίδευσης. Θα πρέπει επίσης να αναγνωριστεί ότι η συζήτηση και οι περιγραφές των πρακτικών διδασκαλίας και εκμάθησης που εμπíπτουν στις ομάδες εστίασης ενδέχεται να μην είναι εκπρόσωποι της πραγματικής πρακτικής.

Ωστόσο, παρά τους περιορισμούς και τις κατευθύνσεις για μελλοντική έρευνα, τα ευρήματα αυτής της μελέτης παρέχουν μια πολύτιμη εικόνα των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των προοπτικών των σπουδαστών και

των κλινικών εκπαιδευτών της κλινικής διδασκαλίας και της διαδικασίας εκμάθησης. Η μελέτη προσθέτει τα στοιχεία, σε άλλα κλινικά πλαίσια, για την ενίσχυση της κατανόησης των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα και την εμπειρία της κλινικής εκπαίδευσης σε όλα τα επαγγέλματα υγείας.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι κλινικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να βασίζονται σε μια δομημένη προσέγγιση της μετάδοσης γνώσης. Σύμφωνα με τις φάσεις της μάθησης που απαιτούνται για την απόκτηση εμπειρογνωμοσύνης (Ericsson et al. 1993) σε εξειδικευμένες επιδόσεις, αυτή η δομημένη και κατευθυντήρια προσέγγιση είναι ιδιαίτερα συναφής με τους μαθητές. Παρέχει τις απαραίτητες πληροφορίες και γνώσεις για την αύξηση της τεχνικής ικανότητας που σχετίζεται με την κλινική πρακτική. Σε συνδυασμό με τη σκόπιμη πρακτική και τη μελέτη, οδηγεί σε βαθύτερα επίπεδα γνώσης και απόκτησης δεξιοτήτων (Ericsson et al. 1993 & Moulart et al. 2004). Εκτός από αυτή την προσέγγιση, πολλοί εκπαιδευτικοί έδειξαν επίσης την ανταπόκριση στα επίπεδα γνώσης και δεξιοτήτων των μαθητών και άλλαξαν την ποσότητα της άμεσης καθοδήγησης σύμφωνα με τα επίπεδα ικανοτήτων των μαθητών. Αυτός ο τύπος απόκρισης αντανακλά τις φάσεις της μάθησης όπως αναγνωρίστηκαν από τον Ericsson et al. 1993 και τα βήματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη της εμπειρογνωμοσύνης στην κλινική πρακτική (Jensen et al. 2000), όπου οι μαθητές κινούνται σταδιακά από την εξάρτηση από τις γνώσεις και τα κίνητρα που παρέχει ο εκπαιδευτής για να αναπτύξουν τη δική τους κριτική και βαθιά κατανόηση της επαγγελματικής βάσης γνώσεων και επιδόσεις δεξιοτήτων.

Ωστόσο, οι περιγραφές των εκπαιδευτικών σχετικά με μια δομημένη και ανταποκρινόμενη προσέγγιση δεν ευθυγραμμίζονται πάντοτε με τις περιγραφές των μαθητών σχετικά με τη μάθησή τους. Επιπλέον, οι περιγραφές τους δεν περιελάμβαναν ιδέες μάθησης μέσω κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης στις κοινότητες πρακτικής (Lave & Wenger 1991; Higgs et al. 2008a). Για παράδειγμα, τα δύο θέματα που προκύπτουν από την ανάλυση ομάδων εστίασης των σπουδαστών («αυτοπεποίθηση» και «ανάπτυξη δυναμικής γνώσης») αποδεικνύουν ότι οι φοιτητές στην πρώτη τους κλινική τοποθέτηση επικεντρώθηκαν στην ενεργό και

αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Συνδύασαν δομημένες προσεγγίσεις για τη διδασκαλία κλινικών δεξιοτήτων με πτυχές του περιβάλλοντος κλινικής μάθησης, συμπεριλαμβανομένης της μάθησης μέσω αλληλεπίδρασης με άλλους επαγγελματίες υγείας. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, όπου υπήρξε μια αναντιστοιχία μεταξύ των στόχων και των στρατηγικών της διδασκαλίας και των δικών τους στόχων της μάθησης, ήταν ακόμα σε θέση να προχωρήσουν προς την κατεύθυνση της επίτευξης των απαιτούμενων ικανοτήτων.

Τα ευρήματα των μαθητών συμφωνούν με τις θεωρίες μάθησης που υπογραμμίζουν τη σημασία ενός κοινού λόγου (Loftus & Higgs 2005). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η εξήγηση του Vygotsky (1978) για τη **«ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»** (ZEA - ZPD). Από τη μια πλευρά, η ζώνη αυτή περιλαμβάνει το διάστημα μεταξύ του αναπτυξιακού επιπέδου που καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων των μαθητών και από την άλλη το πιθανό αναπτυξιακό επίπεδο που μπορούν να επιτύχουν με την καθοδήγηση των ενηλίκων ή με τη συνεργασία με τους συνομηλίκους (Vygotsky 1978). Η Z.E.A του Vygotsky υπογραμμίζει τη σημασία των συμβούλων, των συνομηλίκων και των εποπτών να βοηθήσουν τους μαθητές να εντοπίσουν και να μεταμορφώσουν τις απαιτούμενες γνώσεις, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου δημιουργίας διαδικασιών για την επίτευξη υψηλότερων επιπέδων ικανοτήτων και κατανόησης (Loftus & Higgs 2005). Αυτό περιλαμβάνει όχι μόνο την καλύτερη κατανόηση των τεχνικών επαγγελματικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για τη βελτίωση των επιδόσεων, αλλά και την παροχή ενός «μονοπατιού» που να επιτρέπει στον σπουδαστή να μπορεί να συνεισφέρει και να συμμετέχει ως μέλος της επαγγελματικής κοινότητας (Higgs et al. 2008b).

Στην έρευνα, οι σπουδαστές αναγνώρισαν τη σημασία της Z.E.A του Vygotsky μέσω της αναγνώρισης της σπουδαιότητας της υποστήριξης και της έγκρισης από τους επόπτες, στη μάθηση τους. Στην πρώτη κλινική, οι μαθητές εξέφρασαν διαφορετικά επίπεδα προσωπικής εμπιστοσύνης, επηρεασμένα τόσο από τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων θεραπείας τους όσο και από την ανατροφοδότηση σχετικά με τις επιδόσεις τους από τους επιβλέποντες κλινικούς εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη συνεδρίαση της ομάδας

εστίασης, οι μαθητές εξέφρασαν αυξημένη εμπιστοσύνη στη διαδικασία εκμάθησης σε κλινικές τοποθετήσεις που σχετίζονται με την αυξανόμενη εξοικείωσή τους με το κλινικό περιβάλλον. Εντούτοις, εξακολουθούσαν να συνειδητοποιούν τον αντίκτυπο της σχέσης τους με τους κλινικούς εκπαιδευτικούς τους και πώς αυτή η αλληλεπίδραση και η σχέση επηρέασαν την εμπιστοσύνη και την προθυμία τους να συμμετάσχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

Οι μαθητές περιγράφουν επίσης υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και ικανοποίησης από τις μαθησιακές συναντήσεις τους όταν συμμετείχαν στην ομάδα των υπηρεσιών ή όταν άλλοι επαγγελματίες υγείας τους προσέφεραν εναλλακτικές προοπτικές. Όσο αφορά την ανάπτυξη της μάθησης στο χώρο εργασίας, υπογραμμίζεται η σημασία της μετάβασης από την μερική στην πλήρη συμμετοχή, την πρόσβαση σε στόχους και άμεση καθοδήγηση σχετικά με τις επιδόσεις και τη χρήση του ευρύτερου περιβάλλοντος στο χώρο εργασίας ως πηγή καθοδήγησης για τη διευκόλυνση της μάθησης (Billet 2001).

Τα ευρήματα δείχνουν ότι ορισμένες πτυχές της μάθησης των σπουδαστών σε κλινικές τοποθετήσεις είναι πιο γενικές από άλλες. Για παράδειγμα, οι σπουδαστές εντόπισαν ότι η συμμετοχή τους - τόσο στο ειδικό τμήμα της πειθαρχίας όσο και γενικότερα στον νοσοκομειακό οργανισμό - ήταν ένας σημαντικός παράγοντας διευκόλυνσης για τη μάθησή τους. Αυτή η πτυχή της μάθησης τονίστηκε περισσότερο από τους σπουδαστές παρά από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι τείνουν να επικεντρώνονται στον ρόλο τους να μεταδίδουν ειδικές δεξιότητες πειθαρχίας με σαφή και διαρθρωμένο τρόπο.

Η έρευνα αυτή δείχνει ότι υπάρχει κάποια έλλειψη συνάφειας μεταξύ των ρόλων της μάθησης και της διδασκαλίας που εκφράζονται από τους μαθητές και τους κλινικούς εκπαιδευτικούς τους. Οι σπουδαστές περιέγραψαν το ρόλο τους στον εντοπισμό των κενών της γνώσης και στη συνέχεια αναζητούν ενεργά τρόπους για να οικοδομήσουν αυτοπεποίθηση και να αποκτήσουν σχετικές δεξιότητες και γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν το ρόλο τους στο να μεταδίδουν πληροφορίες στρατηγικά και σταδιακά, ώστε να αποκτήσουν την γνώση οι σπουδαστές. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών

για τον καθοδηγητικό τους ρόλο αντικατοπτρίζουν ένα μοντέλο διδασκαλίας «μετάδοσης της γνώσης» που δεν είναι πάντα σύμφωνο με τις πιο δυναμικές και προσαρμοστικές αντιλήψεις των μαθητών για μάθηση. Οι βασικές συστάσεις που προκύπτουν από αυτή τη μελέτη περιγράφονται σε ένα σύνολο πέντε εκπαιδευτικών οδηγιών που χρησιμοποιούν το μνημονικό "BUILD"(Πίνακας 3). Ο βασικός ισχυρισμός αυτών των δηλώσεων είναι ότι οι στόχοι και οι μέθοδοι κλινικής εκπαίδευσης πρέπει να περιλαμβάνουν την ατομική ερμηνεία των μαθητών και την ανάπτυξη πλαισίων γνώσης ως πιο σαφή βάση του προγράμματος σπουδών και της κλινικής εκπαίδευσης. Οι δηλώσεις του "BUILD" πρέπει να δοκιμαστούν σε μελλοντικές έρευνες για να εξετάσουν την εγκυρότητά τους και την επίδρασή τους στη διαδικασία και τα αποτελέσματα της κλινικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 3: Κατευθυντήριες δηλώσεις για την επίτευξη αυξημένης συσχέτισης μεταξύ των αντιλήψεων της διδασκαλίας και της μάθησης (**BUILD**)

(Μετάφραση στα Ελληνικά από το άρθρο των Delany. C & Bragge. P, (2009). «**A study of physiotherapy students' and clinical educators' perceptions of learning and teaching.**»)

Αρχές Εκπαίδευσης	Ερμηνεία
Δημιουργήστε (BUILD) εμπιστοσύνη στους μαθητές	Αυτή η αρχή αναγνωρίζει την ανάγκη να οικοδομηθεί ενεργά η εκτίμηση ή η εμπιστοσύνη των σπουδαστών στην κλινική πρακτική της εκμάθησης. Η ανάγκη να τοποθετηθεί η αυτοπεποίθηση των σπουδαστών ως πρωταρχικός σκοπός διδασκαλίας προκύπτει από την έρευνα που διαπιστώνει ότι η αυτοπεποίθηση των μαθητών επηρεάζει άμεσα την ικανότητά τους να μαθαίνουν μέσα στο περιβάλλον κλινικής τοποθέτησης.
Κατανοείστε (UNDERSTAND) τις προοπτικές των μαθητών	Κάθε μαθητής φέρνει την ερμηνεία ή την προοπτική του στο μαθησιακό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, για την αποτελεσματικότερη συνεργασία με τους μαθητές, πρέπει να υπάρξει δέσμευση για την κατανόηση της ατομικής τους προοπτικής και των μαθησιακών αναγκών.
Επιμείνετε (INSIST) στον προβληματισμό	Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές είναι ενεργοί μαθητευόμενοι και μπορούν να αναγνωρίσουν, μέσω

<p>– στοχασμό μέσα και γύρω από τη μάθηση.</p>	<p>προβληματισμού - στοχασμού, στρατηγικές μάθησης που βοηθούν τις μαθησιακές τους ανάγκες. Για να αξιοποιηθεί η γνώση και η κατανόηση των σπουδαστών, οι διαδικασίες και η δομή της κλινικής εκπαίδευσης πρέπει να επιμείνουν και να εκτιμήσουν ρητά την ενεργό και τακτική σκέψη ως βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.</p>
<p>Αναπτύξτε (LIST) στρατηγικές για τους μαθητές να μάθουν ενεργά νέες δεξιότητες.</p>	<p>Οι κλινικοί εκπαιδευτικοί και οι σπουδαστές εντόπισαν διαφορετικές στρατηγικές για την ανάπτυξη της ικανότητας στην εκμάθηση κλινικών δεξιοτήτων σε αυτή την έρευνα. Οι κλινικοί εκπαιδευτικοί επικεντρώθηκαν στην οικοδόμηση κλινικών γνώσεων δεξιοτήτων σε αυξανόμενη βάση, ενώ οι σπουδαστές εξέτασαν ευρύτερες στρατηγικές όπως η συνεργασία με άλλους επαγγελματίες του τομέα της υγείας για την ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις θα πρέπει να αποτιμάται και να χρησιμοποιείται για να απαριθμεί μια ποικιλία προσεγγίσεων και στρατηγικών μάθησης για την ανάπτυξη κλινικών ικανοτήτων.</p>
<p>Αποφασίστε (DECIDE) σχετικά με δράσεις για την προώθηση της εκμάθησης κλινικών δεξιοτήτων κάθε σπουδαστή.</p>	<p>Αναγνωρίζοντας τις προοπτικές και τις δυνάμεις των σπουδαστών και των εκπαιδευτικών, οι αποφάσεις σχετικά με τις ενέργειες που πρέπει να αναληφθούν σε κλινικές συνθήκες γίνονται με συνεργατικό τρόπο και αλληλοσεβασμό. Αυτό θα πρέπει να οδηγήσει σε πιο αποτελεσματική μάθηση</p>

Πηγή: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590902832970>

Οι Ernstzen, Statham & Hanekom (2014) μέσα από την έρευνά τους, προσπάθησαν να καθορίσουν τις αντιλήψεις των σπουδαστών της φυσικοθεραπείας, που φοιτούν στο 2ο έτος, σχετικά με τις ευκαιρίες μάθησης που παρέχονται στην εισαγωγικό κλινικό μοντέλο και να καθορίσουν την αντίληψή τους για την επίτευξη των αναμενόμενων αποτελεσμάτων. Τα κυριότερα ευρήματα δείχνουν ότι διευκολύνθηκαν οι ευκαιρίες μάθησης σε ορισμένα από τα βασικά μαθησιακά αποτελέσματα αυτού του μοντέλου, αλλά όχι όλα. Οι συμμετέχοντες επωφελήθηκαν ιδιαίτερα από την παρατήρηση των ανώτερων φοιτητών και τους διδάσκοντες.

Τα ευρήματα είναι συναφή με τις αυτο-εκθέσεις των συμμετεχόντων ότι μόνο 3 μαθησιακά αποτελέσματα αναπτύχθηκαν επιτυχώς μέσω των ευκαιριών μάθησης που παρέχονταν, δηλαδή η ικανότητα να παρατηρούν, να ακούν και να "παίρνουν" συνεντεύξεις από τους ασθενείς. Τα ευρήματα τονίζουν την αξία της παρατήρησης ως μια ευκαιρίας μάθησης. Η μάθηση με παρατήρηση είναι μία συνιστώσα "κλειδί" της θεωρίας της κοινωνικής γνωστικής μάθησης (Schunk 2004) και η αξίας της έχει τονιστεί ιδιαίτερα όσο αφορά τα μαθησιακά πλαίσια (Billet & Choy 2013)). Τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνας δείχνουν ότι η "παρατήρηση" του μαθήματος ήταν μια κρίσιμη μεταβατική στρατηγική από το ένα μαθησιακό περιβάλλον στο άλλο. Περιλαμβάνονται ειδικές μεταβατικές πτυχές, συμπεριλαμβανόμενης της απόκτησης δεξιοτήτων που διδάσκονται, οργανωτικές πρακτικές και τακτικές, διανοητικές προσαρμογές και φροντίδα των ασθενών. Ωστόσο, οι συμμετέχοντες, μέσω της ανατροφοδότησης επιβεβαίωσαν επίσης ότι η μάθηση μέσω της παρατήρησης δεν είναι αρκετή. Η εκμάθηση διευκολύνθηκε με την εκτέλεση και αξιολόγηση της πράξης. Η μάθηση βελτιστοποιήθηκε όταν μετά την παρατήρηση της επίδειξης, ακολούθησε η εφαρμογή - εκτέλεση της επίδειξης από τους ίδιους τους μαθητές, δηλαδή η «μάθηση με πράξη», το "μαθαίνω κάνοντας" όπως υποστηρίζεται στο κοινωνική γνωστική θεωρία μάθησης.

Η αξία της καθοδήγησης από ομότιμους για την ανάπτυξη κλινικών δεξιοτήτων υπογραμμίστηκε σε αυτή τη μελέτη, όπως και σε άλλες μελέτες. Ομαδική καθοδήγηση ενισχύθηκε από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του μέντορα και την προθυμία να παράσχει εξηγήσεις στις απορίες των μαθητών. Μια προσωπική, καθώς και μια γνωστική, συνιστώσα της εποπτείας από ομότιμους. Ωστόσο, η καθοδήγηση από ομότιμους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον σύμβουλο ως πρότυπο. Αρχαιότεροι μαθητές, που ήταν αβέβαιοι και λιγότερο σίγουροι μέντορες, είχαν θεωρηθεί ως αναποτελεσματικά μέντορες.

Η μάθηση από τους ομότιμους μέντορες αντανακλά τη συνεργατική μάθηση μέσω τη ζώνη της εγγύς ανάπτυξης (Z.E.A) (Schunk 2004). Η Z.E.A δίνει έμφαση στη μάθηση με την κοινωνικοποίηση, όπου οι μαθητές

μαθαίνουν αποτελεσματικά όταν αλληλεπιδρούν με μέντορες οι οποίοι είναι γνωστικά υψηλότερα από τους ίδιους. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν το περιβάλλον κλινικής μάθησης ως αυθεντική και τοποθετημένη, όπου οι μαθητές μπορούν να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους και τις δεξιότητές τους

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην αυθεντικότητα του κλινικού περιβάλλοντος ως ισχυρό κίνητρο για μάθηση, το οποίο διευκολύνει την ενεργό συμμετοχή και την επίτευξη μαθησιακών αποτελεσμάτων [(Skoien et al (2009), Spencer (2003)]. Σε αυτή την περίπτωση, οι μαθητές θα μπορούσαν να εφαρμόσουν τις αρχικές τους δεξιότητες σε ένα μη «απειλητικό» περιβάλλον εκμάθησης. Οι μαθητές αναμενόταν να εκτελούν μικρά βήματα της κλινικής διαδικασίας συναρτήσει του επιπέδου εμπειρίας και δεξιοτήτων τους. Αυτή η έννοια, που ονομάζεται "σκαλωσιά" (scaffolding) ή "προοδευτική κυριαρχία" (progressive mastery), περιγράφεται στις συμπεριφοριστικές και κοινωνικές γνωστικές θεωρίες μάθησης (Schunk 2004) . Προοδευτική κυριαρχία χρησιμοποιήθηκε επίσης επιτυχώς στην κλινική εισαγωγική εκπαίδευση στις κλινικές φυσικοθεραπείας. Υποστηρίζετε λοιπόν ότι η επαγγελματική ικανότητα αναπτύσσεται με την πάροδο του χρόνου και έτσι οι ευθύνες των μαθητών πρέπει σταδιακά να αυξηθούν με την πάροδο του χρόνου και στην πράξη. Αυτή η στρατηγική μπορεί να επιτρέψει την επίτευξη της εργασίας από τους μαθητές που θα μπορούσαν σε αντάλλαγμα να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση και το κίνητρο για μάθηση.

Ωστόσο, αρκετές ευκαιρίες μάθησης που προσφέρθηκαν δεν είχαν συμβάλει αποτελεσματικά στην εκμάθηση. Οι συμμετέχοντες ήταν ιδιαίτερα αβέβαιοι σχετικά με τις γραπτές ασκήσεις στοχασμού - προβληματισμού. Σε μία άλλη μελέτη (Ernstzen et al. 2009), οι μαθητές φυσικοθεραπείας ανέφεραν επίσης ότι δεν μαθαίνουν αποτελεσματικά από τις αντανακλαστικές δραστηριότητες. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στην Ιατρική (Muir 2010), οι μαθητές και οι δάσκαλοί τους είχαν μια ελλιπή κατανόηση του στοχασμού - προβληματισμού. Επομένως, μπορεί να χρειαστεί να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στον στοχασμό για την διαδικασία της

εκμάθησης, στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση (Muir 2010). Στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, οι συμμετέχοντες ζήτησαν συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές για τις αναστοχαστικές στρατηγικές, προκειμένου να βελτιστοποιήσουν τις μαθησιακές τους αξίες. Επίσης υποστηρίχθηκε η καθοδηγούμενη αντανάκλαστική πρακτική. Υποστηρίζεται ότι ο προβληματισμός πρέπει να συνδέεται στενά με την κριτική διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων και την κλινική συλλογιστική για την ανάπτυξη γνωστικών διαδικασιών ανώτερης τάξης (Schunk 2004, Muir 2010, Donaghy & Morris 2000).

Η αξία του προβληματισμού ως μετα-γνωστική στρατηγική για τη δημιουργία οφέλους από την εμπειρία είναι επίσης σαφής. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα υπόθεση προσδίδουν περισσότερη αξία στον λεκτικό προβληματισμό (συζήτηση με ανώτερους μαθητές) παρά σε γραπτό προβληματισμό. Μια αντανάκλαστική συζήτηση μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την συνεργατική μάθηση, όπου οι μαθητές κερδίζουν την πρακτική στο να σκέφτονται μέσω των προβλημάτων, να οργανώνουν τις ιδέες τους και να διατυπώνουν τους στόχους τους.. Κατά συνέπεια, ο προβληματισμός - στοχασμός σε αυτή την εισαγωγική κλινική τοποθέτηση, πρέπει να επανεξεταστεί για να εξετάσει εκ νέου τη δομή και υποστήριξη για τη βελτιστοποίηση της μαθησιακής αξίας.

Ένα απροσδόκητο συμπέρασμα ήταν ότι οι ευκαιρίες μάθησης συνέβαλαν σε μια μεταβατική εμπειρία όσον αφορά τη διανοητική προσαρμογή των συμμετεχόντων ώστε να κατανοήσουν και να συμβαδίζουν με τον ανθρώπινο πόνο. Επίσης βρέθηκε ότι αυτή η προσαρμογή, κατά την δημιουργία μίας σχέσης του ασθενούς με το θεραπευτή, ανέπτυξε και τις ηθικές πτυχές στα πλαίσια της κλινικής πρακτικής, προκαλώντας έτσι τους ρόλους των φοιτητών ως αναδυόμενων φυσιοθεραπευτών.

Το πεδίο της διανοητικής προσαρμογής των αρχάριων επαγγελματιών στην κλινική πρακτική, είναι σχετικά ανεξερεύνητο στη βιβλιογραφία και δικαιολογεί περαιτέρω διερεύνηση. Τα ευρήματα της μελέτης δείχνουν ότι μια εισαγωγική κλινική τοποθέτηση πρέπει να

σχεδιαστεί προσεκτικά για να διασφαλιστεί η ακαδημαϊκή και προσωπική ανάπτυξη των φοιτητών. Πρέπει επίσης να ληφθεί μέριμνα για την ευθυγράμμιση ευκαιριών μάθησης και των αποτελεσμάτων. Ενώ ο στοχασμός - προβληματισμός είναι σημαντικός για τη μετασχηματιστική μάθηση, οι αρχάριοι μαθητές φαινόταν να απαιτούν καθοδηγούμενες και συνεργατικές ανακλαστικές δραστηριότητες. Οι παρεχόμενες μαθησιακές δραστηριότητες δεν αφορούσαν πλήρως την ανάπτυξη της κλινικής συλλογιστικής, την τεκμηρίωση καθώς και την εφαρμογή θεωρητικών και προγραμματισμένων δεξιοτήτων. Βέλτιστες στρατηγικές για τη διευκόλυνση αυτών των δεξιοτήτων για τους αρχάριους που χρειάζονται να πρέπει να αναζητηθούν ενεργά.

Η παραπάνω μελέτη προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για την εισαγωγική κλινική τοποθέτηση σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα φυσικοθεραπείας. Ήταν σαφές ότι εξίσου και τα δύο, τάξεις και κλινικά περιβάλλοντα εκμάθησης είναι απαραίτητα για την προετοιμασία των αποφοίτων για επαγγελματική πρακτική. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαίωσαν ότι η είσοδος στο περιβάλλον κλινικής μάθησης μπορεί να είναι δύσκολη και γεμάτη προκλήσεις, και ότι οι μαθητές χρειάζονται υποστήριξη στη μετάβαση από την τάξη στην κλινική μάθηση (Sprengel & Job 2004, Oldmeadow 1996). Ως εκ τούτου, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο περιεχόμενο των μαθησιακών δραστηριοτήτων και των υποστηρικτικών δομών μέσα στην τάξη καθώς επίσης και στο κλινικό περιβάλλοντα μάθησης, για τη βελτιστοποίηση της μάθησης, αλλά και για να βοηθήσουν στη μετάβαση από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Αναγνωρίζεται ότι αυτή η μελέτη επεδίωκε μόνο τις απόψεις των αρχαρίων μαθητών. Θα πρέπει επίσης να διερευνηθούν και οι απόψεις των τελειόφοιτων μαθητών, που θα λειτουργούν ως μέντορες.

Συμπερασματικά λοιπόν θα λέγαμε ότι η εισαγωγή στην κλινική εκπαίδευση βρέθηκε ότι παρέχει πολύτιμες ευκαιρίες μάθησης, όπου οι αρχάριοι μαθητές έμαθαν παραγωγικά. Έδωσε την ευκαιρία στους αρχάριους μαθητές να συνδέουν τις θεωρητικές και πρακτικές έννοιες με την κλινική εφαρμογή. Η καθοδήγηση από τους μεγαλύτερους μαθητές και η προοδευτική

γνώση ήταν πολύτιμες στρατηγικές για την ενίσχυση μάθησης στο πλαίσιο αυτό. Η μελέτη υπογραμμίζει ότι ο προβληματισμός θα πρέπει να λάβει περισσότερη προσοχή στις εφαρμογές διδασκαλίας και εκμάθησης, και ότι η ψυχική προσαρμογή πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω κατά στην έναρξη κλινικής πρακτικής. Μερικές ευκαιρίες μάθησης που περιγράφονται σε αυτό το έγγραφο μπορούν να συμπεριληφθούν στις εισαγωγικές κλινικές ενότητες για τη διευκόλυνση των περιεχομένων και της διαδικασίας της μάθησης. Ωστόσο, τα μαθησιακά αποτελέσματα και οι ευκαιρίες πρέπει να ευθυγραμμιστούν και να συμβαδίζουν.

Η ιατρική εκπαίδευση διανύει μια περίοδο πρωτοφανούς και ταχείας αλλαγής. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, ο αριθμός των «ενδιαφερόμενων» που ασκούν επιρροή, στην εκπαίδευση και την κατάρτιση αυξάνονται, δημιουργώντας εντάσεις μέσα και μεταξύ των προπτυχιακών και μεταπτυχιακών τομέων. Οι εντάσεις προκύπτουν μεταξύ των πανεπιστημίων, που βλέπουν το ρόλο τους ως "διακινητές" της ακαδημαϊκής αριστείας και "παράγωγους" πτυχιούχων παγκόσμιας κλάσης, υπό την επίβλεψη της Εθνικής Υγειονομικής Υπηρεσίας, η οποία απαιτεί εκπαιδευμένο προσωπικό για να ανταποκριθεί στις τρέχουσες και μελλοντικές ανάγκες της υγείας του πληθυσμού (Tooke 2008). Το Ηνωμένο Βασίλειο δεν είναι μοναδικό στην αντιμετώπιση τέτοιων προκλήσεων, καθώς ακολουθείται και από την μεταρρύθμιση της ιατρικής εκπαίδευσης στις ΗΠΑ που περιγράφεται ως «την πιο σοβαρή πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα ιδρύματα ακαδημαϊκής ιατρικής » ενώ κάποιοι άλλοι υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία και η φροντίδα των ασθενών έχουν υποσκελιστεί από την έρευνα και ότι η αυξημένη ζήτηση για παραγωγικότητα μειώνει τον χρόνο διδασκαλίας (Cooke et al. 2006)

Οι αλλαγές στην οργάνωση και την παροχή υπηρεσιών περίθαλψη, είχαν ως αποτέλεσμα οι ασθενείς να δαπανούν λιγότερο χρόνο στα νοσοκομεία, τα οποία κατά παράδοση ήταν ο κύριος "πάροχος" των εμπειριών που βασίζονται στην εργασία για μαθητές και εκπαιδευτές. Έχουν αναφερθεί ανησυχίες ότι «η υγειονομική περίθαλψη σαν επιχείρηση μπορεί να απειλήσει την ιατρική επιστήμη », με τους κλινικούς δάσκαλους

να αμφισβητούνται ότι παρέχουν ευκαιρίες για την εκμάθηση μέσω της εμπειρίας και της πρακτικής (Department of health 2004). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι ευρωπαϊκοί κανονισμοί για το χρόνο εργασίας έχουν συμβάλει στην απώλεια της παραδοσιακής εποπτείας, μιας σχέσης που υποστηρίζει τη μάθηση μέσω της εργασίας. Την ίδια στιγμή ενώ αυξάνεται το ενδιαφέρον για την διαδικασία της μάθησης μέσω εργασίας καθώς και τον χώρο εργασίας ως χώρος εκπαίδευσης και κατάρτισης, έχουν ανακύψει ανησυχίες σχετικά με το βαθμό ετοιμότητας των αποφοίτων. Τα αποτελέσματα αυτών των αλλαγών σημαίνουν ότι οι σπουδαστές και οι εκπαιδευόμενοι δίνουν τον δικό τους "αγώνα δρόμου" για να εξασφαλίσουν χρόνο εκπαίδευσης, χρόνο για επαφή με τον ασθενή καθώς και χρόνο για κατάλληλη εποπτεία.

Στοιχεία που δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική αναλογία των αποφοίτων ιατρικών επαγγελματιών που δεν αισθάνονται κατάλληλα προετοιμασμένοι για την κλινική πρακτική και να έχουν ανησυχίες για τις συναλλαγές τους με την καθημερινή πραγματικότητα της επαγγελματικής τους ζωής, είτε αυτό να είναι να ασχολούνται με ασθενείς, είτε να συνταγογραφούν, είτε να διαχειρίζονται το γενικότερο φόρτο εργασίας. Η σπουδαιότητα και η ποιότητα των εμπειριών που αποκτώνται με τη μάθηση μέσω της εργασίας, έχουν τεθεί υπό αμφισβήτηση σε έναν αριθμό μελετών, και οι ανησυχίες αφορούν τους παρακάτω τομείς (Bourne & Paterson 1999, Pease et al. 1999):

- ανεπαρκής συστήματα δομημένης εκπαιδευτικής αξιολόγησης
- ανεπαρκής διαθέσιμος χρόνος διδασκαλίας
- ανεπαρκής εμπειρία εξωτερικών ασθενών
- έλλειψη συμμετοχής στον κλινικό έλεγχο
- πάρα πολλά εκπαιδευτικά μη παραγωγικά καθήκοντα
- ανεπαρκής κλινική επίβλεψη
- "Φτωχή" μύηση, από την πλευρά των υφισταμένων
- δυσκολία πρόσβασης στις μελέτες - έρευνες ή στις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης
- υπερβολικό και συγκεντρωμένο φόρτο εργασίας.

Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι εκπαιδευόμενοι στον χώρο της υγείας, εκτιμούν τις εμπειρίες που αποκτώνται από την μάθηση μέσω της εργασίας καθώς και οι ίδιοι είναι αυτοί οι οποίοι αναζητούν ευκαιρίες συμμετοχής σε μάθηση που βασίζεται στην εργασία. Θέλουν ένα διαρθρωμένο περιβάλλον όπου η μάθηση μέσω της εργασίας εκτιμάται, προστατεύεται και εμποπτεύεται και υποστηρίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Ωστόσο, η μεταρρύθμιση της υγειονομικής περίθαλψης, της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, καθώς και απειλές για τη φύση της κατάρτισης, θέτουν σημαντικές προκλήσεις σε όσους εμπλέκονται στο "κομμάτι" της κατάρτισης, καθώς και εκείνων που είναι επιφορτισμένοι με την υποστήριξη και την προώθηση της ανάπτυξής στο χώρο εργασίας. Μία καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας της μάθησης μέσω της εργασίας και των στρατηγικών της είναι το κλειδί για την υπέρβαση αυτών προκλήσεις.

Η εκπαίδευση ιατρικών υπηρεσιών τείνει να διακριθεί μεταξύ της «τυπικής» - επίσημης μάθησης (που παρέχεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα) και της «άτυπης» - ανεπίσημης μάθησης (που παρέχεται στο κλινικό εργασιακό περιβάλλον). Η επίσημη μάθηση τυπικά χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα χρονοδιαγράμματα, στόχους και σκοπούς, ένα δομημένο πρόγραμμα σπουδών και συχνές προγραμματισμένες και σε συγκεκριμένη σειρά διδασκαλίες και εξετάσεις. Αντίθετα, η άτυπη μάθηση, συνήθως στο χώρο εργασίας, έχει παραδοσιακά υποτιμηθεί από τους δασκάλους και τους μαθητές, καθώς θεωρείται ότι στερείται οποιασδήποτε εκπαιδευτικής αυστηρότητας, διαδικασίας ή δομής. Αυτές οι επικρίσεις προκύπτουν εν μέρει διότι η μάθηση που βασίζεται στην εργασία συγκρίνεται με την διαδικασία και την παιδαγωγική της τυπικής μάθησης, χωρίς να γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί η άτυπη μάθηση καθαυτή και η παιδαγωγική της αξία.

Η μάθηση στον χώρο εργασίας πληρεί όλες τις προϋποθέσεις να είναι ο κεντρικός χώρος για την επαγγελματική εκμάθηση και ανάπτυξη τόσο στα προπτυχιακά όσο και στα μεταπτυχιακά προγράμματα. Ωστόσο, είναι σημαντικό να μην υποτιμήσουμε τα ενδεχόμενα εμπόδια για μία αποτελεσματική μάθηση βασισμένη στην εργασία. Είναι σαφές ότι υπάρχει

μία συνεχής ένταση μεταξύ της εργασίας και της μάθησης, και της έντασης της εργασίας τόσο για τους εκπαιδευτές όσο και για τους εκπαιδευόμενους παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτό. Οι εκπαιδευόμενοι χρειάζονται ευκαιρίες να μάθουν μέσω της εργασίας, αλλά πρέπει επίσης να απελευθερωθούν να έχουν πρόσβαση στις επίσημες πτυχές της εκπαίδευσής τους και να έχουν χρόνο να εξετάσουν και να συζητήσουν τη μάθηση που προκύπτει μέσω της συμμετοχής στην εργασία. Ο καθαρός αριθμός των εκπαιδευόμενων στο χώρο εργασίας είναι επίσης σημαντικός, καθώς και εκείνων που είναι υπεύθυνοι για την οργάνωση της κατάρτισης, όπου θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους πώς να αποφύγουν τη δημιουργία εκπαιδευτικής ιεραρχίας, η οποία μπορεί να δημιουργήσει ζητήματα, όσο αναφορά την "αρχαιότητα", την εξουσία ή το κύρος εις βάρος των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η σπουδαιότητα της οργάνωσης και της δυναμικής της εργασίας δεν θα πρέπει να υποτιμάται και να παραβλέπεται.

Η σημασία της σχέσης μεταξύ του εκπαιδευτή και του εκπαιδευόμενου συνεχίζει να χαρακτηρίζεται ιδιαίτερη, σύμφωνα με τις μελέτες, για την εκμάθηση της εργασίας στον ιατρικό χώρο. Αναπτύσσοντας ασφαλείς και αποτελεσματικές στρατηγικές εποπτείας θα είναι καθοριστικές, όπως θα είναι και η ανάγκη να αξιοποιηθούν νέα μοντέλα μαθητείας, όπου θα εκτιμούν και θα προάγουν τις σχέσεις και τις συνεισφορές των άλλων μελών της ομάδας. Τέλος, η ανάπτυξη επαρκών μοντέλων εκπαίδευσης, κατάρτισης και αξιολόγησης ελλοχεύει τον κίνδυνο ανάπτυξης μιας 'τετραγωνισμένης' νοοτροπίας της εκπαίδευσης που πρέπει να αμφισβητηθεί. Η εστίαση σε συγκεκριμένες πτυχές του προγράμματος σπουδών θα είναι θεμελιώδεις στην συνεχιζόμενη ανάπτυξη των εκπαιδευόμενων. Αναφέρετε ότι θα πρέπει να γίνει μια προσπάθεια προσανατολισμού της μάθησης μέσω της εργασίας, και να υιοθετήσουμε την στρατηγική της συνεργατικής μάθησης και της ομάδας και όχι την λογική της "αυθεντίας" και την ατομικής εκπαίδευσης (Lave & Wenger 1991, Griffiths & Guile 2003). Η ανάγκη να γίνει η «ρητή», "άρρητη" γνώση – μάθηση, ανακύπτει ως παράγοντας κλειδί.

- ❖ Επισημάνετε τις ευκαιρίες μάθησης που προκύπτουν αυθόρμητα στην καθημερινή εργασία.
- ❖ Οι προσδοκίες των σημάτων όσον αφορά τον πολιτισμό (κώδικας ενδυμασίας,- τρόπους αντιμετώπισης μελών της ομάδας και - ασθενείς), τις πρακτικές (προτιμώμενοι τρόποι να γίνουν τα πράγματα και γιατί) και τη συμμετοχή.
- ❖ Ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν και να συζητούν τις παρατηρήσεις τους και τις διαφορές στον πολιτισμό και την πρακτική και να εξετάζουν γιατί μπορεί να συμβαίνει αυτό.
- ❖ Να είστε σαφείς σχετικά με τη σημασία που αποδίδεται στη μάθηση μέσω εργασίας και να αφιερώνουν χρόνο για να εξετάσουν τα διδάγματα που αντλήθηκαν (σύντομα αλλά και αναλυτικά).
- ❖ Αρχάριοι μαθητές για παρατήρηση και "σκίαση" (shadowing) (χρησιμοποιώντας προχωρημένους μαθητές) καθιστώντας σαφές τι είναι δυνατόν να μάθουν.
- ❖ Να υιοθετήσουν τις αρχές της «έκφρασης και αναστοχασμού» (articulation and reflection) στις προσεγγίσεις τους που χρησιμοποιούν στην κλινική διδασκαλία της μαθητείας.
- ❖ Συζητήστε για το ποιοι είστε μοντέλο ρόλων και γιατί.

Αναθεωρώντας την κατάρτιση, ως ευκαιρία για μια «εκτεταμένη μαθητεία» (expansive apprenticeship), αυτό οδηγεί σε μια πιο προσεκτική εξέταση της αξίας του χρόνου που δαπανάται σε μια σειρά κλινικών προσεγγίσεων και την ανάγκη να εξισορροπηθεί αυτό με το χρόνο "έξω" από την επίσημη εκπαίδευση.

Βλέποντας την εισαγωγική εκπαίδευση ως μια ευκαιρία προσανατολισμού των μαθητών σε τρόπους μέσα από τους οποίους θα αξιοποιήσουν στο έπακρο τη μάθηση που συμβαίνει στο χώρο εργασίας, θα είναι το κλειδί. Αυτό θα περιλαμβάνει:

- ✓ να καταστεί ρητός η αξία της εκμάθησης μέσω της εργασίας
- ✓ την εποπτεία ως ευκαιρία ανάπτυξης συνομιλιών και ανταλλαγής απόψεων

- ✓ την αξιολόγηση μέσω εργασίας ως το βασικό εργαλείο για τον εντοπισμό προβλημάτων και δυσκολιών
- ✓ μαθησιακών αναγκών και να εξασφαλίσει τακτική και στοχευμένη ανατροφοδότηση
- ✓ τις πολιτιστικές προσδοκίες της μάθησης μέσω ομαδικής εργασίας.

Θα πρέπει να δοθεί έμφαση και να τονιστεί ρητά η αξία της μάθησης από ομότιμους, καθώς και η διερεύνηση της θετικής επίδραση που έχει η ανάπτυξη σχέσεων καθοδήγησης (mentoring relationships). Η διεπαγγελματική υποδοχή συμβάλλει στην ενίσχυση της αξίας που δίνεται στην εργασία και της μάθησης σε ομάδες που ξεπερνούν τα επαγγελματικά "σύνορα".

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η επαγγελματοποίηση της ιατρικής εκπαίδευσης (Swanwick 2013), η αυξημένη υπευθυνότητα και οι προσδοκίες για την αριστεία, έχουν ενισχύσει την προσοχή που τοποθετείται στην ανάπτυξη των σχολών στην ιατρική. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπάρχει μια αυξανόμενη προσδοκία ότι όλοι οι γιατροί που διδάσκουν θα λάβουν την κατάλληλη κατάρτιση και θα είναι πρόθυμοι να αποδείξουν την ικανότητά τους, φέρνοντας εις πέρας τον ρόλους τους (General Medical Council 2006, Department of health 2008). Ωστόσο, έχει δοθεί προσοχή στους οργανωτικούς αποτρεπτικούς παράγοντες προς τη δέσμευση στην ανάπτυξη των σχολών και αξίζει να σημειωθεί ιστορικά ότι αυτή η δραστηριότητα έχει βασιστεί από τις ίδιες τις ιατρικές σχολές (με έμφαση στην επίσημη διδασκαλία) αντί του κλινικού εργασιακού χώρου (Steinert et al. 2009).

Οι υπεύθυνοι προγραμμάτων σπουδών που συνεργάζονται με τους κλινικούς εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι επιφορτισμένοι με την ανταλλαγή γνώσεων για τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία, τις οποίες αντλούν από κοινωνικά και συμμετοχικά σχολεία παρά να σκέφτονται τα γνωστικά μοντέλα που κυριαρχούν στην επίσημη "εκπαιδευτική αρένα". Προσεγγίσεις στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών που αναγνωρίζουν την αξία της πλαισίωσης, της καθοδήγησης και της ομότιμης παρατήρησης στην

διδασκαλία, θα δημιουργήσει το μοντέλο των κοινωνικών και συμμετοχικών πτυχών της μάθησης μέσω της εργασίας και μπορεί να εξισορροπηθεί με πιο παραδοσιακές δραστηριότητες που βασίζονται σε εργαστήρια και επικεντρώνεται στην ικανότητα επίδειξης, διαλόγου και ανατροφοδότησης.

Η αξία και η σημασία της μάθησης μέσω εργασίας ποτέ δεν υπήρξε πιο σαφής, ούτε οι προκλήσεις που αντιμετωπίζει μεγαλύτερες. Η μεταρρύθμιση της υγειονομικής περίθαλψης, της ιατρικής εκπαίδευσης και κατάρτισης υπονομεύουν τον χρόνο που διατίθεται για τις προσεγγίσεις εκπαίδευσης και απαιτούν αναβίωση και σχεδιασμό νέων μοντέλων μαθητείας. Οι έννοιες της μάθησης μέσω εργασίας, μαζί με μία πιο προσεκτική εξέταση των εκπαιδευτικών θεωριών και προοπτικών, μπορεί να μας δώσει τα κατάλληλα εργαλεία για να πετύχουμε το στόχο μας. Παρόλο που είναι σημαντικό να διατηρήσουμε τα αναγνωρισμένα χαρακτηριστικά της μαθητείας, που έχουν "ρίζες" σε μία αναπτυξιακή σχέση μεταξύ εκπαιδευτή και εκπαιδευόμενου, υπάρχουν ευκαιρίες να αγκαλιάσουν ευκαιρίες για τη μάθηση ως ενεργοί συμμετέχοντες στην περίθαλψη των ασθενών, υποστηριζόμενη από συμμαθητές και συναδέλφους μέσα στις κοινότητες στις οποίες εργαζόμαστε και μαθαίνουμε.

Οι Stiller et al. (2004). στο άρθρο τους με τίτλο: «Clinical education of physiotherapy students in Australia: Perceptions of current models». Θεωρούν ότι η κλινική εκπαίδευση αποτελεί αναπόσπαστο και κεντρικό μέρος της εκπαίδευσης όλων των φυσιοθεραπευτών (Crosbie et al 2002). Άτυπες συζητήσεις με φυσιοθεραπευτές σε όλη την Αυστραλία, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, στο επίπεδο της αλληλεπίδρασης μεταξύ του μαθητή και τον εκπαιδευτή, υπάρχουν δύο βασικά μοντέλα που παρέχεται η κλινική εκπαίδευση. Και τα δύο αυτά διαφορετικά μοντέλα χρησιμοποιούνται εντός και μεταξύ των πολιτειών. Το πρώτο μοντέλο είναι όπου ο φυσιοθεραπευτής/ές ενεργούν ως διορισμένοι κλινικοί εκπαιδευτές (designated clinical educator - DCE) κατά τη διάρκεια της κλινικής τοποθέτησης των φοιτητών. Ο DCE μπορεί να λάβει πρόσθετα ή όχι επιπλέον αμοιβή ή την αναγνώριση αυτού του ρόλου. Μπορεί να είναι

υπάλληλος από μια μονάδα υγείας ή από το πανεπιστήμιο, και μπορεί να έχει ένα σημαντικό μειωμένο "φορτίο" ασθενών, ώστε να του επιτρέψει να επικεντρωθεί ειδικά στην εκπαίδευση των μαθητών. Το δεύτερο μοντέλο περιλαμβάνει έναν αριθμό φυσιοθεραπευτών, που είναι υπεύθυνοι για την επίβλεψη στο γενικότερο πλαίσιο της κλινικής παρακολούθησης των προπτυχιακών σπουδών των μαθητών. Οι κλινικοί επιβλέποντες διατηρούν ένα πλήρες ή σχεδόν πλήρες αριθμό κλινικών περιστατικών που μπορούν να διαχειριστούν και οι μαθητές αναλαμβάνουν μερικά ή όλα αυτά τα κλινικά περιστατικά. Επομένως οι επόπτες χωρίζουν το χρόνο μεταξύ τους την εποπτεία των φοιτητών, τη θεραπεία ασθενών και την επίβλεψη των ασθενών. Αυτό θα αναφέρεται ως το μοντέλο "κοινής ευθύνης" (shared responsibility - SR) της κλινικής εκπαίδευσης.

Η μελέτη αυτή διαπίστωσε ότι το μοντέλο SR ήταν το πιο συχνά χρησιμοποιημένο μοντέλο παροχής κλινικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακούς φοιτητές φυσιοθεραπείας στην Αυστραλία το 2003. Ωστόσο, συνολικά, οι ερωτηθέντες προτιμούσαν το μοντέλο DCE σε σχέση με το SR μοντέλο, με το μοντέλο DCE στο ότι παρέχεται αυξημένος χρόνος που αφιερώνεται στην κλινική εκπαίδευση, προσφέρεται περισσότερη και συνεπή εποπτεία και αξιολόγηση των μαθητών καθώς και μειωμένα επίπεδα στρες για το προσωπικό.

Ενώ η διαδικασία δειγματοληψίας για τη μελέτη αυτή προσπάθησε να συμπεριλάβει όσο το δυνατόν περισσότερους φυσιοθεραπευτές που εμπλέκονται στην κλινική εκπαίδευση, δεν συμπεριέλαβε τους εργαζόμενους σε ιδιωτικές κλινικές λόγω της μη προσβασιμότητάς τους. Αυτό έχει σαν συνέπεια και μπορεί να θεωρηθεί πως το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα ίσως να αντιπροσωπεύει τα άτομα με το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την κλινική εκπαίδευση και επομένως δεν μπορεί να είναι αντιπροσωπευτικό του συνόλου του πληθυσμού των φυσιοθεραπευτών που εμπλέκονται στην κλινική εκπαίδευση.

Παρόλο που τα περισσότερα πανεπιστήμια και μονάδες υγείας, σήμερα χρησιμοποιούν το μοντέλο SR, σχεδόν τρεις φορές περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούσε ότι το μοντέλο DCE είναι ανώτερο από το μοντέλο

SR. Δεδομένου ότι οι μονάδες υγείας παρέχουν σχεδόν όλη την κλινική εκπαίδευση για τους σπουδαστές φυσιοθεραπείας της Αυστραλίας, αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα που δεν πρέπει να αγνοηθεί. Οι λόγοι για αυτή την προτίμηση μπορεί να περιλαμβάνει ότι το μοντέλο DCE είναι πιο πιθανό να λάβει συγκεκριμένη χρηματοδότηση, παρέχοντας έτσι δυνατότητες καλύτερης σταδιοδρομίας και αυξημένης αμοιβής. Επιπλέον, είναι πιθανό ένας κλινικός εκπαιδευτικός στο μοντέλο DCE να έχει μειωμένο εργασιακό φόρτο εργασίας, επιτρέποντας επαρκή χρόνο για κλινική εκπαίδευση και έτσι μειωμένα επίπεδα στρες σε σύγκριση με το μοντέλο SR. Πολλοί ερωτηθέντες σημείωσαν ότι το καλύτερο μοντέλο εξαρτάται από παράγοντες όπως το επίπεδο των μαθητών, το μέγεθος της μονάδα υγείας και τον αριθμό των σπουδαστών που εκπαιδεύονται.

Ενώ αυτή η έρευνα έχει δώσει πληροφορίες για τις αντιλήψεις των φυσιοθεραπευτών το 2003 σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των μοντέλων παροχής κλινικής εκπαίδευσης σε προπτυχιακούς φοιτητές φυσιοθεραπείας, το πιο αποδοτικό και αποτελεσματικό μοντέλο πρέπει να διερευνηθεί μελλοντικά. Οι περισσότεροι υπάλληλοι σε μονάδας υγείας είναι επιφορτισμένοι με ευθύνες που περιλαμβάνουν την φροντίδα των ασθενών, την διοίκηση, ποιοτικές δραστηριότητες, έρευνα και κλινική εκπαίδευση. Ενώ όλες αυτές οι ευθύνες είναι σημαντικές, ανταγωνίζονται άμεσα μεταξύ τους όσο αφορά την ιεραρχική τους σημαντικότητα και προτεραιότητα, συχνά σε ένα περιβάλλον κλιμάκωσης της ζήτησης υπηρεσιών χωρίς επιπρόσθετους πόρους. Αυτή η έρευνα έχει εντοπίσει τη δυσαρέσκεια που καταγράφηκε από ορισμένο αριθμό εργαζομένων στις μονάδας υγείας με τις τρέχουσες ρυθμίσεις και πόρους για την κλινική εκπαίδευση (αυξημένος φόρτος εργασίας, μικρή έως καθόλου χρηματοδότηση, κ.α). Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διεξαχθεί, για να διερευνηθεί πληρέστερα το θέμα λόγους αυτής της δυσαρέσκειας. Η ποιότητα της κλινικής εκπαίδευσης, οι απόφοιτοι φυσιοθεραπείας και η φροντίδα των ασθενών, μπορεί να επηρεαστούν αρνητικά, εκτός και αν οι επαγγελματίες του χώρου αγωνιστούν συντονισμένα για ένα μοντέλο χρηματοδότησης που εξυπηρετεί αυτούς τους πολλαπλούς ρόλους ικανοποιητικά.

Επίσης οι Dornan, Boshuizen, King, & Scherpbier (2007) στη μελέτη τους με θέμα: «Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students' workplace learning», διαπίστωσαν ότι η διδασκαλία της ιατρικής σε κλινικούς εργασιακούς χώρους δεν συμβαδίζει με το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι σημερινοί φοιτητές μαθαίνουν πρακτικά σχετικές θεωρίες στις αίθουσες σεμιναρίων, χρησιμοποιώντας καλά θεωρημένες μεθόδους, υποστηριζόμενες αποτελεσματικά με εμπειρικά αποδεικτικά στοιχεία (Schmidt 1993, Tamblyn et al. 2005). Μαθαίνουν δεξιότητες μέσω προσομοίωσης υψηλής πιστότητας (Issenberg et al. 2005). Ωστόσο, ενσωματώνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές στους χώρους εργασίας μέσω μιας διαδικασίας, για την οποία δεν υπάρχουν καλύτερα περιγραφικά στοιχεία από την ανώτερη χειρουργική, κλινική διδασκαλία ή την τοποθέτηση της πρωτοβάθμιας περίθαλψης. Ο χώρος εργασίας είναι εκεί όπου τελικά θα εφαρμοστεί η κατάρτιση του εκπαιδευόμενου, είναι ο χώρος για μεγάλο μέρος των σπουδών του προπτυχιακού και μεταπτυχιακού μαθητή, εντέλει ο χώρος εργασίας για την ιατρική εκπαίδευση είναι αυτονόητα σημαντικός. Ωστόσο, η δημοσιευμένη βιβλιογραφία σχετίζεται κυρίως με συγκεκριμένα δεδομένα (νοσοκομειακές επιχειρήσεις, κοινότητα ιατρεία, κινητές μονάδες εκπαίδευσης, μονάδες χειρουργικής επέμβασης) και αποτυγχάνει να προσδιοριστούν οι αιτίες σύνδεσης μεταξύ των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων που αναμένονται από ένα σύγχρονο, ολοκληρωμένο πρόγραμμα σπουδών. Έχουμε συνθέσει τις περιγραφές των μαθητών, για το πώς μαθαίνουν στους χώρους εργασίας με μία αναλυτική βιβλιογραφική ανασκόπηση που παρουσιάζεται αλλού, σε ένα δοκιμασμένο μοντέλο μάθησης μέσω εργασίας (Dornan 2006).

Εκτός από τις γνώσεις και τις δεξιότητες, οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και την «αίσθηση» της επαγγελματικής τους ταυτότητά καθώς και να διατηρήσουν τα κίνητρά τους. Αυτά τα διαφορετικά μαθησιακά αποτελέσματα επιτυγχάνονται μαζί μέσα από ένα συνονθύλευμα παραγόντων. Η επίτευξη τους ενισχύει τη διαδικασία μάθησης αντί να την αποδυναμώνει. Το εκπαιδευτικό κλίμα και η συμπεριφορά του επαγγελματία υγείας -φυσικοθεραπευτή, νοσηλευτή καθώς και γιατρού - έχει μεγάλη

δύναμη για να ενεργοποιήσει ή να απενεργοποιήσει τη συμμετοχή στο χώρο εργασίας που φέρνει τους μαθητές πιο κοντά στον τελικό τους στόχο, όπου δεν είναι άλλος από την βοήθεια των ασθενών. Καθώς προχωρούν με το πρόγραμμα σπουδών, τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν οι φοιτητές και οι δραστηριότητες μέσω των οποίων τα επιτυγχάνουν, έρχονται πιο κοντά σε εκείνους που εμπλέκονται στο ρόλο ενός επαγγελματία. Ένας αποτελεσματικός δάσκαλος στο χώρο εργασίας είναι κάποιος που μπορεί ταυτόχρονα να υποστηρίξει τους μαθητές και τους «προκαλέσει» με τέτοιο τρόπο που να βελτιώνει τις πρακτικές τους ικανότητες και να δημιουργεί μία θετική κατάσταση του νου, έναν θετικό και αποτελεσματικό τρόπο σκέψης.

Τα ευρήματα ταιριάζουν με τις σύγχρονες κοινωνικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η εμπειρία όχι απλώς δεν είναι μια ιδιοκτησία που περνάει από δάσκαλο σε μαθητή, αλλά είναι ένα δυναμικό "προϊόν" που «κατοικεί» μέσα στις κοινότητες της πρακτικής. Η μάθηση, σύμφωνα με τη θεωρία, είναι μια διαδικασία δούναι και λαβείν της όλης κουλτούρας μιας τέτοιας κοινότητας (Wenger 1998, Swanwick 2005). Η ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ταυτότητας είναι τόσο καθοριστικής σπουδαιότητας στη διαδικασία του να γίνει κάποιος επαγγελματίας υγείας (Niemi 1997), καθώς θα πρέπει να είναι αξιόπιστος στα μάτια των ασθενών, που πολλές φορές προκαλεί σε νέους φοιτητές ιατρικής μεγαλύτερη πίεση από ό, τι όταν αντιμετωπίζουν την ασθένεια και τον θάνατο (Moss & McManus 1992). Τα επίπεδα άγχους κορυφώνονται όταν οι μαθητές αρχίζουν να μαθαίνουν στους χώρους εργασίας, επειδή γνωρίζουν πολύ καλά τη δική τους ανικανότητα και έλλειψη σημασίας, δίπλα στους ασκούμενους, βάζοντας τα δυνατά τους προσπαθώντας να τους μιμηθούν. Νοιώθουν αμήχανα και άβολα, καθώς προσπαθούν να αποκτήσουν νέες επαγγελματικές ταυτότητες που τους ταιριάζουν λιγότερο ή περισσότερο καλά (Prince et al. 2005).

Στην παραπάνω έρευνα προτείνεται να διερευνηθεί πώς τα προγράμματα σπουδών μπορούν ρητά να αναγνωρίσουν την συναισθηματική διάσταση της μάθησης στο χώρο εργασίας και να βοηθήσει τους μαθητές και τους εκπαιδευτές να μαθαίνουν αντανακλαστικά από τις

σημαντικά γεγονότα που λαμβάνουν χώρα εκεί. Οι σχεδιαστές των προγραμμάτων σπουδών και οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντοπίσουν τρόπους βοήθειας για τους μαθητές που συμμετέχουν στις κατάλληλες δραστηριότητες στο χώρο εργασίας, κατάλληλες για το επίπεδο εκπαίδευσης που βρίσκονται. Η μάθηση βασισμένη σε εργασίες είναι μια τέτοια παιδαγωγική, η θέση της οποίας στην σύγχρονη ιατρική εκπαίδευση πρέπει να είναι διερευνηθεί διεξοδικά (Harden et al. 2000).

Όσο η εκπαίδευση των γιατρών, νοσηλευτών και γενικά των παραϊατρικών επαγγελματιών ανταποκρίνεται σε αντικρουόμενες πιέσεις, ώστε να διαμορφώσουν απόφοιτους καταλληλότερους για πρακτική, να ενισχυθεί το ακαδημαϊκό περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, να αυξηθεί η "παραγωγή" των επαγγελματιών υγείας, και η θεραπεία μεγάλου αριθμού ασθενών, οι μελέτες συγκρίνοντας τη βασική εκπαίδευση διαφορετικών επαγγελματιών υγείας θα ήταν ενημερωτικές (Dacre 1998).

Η έρευνα εξετάζει το πλαίσιο, τη διαδικασία και τα αποτελέσματα του κλινικού εργασιακού χώρου μάθησης. Η κεντρική προϋπόθεση για τη μάθηση υποστηρίζει τη συμμετοχή στην πράξη σε ένα επίπεδο που είναι κατάλληλο και ανάλογο με το επίπεδο γνώσεων του μαθητή. Συμμετέχοντας, οι εκπαιδευόμενοι αναπτύσσουν ικανότητες και κατάλληλη τρόπο σκέψης. Μεγαλύτερη ικανότητα οδηγεί σε μια πιο θετική κατάσταση του νου και αντίστροφα. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων και η θετική κατάσταση του νου διευκολύνουν τους μαθητές να συμμετάσχουν, αλλά η ικανότητα συμμετοχής εξαρτάται από τη συμπεριφορά των ατόμων που ο μαθητής συναντά στο εργασιακό περιβάλλον, είτε όταν η εμπειρία τους είναι αποδυναμωμένη όντας μέρος μιας μεγάλης ομάδας και είτε για το τι πρέπει να μάθουν να καταστεί σαφές.

Το μοντέλο πρέπει να μετατραπεί σε μια εκπαιδευτική μέθοδο, που θα διδαχθεί στους εκπαιδευτές και τους εκπαιδευόμενους και επαγγελματίες, να δοκιμαστεί σε πραγματικές συνθήκες εργασίας και να αξιολογηθεί. Τέλος, όπως αναφέρθηκε σε πρόσφατη ανασκόπηση, το προοδευτικό ανεξάρτητο μοντέλο στην εκπαίδευση, στο οποίο βασίστηκε η κλινική εκπαίδευση τον τελευταίο αιώνα, πρέπει να υποβληθεί σε μία

τεκμηριωμένη εμπειρική έρευνα εάν δεν θέλουμε να χαθεί σε μια μη αντανakλαστική προσπάθεια για την εξασφάλιση αποτελεσματικής υγειονομικής περίθαλψης, την ποιότητα της περίθαλψης και την ασφάλεια των ασθενών βραχυπρόθεσμα (Kennedy et al. 2005).

Οι Smith & Betts (2000) στο άρθρο τους με τίτλο: «**Learning as partners: realising the potential of work-based learning**», αναφέρουν ότι στον εικοστό πρώτο αιώνα, οι οικονομίες που βασίζονται στη γνώση απαιτούν την διαχείριση της γνώσης και, ως εκ τούτου, η μαθητεία που συνδέει τον κόσμο της εργασίας και της εκπαίδευσης θα πάρει ποιοτικά, διαφορετική έμφαση. Οι συγγραφείς τοποθετούν την έννοια της εκπαιδευτικής σύμπραξης, στο επίκεντρο της μάθησης μέσω εργασίας, τόσο ως οδηγοί όσο και ως καθοδηγητές, παρά να την θεωρούν σαν μία δεδομένη υπόθεση. Οι ποιοτικές εταιρικές σχέσεις, θεωρούνται σημαντική παράμετρος στην ανάπτυξη των μαθησιακών οργανισμών και της διά βίου μάθησης στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση. Το άρθρο ασχολείται με την έννοια της ποιότητας στην εταιρική σχέση, και θεωρεί τις εκπαιδευτικές αρχές και τα κριτήρια που είναι σημαντικά στο να αναγνωρίζεται η επιτυχή μάθηση μέσω της εργασίας σε αντίθεση με την μάθηση καθεαυτή. Οι ποιοτικές συμπράξεις βάσει της εργασίας αυξάνουν την «προστιθέμενη αξία» και είναι επομένως σημαντικές για τη δημιουργία μιας κυρίαρχης κουλτούρας στις επιχειρήσεις, από μια εκμάθηση ως κόστος, σε μια μάθηση ως επένδυση στο μέλλον.

Το συλλογικό συμφέρον δεν εγγυάται από μόνο του την αποτελεσματική μάθηση σε ένα εργασιακό πλαίσιο. Η αποτελεσματικότητα της μάθησης που βασίζεται στην εργασία, ορίζεται ως η μάθηση που επιτυγχάνεται μέσω της πρακτικής και της εμπειρίας από την εργασία, συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας και την ικανότητά της να προσφέρει τα πέντε βασικά εκπαιδευτικά κριτήρια που αναφέρονται παρακάτω:

- Μαθησιακά αποτελέσματα

Ένας τρόπος εξασφάλισης τέτοιων μαθησιακών εμπειριών, είναι σαφές από το να ξεκινά από τον επίσημο προσδιορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων που περιμένουμε να επιτευχθούν. Τα αποτελέσματα της μάθησης καθιστούν τους στόχους της εταιρικής σχέσης διαφανείς και ρητή. Δίνουν επίσης ισχυρούς δείκτες στις διαδικασίες που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν για την υποστήριξη της μαθησιακής δραστηριότητας. Η εταιρική σχέση έχει ιδιαίτερες απαιτήσεις σχετικά με τους ρόλους κάθε συνεργάτη (και μέσω αυτού του ρόλου της εταιρικής σχέσης) και προσφέρει σαφή ποιοτικά οφέλη στην ίδια τη μάθηση. Επομένως, η μάθηση μέσω εργασίας συνήθως καθοδηγείται από μια αντιληπτή ανάγκη μέσα σε έναν οργανισμό για ένα επιτύχει ένα συγκεκριμένο σύνολο μαθησιακών στόχων.

- Τυπική αξιολόγηση

Η ποιότητα της μάθησης δεν εξαρτάται από την ποιότητα της εμπειρίας, αλλά την ποιότητα της διαδικασίας του προβληματισμού - στοχασμού σε σχέση με τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Αυτό το είδος συστηματικού και δομημένου αναστοχασμού, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέρος των επίσημων διαδικασιών αξιολόγησης, και θα πρέπει, αν είναι σχεδιασμένο να μετρά τη μάθηση σε επίπεδο ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Αυτό, το καθιστά θεμελιώδους σημασίας για την εταιρεία, συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη της διαδικασίας αξιολόγησης.

- Πρότυπα

Τα πανεπιστήμια που συνεργάζονται με τις εταιρείες τους, μπορούν να αναπτύξουν πρότυπα που είναι αποδεκτά από την ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά που αντανakλούν και αναπτύσσουν επαγγελματικά πρότυπα χωρίς συμβιβασμούς στην ακεραιότητα του ακαδημαϊκού κόσμου. Τα τελευταία χρόνια, ο κόσμος αυτός έχει μεταφερθεί έντονα προς την κατεύθυνση της καθιέρωσης διαφανούς και αποδεκτών προτύπων, για παράδειγμα μέσω συγκριτικής αξιολόγησης (subject benchmarking).

- Διαδικασίες διασφάλισης ποιότητας και βελτίωσης.

Ευέλικτες διαδικασίες διασφάλισης της ποιότητας είναι εκείνες που προσφέρουν τοπική εναλλακτική επίδειξη, σε κοινά και ευρέως συμφωνημένα πρότυπα. Κατά την ανάπτυξη και την προσαρμογή των πανεπιστημιακών διαδικασιών στο πλαίσιο της έκφρασης με βάση την εργασία, οι εταίροι μπορούν να αναπτύξουν την κατανόησή τους, μιας ποιοτικής διαδικασίας και οι δύο μπορούν να εκπληρώσουν ορισμένους από τους στόχους ενός οργανισμού μάθησης.

- Αναγνώριση

Αυτό παρέχει το κίνητρο για τον σπουδαστή, ανάπτυξη του προσωπικού για τον εργοδότη και για το πανεπιστήμιο ένα ισχυρό εξωτερικό σύμβολο της συμμετοχής στην επιχειρηματική κοινότητα και τη δημιουργία εισοδήματος.

Ενώ τα κριτήρια αυτά είναι ζωτικής σημασίας για την ποιότητα της εταιρικής σχέσης, η αποτελεσματικότητα της εταιρικής σχέσης ενισχύεται από ένα περαιτέρω μέτρο: «την προστιθέμενη αξία» (value added). Αυτό βασίζεται και δομείται πάνω στην αρχή της συνεργασίας. Η "προστιθέμενη αξία" μπορεί να προσδιοριστεί από την πρόσθετα οφέλη που αποκομίζει κάθε εταίρος λόγω της σχέσης βάση της συνεργασίας τους. Για τον φοιτητή, τα έργα που βασίζονται στην εργασία της εταιρίας, θα μπορούσε να οδηγήσει σε δυνατότητες εξέλιξης και σταδιοδρομίας στην εταιρεία αλλά και επαγγελματική ευκαιρία οπουδήποτε αλλού. Για το πανεπιστήμιο η "προστιθέμενη αξία" μέσω της εταιρικής σχέσης θα μπορούσε να είναι η σταθερή επαφή μεταξύ του επιχειρηματικού εταίρου και του πανεπιστημίου, οδηγώντας ίσως στην ανάπτυξη ευκαιριών έρευνας και προγραμμάτων σπουδών. Για την εταιρεία η συνεχής επαφή με ένα πανεπιστήμιο μπορεί να φέρει σημαντικά πλεονεκτήματα όπως το μάρκετινγκ και τη δημοσιότητα.

Τα περισσότερα από όσα γνωρίζουμε για την μάθηση μέσω εργασίας βασίζονται σε ένα μοντέλο που βρίσκεται σε μετάβαση καθώς απομακρύνεται από την εποχή της βιομηχανοποίησης, στην εποχή της πληροφορίας της νέας χιλιετίας. Αν οι απαιτήσεις για οικονομίες της γνώσης του 21ου αιώνα είναι ένα σχέδιο προγραμματισμένης διαχείρισης των

γνώσεων και συνεργασιών μεταξύ των επιχειρήσεων και της βιομηχανίας, οι φορείς παροχής εκπαίδευσης και οι ιδιώτες θα προσλάβουν μια ποιοτικά διαφορετική έμφαση και βαρύτητα. Ως επακόλουθο, οι μελλοντικές εταιρικές σχέσεις μάθησης μέσω της εργασίας, θα είναι λιγότερο ιεραρχικές και θα γίνουν περισσότερο δημοκρατικές. Ο εκπαιδευόμενος θα γίνει ένας ολόενα και πιο ισότιμος εταίρος παράλληλα με τον εργοδότη και τον πάροχο.

Οι εργοδότες είναι πιθανό να αντλήσουν από μια αυξανόμενα διαφοροποιημένη αγορά εργασίας που αποτελείται από άτομα που στοχεύουν στην απόκτηση όσο το δυνατόν ευρύτερου φάσματος επαγγελματικών και μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων. Οι κυβερνήσεις μπορούν να επιλέξουν να δώσουν κίνητρα σε αυτή τη διαδικασία. Επιπλέον, οι εργοδότες μπορεί να αναλάβουν να περιορίσουν το κενό και να διατηρήσουν της απασχολησιμότητα των εργαζομένων, σε μια αγορά εργασίας που δεν μπορεί πλέον να εγγυηθεί απασχόληση εφόρου ζωής. Το πλαίσιο της αγοράς εργασίας θα προσφέρει ισχυρά κίνητρα προς την κατεύθυνση αυτή, μέσω μιας ατομικής αλλά και συλλογικής κουλτούρας της δια βίου μάθησης.

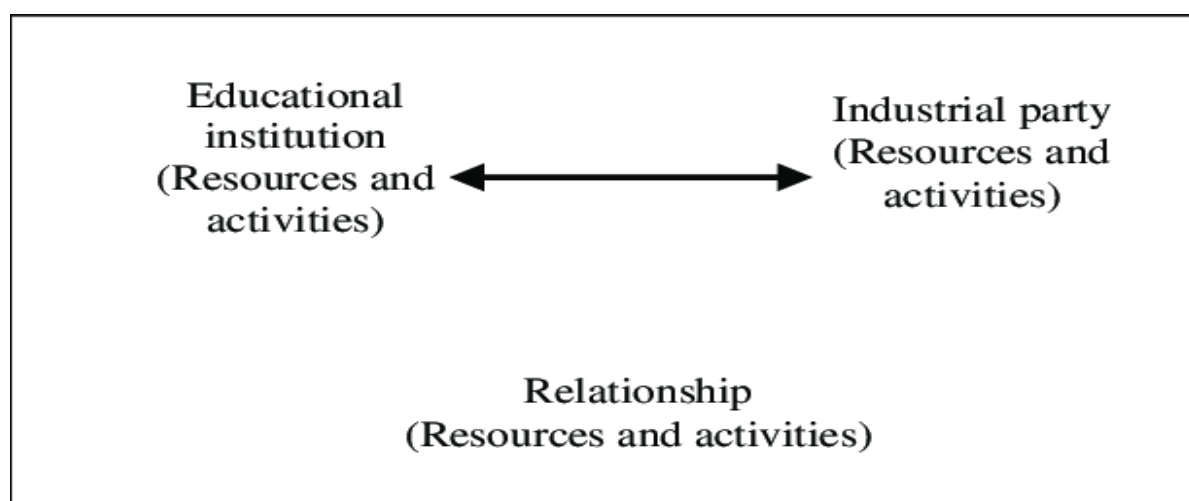
Οι εργοδότες, οι εκπαιδευτικοί και τα άτομα θα πρέπει όλοι να γίνουν πιο ευέλικτοι, προσαρμοστικοί και δημιουργικοί στην ανταπόκρισή τους, σε μια μεταβαλλόμενη παγκοσμιοποιημένη κοινωνία και όχι στις τοπικές αγορές εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, τα πλεονεκτήματα της συνεχούς ανάπτυξης της προσωπικής και επαγγελματικής μάθησης μέσω της συνεργασίας και της εταιρικής σχέσης θα πρέπει να γίνουν όλο και περισσότερο φανερά. Θα συνεχίσει να βασίζεται σε μια συνεχώς μεταβαλλόμενη και επικαιροποιημένη διαπραγμάτευση μεταξύ εκπαιδευόμενου, του φορέα παροχής εκπαίδευσης και του χώρου εργασίας όπου προσφέρεται η εκπαίδευση.

Οι Ismail et al. (2014) στην εργασία τους με θέμα: «**A Comparison of the Work-based Learning Models and Implementation in Training Institutions**», αναφέρουν ότι η εξέλιξη της σταδιοδρομίας του εκπαιδευόμενου, είναι μια συνιστώσα της μάθησης μέσω εργασίας, όπου εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε ποικίλα εργασιακά περιβάλλοντα για να

τους βοηθήσει στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τη μελλοντική τους επαγγελματική κατεύθυνση και σταδιοδρομία. Η μάθηση μέσω εργασίας μπορεί να εμπεριέχει πολλές παράλληλες μορφές μάθησης όπως οι συνεργατικές εργασίες, εκπαιδευτικές εκδρομές, σκίαση εργασίας (job shadowing), δημιουργία σχολικής επιχείρησης, δημιουργία επιχείρησης, πρακτική άσκηση, κλινικές εμπειρίες και μαθητεία νεολαίας.

Είναι πολύ σημαντικό από την αρχή να κατανοήσουν όλοι στην εκπαιδευτική κοινότητα την αποστολή της μάθησης μέσω της εργασίας. Οι άνθρωποι πρέπει να αντιληφθούν και να θεωρήσουν, τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία, ως μια αμφίδρομη γέφυρα μεταξύ της τάξης και του εργασιακού χώρου, μέσα από την οποία το σχολείο και η κοινότητα συνεργάζονται για να παρέχουν τους πόρους, που θα βοηθήσουν κάθε μαθητή να βρει και να αναπτύξει την μαθησιακό του και επαγγελματικό του δυναμικό. Αυτό απαιτεί μια συνεπή αλληλουχία των δραστηριοτήτων που προετοιμάζουν τους μαθητές να λειτουργούν στο υψηλότερο επίπεδο της μάθησης που βασίζεται στην εργασία στον χώρο εργασίας.

Στην παρούσα εργασία μελετώνται και αναλύονται μια σειρά από αντιπροσωπευτικά μοντέλα μάθησης μέσω εργασίας (WBL model).



Σχήμα 2 :The WBL-Arizona work-based learning resources guide model

Πηγή:https://www.researchgate.net/publication/282972158_A_Comparison_of_the_Workbased_Learning_Models_and_Implementation_in_Training_Institutions

Σύμφωνα με τον Lynne (2003) το παραπάνω σχήμα 2 δείχνει ότι η μάθηση μέσω εργασίας, δημιουργεί μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του χώρου εργασίας, μέσω διαφόρων δραστηριοτήτων και πόρων. Ο ερευνητής υποστηρίζει ότι μια ισχυρή αμφίδρομη σχέση θα μπορούσε να καταστήσει τη παραπάνω μέθοδο πιο αποδοτική και αποτελεσματική (Ojala, 1993).

Το σχήμα 3 (WBL Model in Malaysia) σύμφωνα με τους Seagraves et al. (1996) δείχνει ότι η δομή του μαθήματος της μάθησης μέσω εργασίας, περιλαμβάνει τόσο καθοδηγημένο μάθημα στο Κέντρο Εκπαίδευσης Proton (PTC), το οποίο καθοδηγείται από καθηγητές από τη βιομηχανία και διδάσκεται στην τάξη για 25% και 75% εκπαίδευση στο χώρο εργασίας στα Κέντρα Εξυπηρέτησης Proton Edar PESC). Το πρόγραμμα μάθησης μέσω εργασίας, θα πρέπει να διαθέτει στοιχεία συντονισμένης μάθησης στην τάξη και στο χώρο εργασίας, ενσωμάτωση του εργασιακού-τεχνικού και ακαδημαϊκού προγράμματος σπουδών και επίσης σύστημα αξιολόγησης.

Σχήμα 3: WBL Model in Malaysia

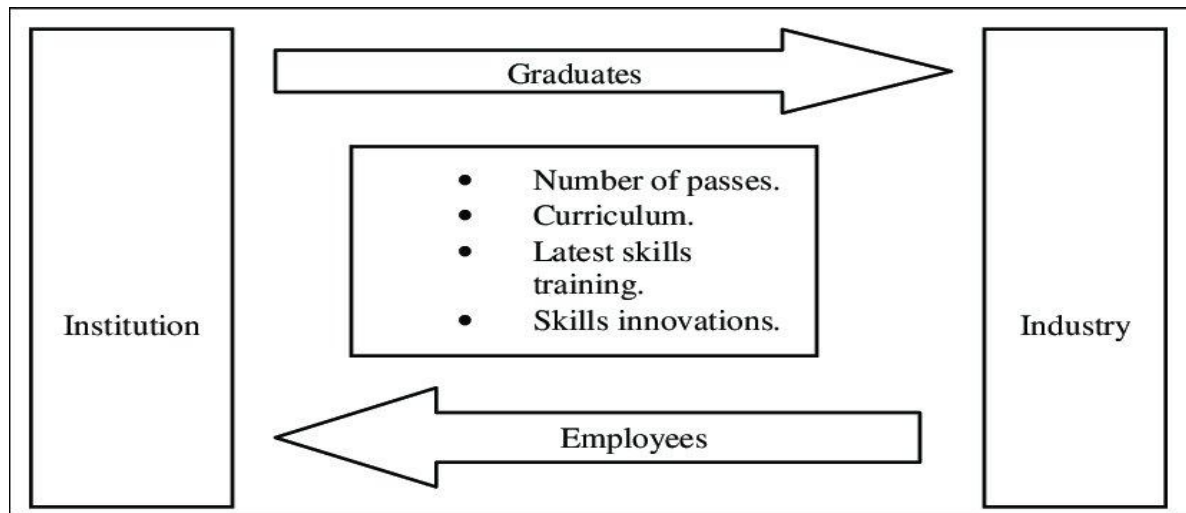
Πηγή:https://www.researchgate.net/publication/282972158_A_Comparison_of_the_Workbased_Learning_Models_and_Implementation_in_Training_Institutions

Το πρόγραμμα της μάθησης μέσω της εργασίας, που σχεδιάστηκε για τους φοιτητές στα κοινοτικά κολλέγια, βασίζεται βασικά σε καθοδηγούμενα μαθήματα που περιελάμβαναν θεωρητικά μαθήματα στα

οποία πρέπει να παρακολουθούν συνεχόμενα μαθήματα για 5 ημέρες κάθε μήνα. Επικεντρώνεται στην ανακεφαλαίωση της βασικής -ενδιάμεσης γνώσης στην αυτοκινητοβιομηχανία, καθώς και σε μαθήματα σχετικά με την πρόοδο της τεχνολογίας Proton. Οι αξιολογήσεις γίνονται στο τέλος κάθε προγράμματος σπουδών. Μετά από αυτό, οι μαθητές θα διατεθούν στο βιομηχανία για 3 εβδομάδες πριν επιστρέψουν στην πανεπιστήμιο. Ένας μέντορας θα οριστεί σε έναν φοιτητή και θα καθοδηγήσει τον μαθητή στην εκτέλεση της εργασίας. Η ικανότητα δεξιοτήτων του φοιτητή παρακολουθείται από τον επικεφαλής της υπηρεσίας. Στη συνέχεια, ο λέκτορας και ο εκπαιδευτής από το χώρο της εργασίας, θα αξιολογήσουν τους μαθητές σε τακτική βάση.

Το μοντέλο σχέσης μεταξύ των βιομηχανικών ιδρυμάτων και της βιομηχανίας απεικονίζει τη σχέση μεταξύ του κλάδου και του συστήματος των ιδρυμάτων τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα ιδρύματα αποτελούν την κύρια πηγή νέων εργαζομένων στους διάφορους τομείς της απασχόλησης και ο εργοδότης έχει το δικαίωμα να αξιολογεί την δραστηριότητα και την εκπαιδευτική παραγωγικότητα, μέσω των προϊόντων που εκδίδονται από τους αποφοίτους. Το μοντέλο στο **σχήμα 4** δείχνει τη σχέση μεταξύ του συστήματος του ιδρύματος και της βιομηχανίας, που παράγει αρκετούς πτυχιούχους και εργαζόμενους που διαθέτουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται από τον σημερινό εργασιακό τομέα. Η βιομηχανία σίγουρα θα έχει να κερδίσει από την όλη διαδικασία, εάν η εκπαίδευση που εφαρμόζει το ίδρυμα είναι σύμφωνη με τις τεχνολογικές εξελίξεις (Council of Ontario University 1998).

Με βάση το σχήμα 4, διαπιστώθηκε ότι η σχέση μεταξύ του θεσμικού συστήματος και της βιομηχανίας είναι η κύρια πτυχή της τεχνικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι ένας χώρος για να ορίσει μια συγκεκριμένη ικανότητα και είναι υπεύθυνο για το σχεδιασμό του συγκεκριμένου "προϊόντος" του, σύμφωνα με το δικές του ανάγκες.



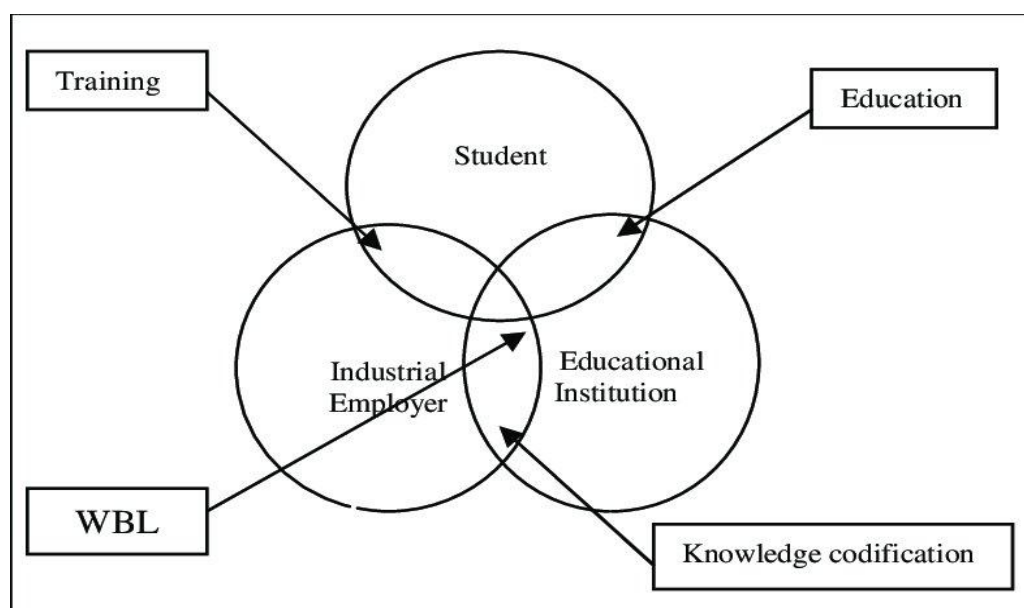
Σχήμα 4: Relationship model between the technical institution and the industry by Council of Ontario University: Sector skills needs
 Πηγή: https://www.researchgate.net/publication/282972158_A_Comparison_of_the_Workbased_Learning_Models_and_Implementation_in_Training_Institutions

Ως εκ τούτου, ο ρόλος της βιομηχανίας στο τεχνικό εκπαιδευτικό ίδρυμα είναι αναμφισβήτητο. Παρά την ποιότητα των τεχνικών πτυχιούχων που παράγει το ίδρυμα, πρέπει να πληρεί τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του κλάδου. Το προϊόν πρέπει να ανταποκρίνεται στις επιθυμίες του κλάδου. Το τρέχον πρόγραμμα σπουδών και η κατάρτιση δεξιοτήτων που αναπτύσσεται θα πρέπει να τονίζουν την πτυχή της δεξιότητας που ικανοποιεί τις ανάγκες του εργοδότη και του κλάδου. Επομένως, μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ του ιδρύματος και του κλάδου είναι σημαντική διότι έχει αμοιβαία οφέλη και για τα δύο μέρη, ιδιαίτερα για την παραγωγή ενός εργαζόμενου, ο οποίος να είναι γνώστης και να εκπληρώνει τις απαιτήσεις της βιομηχανίας.

Το πρότυπο του Edmunds (σχήμα 5) συνδέει τον φοιτητή, τον εργοδότη και το εκπαιδευτικό ίδρυμα μέσω της σύνδεσης της κατάρτισης (σχέση σπουδαστή-εργοδότη), της εκπαίδευσης (σχέση φοιτητών-εκπαιδευτικών ιδρυμάτων) και της κωδικοποίησης της γνώσης (σχέση εργοδότη-εκπαιδευτικού ιδρύματος) για τη μάθηση μέσω της εργασίας. Το Edmunds ορίζει την μάθηση βασισμένη στην εργασία ως μια κατάσταση στην οποία η μαθησιακή εμπειρία συμπεριλαμβάνει τον εκπαιδευόμενο, τον εργοδότη και το ίδρυμα εκμάθησης. Με άλλα λόγια, υπάρχει ενεργός

συμμετοχή τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό από κάθε ένα από αυτά τα μέρη. Το μοντέλο διαφωνεί ότι υπάρχουν μόνο δύο από αυτά τα μέρη που συνεργάζονται.

Το σχήμα 5 απεικονίζει το μοντέλο του Edmunds. Διαπιστώθηκε ότι το μοντέλο Edmunds που περιλαμβάνει συμμετοχή από τρία τμήματα, που είναι ο φοιτητής, ο βιομηχανικός εργοδότης και εκπαιδευτικό ίδρυμα για να καταστήσει την μάθηση μέσω της εργασίας, επιτυχημένη. Το μοντέλο προτείνει επίσης ότι ο εργοδότης της βιομηχανίας ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα δημιουργούν γνώσεις, κωδικοποιώντας αυτές με τις ακαδημαϊκές ανάγκες που σχετίζονται με το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ο Edmunds επίσης δήλωσε ότι η μάθηση μέσω εργασίας, δεν είναι παρόμοιο με τους κανονική ακαδημαϊκή γνώση, καθώς σχετίζεται άμεσα με την ατομική εργασία, ένα συγκεκριμένο εργασιακό πλαίσιο και διαφοροποιείται από τη γενική εκπαίδευση (Edmunds, 2007).



Σχήμα 5: Edmunds' Model

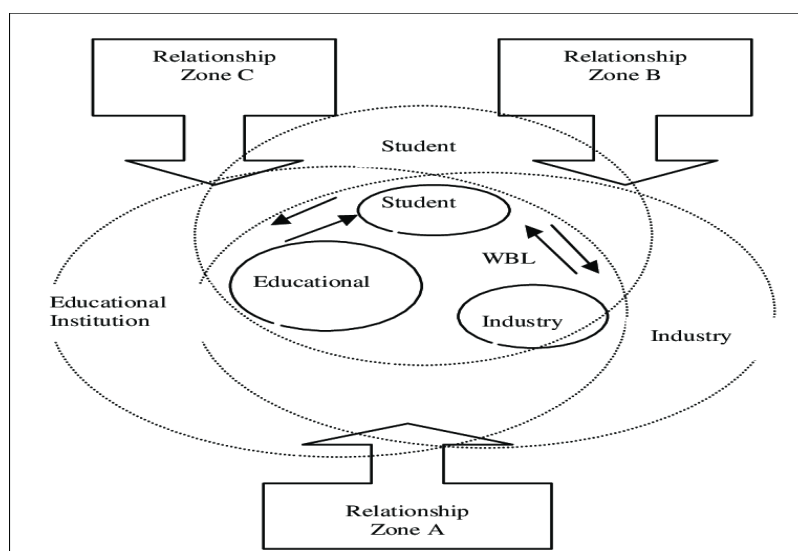
Πηγή: https://www.researchgate.net/publication/282972158_A_Comparison_of_the_Workbased_Learning_Models_and_Implementation_in_Training_Institutions

Από αυτό ο Edmunds (2007) πρότεινε έναν ορισμό ότι «η μάθηση με βάση την εργασία είναι η απόκτηση διαπιστευμένων γνώσεων και

δεξιοτήτων στο πλαίσιο μιας σκόπιμης δραστηριότητας που περιλαμβάνει την ενεργό συμμετοχή ενός μεμονωμένου μαθητευόμενου, του οργανισμού που απασχολεί και ενός ιδρύματος εκπαίδευσης ή κατάρτισης που εργάζεται σε ένα συμφωνημένο πρόγραμμα σπουδών προς αμοιβαίο όφελος του καθενός.»

Τέλος το μοντέλο, μάθησης μέσω της εργασίας, που απεικονίζεται στο Σχήμα 6 σύμφωνα με τους McEwen et al. (2010), βασίζεται στη ζώνη συμμετοχής του σπουδαστή, του εκπαιδευτικού ιδρύματος και της βιομηχανίας και δείχνει ότι η συνολική συμμετοχή των τριών μερών είναι σημαντική για τον προσδιορισμό της επιτυχίας αυτής της μεθόδου. Το **σχήμα 6** δείχνει τη ζώνη εμπλοκής για το μοντέλο WBL. Υπάρχουν τρεις ζώνες, δηλαδή η ζώνη Α, Β και Γ.

Η ζώνη Α δείχνει τη σχέση εμπλοκής μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδρύματος και της βιομηχανίας. Η ζώνη Β δείχνει τη σχέση συμμετοχής μεταξύ του εργασιακού χώρου και του φοιτητή. Η ζώνη Γ δείχνει τη σχέση συμμετοχής μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του φοιτητή.



Σχήμα 6: Involvement one for the WBL Zone

Πηγή: https://www.researchgate.net/publication/282972158_A_Comparison_of_the_Workbased_Learning_Models_and_Implementation_in_Training_Institutions

Υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ κάθε ζώνης που επιτρέπει στη μέθοδο WBL να λειτουργεί ομαλά.

Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι όλα αυτά τα μοντέλα τονίζουν ότι η μέθοδος μάθησης μέσω της εργασίας, χρειάζεται τη συμμετοχή του φοιτητή, του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του εργοδότη της βιομηχανίας. Αυτό θα έδινε χαρακτηριστικά προστιθέμενης αξίας στον φοιτητή, καθώς ο σπουδαστής θα υπερέχει στις θεωρίες, στην ακαδημαϊκή γνώση καθώς και στις δεξιότητες στον πρακτικό τεχνικό τομέα. Οι σπουδαστές που διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά της προστιθέμενης αξίας (value-added), θα έχουν μεγάλη επαγγελματική ζήτηση από τη βιομηχανία, επειδή ο κλάδος χρειάζεται πλήρως κατηρτισμένους αρμόδιους εργαζόμενους, καθώς αποτελούν πλεονέκτημα για την εταιρεία.

Με αυτή τη μέθοδο μάθησης μέσω της εργασίας στο εκπαιδευτικό σύστημα, θα επωφεληθούν και τα τρία μέρη, δηλαδή ο φοιτητής, το εκπαιδευτικό ίδρυμα και η βιομηχανία. Στη Μαλαισία σήμερα, δύο Δημόσια Εκπαιδευτικά Ιδρύματα προσφέρουν προγράμματα που χρησιμοποιούν τη μέθοδο μάθησης μέσω της εργασίας. Πρόκειται για τα Πολυτεχνικά και Κοινοτικά Κολέγια, τα οποία υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας προσφέρουν εννέα μαθήματα Advance Diploma και τέσσερα από αυτά χρησιμοποιούν τη μέθοδο μάθησης μέσω εργασίας στο Πολυτεχνείο, ενώ δύο προγράμματα στο Κοινοτικό Κολλέγιο, αντίστοιχα. Επομένως, η μέθοδος αυτή πρέπει να επεκταθεί για να μπορέσουν τα τρία μέρη να αποκτήσουν τα μέγιστα οφέλη. Ως εκ τούτου, η συμμετοχή αυτών των τριών τμημάτων είναι σημαντική για την εξασφάλιση πιο συστηματικής εφαρμογής αυτής της μεθόδου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Προκειμένου να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία αυτής της μεθόδου, η σχέση μεταξύ των τριών αυτών μερών πρέπει να εξασφαλίζεται και να λειτουργεί αρμονικά, ανά πάσα στιγμή.

Σύμφωνα με τους Manley et al. (2009) στην βιβλιογραφική τους έρευνα με τίτλο: «**Work-based learning in the context of contemporary health care education and practice: A concept analysis**», υπάρχει μια τεράστια ποικιλία της λογοτεχνίας για το μάθηση μέσω της εργασίας, που

προκύπτει από διαφορετικές θεωρητικές και οργανωτικές προσεγγίσεις, γεγονός που υποδηλώνει μεγάλο ενδιαφέρον για την μάθηση μέσω εργασίας στην εκπαίδευση στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης και την πρακτική. Η παρατήρηση της βιβλιογραφίας αυτής είναι ότι η εστίασή της είναι κατά κύριο λόγο στις ιδιότητες του WBL, που τείνει να αγνοήσει τους παράγοντες ενεργοποίησης, που είναι αναγκαίοι για την πραγματοποίηση αυτής της μάθησης ή για να δοθεί έμφαση στις συνέπειες που αυτή συνεπάγεται. Επιπλέον, η βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κατά κύριο λόγο στην χρήση του εργασιακού περιβάλλοντος για μάθηση, παρά για την πιο σύγχρονη μάθηση με επίκεντρο τον χώρο της εργασίας.

Αυτή η ανάλυση ιδεών είναι αρκετά επίκαιρη. Αυτή η ανάλυση ιδεών που βασίζεται στην βιβλιογραφία, έχει αναγνωρίσει το "τι" (τα χαρακτηριστικά), τον τρόπο (βοηθητικοί παράγοντες) και τον λόγο (συνέπειες /αποτελέσματα) της μάθησης μέσω της εργασίας και τη συνάφειά της με τη σύγχρονη υγειονομική περίθαλψη. Η μάθηση μέσω της εργασίας, προτείνεται σε αυτή τη μελέτη, σαν μία διαδικασία μάθησης που διεγείρεται από τις δραστηριότητες στο χώρο εργασίας και από τη συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στις κριτική συζήτηση και στην σύνθεση απόψεων με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας (είτε σε ομάδες είτε σε σχέσεις ενός προς ένα). Αυτός ο κρίσιμος διάλογος, εάν διευκολυνθεί και εμπλουτιστεί με επαρκείς πηγές, μπορεί να προκαλέσει μία μεταμόρφωση της κουλτούρας του χώρου εργασίας σε ένα χώρο που "συλλαμβάνει" την στοχευμένη μάθηση και προάγει την ατομική, ομαδική και οργανωτική αποτελεσματικότητα. Επομένως, οι συνέπειες της συμμετοχής σε ένα πλαίσιο μάθησης μέσω εργασίας, είναι ότι η αποτελεσματικότητα ενισχύεται όχι μόνο για μεμονωμένους επαγγελματίες, αλλά και για ολόκληρες κλινικές ομάδες μέσω της οργανωσιακής κουλτούρας. Η εξειδικευμένη διευκόλυνση και οι επαρκείς πόροι αποτελούν κεντρικό σημείο της επιτυχούς μάθησης μέσω της εργασίας. Τέτοιες ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, ικανότητες, μπορούν να παρέχονται μέσω στενής συνεργασίας μεταξύ ακαδημαϊκών ή συμβούλους πρακτικής ανάπτυξης και πρακτικών ρυθμίσεων.

Ωστόσο, ένα σημαντικό μειονέκτημα για την αποτελεσματική μάθηση μέσω εργασίας είναι η ανεπαρκής κατανομή του χρόνου στην εκμάθηση μέσα σε έντονες κλινικές συνθήκες. Οι μαθητές γρήγορα αφομοιώνονται σε μια έλλειψη συνέχειας μεταξύ των συναδέλφων τους, καθιστώντας το δύσκολο να συμμετάσχουν με συνέπεια σε μία ουσιαστική συζήτηση. Αυτή η έλλειψη συνέχειας μπορεί να είναι λόγω της ακανόνιστης συμμετοχής, των μορφών μετατόπισης, του "υπερπληθυσμού" στον εργασιακό χώρο και του μεγάλου αριθμού του εργατικού δυναμικού. Μια τέτοια περιγραφή (της καθημερινής ζωής των επαγγελματιών) δημιουργεί μία πρόκληση για τις πιθανές και θετικές συνέπειες της συμμετοχής στην μάθηση μέσω εργασίας. Ωστόσο, παραδόξως, αυτό το ίδιο το περιβάλλον μπορεί να δημιουργήσει πολλαπλές ευκαιρίες για μάθηση. Αυτό το δίλημμα εγείρει το σημαντικό ζήτημα της διευκόλυνσης και των πόρων ως βασικών απαιτήσεων για την επιτυχή κριτική του εαυτού, των ομάδων, των οργανισμών, των οργανώσεων και των κοινοτήτων. Αυτά οι παράγοντες φαίνονται να βρίσκονται στο επίκεντρο της μάθησης μέσω εργασίας και να διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη διαδικασία για την επιτυχία της. Χωρίς την κατάλληλη διευκόλυνση ή τους απαραίτητους πόρους που θα επιτρέψουν την πραγματοποίηση αυτής της προσέγγισης, η μάθηση μέσω της εργασίας κινδυνεύει να είναι πολύ λιγότερο από αποτελεσματική.

Παρόλο που οι προγραμματιστές πολιτικής, οι διαχειριστές και εκτελεστικές ομάδες, είναι που αποφασίζουν σχετικά με το πως οι πολύτιμοι πόροι υγειονομικής περίθαλψης θα χρησιμοποιηθούν, δεν είναι λίγα τα διευθυντικά στελέχη που φαίνεται να εκτιμούν τη δύναμη και τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης μέσω εργασίας στις οργανώσεις τους, τους υπαλλήλους και τους χρήστες τους, ή πώς να το κάνουν να συμβεί. Σύμφωνα με τον Coffield (2004), παρέχονται πληροφορίες για την επίδραση της έρευνας και της πολιτικής για την ανάπτυξη του εργατικού δυναμικού όσον αφορά τις λύσεις με επίκεντρο το άτομο και εκείνους ενός δομικού προσανατολισμού. Ομοίως, η ανάπτυξη προσεγγίσεων που λειτουργούν μέσα σε ένα περιβάλλον πρακτικής πίεσης είναι τόσο σημαντικό ζήτημα, όσο η ανάγκη

των διευθυντών και των στελεχών να αναγνωρίζουν την αξία της μάθησης μέσω εργασίας.

Αυτή η έρευνα θα βοηθήσει τους διαχειριστές τόσο σε τοπικό όσο και σε εκτελεστικό και στρατηγικό επίπεδο, να συνειδητοποιήσουν τους παράγοντες και τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την εφαρμογή μιας σύγχρονης προσέγγισης μάθησης μέσω εργασίας. Μία επιτυχής εφαρμογή της μάθησης μέσω εργασίας, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του οργανισμού, καθώς και της δια βίου μάθησης, εξαρτάται από αποτελεσματικές συνεργασίες με ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης. Σε γενικές γραμμές, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ανώτερης και ανώτατης εκπαίδευσης, (αν και υπάρχουν μερικές εξαιρέσεις) μοιάζουν να χάνουν ευκαιρίες χρήσης προσεγγίσεων για μάθηση μέσω εργασίας, αντί να υπογραμμίζουν η χρήση του πλαίσιο εργασίας για την εκμάθηση ως βασική ώθηση για το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών. Τα ανώτερα και ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα για να ενεργοποιήσουν μια πιο σύγχρονη εστίαση στη MME, θα πρέπει να είναι πιο ευέλικτα και καινοτόμα τόσο σε ακαδημαϊκές όσο και σε επαγγελματικές διαδικασίες διαπίστευσης, έτσι ώστε, για παράδειγμα, η επίτευξη επαγγελματικών προτύπων και ικανοτήτων ή η βελτίωση της ποιότητας και του ελέγχου μπορεί να συμφωνηθεί τόσο σε επαγγελματική όσο και σε ακαδημαϊκή αναγνώριση. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρειάζονται επίσης να συνεργαστούν με τους οργανισμούς υγειονομικής περίθαλψης για την προετοιμασία των διαμεσολαβητών της MME με τρόπο που υποδηλώνει επίσης την ενσωμάτωση της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής διαπίστευσης (McCormack et al. 2004b, Royal College of Nursing, 2005).

Οι ικανότητες διευκόλυνσης που απαιτούνται για την ενσωμάτωση της MME με την έρευνα και η επακόλουθη απόδειξη αυτού στο χώρο εργασίας έχει ήδη αναπτυχθεί ως ένα σύνολο ρητά επαγγελματικών προτύπων (Royal College of Nursing, 2005). Ανάπτυξη πρακτικών ερευνών, αναγνωρίσουν ότι αυτό το σύνολο δεξιοτήτων διευκόλυνσης πρέπει να είναι διαθέσιμο και να χρησιμοποιείται όσο το δυνατόν πλησιέστερα και όσο το δυνατόν περισσότερο στη επαφή της περίθαλψης,

εάν πρόκειται να κάνουμε τη διαφορά στους εκπαιδευόμενους (Manley and Webster, 2006). Επομένως, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα στους ρόλους που είναι οι πλέον κατάλληλοι για τη διευκόλυνση της ΜΜΕ των άλλων, ως διευκολυντές με το κατάλληλο σύνολο δεξιοτήτων, να έχει τη δυνατότητα να ενσωματώσει όλες τις οργανωτικές ατζέντες στον εργασιακό χώρο. Για να γίνει αυτό, ωστόσο, απαιτούνται ρόλοι που έχουν την ελευθερία να επικοινωνούν και να διαπραγματεύονται με ανθρώπους σε όλα τα επίπεδα της οργάνωσης και να διαθέτουν επαρκή εξουσία για να εργαστούν προς αυτή την κατεύθυνση.

Τα πρόσωπα, τα οποία βρίσκονται σε καλύτερη θέση για να καταστήσουν δυνατή αυτή την έννοια της ΜΜΕ, που πρόκειται να εφαρμοστεί, είναι σχεδιαστές κλινικής πρακτικής, εκπαιδευτικοί, προχωρημένοι πρακτικάριοι, σύμβουλοι ανάπτυξης υγείας (Manley and Webster, 2006). Τέτοιοι ρόλοι συνήθως δεν έχουν έναν επιχειρησιακό ρόλο διαχείρισης, καθώς αυτές οι ευθύνες συχνά αποκλείουν την υψηλή προτεραιότητα στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας μάθησης όπου η ΜΜΕ είναι στο επίκεντρο. Ωστόσο, υπάρχουν εξαιρέσεις σε υψηλά ανεπτυγμένες ρόλους κλινικής ηγεσίας, που μπορεί επίσης να έχουν μια διοικητική συνιστώσα. Τα συμπεράσματα, τότε, από αυτή τη συζήτηση είναι ότι οι διαχειριστές πρέπει να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση της δύναμης και των δυνατοτήτων της ΜΜΕ με μια πιο σύγχρονη ματιά. Πρέπει επίσης να δοθεί πολλή μεγαλύτερη έμφαση στην ανάπτυξη του εξειδικευμένου διευκολυντή καθώς επίσης και στην ανάπτυξη των διαδικασιών επαγγελματικής διαπίστευσης όσον αφορά την ανάπτυξη ικανοτήτων και πρακτικών βασισμένες στην δραστηριότητα, που ενσωματώνει ακαδημαϊκή διαπίστευση.

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν επαρκή και αδιαμφισβήτητα στοιχεία για τη στήριξη ενός πλαισίου εργασίας που θα προάγει την μάθηση μέσω εργασίας, όπως αναπτύχθηκε σε αυτή τη μελέτη (Manley et al. 2009), παρόλο που ορισμένα έγγραφα υποθέτουν ότι η μάθηση μέσω κριτικού διαλόγου γίνεται στην τάξη. Είμαστε βέβαιοι για τα συμπεράσματά μας, λόγω του αυξανόμενου αριθμού των μελετών που

πραγματοποιούνται, για την ανάπτυξη πρακτικών που αποδεικνύουν την εκμάθηση μέσω κριτικού διαλόγου που λαμβάνει χώρα στο πραγματικό περιβάλλον εργασίας (McCormack et al. 2006). Ως αποτέλεσμα αυτής της ανάλυσης ιδεών, παρουσιάζουμε έναν νέο ορισμό του WBL, που σχετίζεται με την υγειονομική περίθαλψη, που ενσωματώνει τη δια βίου μάθηση και την έρευνα για το άτομο, με οφέλη για την οργάνωση:

5.1.1 «Εκπαίδευση με βάση την εργασία (WBL): Ένας σύγχρονος ορισμός»

Το καθημερινό έργο της υγειονομικής περίθαλψης είναι η βάση για μάθηση, ανάπτυξη, έρευνα και μετασχηματισμό στον εργασιακό χώρο. Η μάθηση μέσω εργασίας, απαιτεί εξειδικευμένους διαμεσολαβητές που είναι σε θέση να ενσωματώνουν πολλαπλές οργανωτικές ατζέντες και να σχεδιάζουν ένα ευρύ φάσμα κατάλληλων δεξιοτήτων και πόρων για ταυτόχρονη μάθηση, ανάπτυξη, έρευνα και μεταμόρφωση. Η MME αναγνωρίζεται επίσης από ενεργούς μαθητευόμενους που μαθαίνουν από και μεταξύ τους, σε μια ποικιλία τυπικών και άτυπων μαθησιακών καταστάσεων και προσεγγίσεων. Στο χώρο εργασίας υπάρχουν συστήματα για την παροχή αξιολόγησης, ανάδρασης και υποστήριξης και για τη διευκόλυνση των μαθητών να διερευνούν, να αξιολογούν και να μεταμορφώνουν την πρακτική τους και το περιβάλλον εργασίας τους. Η MME παρέχει την δυνατότητα δημιουργίας μίας φιλοσοφίας μάθησης σε όλο το εύρος του οργανισμού και σε μια υποστηρικτική υποδομή. Οι συνέπειες της MME περιλαμβάνουν ατομική / προσωπική, διεπιστημονική / ομαδική και οργανωτική αποτελεσματικότητα. Φιλοδοξεί να δώσει την δυνατότητα σε όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή την διαδικασία, καθώς και σε εκείνους που επωφελούνται από αυτήν, να "ευδοκιμήσουν" και να αναπτυχθούν.

Αυτό το άρθρο λοιπόν των Manley et al. (2009) που βασίστηκε στην εκτενή βιβλιογραφική έρευνα έχει επίσης επισημάνει και έχει αρχίσει να καταγράφει, κυρίως μέσω της βιβλιογραφίας για την ανάπτυξη της πρακτικής, τέσσερις σημαντικά «κενά» στις γνώσεις μας για το WBL. αυτό είναι:

(1) Πώς διευκολύνεται το WBL από τις ανάγκες του οργανισμού, καθώς και από εκείνες του εκπαιδευόμενου, στον πραγματικό χώρο εργασίας;

(2) Πώς η εκμάθηση, η εφαρμογή των αποδείξεων και η έρευνα μπορούν να ενσωματωθούν και να ενεργοποιηθούν ταυτόχρονα;

(3) Πώς η επαγγελματική δεξιότητα, ως κορυφή της επαγγελματικής εμπειρίας, μπορεί να αποκτηθεί μέσω της MME;

(4) Οι αιτιώδης συνάφεια μεταξύ της μάθησης στον εργασιακό χώρο και των συνεπειών, που απορρέει από αυτή την σχέση, για τα άτομα, τις ομάδες και τους οργανισμούς, ιδιαίτερα την αποτελεσματικότητά τους.

Τέλος απαιτείται περαιτέρω διερεύνηση για να:

- Προσδιοριστούν οι δεσμοί μεταξύ των παραγόντων ενεργοποίησης και της ανάπτυξης των χαρακτηριστικών της μάθησης στον εργασιακό χώρο

- Ερευνήσουμε τις μεθόδους ανάπτυξης της πρακτικής και τις πτυχές διευκόλυνσης που επιτρέπουν την MME να είναι αποτελεσματική

- Ενίσχυση των δεσμών μεταξύ της MME και των μαθησιακών αποτελεσμάτων

- Ανάπτυξη και αναπροσαρμογή των δεικτών που καταδεικνύουν τον αντίκτυπο της αποτελεσματικότητας της MME σε ατομικό, ομαδικό και οργανωτικό επίπεδο στην υγειονομική περίθαλψη.

Στο πλαίσιο της συνεχώς αυξανόμενης ζήτησης για πόρους υγειονομικής περίθαλψης και με μεγαλύτερη έμφαση να δίνεται στη σχέση κόστους-ωφέλειας, μαθησιακές προσεγγίσεις όπως η μάθηση μέσω εργασίας, που μπορούν να ικανοποιήσουν τις ολοκληρωμένες μαθησιακές ανάγκες του ατόμου, της ομάδας υγείας και ολόκληρου του οργανισμού θα προάγουν όλο και περισσότερο την αύξηση των εκπαιδευτικών μοντέλων.

Ο Rickard (2002), με την διενέργεια ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα μέσα από μία μελέτη περίπτωσης με τίτλο: «**Work – based learning in Health: evaluation the experience of learner, community agencies and teacher**», αξιολογεί ένα πρόγραμμα μάθησης κατά την εργασία για προπτυχιακούς τελειόφοιτους στον κλάδο υγείας (final year health studies undergraduates). Το πρόγραμμα υλοποιείται σε διάστημα 12 εβδομάδων ενός ακαδημαϊκού εξαμήνου και βασίστηκε σε έξι μαθησιακά αποτελέσματα – κλειδιά, τα οποία περιλάμβαναν: 1) θεωρητική, ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική γνώση, 2) αξιολόγησης της δομής του οργανισμού (organizational structure), 3) ενσωμάτωση της θεωρίας και της πράξης, 4) ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων (cognitive skill development), 5) ανάπτυξη προσωπικών στόχων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων απασχόλησης και 6) υποστήριξη των φορέων πρακτικής άσκησης (placement agencies). Το πρόγραμμα περιλάμβανε ποικίλες διδακτικές μεθοδολογίες, ενεργητικές στρατηγικές μάθησης καθώς και αξιολόγηση που σχετιζόταν με κριτική ανάλυση και δεξιότητες κριτικής σκέψης (reflection skills), ενώ αξιοποίησε την μέθοδο της τριγωνοποίησης (triangulation), αντλώντας ερευνητικά δεδομένα από τους εκπαιδευόμενους, τους κοινοτικούς φορείς (community agencies) και τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με την συγγραφέα, η χρήση πρακτικών που βασίζονται στην εργασία (work-based practices) επηρεάζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανωτέρου επιπέδου (higher order skills) στα άτομα, υποστηρίζοντάς τους κατά την μετάβασή τους στην εργασία. Επιπλέον, τα προγράμματα μάθησης κατά την εργασία αναφέρεται ότι βοηθούν τους φοιτητές να κατανοήσουν τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στις σπουδές και την επαγγελματική πρακτική (professional practice).

Ακόμα σύμφωνα με την Rickard (2002), τα ευρήματα της αξιολόγησης έδειξαν ότι τα προγράμματα μάθησης κατά την εργασία αύξησε το ενδιαφέρον των φοιτητών για τα θεάματα υγείας και παροχής υπηρεσιών υγείας, τις δυνατότητες απασχόλησης, όπως αυτές γίνονται κατανοητές από τους φοιτητές, την προσωπική επιθυμία να αυξήσουν την υγεία των άλλων μέσα από την επαγγελματική πρακτική, αύξησε την

κατανόηση δομικών οργανωτικών θεμάτων, την ανάπτυξη διαπροσωπικών δεξιοτήτων καθώς και την αναγνώριση και κατανόηση της σχέσης μεταξύ θεωρίας και πράξης. Ακόμη σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, οι κοινοτικοί φορείς ανέφεραν οφέλη από την φιλοξενία θέσεων πρακτικής άσκησης, όπως ότι συνεισέφεραν στην ανάπτυξη και μεταφορά δεξιοτήτων απασχολησιμότητας, όπως οι επικοινωνιακές, διοικητικές, διαπροσωπικές και δεξιότητες διαπραγμάτευσης. Από την άλλη πλευρά, ως εμπόδιο συμμετοχής των κοινοτικών φορέων σε προγράμματα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας αναφέρθηκε η προετοιμασία των θέσεων και ο χρόνος που απαιτείται από την πλευρά των Μεντόρων για τις θέσεις πρακτικής.

Οι Παμπούρη & Σιπητάνου (2016) στην ανασκόπηση ερευνών που πραγματοποίησαν για την μάθηση μέσω της εργασίας ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης, παρατήρησαν ότι το ζήτημα της απασχολησιμότητας και της ανάπτυξης των δεξιοτήτων και ικανοτήτων στους αποφοίτους της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελεί στις μέρες μας ένα σημείο κλειδί για το νεοεισερχόμενο στην αγορά εργασίας εργατικό δυναμικό της χώρας μας, ενώ παράλληλα φαίνεται να στρέφεται προς την κατεύθυνση αυτή το ενδιαφέρον και των ελληνικών πανεπιστημίων. Έτσι, τονίζεται η αξία όχι μόνο των εξειδικευμένων γνώσεων που αποκτά κανείς κατά την διάρκεια των σπουδών του, αλλά και η ανάπτυξη ευρύτερων δεξιοτήτων-ικανοτήτων και χαρακτηριστικών της προσωπικότητας πριν την αποφοίτησή του, όπως αυτές της επικοινωνίας, της συνεργασίας, της εργασίας σε ομάδες, της ανάπτυξης πρωτοβουλίας, της ευελιξίας και προσαρμοστικότητας, της ανάληψης ρίσκου, της ικανότητας να μαθαίνει πώς να μαθαίνει κ.α (Harvey, 2000 Παμπούρη 2011)

Σύμφωνα λοιπόν με την παραπάνω ανασκόπηση ερευνών διαπιστώθηκε ότι «τα σημαντικότερα ευρήματα που παρουσιάζονται παρακάτω, αφορούν κυρίως: α)τη δόμηση της θεωρητικής γνώσης και των ικανοτήτων που είναι απαραίτητες για την άσκηση του επαγγέλματος, με στόχο την αύξηση της απασχολησιμότητας, καθώς οι αποκτηθείσες γνώσεις και δεξιότητες επιτρέπουν την επαρκή άσκηση των καθηκόντων που

απαιτούνται στην αγορά εργασίας, β) την ενσωμάτωση της τυπικής γνώσης (πανεπιστημιακής) με την άτυπη (στην εργασία) και γ) την απόκτηση γνώσεων λειτουργίας του εργασιακού περιβάλλοντος και την ανάπτυξη χαρακτηριστικών των αποφοίτων χρήσιμων σε κάθε εργασιακό περιβάλλον (δεξιοτήτων, γνώσεων, δυνατοτήτων), κατά την διάρκεια τοποθέτησης σε θέσεις πρακτικής άσκησης.

Οι Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, D-J, & Cragolini, V. (2004) μέσα από την διενέργεια έρευνας διερεύνησαν τις απόψεις αποφοίτων με εμπειρία πρακτικής άσκησης στο πρόγραμμα προπτυχιακών σπουδών τους αναφορικά με το πώς συνέβαλαν το ακαδημαϊκό πλαίσιο μάθησης (learning contexts of university), η πρακτική άσκηση (work placement) και η απασχόληση μετά το πτυχίο (post graduation employment) στην ανάπτυξη των λεγόμενων βασικών δεξιοτήτων (generic skills) που περιλαμβάνουν: α) δεξιότητες επικοινωνίας (προφορικές και γραπτές), β) επίλυσης προβλήματος, γ) δεξιότητες ανάλυσης, δ) δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης, ε) τεχνολογικό εγγραμματισμό, στ) δεξιότητες συνεργασίας με άλλους, ζ) συμμετοχή σε πρακτικές διά βίου μάθησης, η) δεξιότητες λήψης αποφάσεων, θ) εργασιακής απασχόλησης ή συνέχισης των σπουδών και ι) ικανότητες επίδειξης ηθικών κριτηρίων. Τα ευρήματα έδειξαν ότι οι απόφοιτοι αναγνώρισαν τόσο την συμβολή των πανεπιστημιακών τους σπουδών στην ανάπτυξη των γενικών δεξιοτήτων, όσο και την ιδιαίτερη αξία που είχε η μάθηση στο χώρο εργασίας κατά την πρακτική τους άσκηση και στην συνέχεια κατά την απασχόλησή τους.

Επίσης κατά την άποψη τόσο των εργοδοτών όσο και των αποφοίτων η συνεργασία με την βιομηχανία κατά την διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών είναι ιδιαίτερα επωφελής, κυρίως επειδή φέρνει σε επαφή τους φοιτητές με πραγματικά εργασιακά προβλήματα, ενώ παράλληλα οι φοιτητές αποκτούν εμπειρία στην διαχείριση του χρόνου και στην τήρηση προθεσμιών. Μάλιστα ένας συχνά επαναλαμβανόμενος από τους αποφοίτους τρόπος ανάπτυξης των γενικών δεξιοτήτων κατά την διάρκεια των σπουδών είναι η δημιουργία κατά το δυνατόν μεγαλύτερης

σύνδεσης, ανάμεσα στο προπτυχιακό Πρόγραμμα σπουδών και εφαρμογών από τον πραγματικό εργασιακό χώρο.

Από την άλλη πλευρά, οι δεξιότητες ηγεσίας, όπως η υπευθυνότητα, η ικανότητα λήψης αποφάσεων και η επίδειξη υψηλών ηθικών κριτηρίων» (high ethical standards) αναπτύσσονται περισσότερο κατά την διάρκεια της Πρακτικής Άσκησης ή της εργασίας παρά κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών. Τέλος, εκείνο που πρέπει να ληφθεί υπόψη καθώς επηρεάζει ως «ο πιο σημαντικός παράγοντας» την αποτελεσματική μάθηση και στα τρία πλαίσια (πανεπιστημιακές σπουδές, πρακτική άσκηση και εργασία) είναι η ικανότητα συνεργασίας και η συνεργατική μάθηση, η οποία αποτελεί τη βάση ανάπτυξης άλλων βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων.

Σύμφωνα με την Costley (2007) τονίζεται η σημασία ενσωμάτωσης προγραμμάτων απόκτησης εργασιακής εμπειρίας (πρακτικής άσκησης) στα προγράμματα σπουδών των Πανεπιστημίων, καθώς με τον τρόπο αυτό ενσωματώνεται η μη τυπική μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα μέσα από την αλληλεπίδραση του φοιτητή με τα εργασιακά συστήματα, με την τυπική μάθηση η οποία λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο πανεπιστημιακών μαθημάτων και διαλέξεων. Έτσι μέσα από την κατανόηση των τρόπων με τους οποίους λειτουργούν τα εργασιακά συστήματα και των τρόπων με τους οποίους οι εργαζόμενοι διαχειρίζονται την εργασία τους και αλληλεπιδρούν μέσα στο εργασιακό πλαίσιο, οι προπτυχιακοί φοιτητές αναπτύσσουν συγκεκριμένες δεξιότητες που προκύπτουν από αυτήν ακριβώς την αλληλεπίδραση με το χώρο εργασίας και απαιτούνται για την επιτυχία σε κάθε εργασιακό χώρο, όπως είναι οι δεξιότητες κριτικής σκέψης, η γνώση των πρακτικών και υποχρεώσεων του εργασιακού χώρου και η ανάπτυξη ανώτερων λειτουργιών σκέψης.

Ιδιαίτερη σημασία, αποκτά η πραγματοποίηση αξιολόγησης από τους φοιτητές για τη γνώση που αποκτήθηκε, κυρίως μέσα από τρία επιμέρους στοιχεία: 1) τις δηλώσεις των φοιτητών που περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της μάθησης, 2) το σχήμα των μαθησιακών αποτελεσμάτων που αντανakλούν τις ικανότητες επίτευξης των φοιτητών και 3) τα κριτήρια

αξιολόγησης που δείχνουν εάν αυτές οι ικανότητες αποκτήθηκαν. Προτείνεται ως μορφή αξιολόγησης της εργασιακής εμπειρίας η αυτοαξιολόγηση, μέσα από δραστηριότητες κριτικής σκέψης, όπως είναι τα ημερολόγια, οι σημειώσεις, ο φάκελος υλικού ή οι παρουσιάσεις.

Οι Boud & Falchikov (2006) εξετάζουν ζητήματα που σχετίζονται με τη χρήση στρατηγικών αξιολόγησης των εμπειριών των φοιτητών από τον χώρο εργασίας και τη μεταφορά της μάθησης από το ακαδημαϊκό περιβάλλον στο περιβάλλον εργασίας. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι οι φοιτητές πρέπει να παίξουν ενεργό ρόλο στις διαδικασίες αξιολόγησης, αντί του παθητικού που συνήθως παίζουν, μέσα από τη χρήση ημερολογίων (reflective journals) για την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Καθώς οι φοιτητές συνήθως δέχονται την ανατροφοδότηση που παρέχεται από άλλους, ενώ στις περισσότερες φορές η αξιολόγηση αφορά τον βαθμό επίτευξης της μάθησης που έχει συντελεστεί, πρέπει η αξιολόγηση να ανταποκρίνεται σε ρεαλιστικά προβλήματα και οι ίδιοι οι φοιτητές να κρίνουν την μάθηση που συντελέστηκε. Μάλιστα, εάν αναπτύξουν αυτή την κριτική σκέψη κατά την διάρκεια τοποθέτησής τους σε θέσεις πρακτικής άσκησης και ταυτίσουν την κριτική σκέψη με την επαγγελματική πρακτική θα αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης της μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Προτείνεται να δοθεί έμφαση στα μαθησιακά αποτελέσματα, στα χαρακτηριστικά των αποφοίτων, στην προαγωγή δεξιοτήτων- κλειδιών για το επάγγελμα και την ανάπτυξη ικανοτήτων απαιτούμενων κατά την εργασία, ώστε να αυξήσουν την απασχολησιμότητά τους.

Οι Collin & Tynjala (2003) διερευνούν την συνοχή (congruence) θεωρίας και πράξης κατά την επαγγελματική ανάπτυξη από την μία πλευρά εργαζομένων μηχανικών σχεδιασμού με εκτεταμένη εργασιακή εμπειρία και αφετέρου φοιτητών που συμμετείχαν σε πρόγραμμα απόκτησης εργασιακής εμπειρίας ως μέρος του προγράμματος σπουδών. Βασική παραδοχή των ερευνητών, η οποία ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, αποτελεί η άποψη ότι η θεωρητική γνώση παρέχει τη βάση για την κατανόηση των ποικίλων δραστηριοτήτων στο χώρο εργασίας, πάνω στην

οποία δομούνται οι νέες έννοιες ως προϊόν αυτών των εμπειριών. Έτσι η εργασιακή γνώση προκύπτει μέσα από την ενσωμάτωση της θεωρητικής γνώσης που ένας φοιτητής κατέχει και την εμπειρική γνώση που απέκτησε μέσω αυτής της εμπειρίας. Σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτώμενων, η μάθηση που βασίζεται στην εργασία δεν είναι ένα ενιαίο φαινόμενο, αλλά διαφοροποιείται τόσο ανάλογα με το πλαίσιο όσο και μεταξύ των δρώντων υποκειμένων. Επίσης, σύμφωνα με τα ευρήματα, η μετατροπή της ακαδημαϊκής γνώσης των φοιτητών σε άρρητη (tacit) ή σιωπηρή (implicit) μπορεί να ξεκινά κατά τη διάρκεια εκπαίδευσης του φοιτητή, βέβαια, ότι η τυπική γνώση χρησιμοποιείται για την επίλυση προβλημάτων.

Η έρευνα έδειξε ότι τόσο οι εργαζόμενοι όσο και οι φοιτητές, θεωρούν σημαντική την ευκαιρία συμμετοχής σε δραστηριότητες απόκτησης εργασιακής εμπειρίας (work-based activities), κυρίως επειδή αυτές προσφέρουν ένα «αυθεντικό πλαίσιο» για την απόκτηση εμπειρίας και δόμησης της γνώσης. Η αξία από την συμμετοχή στις πρακτικές εμπειρίες, σύμφωνα με τις απαντήσεις των φοιτητών, έγκειται στο γεγονός ότι με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν πώς να εφαρμόσουν την θεωρητική γνώση που αποκτήθηκε σε ακαδημαϊκό πλαίσιο σε πραγματικές εργασιακές καταστάσεις. Τέλος, τόσο οι φοιτητές όσο και οι εργαζόμενοι αναγνωρίζουν τη σημασία της ενσωμάτωσης θεωρητικής και πρακτικής γνώσης μέσα από προγράμματα μάθησης κατά την εργασία.

Αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η σαφής ανάγκη ενσωμάτωσης προγραμμάτων απόκτησης εργασιακής εμπειρίας στα προγράμματα σπουδών των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, σε κάθε επιστημονικό επίπεδο, καθώς με τον τρόπο αυτό ενσωματώνεται η τυπική γνώση που αποκτάται στο ακαδημαϊκό μαθησιακό πλαίσιο με την άτυπη μάθηση που αποκτάται στο χώρο εργασίας. Η ενσωμάτωση αυτή συμβάλλει αφενός στη λειτουργική σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και αφετέρου διευκολύνει τους αποφοίτους κατά τη μετάβασή τους στην αγορά εργασίας. Συγκεκριμένα, επιτρέπει την επαγγελματική τους ανάπτυξη τους, η οποία συνδέεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, απαραίτητων σε κάθε χώρο εργασίας, όπως εκείνες της συνεργασίας, της

επικοινωνίας, της κριτικής σκέψης, της ανάληψης ρίσκου και πρωτοβουλιών, της ανάπτυξης προσωπικών χαρακτηριστικών, όπως η υπευθυνότητα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων κ.α, οι οποίες αποκτώνται μόνο στο «αυθεντικό» περιβάλλον εργασίας. Μάλιστα ο σχεδιασμός των προγραμμάτων πρακτικής άσκησης μπορεί να βασιστεί στο μοντέλο διαδικασίας (process model), ενώ οι φοιτητές πρέπει να ενθαρρυνθούν να παίξουν ενεργό ρόλο στις αυτό-αξιολογήσεις τόσο της ακαδημαϊκής μάθησης όσο και της εργασιακής εμπειρίας, με σκοπό να προάγουν την διά βίου κριτική σκέψη των φοιτητών και μετέπειτα εργαζομένων.

Η Ρavlaκou (2016), εξετάζει το γιατί η μάθηση με βάση την εργασία θα πρέπει να ενσωματωθεί στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, πώς μπορεί να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί με επιτυχία και πώς μπορεί να είναι ευρύτερα διαθέσιμο σε όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την πειθαρχία τους. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η αναθεώρηση αποσαφηνίζει ορισμένες βασικές έννοιες και ορίζει τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία στο πλαίσιο των προγραμμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Παρέχει το σκεπτικό για την ενσωμάτωση ενοτήτων βασισμένων στην εργασία στο πρόγραμμα σπουδών συζητώντας τον αντίκτυπό τους στην απασχολησιμότητα και την αποτελεσματική μάθηση. Προσδιορίζει ορισμένες αρχές βέλτιστης πρακτικής όσον αφορά την παροχή εκπαίδευσης με βάση την εργασία. Τέλος, αναλύει μερικά παραδείγματα λειτουργικών ενοτήτων που εφαρμόζονται στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου, τα οποία απεικονίζουν πώς η μάθηση με βάση την εργασία μπορεί να ενσωματωθεί σε θεωρητικά προγράμματα σπουδών ή να ενσωματώσει τη μάθηση που προέρχεται από την προϋπηρεσία μερικής απασχόλησης των σπουδαστών.

Η έρευνα για τα αποτελέσματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρει την ύπαρξη κενών μεταξύ της γνώσης και των δεξιοτήτων που απαιτούνται στην εργασία και εκείνων που αποκτώνται μέσω της επίσημης εκπαίδευσης (Eraut, 2004, Stenstrom, 2006, Tynjala et al., 2006). Αναγνωρίζοντας τις προσδοκίες των εργοδοτών και τις ανάγκες των

φοιτητών που προετοιμάζονται να εισέλθουν σε μια ολοένα και πιο ανταγωνιστική αγορά μεταπτυχιακών σπουδών, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα του Ηνωμένου Βασιλείου έχουν θέσει την απασχολησιμότητά τους ψηλά στην ατζέντα τους. Το WBL έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τις δεξιότητες των σπουδαστών όσον αφορά την απασχολησιμότητα και συνεπώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την ατζέντα απασχολησιμότητας.

Ωστόσο, η περίπτωση του WBL στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών δεν αφορά μόνο στις ανάγκες της οικονομίας και της διαχείρισης της σταδιοδρομίας. πρόκειται επίσης για αποτελεσματική μάθηση. Υπάρχουν στοιχεία ότι ολόκληρο το περιβάλλον, και όχι μόνο το επίσημο πρόγραμμα σπουδών, συμβάλλει στη μάθηση στα προπτυχιακά έτη . Ωστόσο, αυτό που έχει σημασία στην περίπτωση αυτή είναι η ικανότητα να προβληματιστεί κανείς σχετικά με την εμπειρία που αποκτήθηκε μέσω αυτής της εργασίας. Όπως υποστηρίζουν οι Brennan και Little (2006), δεν είναι η εμπειρία της ίδιας της εργασίας που είναι πρωταρχικής σημασίας, αλλά η μάθηση που ένα άτομο αντλεί από αυτή την εμπειρία και από το να το αντικατοπτρίζει. Δηλαδή, ο στοχασμός είναι ένα από τα βασικά στοιχεία που διακρίνουν το WBL από την κατάρτιση ή το είδος της άτυπης μάθησης που συμβαίνει στο χώρο εργασίας ούτως ή άλλως.

Οι Yorke και Knight (2004) υποδηλώνουν ότι το WBL υποστηρίζει την ανάπτυξη των ποιοτικών στοιχείων, που είναι πιθανό να κάνουν τους σπουδαστές πιο αποτελεσματικούς ως εκπαιδευόμενους καθώς επίσης και πιο πιθανό να αποκτήσουν απασχόληση. Ειδικότερα, η WBL παρέχει ευκαιρίες για την ανάπτυξη εξειδικευμένων πρακτικών (π.χ. βασικών δεξιοτήτων όπως δεξιότητες επικοινωνίας), πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας, οι οποίες φαίνεται να αποτελούν σημαντικό παράγοντα σε σχέση με το κίνητρο και την ανάπτυξη της αυτονομίας των εκπαιδευομένων και τη μεταγνώση ή την ανακλαστικότητα, να αναλογιστούν όχι μόνο αυτά που μαθαίνουν από τις εμπειρίες τους αλλά και το πώς μαθαίνουν, αυξάνοντας έτσι την αυτογνωσία τους ως μαθητευόμενοι. Οι Nixon et al. (2006) προτείνουν ότι «οι σπουδαστές στο χώρο εργασίας μπορούν να ενισχύσουν τη γνώση και την κατανόησή τους

(αρρητη και ρητή) και να επιδείξουν σημαντικές αλλαγές στις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους» (σελ.52). Οι Dacre Pool και Sewell (2007) υποδεικνύουν ότι μια διαδικασία αντανάκλασης και αξιολόγησης των βασικών εισροών εμπειρίας και μάθησης (π.χ. εκμάθηση της εξέλιξης της σταδιοδρομίας, εμπειρία της εργασίας και της ζωής, γνώσεις θεμάτων, δεξιότητες και κατανόηση, γενικές δεξιότητες και συναισθηματική νοημοσύνη) μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να δημιουργήσουν αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση (που, με τη σειρά τους, οδηγούν στην απασχολησιμότητά τους). Όπως τονίζουν οι Yorke και Knight (2004), υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός ευθυγράμμισης μεταξύ της εκπαίδευσης για την απασχολησιμότητα και την καλή μάθηση των σπουδαστών. Το WBL συμβάλλει στην εκπαίδευση για την απασχολησιμότητα και επομένως και στην καλή μάθηση των σπουδαστών.

Είναι σαφές ότι ο χώρος εργασίας παρέχει ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον από την τάξη. Εμπλουτίζει τις υπάρχουσες θεωρητικές γνώσεις των μαθητών και συμβάλλει στην ακαδημαϊκή τους κατανόηση (δηλ. «Γνωστική μάθηση») με την εφαρμογή των θεωρητικών εννοιών στην πράξη (Balta et al., 2012). Η μάθηση στις ρυθμίσεις του χώρου εργασίας έχει αποδειχθεί ότι είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση στη διδασκαλία, καθώς το WBL παρέχει ευκαιρίες στους σπουδαστές να βρουν σημαντικές και αξιόλογες ακαδημαϊκές δραστηριότητες (Lee et al., 2010). Οι σπουδαστές που έχουν αναλάβει μια περίοδο δομημένης εργασιακής εμπειρίας μπορεί ως εκ τούτου να αποδειχθούν αποτελεσματικότεροι στις μεταγενέστερες σπουδές τους. Προφανώς, ένας τέτοιος ισχυρισμός θα πρέπει να ερμηνεύεται και πάλι με προσοχή, καθώς δεν είναι σαφές εάν η εργασιακή εμπειρία βελτιώνει τους σπουδαστές στις ακαδημαϊκές αξιολογήσεις ή αν οι σπουδαιότεροι ακαδημαϊκά επιτυχημένοι σπουδαστές επιδιώκουν ευκαιρίες εργασιακής εμπειρίας (Mendez and Rona, 2010). Απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να αποδειχθεί η ύπαρξη συγκεκριμένης αιτιότητας.

Παρ' όλα αυτά, αρκετές μελέτες έχουν επισημάνει τα οφέλη που συνδέονται με την επαγγελματική εμπειρία και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα

των σπουδαστών. Οι πανεπιστημιακές σπουδές ή οι πρακτικές άσκησης έχουν αποδειχθεί ότι έχουν σημαντικό θετικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επίδοση (Rawlings et al., 2006) και υπάρχουν ενδείξεις ότι η λήψη ενός έτους τοποθέτησης στην εργασία συνδέεται με βελτιωμένα αποτελέσματα βαθμού (Davies, 2003, Rushton et al.). Ο Mandilaras (2004) έδειξε ότι η συμμετοχή στο πρόγραμμα τοποθέτησης αυξάνει σημαντικά τις πιθανότητες να αποκτήσει ανώτερη τάξη δευτεροβάθμιας ή ανώτερης βαθμίδας, ενώ η Green (2011) διαπίστωσε ότι η ολοκλήρωση ενός έτους τοποθέτησης βελτιώνει κατά μέσο όρο το τελικό βραβείο βαθμολόγησης που έχουν επιτύχει οι σπουδαστές. Τέλος, οι Gomez et al. (2004) υποδηλώνουν περαιτέρω ότι " κατά μέσο όρο οι φοιτητές τοποθετούν το πλεονέκτημα σχεδόν 4% στην τελική τους απόδοση " (σελ. 373). Η βιωματική μάθηση είναι σαφώς η καρδιά της μάθησης που βασίζεται στην εργασία, παρέχοντας ευκαιρίες για την ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών μέσω του προβληματισμού και της πρακτικής εφαρμογής των δεξιοτήτων τους σε περιβάλλοντα πραγματικής ζωής (Boud et al., 1985, Eraut, 1994). Μπορεί να είναι κίνητρο, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κατανοήσουν την ακαδημαϊκή τους μελέτη συνδέοντάς την με την εμπειρία τους και τους επιτρέπει να εφαρμόσουν όσα έχουν μάθει στην τάξη στο χώρο εργασίας και αντίστροφα.

Ωστόσο, παρά τα πολλά θετικά αποτελέσματα που συνδέονται με αυτό, το WBL εξακολουθεί να είναι μια αμφισβητούμενη περιοχή. Υπάρχει μια σημαντική συζήτηση στη βιβλιογραφία για το πώς πρέπει να παραδοθεί, να διαπιστευθεί και να αξιολογηθεί (Nixon et al., 2006, Brennan and Little, 2006), και μια από τις κύριες επικρίσεις είναι η «ακαταστασία» της εφαρμογής της (Wright et al., 2010). Το WBL αντιμετωπίζεται ως πρόκληση για πολλούς θεσμούς, καθώς είναι έντονη εργασία, μπορεί να οδηγήσει σε εντάσεις για τους μαθητές (λόγω των διαφορών στον πολιτισμό και τις αξίες μεταξύ του χώρου εργασίας και του πανεπιστημίου) και η αξιολόγησή του περιλαμβάνει πολλές δυσκολίες που περιλαμβάνουν ζητήματα γύρω από την υποκειμενικότητα, την τυποποίηση και τη διασφάλιση της ποιότητας (Wright et al., 2010). Εάν σχεδιαστεί κατάλληλα, όμως, μπορεί να αποφέρει πολλά οφέλη για τους μαθητές.

Οι Blackwell et al. (2001) περιγράφουν τα χαρακτηριστικά καλής ποιότητας WBL:

- οι σπουδαστές, οι εργοδότες και το ακαδημαϊκό προσωπικό κατανοούν όλες τις υποκείμενες προθέσεις.
- η ποιότητα της εργασιακής εμπειρίας ενισχύεται από την προηγούμενη εισαγωγή και ενημέρωση όλων των εμπλεκόμενων, διευκολύνοντας τον συνεχή προβληματισμό και εντοπισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων.
- η επαγγελματική εμπειρία είναι διαπιστευμένη ώστε να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη. οι σπουδαστές δημιουργούν ένα χαρτοφυλάκιο επαγγελματικής εμπειρίας έτσι ώστε να παρακολουθείται η ποιότητα.
- υπάρχει αποτελεσματικός προβληματισμός, δηλαδή οι μαθητές μπορούν να εξηγήσουν τι έχουν μάθει.
- η εκπαιδευτική αξιολόγηση χρησιμοποιείται για τη στήριξη της διαδικασίας εκμάθησης.

Αυτά τα χαρακτηριστικά σημαίνουν επίσης ότι το ακαδημαϊκό προσωπικό που υποστηρίζει ή παραδίδει το WBL πρέπει να αναλάβει ένα ρόλο που διαφέρει από εκείνο των περισσότερων εκπαιδευτικών με βάση τα αντικείμενα. Η επιτυχής εφαρμογή του WBL εξαρτάται επίσης από το γεγονός ότι το προσωπικό είναι ανοικτό και πρόθυμο να ενεργεί ως διευκολυντές, σύμβουλοι και εμπειρογνώμονες, σε αντίθεση με την εργασία σε έναν πιο παραδοσιακό ακαδημαϊκό ρόλο ως εμπειρογνώμονες (Boud, 2001, Boud & Costley, 2007). Περαιτέρω, οι McEwen et al. (2010) τονίζουν τον ουσιαστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι εργοδότες για τη διευκόλυνση και την αξιολόγηση των πρωτοβουλιών του WBL. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό στα προγράμματα εργασιακής εμπειρίας που οργανώνονται ρητά από τα θεσμικά όργανα (π.χ. τοποθετήσεις ή πρακτική άσκηση), όπου απαιτείται επίσημη τριμερής σύμπραξη μεταξύ φοιτητή, πανεπιστημίου και εργοδότη και η οποία συνήθως περιλαμβάνει σύμβαση μάθησης που καθορίζει την συμφωνηθείσα μάθηση (Nixon et al., 2006).

Η αξιολόγηση στο WBL βασίζεται στη δραστηριότητα του εργασιακού χώρου και στο προβληματισμό - στοχασμό πάνω σε αυτό και συχνά χρησιμοποιεί γενικά κριτήρια σε συνδυασμό με τους μαθησιακούς στόχους των μαθητών. Οι Brodie και Irving (2007) προτείνουν ότι, λόγω του διεπιστημονικού χαρακτήρα αυτής της μαθησιακής προσέγγισης, η αξιολόγηση θα πρέπει να επικεντρωθεί σε τρία συστατικά στοιχεία, δηλαδή μάθηση (δηλαδή «πώς να μάθουν» και αξιοποίηση των ευκαιριών μάθησης), ικανότητα (δηλ. τι μπορεί να κάνει ο σπουδαστής, το οποίο είναι ενδεχομένως το πιο προβληματικό να εκτιμηθεί), και κριτικής αντανάκλασης (δηλαδή αντανάκλα τη μάθηση και την εφαρμογή μοντέλων και θεωριών για την κατανόηση).

Η συμπερίληψη του κριτικού προβληματισμού στο έργο αξιολόγησης είναι σημαντική για διάφορους λόγους. Μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητά τους να εφαρμόζουν και να επικρίνουν τις γνώσεις όχι μόνο στο χώρο εργασίας, αλλά και ως ικανότητα για ανώτερη ακαδημαϊκή εργασία. Ο κριτικός προβληματισμός δίνει επίσης στους μαθητές την ευκαιρία να επικυρώσουν τη μάθησή τους χρησιμοποιώντας μια ποικιλία αποδεικτικών πηγών και να αναγνωρίσουν τις μελλοντικές ανάγκες μάθησης τους. Επιπλέον, επειδή ο προβληματισμός δίνει τη δυνατότητα για κρίσιμο μετασχηματισμό, μπορεί να επεκτείνει την αξία της εστίασης ενός παραδοσιακού προγράμματος σπουδών στην κριτική σκέψη (Brodie and Irving, 2007). Η αντανάκλαστική πρακτική θα πρέπει να υποστηριχθεί μέσω αξιολόγησης της προόδου και του επιτεύγματος βάσει τεκμηρίων. Έτσι, τα χαρτοφυλάκια, τα ημερολόγια εκμάθησης, τα περιοδικά και τα ημερολόγια είναι συνήθως χρησιμοποιούμενα εργαλεία για την ενθάρρυνση του αυτο-προβληματισμού και ως μεθόδους αξιολόγησης του WBL (Nixon et.al, 2006).

Υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να παραδοθεί το WBL. Η πιο συνηθισμένη μορφή είναι η οργανωμένη εργασιακή εμπειρία ως μέρος ενός προγράμματος σπουδών, το οποίο έχει μακρά παράδοση στη βρετανική τριτοβάθμια εκπαίδευση (Harvey et al., 1998, Little et al., 2006). Αυτό περιλαμβάνει βιομηχανικές τοποθετήσεις ή πρακτική άσκηση

σε μαθήματα "σάντουιτς" και πρακτικά στοιχεία σε θέματα όπως η διδασκαλία, η μηχανική ή η νοσηλευτική και ως εκ τούτου φαίνεται ότι περιορίζεται στους σπουδαστές που επιδιώκουν επαγγελματικό πτυχίο. Άλλες μορφές του WBL περιλαμβάνουν οργανωμένη εργασιακή εμπειρία εκτός από ένα πρόγραμμα σπουδών ή "ad hoc" εργασιακή εμπειρία εκτός από ένα πρόγραμμα σπουδών (Harvey et al., 1998, Little et al., 2006). Η πρώτη από τις δύο τελευταίες κατηγορίες αντιπροσωπεύει πρωτοβουλίες WBL που συχνά εισάγονται σε θέματα όπου μπορεί να υπάρχει μια πιο έμμεση σχέση μεταξύ των θεωριών και των μεθόδων της πειθαρχίας και της μάθησης που συμβαίνει στο χώρο εργασίας. Το τελευταίο έχει αυξανόμενη σημασία, δεδομένου ότι περισσότεροι σπουδαστές αναλαμβάνουν αμειβόμενη εργασία κατά τη διάρκεια της θητείας, την οποία πολλά ιδρύματα έχουν αρχίσει να αναγνωρίζουν και επίσημα αποδέχονται.

Ένα ενδιαφέρον θέμα που ξεχωρίζει είναι η έλλειψη συμφωνίας σχετικά με την απαιτούμενη διάρκεια της εργασιακής εμπειρίας. Ορισμένα ιδρύματα ορίζουν μια ελάχιστη περίοδο εργασίας ως απαίτηση ενότητας, αλλά αυτό διαφέρει από περίπτωση σε περίπτωση. Φαίνεται ότι χρειάζονται περαιτέρω έρευνες για να διευκρινιστεί ποιο είναι το βέλτιστο χρονικό πλαίσιο για να καταστεί μια εμπειρία WBL χρήσιμη ή ωφέλιμη, ειδικά για την αναγνώριση «ad hoc» εργασίας.

Ένα άλλο σημείο για συζήτηση στην εφαρμογή του WBL είναι το πώς οργανώνεται η εργασιακή εμπειρία και από ποιον. Με εξαίρεση τις υφιστάμενες θέσεις μερικής απασχόλησης, η διαδικασία διαπραγμάτευσης και εξασφάλισης της απασχόλησης διαφέρει μεταξύ των μελετών. Στο Πανεπιστήμιο του Wolverhampton, για παράδειγμα, οι φοιτητές μπορούν να επιλέξουν μεταξύ των ευκαιριών που δημιουργούνται από το ίδρυμα και έναν τοπικό οργανισμό, ενώ στις άλλες περιπτώσεις οι φοιτητές ενθαρρύνονται έντονα να βρουν τη δική τους δουλειά (αν και συχνά τελικά οργανώνονται από τον εκπαιδευτικό). Αυτή η διάκριση είναι σημαντική επειδή η ανάληψη της πρωτοβουλίας (σε αντίθεση με την παθητική θέση σε μια προκαθορισμένη θέση) φαίνεται να επηρεάζει την μαθησιακή εμπειρία (Eden, 2014) και την «ιδιοκτησία» της (Stibbe, 2012).

Ένα άλλο βασικό ζήτημα είναι κατά πόσον οι εργοδότες συμμετέχουν και σε ποιο βαθμό, και πάλι αυτό ποικίλλει σημαντικά μεταξύ των μοντέλων αυτών. Για παράδειγμα, στο Πανεπιστήμιο του Wolverhampton υπάρχει επίσημη τριμερής σύμπραξη όπου το σχολείο συνεργάζεται στενά με τον πάροχο τοποθέτησης για την πρόσληψη και την παράδοση του προγράμματος. Στην περίπτωση του Πανεπιστημίου του Hull, οι εργοδότες συμμετέχουν επιπρόσθετα στη διαμόρφωση της αξιολόγησης, έχοντας έναν πιο κρίσιμο ρόλο ως «βασικούς παράγοντες στην τριμερή σχέση» όπως προτείνουν οι McEwen et al. (2010α, σ. 64). Αντίθετα, στις ενότητες που πιστοποιούν τις θέσεις μερικής απασχόλησης των φοιτητών, οι εργοδότες δεν έχουν επίσημο ρόλο ή υποχρέωση συμμετοχής. Οι Wrennall και Forbes (2002) αναφέρουν ότι αυτή ήταν μια σκόπιμη απόφαση προκειμένου να απλοποιηθεί η διαδικασία εξασφάλισης μιας θέσης και να μην τεθεί σε κίνδυνο η τρέχουσα εργασία των σπουδαστών. Αυτές οι μελέτες δείχνουν, λοιπόν, πώς μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία αυτή η μορφή του WBL, ακόμη και ελλείψει της συμμετοχής των εργοδοτών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι όταν οι μαθητές επέλεξαν να συμμετάσχουν ανεπίσημα στους εργοδότες τους, ανέφεραν μια βελτιωμένη μαθησιακή εμπειρία (Ogilvie and Shaw, 2011).

Οι μελέτες που παρουσιάζονται εδώ δείχνουν πώς μπορεί να επεκταθεί το WBL στο πλαίσιο της Ανώτατης Εκπαίδευσης, πέρα από αυτό που παραδοσιακά είναι επαγγελματική πρακτική για να συμπεριλάβει σπουδαστές από περισσότερους θεωρητικούς τίτλους καθώς και μάθηση που αποκτήθηκε από μερική απασχόληση. Δείχνουν επίσης ότι, όταν εφαρμοστούν κατάλληλα, οι πρωτοβουλίες WBL μπορούν να έχουν πολλά οφέλη για τους σπουδαστές που φαίνεται να υπερβαίνουν τις γενικές δεξιότητες στην ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων και ειδικών γνώσεων, ακόμη και στις περιπτώσεις "ad hoc" αναγνώρισης εργασίας στις οποίες οι σπουδαστές αναλαμβάνουν χαμηλής ή χωρίς τίτλο εργασία.

Αυτή λοιπόν η ανασκόπηση έχει δείξει ότι υπάρχουν ισχυρά στοιχεία που δείχνουν ότι η αυθεντική εργασιακή εμπειρία ως μέρος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εντάσσεται στο πλαίσιο της μάθησης και έχει

θετική επίδραση στη μεταπτυχιακή απασχόληση. Επιπλέον, η μάθηση που αποκτάται για, από, διαμέσω από την εργασία παράγει νέες γνώσεις που μπορούν να διοχετευθούν στην αίθουσα διδασκαλίας, διευκολύνοντας τη σύνδεση μεταξύ ακαδημαϊκών θεωριών και πραγματικών εμπειριών. Ως εκ τούτου, οι ενότητες WBL που ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιούν το χώρο εργασίας ως χώρος μάθησης πρέπει να θεωρούνται θετική προσθήκη στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών.

Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η μάθηση για την απασχολησιμότητα, είναι σημαντικό το WBL να είναι μια δομημένη και παιδαγωγικά υποστηριζόμενη εμπειρία με έντονη έμφαση στην κριτική αντανάκλαση - αναστοχασμό. Για το σχεδιασμό των ποιοτικών εμπειριών του WBL τόσο το πανεπιστήμιο όσο και οι εργοδότες πρέπει να συμμετάσχουν στην ανάπτυξη ενός συνεπούς πλαισίου για την υποστήριξη της μάθησης και μιας ολοκληρωμένης προσέγγισης για την ρητή αναγνώριση της αποκτηθείσας μάθησης.

Θα πρέπει να είναι στρατηγικός στόχος του ιδρύματος να διευρύνει την παροχή WBL και να διευκολύνει την ανάπτυξή του σε όλα τα προπτυχιακά προγράμματα για να συμπεριλάβουν μαθητές από όλους τους κλάδους. Τα πανεπιστήμια θα πρέπει επίσης να έχουν μια ευρύτερη εικόνα των πλαισίων της μάθησης στα οποία συμμετέχουν οι σπουδαστές και να τα εντάξουν περισσότερο στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη των μαθημάτων.

Στην έρευνα τους οι Shayne D. Baker, Neil Peach, Malcolm Cathcart, (2017), προσπάθησαν να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο η μάθηση βάσει της εργασίας θα μπορούσε να βελτιώσει τις οδούς εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία. Το έγγραφο εξετάζει την παροχή εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία μέσω της «πλαισιοποίησης» του Αυστραλιανού Πλαίσιο Προσόντων (AQF) με εκπαιδευτική παιδαγωγική με βάση το έργο για να καθορίσει το βαθμό στον οποίο μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση των αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Οι άνθρωποι που επιδιώκουν να προωθήσουν τις προσδοκίες σταδιοδρομίας τους, μπορούν να εξετάσουν την εφαρμογή της μάθησης με βάση την εργασία για να στηρίξουν τις διαδρομές διά βίου μάθησης μέσω του AQF. Υπάρχει ανάγκη

για περαιτέρω διαχρονικές μελέτες σχετικά με τα αποτελέσματα της μάθησης με βάση την εργασία για οργανισμούς, μεμονωμένους εκπαιδευόμενους και ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η εφαρμογή αποτελεσματικών προσεγγίσεων WBL έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει μια πολύ μεγαλύτερη ροή μαθητών από το βιωματικό και το επαγγελματικό υπόβαθρο σε προπτυχιακά προγράμματα και σε προγράμματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιώντας συνεπή και αποτελεσματική παιδαγωγική. Με την ενεργό εξέταση των ευκαιριών για μάθηση στην εργασία και μέσω των εκπαιδευόμενων στην εργασία, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές επιχειρήσεων μπορούν να αναγνωρίσουν ότι θα υπάρξει μεγαλύτερη ζήτηση για μάθηση βασισμένη στην εργασία. Το παρόν έγγραφο αποτελεί μια αρχική ερευνητική μελέτη δράσης η οποία εξετάζει το ρόλο που μπορεί να προσφέρει η WBL για τη δια βίου μάθηση.

Ως υποστηρικτές και επαγγελματίες του WBL, οι συγγραφείς έχουν μια μονομερή άποψη ότι πολλές από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην Αυστραλία μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικότερα μέσω της υιοθέτησης των παιδαγωγικών προσεγγίσεων του WBL που ξεπερνούν το τεχνητό χάσμα μεταξύ ΕΕΚ και Ανώτατης εκπαίδευσης. Τα χαρακτηριστικά του WBL θα τονιστούν εφαρμόζοντας τα ίδια ερωτήματα για την αξιολόγηση των υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία. Αυτή η προσέγγιση προσφέρει μια πραγματική ευκαιρία τόσο για να συζητηθούν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της μάθησης που βασίζεται στην εργασία όσο και για να εντοπιστούν τα σημεία στα οποία αυτή η πορεία θα μπορούσε να κάνει μια θεμελιώδη βελτίωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία.

Το αναθεωρημένο σύνολο ερωτήσεων που αναπτύχθηκαν από την ομάδα στη συνέχεια γίνεται:

- Η αγορά εργασίας - πώς είναι η μάθηση βάσει της εργασίας που συνδέεται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας;
- Πρότυπα και ποιότητα - υπάρχει ένα ολοκληρωμένο σύστημα που επιτρέπει μια προοδευτική μάθηση για κάθε μεμονωμένο μαθητή / μαθητή χρησιμοποιώντας μάθηση με βάση την εργασία;

➤ Διεθνής - σε ποιο βαθμό υπάρχει "κινητικότητα" για εκπαιδευόμενους και εργαζόμενους σε διακρατικά σύνορα που έχουν αναλάβει μάθηση βάσει της εργασίας;

➤ Η πίστωση και η RPL - είναι διαφορετικές μορφές γνώσης αναγνωρισμένες και μπορούν οι εκπαιδευόμενοι να κερδίσουν την αναγνώριση των προηγούμενων επιτευγμάτων τους προχωρώντας στο μαθησιακό τους ταξίδι χρησιμοποιώντας την εκμάθηση με βάση την εργασία

➤ Διαδρομές - υπάρχουν πολλοί συνδεδεμένοι / ολοκληρωμένοι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν αναγνώριση και προσόντα χρησιμοποιώντας τη μάθηση βασισμένη στην εργασία;

➤ Ανταπόκριση - η μάθηση που βασίζεται στην εργασία παρέχει μια ποικιλία προϊόντων εκπαίδευσης για να ανταποκρίνεται στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο;

Σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, μπορεί να διαπιστωθεί ότι η εκμάθηση με βάση την εργασία έχει τη δυνατότητα να βελτιώσει τα αποτελέσματα σε πέντε από τους έξι τομείς που εξετάστηκαν σε αυτή τη μελέτη. Οι λόγοι για αυτό πηγάζουν στον πυρήνα αυτού που καθιστά τη σύγχρονη μάθηση βασισμένη στην εργασία έναν σημαντικό μεταρρυθμιστικό μηχανισμό για την εκπαίδευση και την κατάρτιση. Έτσι η μάθηση με βάση την εργασία:

➤ συνδέει την εκπαίδευση και την κατάρτιση με τον εργασιακό χώρο και αναπτύσσει το πρόγραμμα σπουδών, καθώς η γνώση και η εκμάθηση εκτιμώνται και απαιτούνται από τα άτομα και τις δουλειές τους.

➤ αποδίδει ίση αξία στην αναγνωρισμένη μάθηση ανεξάρτητα από την πηγή ή την προέλευσή της ·

➤ έχει καθιερωμένη παιδαγωγική που ευθυγραμμίζεται με τις υπάρχουσες δυνατότητες, που της επιτρέπουν να συνεισφέρει στη διεθνή κινητικότητα (σπουδαστής και εργαζόμενο) και να συμμορφώνεται με τις καθιερωμένες απαιτήσεις ποιότητας και κανονιστικής ρύθμισης.

➤ παρέχει πολλαπλούς τρόπους μάθησης και ανταπόκριση χάρη στην απλή και σαφή δομή. και

➤ παρέχει την ευκαιρία στον καθηγητή / εκπαιδευτή να «κάθεται δίπλα» στον μαθητή / μαθητευόμενο που αντιμετωπίζει τα θέματα και τα

προβλήματα που είναι σημαντικά για κάθε μαθητή και τους χώρους εργασίας του.

Ο στόχος αυτής της ανασκόπησης ήταν να εκτιμηθεί σε ποιο βαθμό η μάθηση βάσει της εργασίας θα μπορούσε να βελτιώσει τις οδούς εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία. Για το σκοπό αυτό, αναλήφθηκε επισκόπηση των υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία (χρησιμοποιώντας βασικά στοιχεία του AQF ως βάση για την αναθεώρηση) και επισημάνθηκαν τομείς επιτυχίας και βελτίωσης. Στη συνέχεια έγινε ανασκόπηση της μάθησης με βάση την εργασία για να εντοπιστούν τα βασικά χαρακτηριστικά της και να αξιολογηθεί ο βαθμός στον οποίο θα λειτουργούσε ως μηχανισμός για τη βελτίωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία. Έχουν εντοπιστεί διάφορα στοιχεία μάθησης με βάση την εργασία, τα οποία θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε ουσιαστική βελτίωση των υπηρεσιών εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Αυστραλία. Ωστόσο, αυτή η έρευνα έχει επίσης εντοπίσει τα βασικά εμπόδια στο αυστραλιανό σύστημα εκπαίδευσης και κατάρτισης που είναι πιθανό να παρεμποδίσουν τις μελλοντικές ωφέλειες της μάθησης που βασίζεται στην εργασία από τους αυστραλιανούς παρόχους.

Ορισμένες αρχές έχουν ήδη εντοπίσει ότι νέοι πάροχοι και νέοι οργανισμοί θα εισέλθουν στην αγορά για να ανταποκριθούν στις πιο ευέλικτες ανάγκες των μεμονωμένων εκπαιδευόμενων, των επιχειρήσεων και της αγοράς εργασίας (deWeert, 2011). Τα πανεπιστήμια της Αυστραλίας έχουν μια ισχυρή μελλοντική ζήτηση για πτυχία πανεπιστημίου που προσφέρονται μέσω της συμβατικής ακαδημαϊκής οδού και τα κίνητρα είναι πολύ μεγάλα να εξετάσουν κάθε εκτροπή από αυτή τη διαδρομή. Λόγω της έλλειψης κυβερνητικής πολιτικής, η οποία ήταν σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της μάθησης με βάση την εργασία στο Ηνωμένο Βασίλειο (Garnett & Workman, 2009), η ανάπτυξη της μάθησης με βάση την εργασία θα εξαρτηθεί, κατά πάσα πιθανότητα, από τους παρόχους υπηρεσιών: νέες θεσμικές δομές ή φορείς από άλλες δικαιοδοσίες. Οι πρώτες ενδείξεις από την τρέχουσα έρευνα που διεξάγεται για την εκμάθηση με βάση την εργασία στην Αυστραλία είναι βεβαίως ότι η προσέλκυση μαθητών και εργοδοτών στη μάθηση με βάση την εργασία αυξάνεται και είναι πιθανό να επεκταθεί.

Η πρόκληση τότε για την Ανώτατη Εκπαίδευση στην Αυστραλία είναι να αγκαλιάσει την εκμάθηση που βασίζεται στην εργασία ως την «αρχιτεκτονική της Ανώτατη Εκπαίδευσης» (Boud και Solomon 2001) που καθοδηγείται από τον μαθητή και όχι από το ίδρυμα.

Τέλος η Taylor.(2005) στο άρθρο της με τίτλο “**The Assessment of Work-Based Learning in Foundation Degrees**”, παρουσιάζει την ανασκόπηση των τρόπων αξιολόγησης, κατάλληλων για τη μάθηση βάσει της εργασίας, που διεξάγεται στο πλαίσιο ερευνητικής μελέτης χρηματοδοτούμενης από το ESCalate. Το έργο επεδίωξε να διερευνήσει και να αναπτύξει προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της μάθησης με βάση το εργασιακό περιβάλλον στο πλαίσιο του τίτλου του Ιδρύματος για τους βοηθούς διδασκαλίας που δόθηκε στο κολλέγιο Bishop Grosseteste, στο Lincoln και στο Πανεπιστήμιο του Leicester. Λαμβάνοντας υπόψη μια σειρά προσεγγίσεων αξιολόγησης στο πλαίσιο μιας μεθοδολογίας μελέτης περιπτώσεων, έχει διερευνήσει τις βέλτιστες πρακτικές υπό το πρίσμα της εμπειρίας των σπουδαστών, της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τις εργασιακές αξιολογήσεις και των ιδιαίτερων απαιτήσεων της μορφής του Ιδρύματος. Το πρόγραμμα βασίστηκε στην εμπειρία των συμμετεχόντων φορέων στη διοργάνωση απόκτησης ενός πτυχίου και σχετικών μαθημάτων με βάση την εργασία για τους βοηθούς διδασκόντων από το Σεπτέμβριο του 2001. Κύριος στόχος του ήταν να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των προσεγγίσεων αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν μέχρι σήμερα, το σκεπτικό αυτών των προσεγγίσεων και να συστήσει βελτιώσεις ή αντικαταστάσεις.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ενός πτυχίου του Ιδρύματος (QAA 2004) απαιτούν μια προσέγγιση αξιολόγησης που να είναι ακαδημαϊκά αξιόπιστη αλλά και κατάλληλη για τις ιδιαίτερες ανάγκες της μάθησης που βασίζεται στην εργασία, των φοιτητών που ασχολούνται με αυτήν και των χώρων εργασίας τους. Η πρόκληση για αξιολόγηση εντός των βαθμίδων του Ιδρύματος είναι η ανάγκη εξισορρόπησης της αξιολόγησης (εξόδου) με την αξιολόγηση της διαδικασίας (προβληματισμός και αυτοδιάθεση). Ο σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι μόνο να διασφαλίσει την ποιότητα της παροχής και της επιτυχίας μέχρι το τέλος της, αλλά και να αναπτύξει τον μαθητή ως

στοχαστικό επαγγελματία. Επιπλέον, αυτό πρέπει να γίνει εντός κατάλληλων προτύπων ποιότητας αναφοράς ή / και επαγγελματικών προτύπων και λαμβάνοντας δεόντως υπόψη τον καθορισμό του χώρου εργασίας, προκειμένου να προωθηθεί ένα αυθεντικό πλαίσιο.

Τα βασικά κριτήρια μέτρησης της εγκυρότητας, της αξιοπιστίας και της αυθεντικότητας ισχύουν για την αξιολόγηση της μάθησης με βάση την εργασία ως προς οποιαδήποτε άλλη μορφή μάθησης. Ωστόσο, ήταν επίσης σημαντικό να αναγνωρισθεί η μοναδική φύση της μάθησης που βασίζεται στην εργασία και η αξιολόγησή της και, ειδικότερα, να αναγνωρισθεί ότι:

- η μάθηση που βασίζεται στην εργασία βασίζεται στον προβληματισμό σχετικά με τις πρακτικές εργασίας και τη διαδικασία μάθησης

- η μάθηση βάσει της εργασίας είναι περισσότερο προσανατολισμένη στη διαδικασία από την μάθηση που βασίζεται στην τάξη, με ισχυρότερα στοιχεία δράσης και επίλυσης προβλημάτων.

- η μάθηση βάσει της εργασίας σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι ένα «πρόσθετο» για το πρόγραμμα που μελετάται, αλλά στην πραγματικότητα είναι βασικό για αυτό.

Αυτό οδήγησε στη χρήση ενός ευρύτερου ορισμού της «εγκυρότητας» από ό, τι θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για άλλες μορφές αξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι Lambert and Lines (2000) θεωρούν την εγκυρότητα της δομής. Αυτό εξετάζει εάν αξιολογούνται χαρακτηριστικά ή δομές (υποκείμενες δεξιότητες) και αυτό αντικατοπτρίζει πιστά τις αρχές που έχουν ήδη περιγραφεί σχετικά με την αξιολόγηση των αντανεκλαστικών δεξιοτήτων και των διαδικασιών μάθησης. Αυτό αναγνωρίζει ότι η αξιολόγηση της εγκυρότητας εξαρτάται επίσης από το πόσο σωστά χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα. Η έννοια αυτή υπογραμμίζει περαιτέρω τη σημασία του να είναι σαφές ποιος είναι ο σκοπός οποιασδήποτε αξιολόγησης και πώς σχετίζεται με τη διδασκαλία και τη μάθηση που έχει πραγματοποιηθεί.

Καθώς προχώρησε το έργο, η ομάδα εξέτασε επίσης θέματα πρακτικής αξιολόγησης, συμπεριλαμβανομένου του χρόνου εκπαίδευσης και ιδίως των επιπτώσεων στον χώρο εργασίας. Επιπρόσθετα, συζητήθηκε και διερευνήθηκε η στάθμιση της αξιολόγησης και οι αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την ισοδυναμία μεταξύ των τρόπων αξιολόγησης.

Ως εκ τούτου, κατά την «αξιολόγηση των αξιολογήσεων», τέθηκαν τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ισχύς: Το μέτρο αξιολόγησης "μέτρησε" αυτό που είχε σκοπό να μετρήσει (διακριτοί στόχοι ενότητας και τη συνεχιζόμενη διαδικασία αντανάκλασης των σπουδαστών);
- Αξιοπιστία: είναι η αξιολόγηση «σταθερή» και υπάρχει αξιοπιστία μεταξύ των εκτιμήσεων των κριτών και των ομάδων σπουδαστών;
- Αυθεντικότητα: Είναι βέβαιο ότι ο εκπαιδευόμενος έχει παραγάγει το έργο;
- Συμφυτευτική αυθεντικότητα: Η εκτίμηση αναγνωρίζει την πρακτική της «πραγματικής ζωής»;
- Πρακτικότητα: είναι η αξιολόγηση διαχειρίσιμη για τον εκπαιδευτή, εκπαιδευόμενο και τον χώρο εργασίας;

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του τίτλου του ιδρύματος για τις εκπαιδευτικές σπουδές των βοηθών διδασκαλίας είναι το φάσμα των τρόπων αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται στο μάθημα. Πράγματι, οι μαθητές σχολίασαν ότι αυτό είναι ένα ελκυστικό χαρακτηριστικό της πορείας. Όλοι οι σπουδαστές είναι ώριμοι και πολλοί έχουν «μη παραδοσιακά» προσόντα εισόδου που εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την εμπειρία και την ικανότητα στο χώρο εργασίας και όχι από τις ακαδημαϊκές δεξιότητες όπως το γράψιμο δοκίμιου. Για το σκοπό αυτό, το 50% των εργασιών που αξιολογούνται επί του παρόντος πραγματοποιείται μέσω μη εξεταστικών τρόπων όπως παρουσιάσεις και χαρτοφυλάκια.

Η τρέχουσα πρακτική αξιολόγησης χρησιμοποιεί τους παρακάτω γραπτούς τρόπους: δοκίμιο, έκθεση έρευνας, χαρτοφυλάκιο και τεστ αλφαριθμητισμού και αριθμητικής. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται οι προφορικοί

τρόποι παρουσίαση. Όλες αυτές οι μορφές αξιολόγησης εξετάστηκαν ως μέρος του έργου, με τις ακόλουθες εξελίξεις να εξετάζονται λεπτομερέστερα:

➤ ατομική συνέντευξη γύρω από ένα σενάριο επίλυσης προβλημάτων.

➤ το φάσμα των εκτιμημένων τρόπων παρουσίασης - ατομική, ομαδική, ομότιμη αξιολόγηση των παρουσιάσεων και υποβολή σε ηλεκτρονική μορφή μιας παρουσίασης powerpoint.

➤ χαρτοφυλάκιο - τόσο με περιεχόμενο κατευθυνόμενης εργασίας όσο και με περιεχόμενο που καθοδηγείται από φοιτητές, συμπεριλαμβανομένου ενός περιοδικού εκμάθησης αντανάκλασεων

Κάθε μορφή αξιολόγησης αξιολογήθηκε ως προς την εγκυρότητα, την αξιοπιστία, την αυθεντικότητα, την αυθεντικότητα και την πρακτικότητα. Είναι σαφές ότι οι διάφορες και καινοτόμες μορφές αξιολόγησης είναι απολύτως κατάλληλες για τη μάθηση που βασίζεται στην εργασία. Επιπλέον, οι καταλληλότεροι και αποτελεσματικότεροι τρόποι αξιολόγησης είναι εκείνοι στους οποίους η μάθηση βρίσκεται στον εργασιακό χώρο, αλλά είναι πλήρως υποστηριζόμενη από αυστηρό επιστημονικό έλεγχο και προβληματισμό (για παράδειγμα, έρευνα με βάση την εργασία και εργασίες έρευνας). Υπάρχει περιθώριο για περαιτέρω ανάπτυξη των εργασιών στον τομέα αυτό, συμπεριλαμβανομένης της διερεύνησης πρόσθετων τρόπων αξιολόγησης. Από αυτή την άποψη, ο κατάλογος των τρόπων με τους οποίους αξιολογούμε την εκμάθηση με βάση την εργασία θα μπορούσε να επεκταθεί σημαντικά και θα μπορούσε να περιλαμβάνει τα ακόλουθα και περισσότερα:

- Εκθεση ιδεών
- Έκθεση έργου (project report)
- Σχέδιο δράσης
- Ατομική παρουσίαση
- Ομαδική παρουσίαση
- Συζήτηση
- Αντιπαράθεση απόψεων (Debate)
- Απεικόνιση

- Σενάριο επίλυσης προβλημάτων
- Προσομοίωση συνέντευξης
- Εξέταση
- Χαρτοφυλάκιο
- Προγράμματα υπό την ηγεσία των σπουδαστών και συμβάσεις μάθησης
- Ηλεκτρονική εργασία

Επιπλέον, οι εργασίες για την αξιολόγηση συνέβαλαν στην επανεξέταση ορισμένων πτυχών του ρόλου καθοδήγησης, που συνήθως συνδέονται με τα πτυχία του Ιδρύματος. Στο χώρο εργασίας, οι μέντορες πρέπει να υποστηριχθούν για τη δημιουργία ικανοτήτων καθοδήγησης κατάλληλων για τις ανάγκες των φοιτητών του Ιδρύματος. Αυτό μπορεί να συνεπάγεται την καλύτερη κατανόηση των μέσων αξιολόγησης και των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για τους βαθμούς του Ιδρύματος. Επιπλέον, είναι απαραίτητο όλοι οι συμμετέχοντες σε προγράμματα που βασίζονται στην εργασία να έχουν μια κοινή άποψη για το τι σημαίνει μάθηση βασισμένη στην εργασία κατ' αρχήν και ως πρακτική, ώστε η εμπειρία του φοιτητή να είναι έγκυρη, αποτελεσματική και κατάλληλη για τις διαδρομές που βασίζονται στην εργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει η παρουσίαση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας, τα οποία χρήζουν περαιτέρω διερεύνηση. Συγκεκριμένα γίνεται προσπάθεια:

1. Να διερευνηθούν και να παρουσιαστούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών (οργανωτών και Μεντόρων), αναφορικά με τις προσεγγίσεις μάθησης μέσω εργασίας για θεμελιώδη ζητήματα, όπως τα δομικά χαρακτηριστικά και τις διαδικασίες υλοποίησης.
2. Να διερευνηθεί η επίδραση των προσεγγίσεων μάθησης μέσω εργασίας στην αύξηση της απασχολησιμότητας των μαθητών.
3. Να συμβάλει στην διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στις προσεγγίσεις της μάθησης μέσω εργασίας και της ανάπτυξης ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες διευκολύνουν τους αποφοίτους στην μετάβαση εργασίας.
4. Να διερευνηθεί κατά πόσο οι προσεγγίσεις μάθησης μέσω εργασίας, ανατροφοδοτούν με σύγχρονα δεδομένα από την αγορά εργασίας το πρόγραμμα σπουδών, καθώς οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με πραγματικές συνθήκες εργασίας, σε πραγματικό περιβάλλον και πραγματικούς ασθενείς.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΑ ΠΕΔΙΟΥ

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει αλλά και να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών - οργανωτών και μεντόρων για τις προσεγγίσεις μάθησης μέσω εργασίας (Work-based learning - WBL), όσο αφορά τα δομικά τους χαρακτηριστικά αλλά και τις διαδικασίες υλοποίησής τους. Να διερευνήσει την επίδραση του WBL στην αύξηση της απασχολησιμότητας των εκπαιδευόμενων, να συμβάλει στην διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει μεταξύ του WBL και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων και τέλος να διερευνήσει κατά πόσο τα WBL προγράμματα ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευόμενους με τα σύγχρονα δεδομένα. Αρχικά θα παρουσιαστούν στοιχεία για τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, που αφορούν στην επιλογή του δείγματος, στο εργαλείο που επιλέχθηκε (ερωτηματολόγιο), καθώς και στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των στοιχείων. Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση των απαντήσεων που συλλέχτηκαν με τη μορφή συχνοτήτων, σχετικών συχνοτήτων και μέσων τιμών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

7.1 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

7.1.1 ΔΕΙΓΜΑ – ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Η μεθοδολογία έρευνας περιλαμβάνει μια σειρά ερευνητικών εργαλείων, τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών. Οι βασικές διαφορές τους σχετίζονται με το είδος των πληροφοριών και τον τρόπο που αυτές συλλέγονται.

Η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Χρησιμοποιείται συνήθως αντιπροσωπευτικό δείγμα παρατηρήσεων και επιδιώκεται γενίκευση σε ένα ευρύτερο πληθυσμό. Η συλλογή δεδομένων γίνεται με δομημένα πρωτόκολλα, όπως ερωτηματολόγια, κλίμακες και δοκίμια επιτευγμάτων. Επικεντρώνονται σε αριθμητικά δεδομένα και χρησιμοποιούν μεταβλητές, οι οποίες αλληλοσυσχετίζονται προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα για τον πληθυσμό της έρευνας (Cohen και Manion, 1994).

Αυτοτελώς ή συμπληρωματικά ως προς τις ποσοτικές, γίνονται οι ποιοτικές έρευνες. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μεθοδολογική επιλογή για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα συναισθηματικά και συμβολικά/φαντασιακά δεδομένα και δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Στόχος της ποιοτικής διερεύνησης δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς αλλά η ολιστική κατανόηση. Η ποιοτική έρευνα διερευνά την εμπειρία των ατόμων και τα υποκειμενικά νοήματα που τη συγκροτούν, εστιάζοντας πάντα στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό (αξιακό και ιδεολογικό) πλαίσιο (context) στο οποίο εγγράφεται. Χαρακτηριστικά της ποιοτικής προσέγγισης είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων, η ανάλυση λόγου ή/και κειμένων (Τσιώλης, 2011).

Στη συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης. Η αντικειμενικότητα και η επαγωγή είναι οι δύο βασικοί λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η μέθοδος της ποσοτικής προσέγγισης έναντι της μεθόδου της ποιοτικής προσέγγισης.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία μη πιθανοτήτων και συγκεκριμένα επιλέχθηκε η δειγματοληψία σκοπιμότητας. Τα υποκείμενα επιλέχθηκαν κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούν τους σκοπούς της έρευνας. Συνεπώς, το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (άνδρες και γυναίκες) , οι οποίοι διδάσκουν σε Επαγγελματικά Λύκεια και κατά προτίμηση εμπλέκονται ή είχαν εμπλακεί παλαιότερα με ανάλογες προσεγγίσεις μάθησης μέσω εργασίας. Ο αριθμός των υποκειμένων του δείγματος είναι 151 άτομα.

7.1.2 Συλλογή δεδομένων

Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του ερωτηματολογίου, καθώς το ερωτηματολόγιο προκαλεί το ενδιαφέρον των ερωτώμενων και αυξάνει τη συμμετοχή τους, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη συλλογή πλήθους δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα, κάτι που είναι εξαιρετικά χρονοβόρο και επομένως δύσκολα εφικτό με άλλη τεχνική, εξαιτίας του εύρους του θέματος και του αριθμού των υποκειμένων της συγκεκριμένης έρευνας. Επιπλέον η ανωνυμία των απαντήσεων ίσως να συμβάλει στην ειλικρίνεια των απαντήσεων των υποκειμένων.

Στη παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε, από τον ίδιο τον ερευνητή. Ο τελευταίος δύναται να βασιστεί σε εργαλεία μέτρησης/ερωτηματολόγια άλλων ερευνητών, αν και η ύπαρξή τους είναι ιδιαίτερος πτωχή τουλάχιστον στην ελληνική βιβλιογραφία, που εξυπηρέτησαν τους σκοπούς και τους στόχους παρόμοιων ερευνών.

7.1.3 Σχεδιασμός ερωτηματολογίου

Με βάση λοιπόν τη σχετική βιβλιογραφία (Bell 1997, Javeau 2000, Αθανασίου 2000), καταρτίστηκε το ερωτηματολόγιο (βλ. παράρτημα) που χορηγήθηκε στο δείγμα της έρευνας. Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε και στη γενικότερη εμφάνιση του ερωτηματολογίου. Σύμφωνα με τους Cohen, Manion & Morrison (2008:136), θα πρέπει να δείχνει εύκολο, ελκυστικό, ενδιαφέρον και όχι περίπλοκο και ασαφές. Το περιεχόμενο του διευθετήθηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να μεγιστοποιείται η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με την σύνταξη του ερωτηματολογίου, του οποίου ο σχεδιασμός πραγματοποιήθηκε σε διάφορες φάσεις με απώτερο σκοπό τη συνεχή βελτίωση του, έγινε σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές υποδείξεις των Cohen et al (2008:415 -445). Απαρτίζεται από 2 τμήματα. Το 1^ο του τμήμα περιέχει ερωτήσεις που σχετίζονται με τα ατομικά και επαγγελματικά στοιχεία, δηλαδή τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Τα 2^ο τμήμα απαρτίζεται από ερωτήσεις οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τους βασικούς σκοπούς και στόχους της ερευνητικής εργασίας.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ως επί το πλείστον ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου σύμφωνα με τον Φίλια (2001:154 – 155), συμβάλλουν στην ευκολότερη κατανόησή του, στην πρόκληση ενδιαφέροντος των ερωτηθέντων καθώς και στην εξασφάλιση καλύτερου βαθμού κωδικοποίησης των δεδομένων.

Σύμφωνα με τον Oppenheim (1992:115), οι ερωτήσεις κλειστού τύπου, δεν δίνουν την δυνατότητα στους συμμετέχοντες να προσθέσουν σχόλια και να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους, με αποτέλεσμα να υπάρχει κίνδυνος οι κατηγορίες να μην καλύπτουν απόλυτα το θέμα και να εμπεριέχουν προκαταλήψεις.

- Ερωτήσεις πολλαπλών απαντήσεων: δίνονται στον ερωτώμενο/η επιλογές και του/της ζητείται να επιλέξει μία. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των στοιχείων που αφορούν τα δημογραφικά - ατομικά στοιχεία των συμμετεχόντων/ουσών. Επίσης τέτοιου τύπου ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκαν, σε μικρή κλίμακα όμως, και στο κυρίως τμήμα του ερωτηματολογίου.

- Ερωτήσεις κλίμακας: σύμφωνα με την τεχνική αυτή τίθεται στον ερωτώμενο/η μια δήλωση και του/της ζητείται να πει πόσο τείνει προς τη μία ή την άλλη άποψη. Ουσιαστικά αποτελούν ερωτήσεις διαβάθμισής με κλίμακα από 1 έως 5 (1=Καθόλου, 2=λίγο, 3=μέτρια, 4=πολύ, 5=Πάρα Πολύ) και χρησιμοποιήθηκαν με βάση τους βασικούς σκοπούς και στόχους της ερευνητικής εργασίας.

Αξίζει να σημειώσουμε πως πριν την συλλογή του υλικού, διεξήχθη πιλοτική έρευνα σε 10 άτομα με αρκετή εμπειρία στη συμπλήρωση

ερωτηματολογίων. Αυτό θεωρήθηκε απαραίτητο πριν τον διαμερισμό των ερωτηματολογίων και την διεξαγωγή της έρευνας ώστε να μπορέσουν να εντοπιστούν τυχόν λάθη στην σύνταξη και το γενικότερο «στήσιμο» του ερωτηματολογίου, καθώς και να εντοπιστούν τυχόν λάθη και ασάφειες στη διατύπωση των ερωτήσεων, αλλά και να ενισχυθεί η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

7.1.4 Εγκυρότητα και αξιοπιστία

Θεωρείται ότι είναι απαραίτητο, σε μια έρευνα να μετράται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η εγκυρότητα έγκειται στο αν το εργαλείο της έρευνας μετρά πραγματικά αυτό για το οποίο έχει δημιουργηθεί (Παπαναστασίου και Παπαναστασίου 2005).

Από την άλλη μεριά η αξιοπιστία των μετρήσεων είναι ένα πολύ σημαντικό κομμάτι της έρευνας, διότι προσμένουμε αληθή αποτελέσματα και παράλληλα και διαχρονικά. Αν δηλαδή η ίδια έρευνα επαναληφθεί σε διαφορετικό χρόνο κάτω από ίδιες συνθήκες και δώσει τα ίδια αποτελέσματα, τότε η έρευνα θεωρείται αξιόπιστη (Jorpe 2000).

7.1.5 Δεοντολογία

Η έρευνα ακολούθησε τους κανόνες δεοντολογίας σύμφωνα πάντα με αυτούς που προτείνουν οι Choeh και Manion (1994). Έτσι η συμμετοχή των ατόμων που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ήταν καθαρά εθελοντική και ανώνυμη, Ένα μεγάλο μέρος των ερωτηματολογίων αποστέλει ηλεκτρονικά και ένα πολύ μικρότερο χειρόγραφα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

8.1 ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

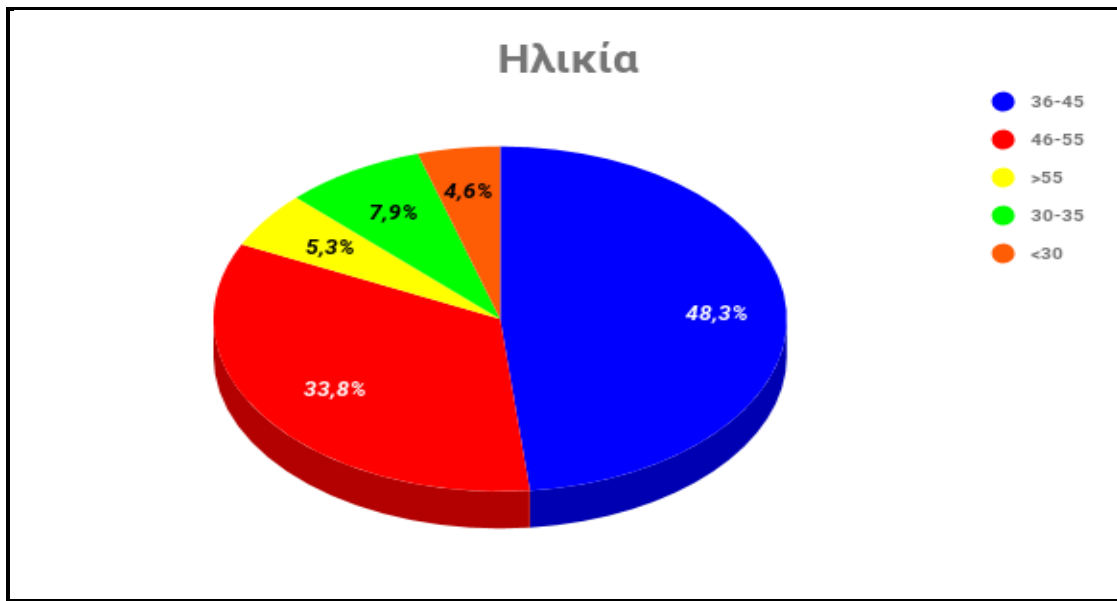
8.1.1 ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

Έγινε η συλλογή του υλικού – ερωτηματολογίων, όπου ο αριθμός τους ανήλθε στα 151 ερωτηματολόγια. Η συλλογή τους έγινε από την Περιφέρεια Ηπείρου, όπου το δείγμα μας αποτελούνταν από άντρες και γυναίκες. Έτσι όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στο **Σχήμα 7** το 51,7% του δείγματος είναι γυναίκες και το 48,3% άντρες.



Σχήμα 7: Φύλο δείγματος

Στη συνέχεια, όπως μπορούμε να διακρίνουμε στο **Σχήμα 8** παρακάτω, το 48,3% των ερωτώμενων είναι ηλικίας από 36 έως 45 ετών, το 33,8% του δείγματος είναι ηλικίας από 46 έως 55 ετών, το 7,9% του δείγματος είναι ηλικίας από 30 έως 35 ετών, το 5,3% του δείγματος είναι ηλικίας άνω των 55 ετών και το 4,6% του δείγματος είναι κάτω των 30 ετών.



Σχήμα 8: Ηλικία δείγματος

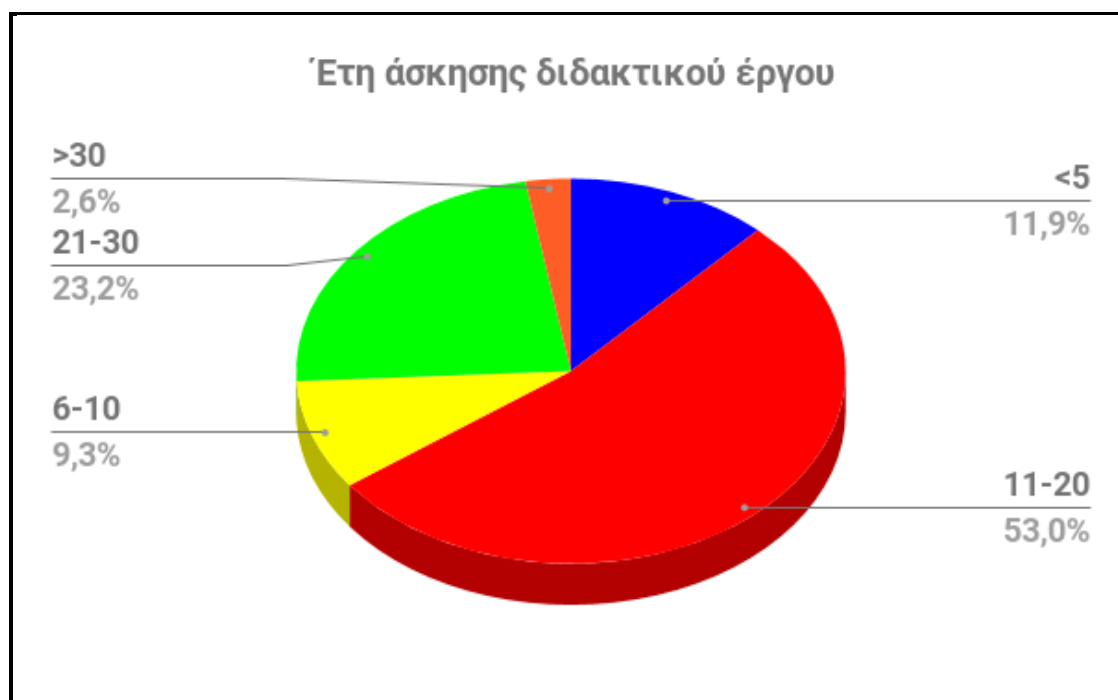
Τώρα όσο αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης του δείγματος, όπως φαίνεται και στο **Σχήμα 9** παρακάτω, μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ένα ποσοστό 60,9% είναι κάτοχος βασικού πτυχίου καθώς και ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό



Σχήμα 9: Επίπεδο εκπαίδευσης δείγματος

που ανέρχεται στο 25,2% είναι μεταπτυχιακού τίτλου. Επίσης από το σχήμα 9 μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχει μία μεγάλη γκάμα από επίπεδα εκπαίδευσης, σε πολύ μικρότερα όμως ποσοστά, από την βασικό πτυχίο μέχρι το επίπεδο του διδακτορικού τίτλου .

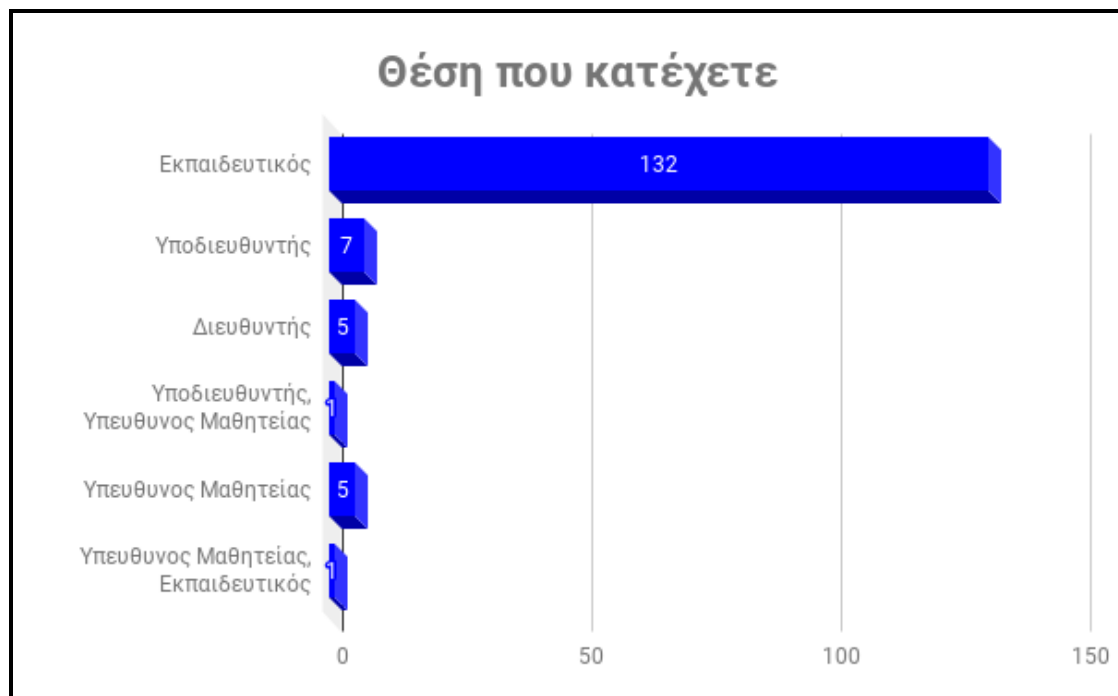
Στο **Σχήμα 10** εμφανίζεται η διδακτική εμπειρία του δείγματος. Μπορούμε λοιπόν να παρατηρήσουμε ότι 53% του δείγματος έχει μία διδακτική εμπειρία από 11-20 χρόνια, το 23,2% από 21-30 χρόνια, το 11,9% λιγότερα από 5 χρόνια, το 9,3% από 6-10 χρόνια ενώ μόλις το 2,6% έχει διδακτική εμπειρία μεγαλύτερη των 30 χρόνων



Σχήμα 10: Έτη άσκησης διδακτικού έργου δείγματος

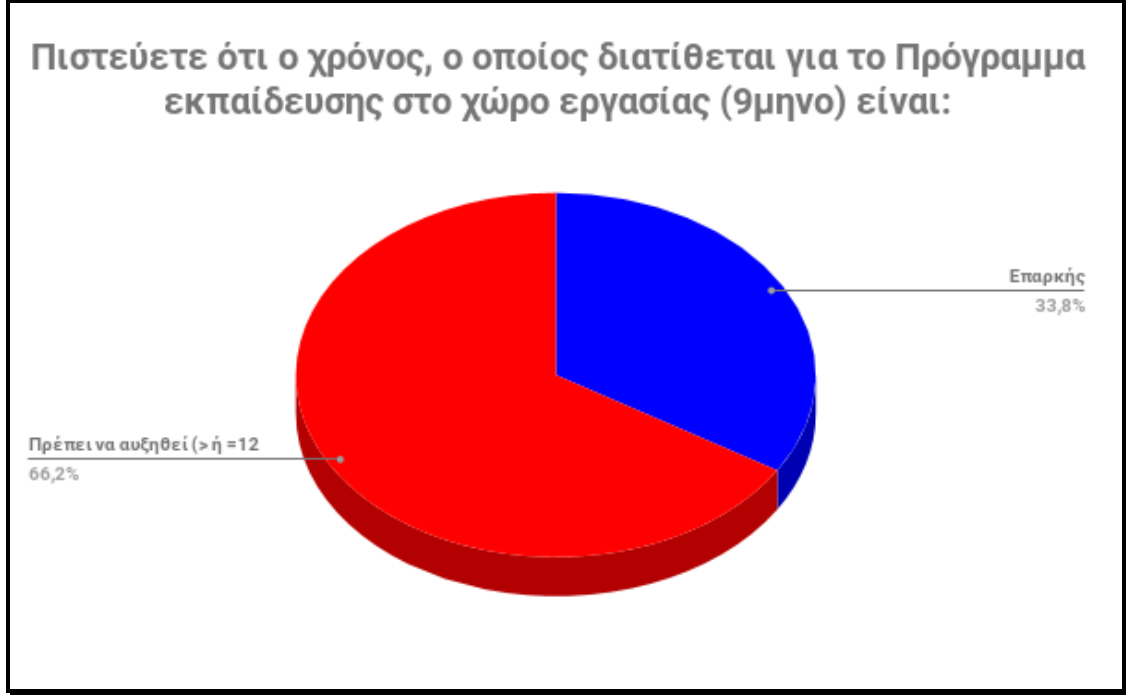
Στο **Σχήμα 11**, αναλύονται οι θέσης ευθύνης του δείγματος. Εδώ θα παρατηρήσουμε ότι η συντριπτική πλειοψηφία είναι εκπαιδευτικοί χωρίς να κατέχουν κάποια θέση συγκεκριμένοι θέση ευθύνης. Έτσι από τους 151 του δείγματος οι 132 με ποσοστό 87,41% είναι εκπαιδευτικοί, οι 7 με ποσοστό

4,63% είναι υποδιευθυντές, οι 5 με ποσοστό 3,31% είναι διευθυντές, οι επόμενοι 5 με ποσοστό 3,31% είναι υπεύθυνοι μαθητείας.



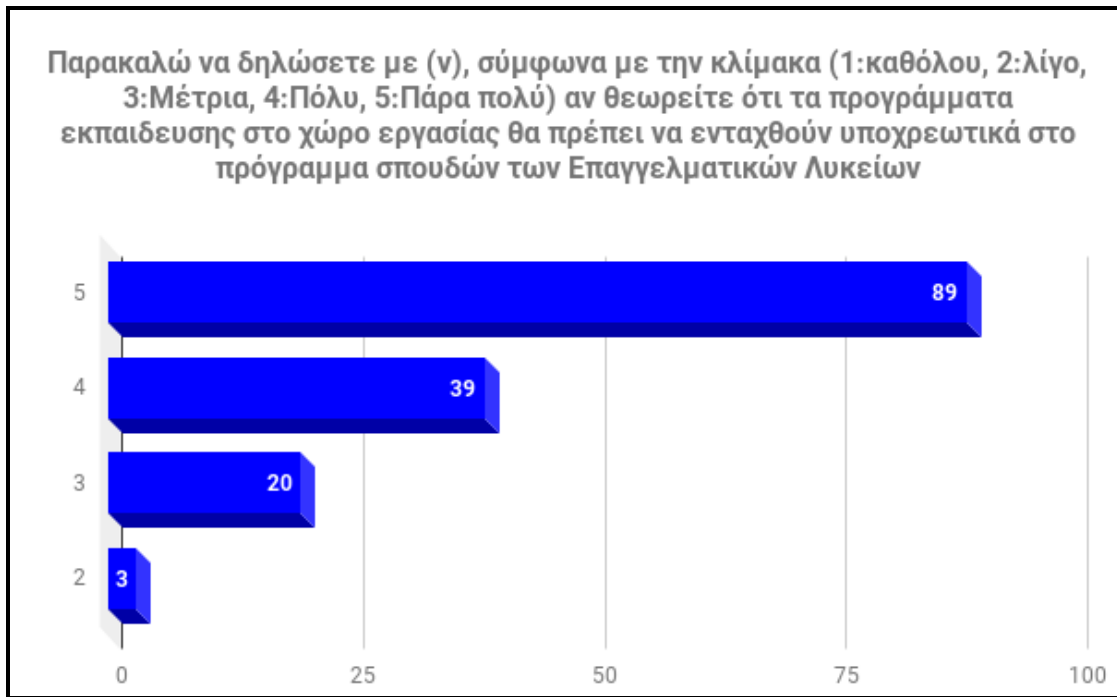
Σχήμα 11: Θέση ευθύνης δείγματος

Στη συνέχεια, προχωρώντας στο κύριο μέρος της έρευνας θα προσπαθώντας να αποκρυπτογραφήσουμε τις απαντήσεις του δείγματος για να μπορέσουμε να διαπιστώσουμε αν απαντήθηκαν τα ερευνητικά μας ερωτήματα και σε ποιο βαθμό. Έτσι όπως φαίνεται και στο Σχήμα 12 στην παρακάτω σελίδα, το οποίο αφορά την διάρκεια του προγράμματος, το 66,2% πιστεύει πως θα πρέπει να αυξηθεί ο χρόνος που διατίθεται για τα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας και μάλιστα να γίνουν > ή = από το 12μήνο. Αντιθέτως ένα ποσοστό της τάξεως του 33,8% θεωρεί ότι είναι επαρκής, όπως είναι μέχρι σήμερα, δηλαδή εννέα μήνες (9μηνο). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι και από τους 151 ερωτηθέντες κανένας δεν απάντησε ότι θα πρέπει να μειωθεί η διάρκεια των προγραμμάτων, παρόλο που υπήρχε και σαν μία από τρεις επιλογές απάντησης.



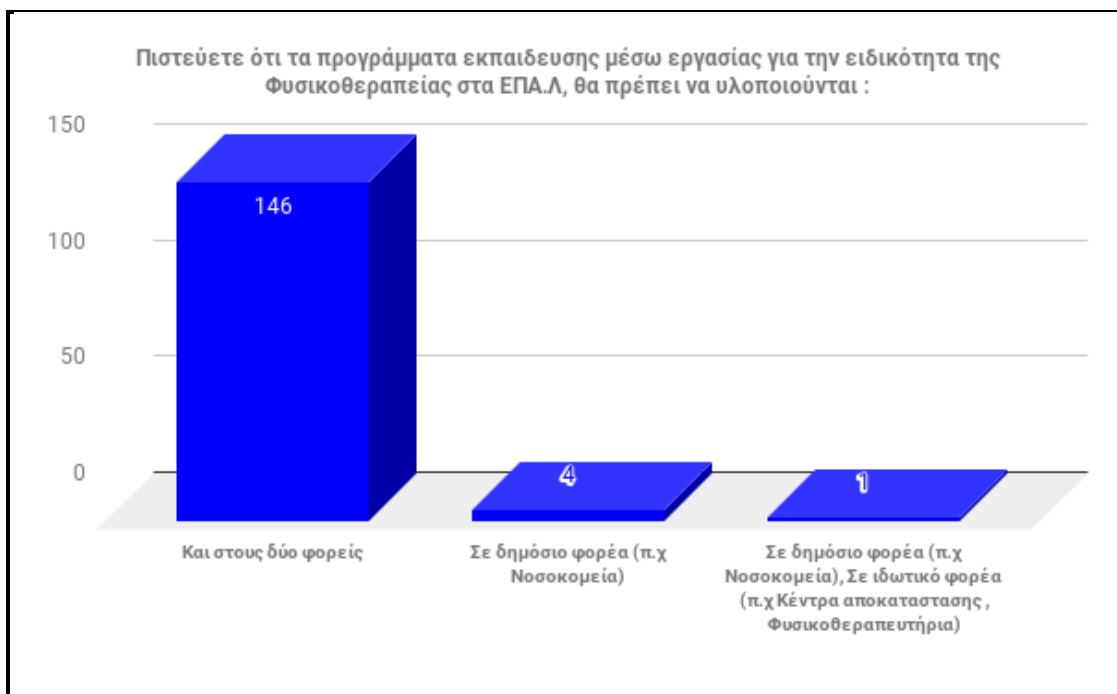
Σχήμα 12: Διάρκεια προγράμματος

Όπως φαίνεται παρακάτω στο **Σχήμα 13**, στην ερώτηση για το αν θα πρέπει τα προγράμματα μάθησης – εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας να πρέπει να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων και να αποκτήσουν χαρακτήρα υποχρεωτικότητας, παρατηρήσαμε ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός ερωτηθέντων, οι 89 από τους 151 σε ποσοστό 58,94%, απάντησαν «πάρα πολύ», οι 39 από τους 151 με ποσοστό 25,82%, απάντησαν «πολύ». Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι απαντήσεις «μέτρια» και «λίγο», συγκέντρωσαν μαζί το ποσοστό της τάξεως του 15,23%, ενώ στην επιλογή «καθόλου» δεν αντιστοιχούσε κανένα ποσοστό.



Σχήμα 13: Διάρκεια προγράμματος

Στο **Σχήμα 14**, όσο αφορά τον φορέα υλοποίησης των προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας, οι 146 από τους 151 ερωτηθέντες, σε συντριπτικό



Σχήμα 14: Φορέας υλοποίησης προγράμματος

ποσοστό της τάξεως του 96,6% απάντησαν ότι τα προγράμματα θα πρέπει να υλοποιούνται και σε δημόσιους και σε ιδιωτικούς φορείς.

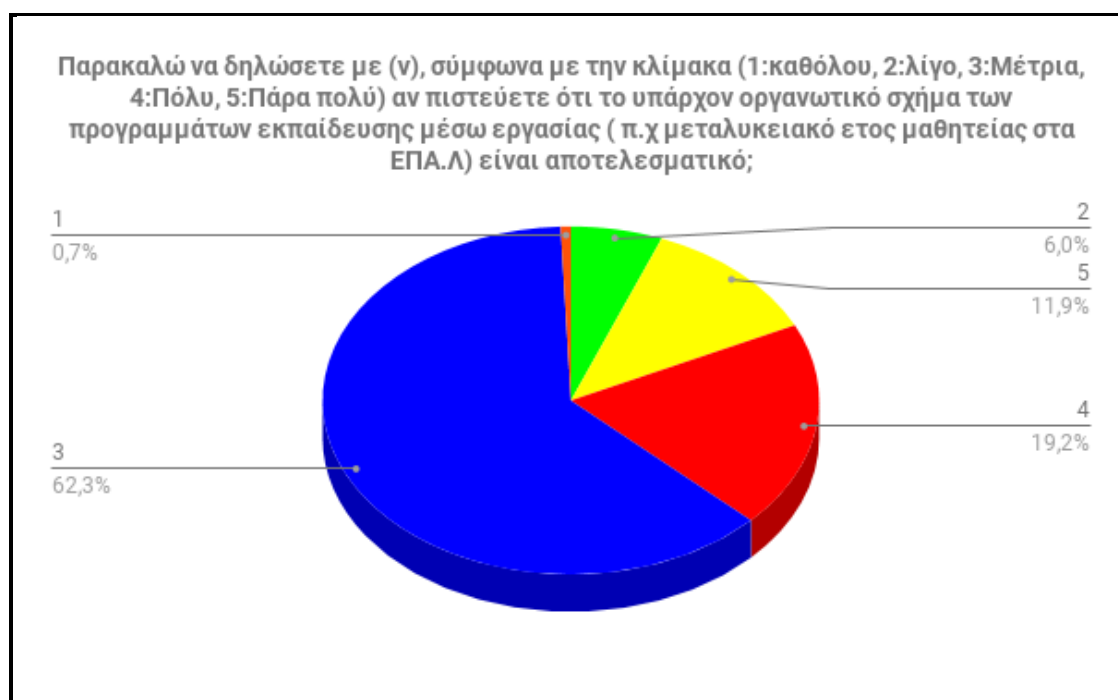
Στο παρακάτω **Σχήμα 15**, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά συνέχεια του προηγούμενου σχήματος (14), οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να διατυπώσουν την γνώμη τους σχετικά με ποιος από τους συνεργαζόμενους φορείς ανταποκρίνεται καλύτερα και είναι συνεπής στις απαιτήσεις και τους σκοπούς των προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας. Το 84,4% του δείγματος πιστεύει ότι και οι δύο φορείς, δημόσιοι αλλά και ιδιωτικοί, ανταποκρίνονται με μεγάλη συνέπεια στις υποχρεώσεις, οι οποίες προκύπτουν από την συμμετοχή και υλοποίηση των προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας.



Σχήμα 15: Καλύτερη ανταπόκριση στην υλοποίησης προγράμματος

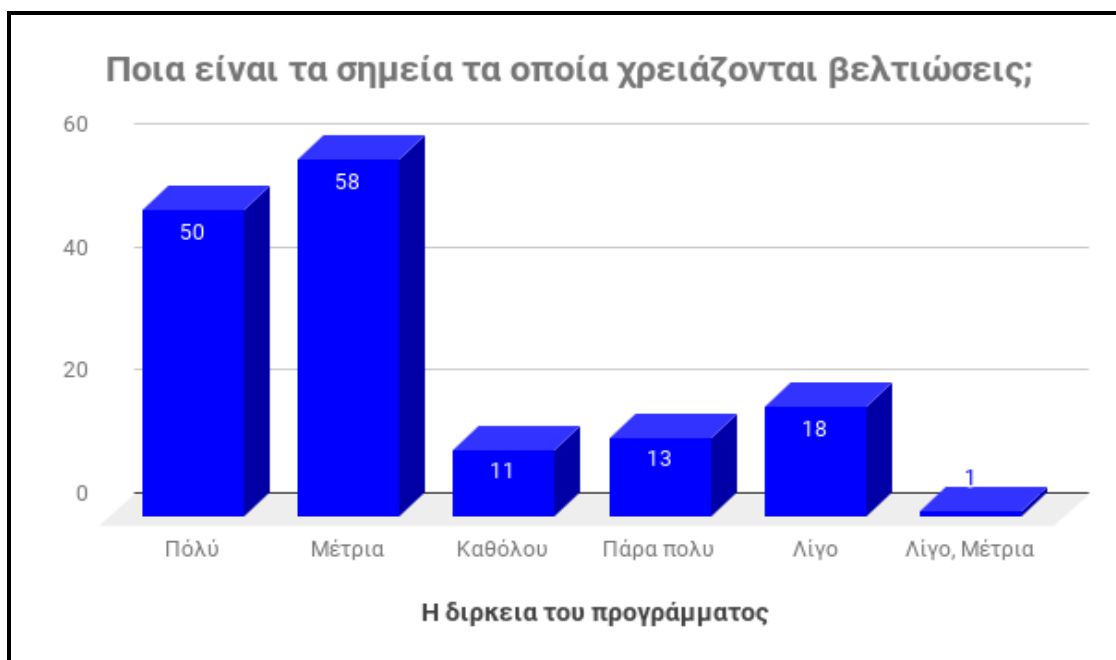
Ενδιαφέρον παρουσιάζει το παρακάτω **Σχήμα 16**, στο οποίο απεικονίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με κατά πόσο το υπάρχουν οργανωτικό σχήμα προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας, είναι

αποτελεσματικό και προσφέρει τα δέοντα στους συμμετέχοντες. Φαίνεται λοιπόν ότι το 62,3% του δείγματος ότι η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων είναι «μέτρια» (3), το 19,2% απάντησε «πολύ» (4) και το 11,9% απάντησε «πάρα πολύ» (5).



Σχήμα 16: Αποτελεσματικότητα προγραμμάτων μαθησης μέσω εργασίας

Στη συνέχεια στο **Σχήμα 17**, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε ποια είναι εκείνα τα στοιχεία τα οποία χρειάζονται να βελτιωθούν. Έτσι θέσαμε μία σειρά από παραμέτρους αρχής γενομένης από την διάρκεια του προγράμματος και είδαμε ότι το 41,72% θεωρεί ότι θα πρέπει να βελτιωθεί – αυξηθεί από «πολύ» έως «πάρα πολύ» ενώ ένα 38,41% θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρξει μία βελτίωση της διάρκειας του προγράμματος σε ποσοστό 38,41%. Το υπόλοιπο 19,87% θεωρεί ότι η διάρκεια του προγράμματος θα πρέπει να βελτιωθεί από «λίγο» έως «καθόλου»



Σχήμα 17: Βελτίωση – Διάρκεια προγράμματος

Στην ίδια ερώτηση, στο αν θα πρέπει οι εκπαιδευόμενοι να υλοποιούν τα προγράμματα σε τουλάχιστον 2 διαφορετικούς φορείς (rotation), φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 78,14% απάντησε «πολύ» έως «πάρα πολύ».



Σχήμα 18: Υλοποίηση προγράμματος σε 2 τουλάχιστον δομές

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το **Σχήμα 19**, στο οποίο οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι το κομμάτι της γραφειοκρατίας στην υλοποίηση προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας θα πρέπει να βελτιωθούν σε ποσοστό 82,8% από «πολύ» έως «πάρα πολύ», ποσοστό ιδιαίτερως υψηλό.



Σχήμα 19: Γραφειοκρατία προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας

Στο **Σχήμα 20**, απεικονίζεται η άποψη των ερωτηθέντων όσο αφορά το κομμάτι της αξιολόγησης των εκπαιδευόμενων και κατά πόσο αυτό θα πρέπει



Σχήμα 20: Αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων

να βελτιωθεί. Ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 70,86% απάντησαν ότι όντως θα πρέπει να βελτιωθεί «πολύ» έως «πάρα πολύ», ενώ ένα ποσοστό 27,15% θεωρεί ότι θα πρέπει να βελτιωθεί από «μέτρια» έως «λίγο».



Σχήμα 21: Αντιστοιχία θεωρίας και πράξης

Στο **Σχήμα 21**, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία μεταξύ της θεωρίας και των περιστατικών που διδάσκονται μέσα στην τάξη σε σχέση με αυτά τα οποία καλούνται πολλές φορές να αντιμετωπίσουν στα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας στα οποία συμμετέχουν. Έτσι ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξεως του 73,5% θεωρούν ότι η αντιστοιχία των περιστατικών και των διδαχθέντων είναι «μέτρια» έως «λίγο», ενώ αυτοί που πιστεύουν ότι υπάρχει αντιστοιχία από «πολύ» έως «πάρα πολύ» είναι ένα ποσοστό της τάξεως του 24,5% αρκετά χαμηλό.

Στην ερώτηση που αφορούσε τα οφέλη τα οποία παίρνουμε από τα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας φαίνεται ότι οι περισσότερες απαντήσεις ήταν θετικές. Έτσι όπως φαίνεται στο **Σχήμα 22**, οι εκπαιδευτικοί



Σχήμα 22: Απόκτηση εργασιακής εμπειρίας

θεωρούν, ότι οι εκπαιδευόμενοι οι οποίοι συμμετέχουν στα προγράμματος μάθησης μέσω εργασίας, βοηθιούνται να αποκτήσουν εργασιακή εμπειρία, μέσω του προγράμματος, «πολύ» έως «πάρα πολύ» σε ποσοστό 85,43%. Επίσης όπως φαίνεται στο **Σχήμα 23**, οι ερωτηθέντες θεωρούν ότι μέσω των



Σχήμα 23: Σύνδεση θεωρίας και πράξης

προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας, σε ποσοστό 88,07%, υπάρχει σύνδεση θεωρίας και πράξης σε πολύ μεγάλο βαθμό.

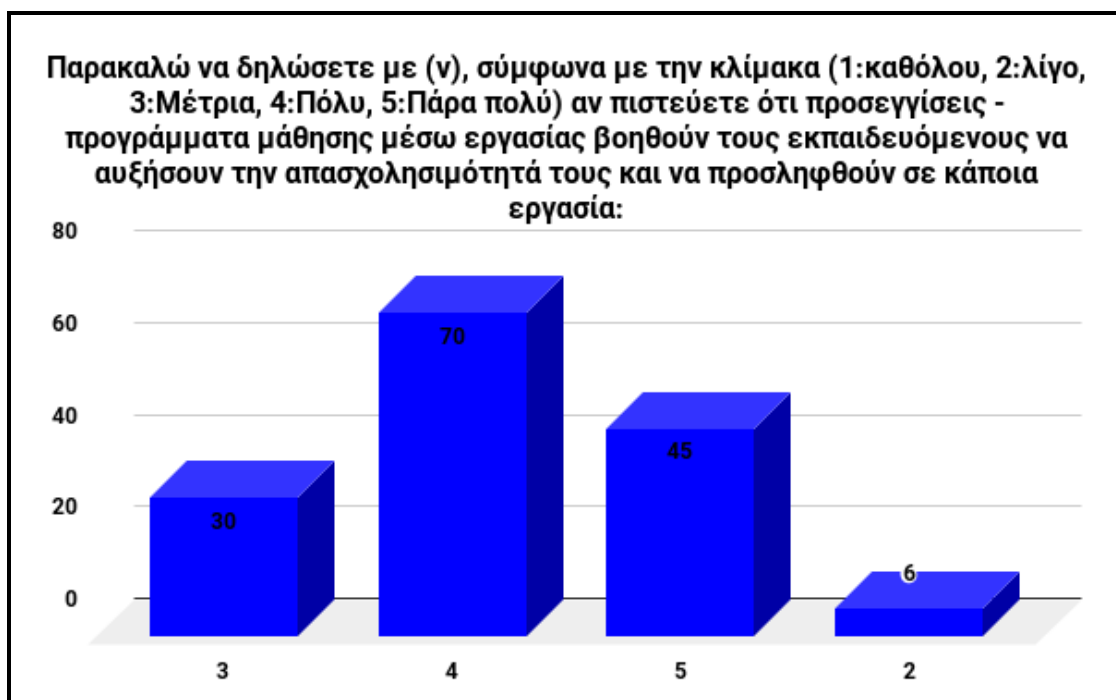
Επίσης άλλη μία σημαντική παράμετρος στα οφέλη τα οποία αποκομίζουν οι εκπαιδευόμενοι από τα προγράμματα μάθησης στο χώρο εργασίας βλέπουμε στο παρακάτω **Σχήμα 24**.



Σχήμα 24: Απόκτηση βασικών ικανοτήτων

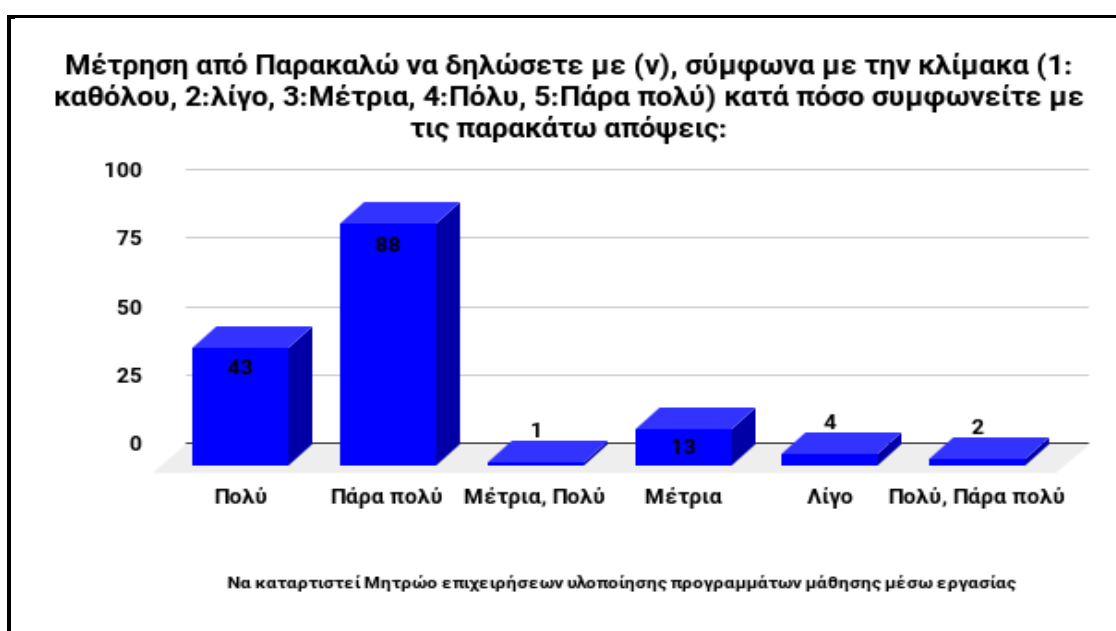
Οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι σε αυτά τα προγράμματα αποκτούν βασικές ικανότητες, όπως είναι η κριτική σκέψη και η ενεργή μάθηση και μάλιστα σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 82,11% από «πολύ» έως «πάρα πολύ».

Στο παρακάτω **Σχήμα 25**, απαντάται και ένα από τα κύρια ερευνητικά μας ερωτήματα που αφορούσαν κατά πόσο οι προσεγγίσεις αυτές της μάθησης μέσω εργασίας, βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αυξήσουν την απασχολησιμότητά τους και να προσληφθούν σε κάποια εργασία. Ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξεως του 76,15%, πιστεύει ότι οι προσεγγίσεις αυτές μπορούν να αυξήσουν την απασχολησιμότητα από «πολύ» έως «πάρα πολύ» ενώ ένα πολύ μικρότερο, της τάξεως του 19,8%, μπορεί να αυξήσει την απασχολησιμότητα «μέτρια»



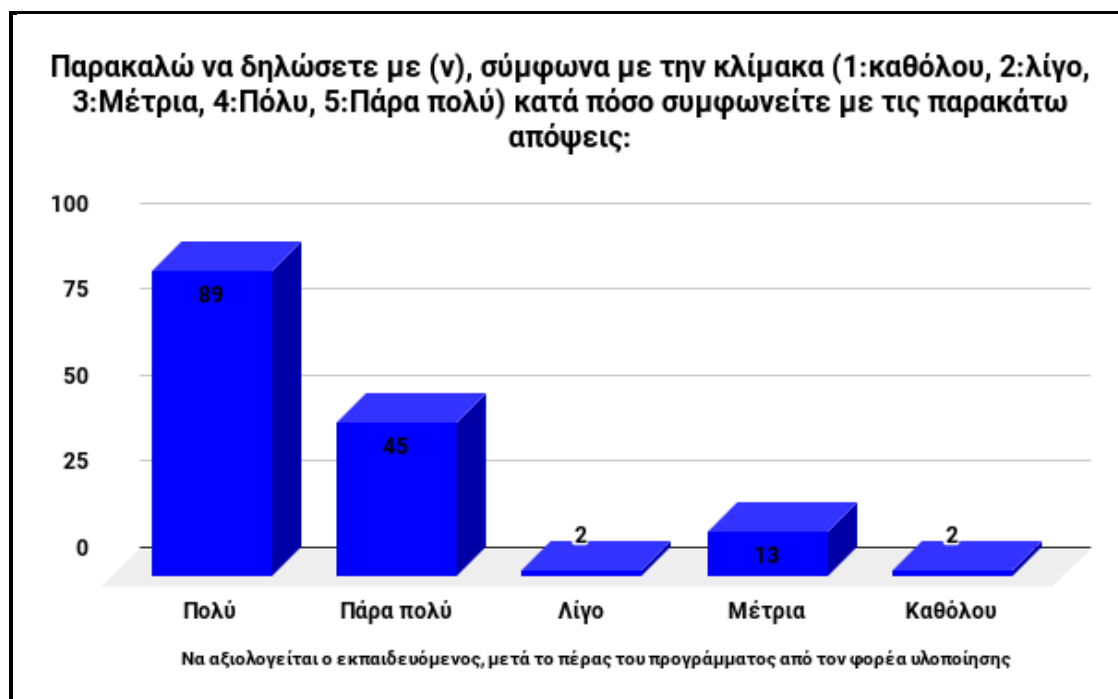
Σχήμα 25: Αύξηση απασχολησιμότητας

Περνώντας στο κομμάτι που αφορά την αξιολόγηση, ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξεως του 88,07%, πιστεύει πως θα πρέπει να δημιουργηθεί ένα Μητρώο επιχειρήσεων, οι οποίες θα συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό όμιλο



Σχήμα 26: Δημιουργία Μητρώου επιχειρήσεων

για την υλοποίηση προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο θα είναι ευκολότερη η πρόσβαση των εκπαιδευόμενων στις επιχειρήσεις, οι οποίες θα έχουν κιόλας αξιολογηθεί.



Σχήμα 27: Αξιολόγηση εκπαιδευόμενου από τον φορέα υλοποίησης

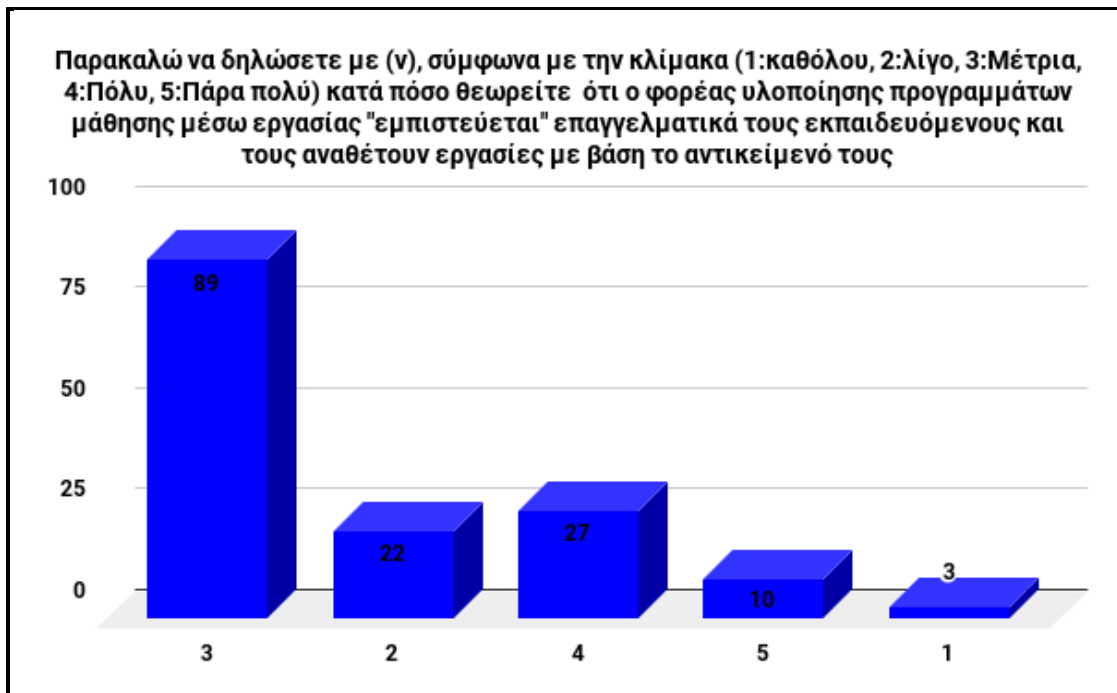
Στο παραπάνω **Σχήμα 27**, οι ερωτηθέντες πιστεύουν, σε ποσοστό 88,74%, ότι θα πρέπει «πολύ» έως «πάρα πολύ», ο φορέας υλοποίησης των προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας να μπορεί και να είναι σε θέση να αξιολογεί τον εκπαιδευόμενο, ενώ στο παρακάτω **Σχήμα 28**, οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για το τι πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι ασχολούνται κατά την διάρκεια του προγράμματος στο φορέα υλοποίησης. Ένα ποσοστό της τάξεως του 75,49%, θεωρεί από «μέτρια» έως «πολύ» ότι ασχολούνται με την γραμματειακή υποστήριξη του φορέα στον οποίο απασχολούνται, ποσοστό το οποίο είναι αρκετά μεγάλο και ανησυχητικό, καθώς δεν είναι αυτό το αντικείμενο με το οποίο θα πρέπει να απασχολούνται στον φορέα.

Το παραπάνω δεδομένο σε συνδυασμό με τα δεδομένα του **Σχήματος 29**



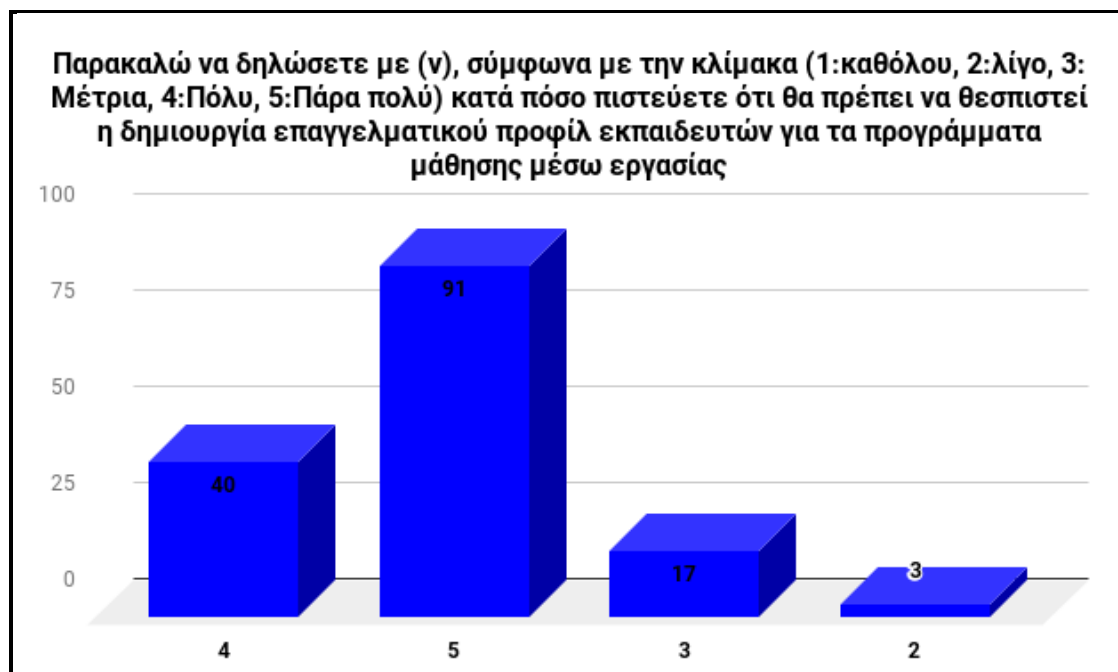
Σχήμα 28: Γραμματειακή υποστήριξη του φορέα

θα πρέπει να μας βάλει ίσως σε κάποιους προβληματισμούς. Στο παρακάτω σχήμα 29 ένα αρκετό σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος μάθησης μέσω εργασίας εμπιστεύεται



Σχήμα 29: Εμπιστοσύνη του φορέα υλοποίησης στον εκπαιδευόμενο

«μέτρια» έως «λίγο» επαγγελματικά τους εκπαιδευόμενους τους οποίους απασχολεί σε ποσοστό της τάξεως του 73,5%. Ποσοστό το οποίο θεωρούμε ότι είναι αρκετά μεγάλο.

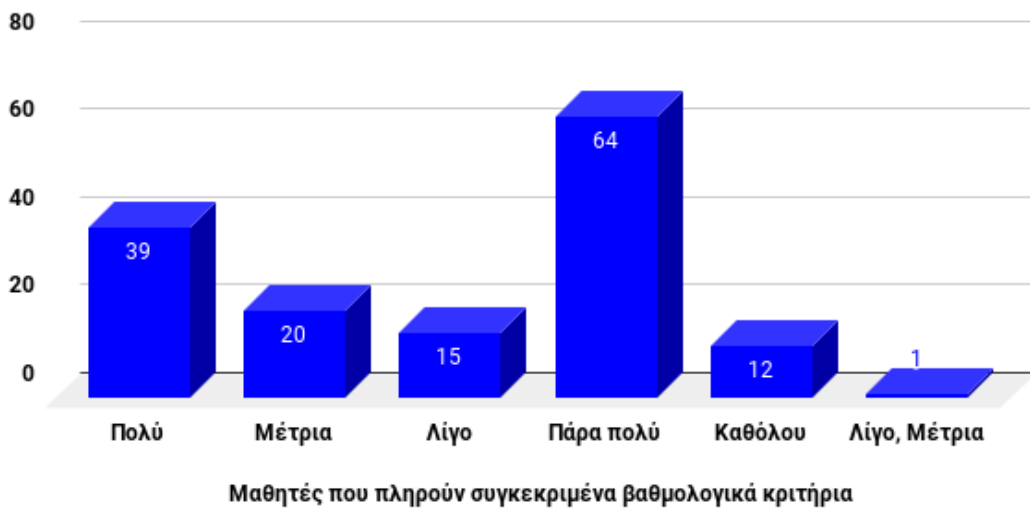


Σχήμα 30: Δημιουργία επαγγελματικού προφίλ εκπαιδευτών

Στο **Σχήμα 30**, οι ερωτηθέντες με ένα πολύ μεγάλο ποσοστό, της τάξεως του 86,75%, θεωρεί θα έπρεπε να έχει δημιουργηθεί ένα μητρώο επαγγελματικού προφίλ εκπαιδευτών από «πολύ» έως «πάρα πολύ».

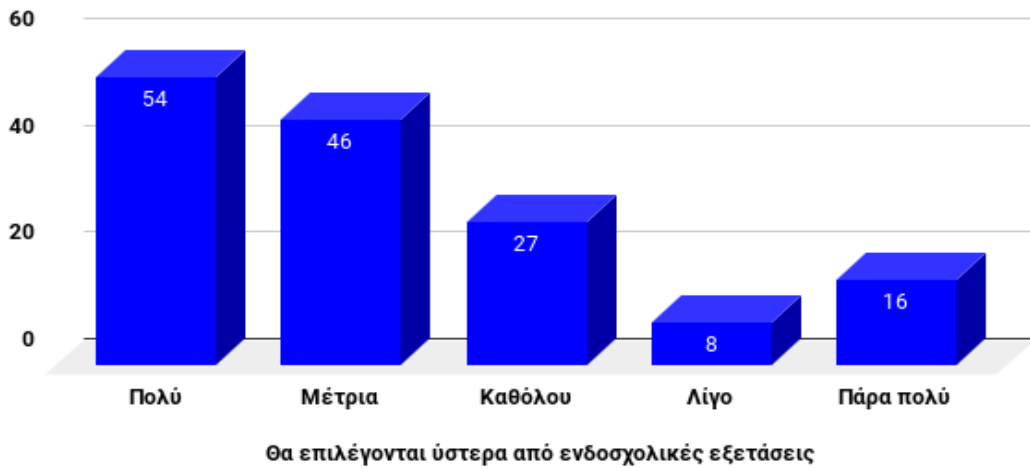
Αρκετά ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι απαντήσεις στην ερώτηση ποιοι θα πρέπει να έχουν δικαίωμα συμμετοχής στα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας. Οι απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν ήταν αρκετά ενδιαφέρουσες, όπως αυτή που φαίνεται στο **Σχήμα 31**, στην οποία φαίνεται ότι σε ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 68,21%, οι ερωτηθέντες θεωρούν από «πολύ» έως «πάρα πολύ», ότι οι μαθητές που θα πρέπει να συμμετέχουν στα προγράμματα θα πρέπει να πληρούν συγκεκριμένα βαθμολογικά κριτήρια ενώ ενά άλλο μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων στο αν θα πρέπει να παρακολουθούν τέτοια προγράμματα οι εκπαιδευόμενοι μετά από ενδοσχολικές εξετάσεις και να επιλέγονται οι καλύτεροι, απάντησαν από «μέτρια» έως «πολύ» σε ποσοστό της τάξεως 66,22% **Σχήμα 32**.

Μέτρηση από Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2: λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ποιοι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας:

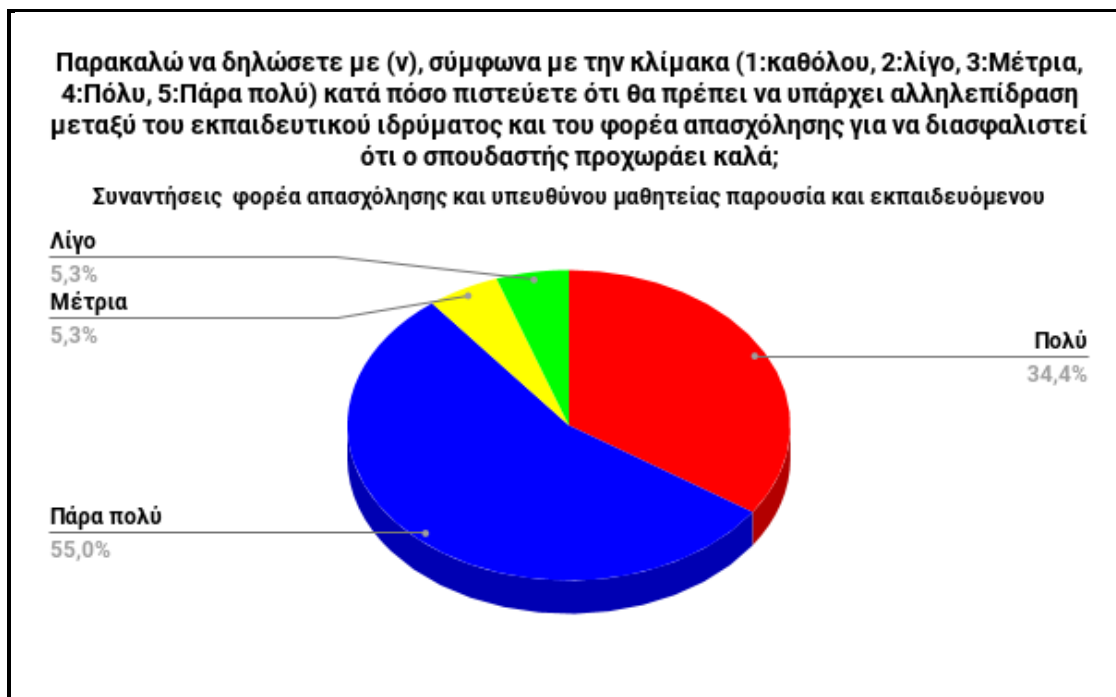


Σχήμα 31: Συμμετοχή μαθητών στα προγράμματα που πληρούν συγκεκριμένα βαθμολογικά κριτήρια

Μέτρηση από Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2: λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ποιοι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας:



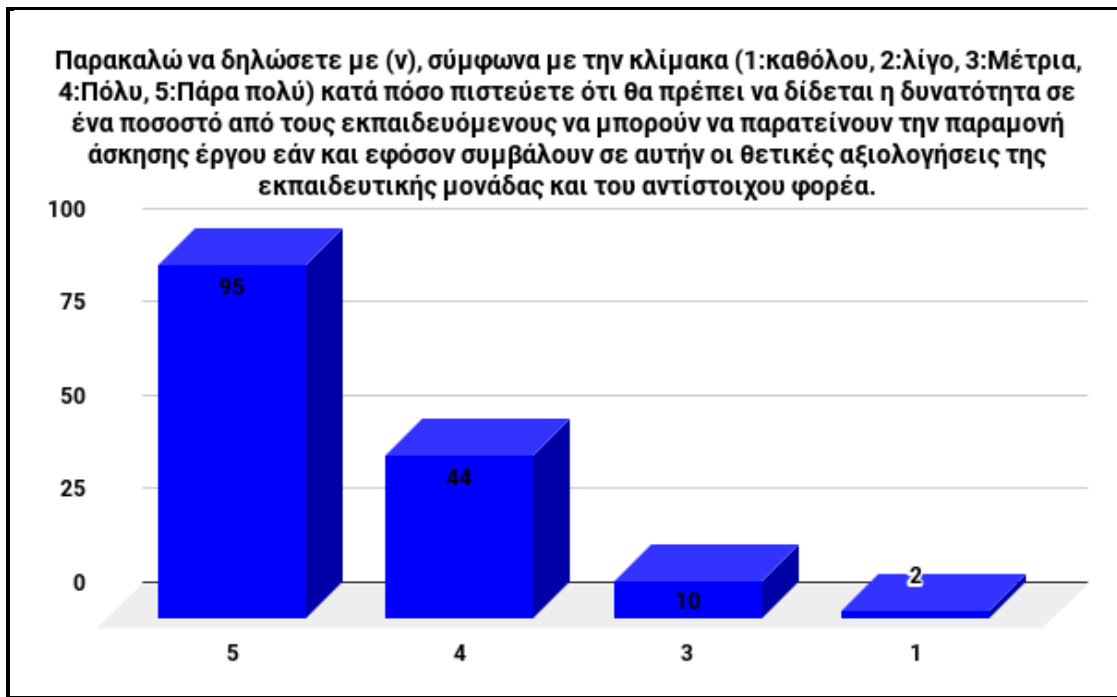
Σχήμα 32: Συμμετοχή μαθητών στα προγράμματα ύστερα από ενδοσχολικές εξετάσεις



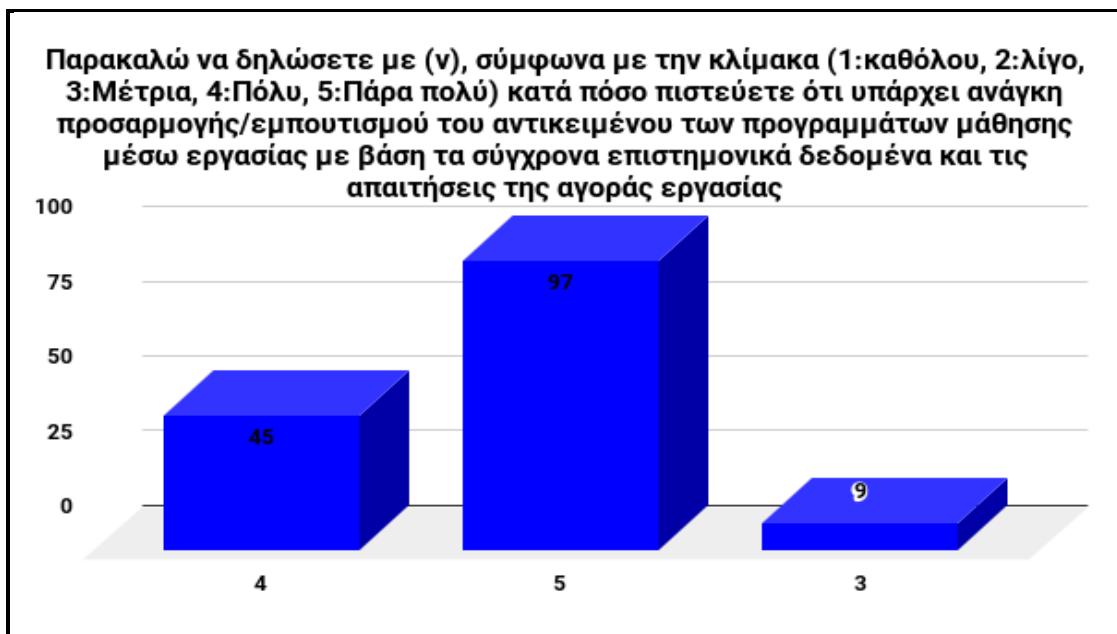
Σχήμα 33: Συναντήσεις μεταξύ φορέα και υπεύθυνου μαθητείας για την πρόοδο του εκπαιδευόμενου

Στο **Σχήμα 33**, αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι για την παρακολούθηση της προόδου του εκπαιδευόμενου, ένα μεγάλο ποσοστό της τάξεως του 89,4%, από «πολύ» έως «πάρα πολύ», θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνονται συναντήσεις μεταξύ του φορέα υλοποίησης του προγράμματος και του υπεύθυνου καθηγητή για την μαθητεία, παρουσία όμως και του εκπαιδευόμενου και αυτό είναι και το σημαντικό, για να λύνονται όποια προβλήματα μπορεί να υπάρχουν.

Στο **Σχήμα 34**, οι ερωτηθέντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο κατά πόσο συμφωνούν οι εκπαιδευόμενοι, μετά το πέρας του προγράμματος μάθησης μέσω της εργασίας θα μπορούσαν να συνεχίσουν την συνεργασία τους με τον φορέα υλοποίησης, με την προϋπόθεση όμως ότι θα υπήρχαν 2 θετικές εισηγήσεις για τον εκπαιδευόμενο, μία από τον ίδιο τον φορέα και μία από την εκπαιδευτική μονάδα. Με ένα πολύ μεγάλο ποσοστό που αγγίζει τα 92,05% οι ερωτηθέντες απάντησαν από «πολύ» έως «πάρα πολύ» ότι συμφωνούν με την παραμονή με τις παραπάνω προϋποθέσεις.



Σχήμα 34: Παράταση παραμονής του εκπαιδευόμενου στο πρόγραμμα εφόσον υπάρχουν θετικές αξιολογήσεις από τον φορέα και την εκπαιδευτική μονάδα



Σχήμα 35: Επικαιροποίηση γνώσεων για τα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας

Τέλος στο **Σχήμα 35**, φαίνεται ξεκάθαρα η άποψη των ερωτηθέντων σχετικά με το κατά πόσο υπάρχει ανάγκη προσαρμογής/εμπλουτισμού του αντικειμένου των προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας. Με ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξεως του 94,03%, απάντησαν ότι θα πρέπει να γίνεται η επικαιροποίηση των γνώσεων από «πολύ» έως «πέρα πολύ».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η κοινωνία του 21^{ου} αιώνα είναι μία κοινωνία που απαιτεί γνώση αλλά πάνω από όλα απαιτεί κατάρτιση και εξειδίκευση. Οι εργοδότες όλο και περισσότερο απαιτούν από τους εργάτες και οι εκπαιδευόμενοι έχουν αναλωθεί σε ένα ατέρμονο κυνήγι, πολλές φορές άσκοπων προσόντων και εξειδικεύσεων, χωρίς να υπάρχει πάντα και το ανάλογο αντίκρισμα από την αγορά εργασίας. Σύμφωνα με το ενημερωτικό σημείωμα του Cedefop: **«Προσοχή στο κενό: το επαπειλούμενο έλλειμμα της Ευρώπης σε δεξιότητες»** (2008:1), *«Στο εγγύς μέλλον η Ευρώπη κινδυνεύει να αντιμετωπίσει ένα μείζον πρόβλημα όσον αφορά τις δεξιότητες. Περισσότερες από 20 εκατομμύρια νέες θέσεις απασχόλησης αναμένεται ότι θα δημιουργηθούν μεταξύ 2006 και 2020. Ακόμα 85 εκατομμύρια θέσεις απασχόλησης θα ανοίξουν για να αντικατασταθούν τα άτομα που συνταξιοδοτούνται ή εγκαταλείπουν την αγορά εργασίας για άλλους λόγους. Όμως, παρά το γεγονός ότι προβλέπονται περισσότερες θέσεις και δυνατότητες απασχόλησης, ο ενεργός πληθυσμός θα μειωθεί κατά έξι περίπου εκατομμύρια.»*

Σύμφωνα και με τα όσο συζητήθηκαν στο κομμάτι της έρευνας, προκύπτει ότι υπάρχουν αρκετά περιθώρια βελτίωσης σε σχέση με το οργανωσιακό κομμάτι της μάθησης μέσω εργασίας. Πολύ πιστεύουν ότι θα πρέπει να αυξηθεί το χρονικό διάστημα που γίνεται η εκπαίδευση στο χώρο εργασίας, με μεγαλύτερη συμμετοχή του ιδιωτικού τομέα και πολύ λιγότερη γραφειοκρατία κατά την διάρκεια όλης της διαδικασίας. Ένα άλλο σημαντικό κομμάτι της έρευνας είναι ότι ένα μεγάλο ποσοστό πιστεύουν ότι οι εκπαιδευόμενοι θα ήταν προτιμότερο να συνεργάζονται με περισσότερους από έναν (1) φορείς υλοποίησης (rotation), κατά την διάρκεια της μάθησης μέσω εργασίας τους, εμπλουτίζοντας έτσι τις γνώσεις τους και την εργασιακή τους εμπειρία.

Άλλο ένα ζήτημα το οποίο τέθηκε ήταν η υποχρεωτικότητα των προσεγγίσεων μάθησης μέσω εργασίας και η ένταξή τους στο πρόγραμμα σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων. Παρατηρήθηκε ότι πολλοί από τους ερωτώμενους το βλέπουν θετικά . Αυτό βέβαια θα συνεπάγεται και μία σειρά

από άλλες πιθανές ενέργειες που θα πρέπει να γίνουν για να διασφαλιστούν π.χ οι θέσεις των προσεγγίσεων μάθησης μέσω εργασίας από την στιγμή θα υπαχθεί υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών καθώς και το κομμάτι της χρηματοδότησης, παράμετροι που θέλουν μελέτη και οργάνωση.

Επίσης διαπιστώθηκε ότι οι προσεγγίσεις αυτές είναι μία ισχυρή μορφή παιδαγωγικής διαδικασίας, που μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη βασικών εργασιακών συνηθειών, επαγγελματικής ταυτότητας και συγκεκριμένων επαγγελματικών ικανοτήτων σε ικανοποιητικό βαθμό. Μπορεί να παρακινήσει όλους τους «τύπους» των εκπαιδευόμενων και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν γενικές και ειδικές δεξιότητες, όπως η πρωτοβουλία και η επίλυση προβλημάτων. Μπορεί να βελτιώσει τα αποτελέσματα της αγοράς εργασίας των εκπαιδευόμενων, μέσω των δεσμών που δημιουργεί μεταξύ τους και των εργοδοτών, οι οποίοι με την σειρά τους βοηθούν στην πρόσληψη, καθώς και μέσω της ανώτερης ποιότητας και συνάφειας των δεξιοτήτων που αναπτύσσονται μέσω της συμμετοχής του εκπαιδευόμενου στην παραγωγή πραγματικών υπηρεσιών και αγαθών στον πραγματικό χώρο εργασίας.

Η αύξηση της απασχολησιμότητας είναι άλλη μία παράμετρος που προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε και να δούμε κατά πόσο επηρεάζεται από την μάθηση μέσω εργασίας. Είναι γεγονός ότι η μεγαλύτερη εξειδίκευση και κατάρτιση θα φέρει και μεγάλη απορρόφηση εργατικού δυναμικού από τις επιχειρήσεις. Η καλλιέργεια και η απόκτηση των «οριζόντιων» αλλά και «κάθετων» δεξιοτήτων σίγουρα αποτελεί παρακαταθήκη για τους εκπαιδευόμενους και ένα δυνατό χαρτί στον στίβο για την εύρεση εργασίας. Είναι λοιπόν φανερό ότι ένα μεγάλο ποσοστό διακρίνει ότι η απόκτηση δεξιοτήτων αλλά και μεγάλης εργασιακής εμπειρίας μέσω των συγκεκριμένων προσεγγίσεων θα οδηγήσει και σε μία αύξηση της απασχολησιμότητάς τους στον τομέα της Φυσικοθεραπείας. Άλλωστε να μην ξεχνάμε και την εκπαιδευτική πολιτική όπου πλέον ακολουθεί και προωθεί η Ε.Ε, όσο αφορά το κομμάτι της εξειδίκευσης, στοχεύοντας ουσιαστικά στην μείωση της ανεργίας και την προσπάθεια αύξηση της απασχολησιμότητας ώστε όσο το δυνατότερο οι νέοι, και όχι μόνο, να μπορέσουν να απορροφηθούν από την αγορά εργασίας.

Σημαντικό οργανωτικό κομμάτι το οποίο θα διευκολύνει σε μεγάλο βαθμό την όλη διαδικασία των προσεγγίσεων μάθησης μέσω εργασίας, τόσο του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του εκπαιδευόμενου αλλά τόσο και του φορέα υλοποίησης είναι η δημιουργία μητρώων. Δημιουργία μητρώου φορέων υλοποίησης τέτοιων προγραμμάτων, μητρώο όμως και πιστοποιημένων εκπαιδευτών τόσο από την εκπαιδευτική μονάδα ή από τον φορέα υλοποίησης ή ακόμα και εξωτερικούς συνεργάτες συναφείς με το επάγγελμα. Με αυτό τον τρόπο θα διευκολυνθεί η κινητικότητα των εκπαιδευόμενων στους φορείς υλοποίησης και θα μπορούν να συνεργαστούν με περισσότερους από έναν φορέα, αλλά και οι εκπαιδευτές θα είναι πιστοποιημένοι και θα στοχεύουν στα ανάλογα μαθησιακά και όχι μόνο αποτελέσματα για τα οποία υλοποιούνται οι προσεγγίσεις αυτές.

Σύμφωνα με τον IOBE (2011:178) «το σύστημα αναγνώρισης μαθησιακών αποτελεσμάτων και σύνδεσης τους με συγκεκριμένα προσόντα, θα πρέπει να αποτελεί μια συνεχή διαδικασία, ένα ευαίσθητο σύστημα στις όποιες μεταβολές (στην τεχνολογία, την οικονομία, τοπικές ιδιαιτερότητες) και επομένως να αναθεωρείται, σε τακτά χρονικά διαστήματα, πάντα με τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τη συνευθύνη όλων των κοινωνικών εταίρων και σχετικών κρατικών φορέων. Οι όποιες μεταβολές στη σύνθεση των απαιτούμενων προσόντων για την απόκτηση άδειας ασκήσεως επαγγέλματος και αποδοχής από την αγορά εργασίας θα πρέπει να αντικατοπτρίζεται και στις προσεγγίσεις μάθησης μέσω εργασίας που θα πραγματοποιείται στα Επαγγελματικά Λύκεια».

Το κομμάτι της αξιολόγησης επίσης αποτελεί ένα σημαντικό κριτήριο όσο αφορά το οργανωσιακό κομμάτι των παραπάνω προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την έρευνα θα πρέπει να υπάρξει αξιολόγηση προς όλες τις κατευθύνσεις και από όλους τους συμμετέχοντες. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να γίνει μία σωστή οργάνωση και διαχείριση των προσεγγίσεων, να παραχθούν σωστές και δίκαιες υπηρεσίες και όλοι οι συμμετέχοντες μέσα από αυτή την διαδικασία να βελτιωθούν και να εξυπηρετήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τον σκοπό τους.

Ένα από τα ερωτήματα που τέθηκαν ήταν κατά πόσο οι προσεγγίσεις μάθησης μέσω εργασίας, ανατροφοδοτούν με σύγχρονα δεδομένα από την αγορά εργασίας το πρόγραμμα σπουδών, καθώς οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με πραγματικές συνθήκες εργασίας, σε πραγματικό περιβάλλον και πραγματικούς ασθενείς. Προφανώς και θα πρέπει να υπάρχει μία συνεχείς προσαρμογή της γνώσεις, των δεξιοτήτων και των υπηρεσιών ώστε κάθε φορά να μπορούμε να γεμίζουμε το «κενό» που δημιουργείται στην αγορά εργασίας.

Στο ενημερωτικό σημείωμα του Cedefop: **«Προσοχή στο κενό: το επαπειλούμενο έλλειμμα της Ευρώπης σε δεξιότητες»** (2008:1), αναφέρεται χαρακτηριστικά: *«Η Ευρώπη χρειάζεται μια στρατηγική για να ικανοποιήσει τις απαιτήσεις μας οικονομίας που βασίζεται στη γνώση και στηρίζεται στις υπηρεσίες. Οι εργαζόμενοι πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμόζουν διαρκώς τις δεξιότητές τους στις συνεχείς μεταβολές της αγοράς εργασίας. Αυτό έχει επιπτώσεις στην εκπαίδευση, την κατάρτιση και την διά βίου μάθηση. Απαιτείται μια συνεπής και φιλόδοξη στρατηγική με την οποία θα μειωθεί η ροή των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, θα καταρτιστεί ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για τους ενήλικες και την εκπαίδευσή τους και θα αυξηθεί η προσφορά ατόμων καταρτισμένων στην επιστήμη και την τεχνολογία, καθώς και στα διάφορα επαγγελματικά πεδία. Τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης πρέπει επίσης να είναι δίκαια, ώστε να προσεγγίζουν και τα άτομα που χρειάζονται μεν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους αλλά δυσκολεύονται να συμμετάσχουν στη μάθηση.»*

Θα πρέπει λοιπόν να κινηθούν άμεσα οι κυβερνήσεις και ολόκληρη η Ε.Ε, ,την έγκαιρη επιβολής μέτρων ώστε να προληφθεί, ή τουλάχιστον να μετριαστεί, η αναντιστοιχία δεξιοτήτων και ζήτησης (τόσο ελλείψεις όσο και πλεονάσματα). Θα πρέπει λοιπόν να προσπαθήσουμε να κατανοήσουμε καλύτερα τις εργασιακές συνθήκες, τις απαιτήσεις σε δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τόσο των επισφαλών θέσεων απασχόλησης όσο και των θέσεων έντασης γνώσης, για να μπορέσουμε να εφαρμόσουμε καλύτερα τις αντίστοιχες πολιτικές και να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα. Οι προσεγγίσεις «Work – based learning» (μάθησης μέσω εργασίας),σίγουρα αποτελούν ένα από τα βέλη που έχουμε στην φαρέτρα μας για να μπορέσουμε να επιτύχουμε

τους στόχους μας και να μπορέσουμε να ανταποκριθούμε στα νέα δεδομένα του 21^{ου} αιώνα.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασίου, Λ. (2000β). Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Γαλατά Παρασκευή - Βίβιαν. (2009). Η επαγγελματική κατάρτιση στις επιχειρήσεις και οι συλλογικές συμβάσεις εργασίας. Αθήνα - Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σακούλα. Ανακτήθηκε στις 05/09/2018: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/ekke/article/viewFile/6777/6505.pdf>
- CEDEFOP, (Οκτώβριος 2008). Ενημερωτικό σημείωμα. «Προσοχή στο κενό: το επαπειλούμενο έλλειμμα της Ευρώπης σε δεξιότητες». Ανακτήθηκε στις 18/12/2018: http://www.cedefop.europa.eu/files/BN_2008_09_el.pdf
- CEDEFOP, (Οκτώβριος 2013). Ενημερωτικό σημείωμα. «Επιστροφή στη μάθηση, επιστροφή στην εργασία. Βοήθεια προς άνεργους ενηλίκους με χαμηλό επίπεδο προσόντων». Ανακτήθηκε στις 9/12/2018: http://www.cedefop.europa.eu/files/9082_el.pdf
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και Ευρωπαϊκή Επιτροπή (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 2020). Νέες προτεραιότητες για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 417,15.12.2015,pp. 25-35. Ανακτήθηκε στις 05/09/2018 [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EL)
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 119, 28.5.2009, pp. 2-10. Ανακτήθηκε στις 07/11/2018: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL)
- Ι.Ο.Β.Ε (ΙΔΡΥΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ), (2011). «Μελέτη για τις δυνατότητες βελτίωσης της αποτελεσματικότητας του θεσμού

της Πρακτικής Άσκησης στην εκπαίδευση». Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 09/12/2018: <https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5670/1534.pdf>

- Ι.Ο.Β.Ε (ΙΔΡΥΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ & ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ), (2007). «Η Απασχολησιμότητα των Αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Μορφωτική και Αναπτυξιακή Πρωτοβουλία
- Καρατζογιάννης, Σ., Πανταζή, Σ., (2014). Η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση στην Ελλάδα. Δυναμίες, δυνατότητες και προοπτικές. Αθήνα: Ινστιτούτο Μικρών Επιχειρήσεων Γενική Συνομοσπονδία Επαγγελματιών Βιοτεχνών Εμπόρων Ελλάδας- ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, σελ. 85-89. Ανακτήθηκε στις 06/09/2018: http://previous.imegsevee.gr/attachments/article/1090/meleti_eppagelmatiki_ekpaid.pdf
- Λιόση, Φ. (2018). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την αναγνώριση των εναλλακτικών διαδρομών μάθησης και κατάρτισης: Η περίπτωση της μάθησης μέσω της εργασιακής εμπειρίας (Work-based learning). ACADEMIA 12. Διαθέσιμο σε: <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/viewFile/2885/3178> (Ανακτήθηκε 7 Νοεμβρίου 2018).
- Pampouri, Anastasia & Σιπητάνου, Αθηνά. (2016). Η μάθηση στο χώρο εργασίας (work-based learning) ως μέσο επαγγελματικής ανάπτυξης των αποφοίτων Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης κατά τη μετάβασή τους στην Αγορά Εργασίας: Ανασκόπηση ερευνών. Διαθεσιμο σε: https://www.researchgate.net/publication/324476708_E_mathes_e_sto_choro_ergasias_workbased_learning_os_meso_epangelmatikes_anaptyxes_ton_apophoiton_Tritobathmias_Ekpaideuse_s_kata_te_metabase_tous_sten_Agora_Ergasias_Anaskopese_ereunon. (Ανακτήθηκε 18 Νοεμβρίου 2018).
- Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Καΐλας.
- Τσιώλης: (2011) Η σχέση ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: από την πολεμική των «παραδειγμάτων» στις συνθετικές

προσεγγίσεις; Στο Μ. Δαφέρμος, Μ.Σαματάς, Μ.Κουκουριτάκης, Σ.Χιωτάκης (επιμ.) Οι κοινωνικές επιστήμες στον 21ο αιώνα: Επίμαχα θέματα και προκλήσεις. Εκδόσεις Πεδίο.

- Φίλιας, Β. (2001). Εισαγωγή στην μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΑΠΟ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗ

- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και Κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Gutenderg
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Janeau, C. (2000). Η Έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Μτφ. Τζαννόνε – Τζώρτζη, Κ. Αθήνα:Τυπωθήτω.

ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarkrog, V. (2008–09). Current challenges in the Danish dual VET curricula. VOCAL, Vol. 7, pp. 49–57.
- Ainley, J. (1996). Learning about work in general secondary schools, report for the OECD Thematic review of the Transition from Initial Education to Working Life. Ανακτήθηκε στις 02/10/2018: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/1925572.pdf>
- Babyar S, Rosen E, Sliwinski M, Krasilovsky G, Holland T, Lipovac M (2003). Physical Therapy Students' selfreports of development of clinical reasoning. *Journal of Allied Health*32:227-239
- Balta, M. E., Coughlan, J. and Hobson, P. (2012). Motivations and barriers in undergraduate students' decisions to enrol in placement courses in the UK. *Journal of International Education Research*, **8**(4), 399-413.

- Barr RB, Tagg J. From teaching to learning—a new paradigm for undergraduate education. *Change* 1995; 27: 13–25, Ανακτήθηκε στις 10/01/2019: <https://www.colorado.edu/ftcp/sites/default/files/attached-files/barrandtaggfromteachingtolearning.pdf>
- Best D, Rose M, Edwards H (2005) Learning about learning. In: Rose M & Best D (Eds.) *Transforming clinical practice through Clinical Education, Professional Supervision and Mentoring*, pp121 - 142. Elsevier Ltd, Philadelphia
- Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Crows Nest, NSW, Australia, Allen & Unwin.
- Bitzer EM. Cooperative learning. *Teaching and learning in higher education*, S Gravett, H Geysler. Van Schaik Publishers, Pretoria 2004; 41–65
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A. and Knight P. T. (2001). Transforming work experience in Higher Education. *British Educational Research Journal*, **26**(3), 269-286.
- Borbely-Pecze, Tibor Bors; Hutchinson, Jo (2014). *Work-based Learning and Lifelong Guidance Policies*. ELGPN Concept Note No. 5. The European Lifelong Guidance Policy Network. University of Jyväskylä, Finland. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: <http://www.elgpn.eu/publications/browse-by-language/english/elgpn-concept-note-no.-5-work-based-learning-and-lifelong-guidance-policies/>
- Boud, D. and Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 4, 399-413. Ανάκτηση στις 15/12/2018: <https://www.jhsph.edu/departments/population-family-and-reproductive-health/docs/teaching-resources/cla-01-aligning-assessment-with-long-term-learning.pdf>
- Boud, D. & Costley, C. (2007). From project supervision to advising: new conceptions of the practice. *Innovations in Education and Teaching International*, **44**(2), 119–130.
- Boud, D., Keogh, R. and Walker, D. (ed.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London, Kogan Page.

- Boud, D. and Solomon, N. (2001) 'Work-Based Learning: A New Higher Education?', Taylor & Francis Inc
- Bourne M and Paterson - Brown S (1999) Calman and the new deal – compromising doctor training and patient care . Scottish Medical Journal . 44 : 147 – 8
- Brennan, J. and Little, B. (2006). *Towards a strategy for workplace learning*. Bristol: Higher Education Funding Council for England (HEFCE).
- Brew A. Towards autonomous assessment: Using self-assessment and peer assessment. *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*, S Brown, A Glasner. SRHE and Open University Press, Buckingham 1999; 159–171
- Brodie, P. and Irving, K. (2007). Assessment in work based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education* **32**(1), 11-19.
- Business–School Connections Roundtable. (2011). *Realising Potential: Businesses Helping Schools to Develop Australia’s Future*. Canberra, Department of Education, Employment and Workplace Relations. Ανακτήθηκε στις 02/10/2018: https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/partnerships_for_schools_businesses_and_communities_appendix_1_and_2_final_study_report.pdf
- CEDEFOP (2007). *Validation of informal and non-formal learning, a snapshot*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. Ανακτήθηκε στις 07/11/2018: http://www.cedefop.europa.eu/files/4073_en.pdf
- CEDEFOP (2014). *Vocational education and training in Greece, Short description*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 11/09/2018: http://www.cedefop.europa.eu/files/4130_en.pdf
- CEDEFOP (2014b). *Navigating Difficult Waters: Learning for Career and Labour Market Transitions*. Research Paper No. 42. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: http://www.cedefop.europa.eu/files/5542_en.pdf

- CEDEFOP (2015). Work-based learning in continuing vocational education and training: policies and practices in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Cedefop research paper, No 49. Ανακτήθηκε στις 07/11/2018: http://www.cedefop.europa.eu/files/5549_en.pdf
- Chan DSK (2001) Combining qualitative and quantitative methods in assessing hospital learning environments. International journal of nursing studies 38: 447-459
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). Research Methods in Education (4th ed.). London: Routledge Publishers.
- Coffield F (2004). Evidence based policy or policy based evidence? The struggle over new policy for work force development in England. In Rainbird H et al. (eds) Workplace Learning in Context. London: Routledge
- Collin K and Tinjala P. (2003:) Integrating theory and practice?: Employees and student experiences. Journal of Workplace learning. 15 (7/8)
- Cooke M , Irby D , Sullivan W and Ludmerer K (2006) American medical education 100 years after the Flexner Report . New England Journal of Medicine . 355 : 1339 – 45 .
- Council of Ontario University, (1998). Sectoral Skill Needs. Ontario, Canada
- Council of the European Union (2009). Council Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020). 2009/C 119/02. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f349e9ff9cb8-4f73-b2f6-0a13452d22b4/language-en>
- Council of the European Union (2013c). European alliance for apprenticeships. Council Declaration Brussels: CEC. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lsa/139011.pdf
- Crebert, G., Bates, M., Bell, B., Patrick, D-J, & Cragolini, V. (2004) Developing generic skills at a university, during work placement and in employment: graduates' perceptions. Higher Education Research and Development 23 (2), 147 - 165

- Crosbie J, Gass E, Jull G, Morris M, Rivett D, Ruston S, Sheppard L, Sullivan J, Vujnovich A, Webb G and Wright T (2002): Sustainable undergraduate education and professional competency. *Australian Journal of Physiotherapy* 48: 5–7
- Dacre J. Clinical work and teaching. In: Jolly B, Rees L, eds. *Medical Education in the Millennium*. Oxford: Oxford University Press 1998;188–191
- Dacre Pool, L. and Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability, *Education and Training*, **49**(4), 277-289.
- Davies, L. (2003). *Experience-based learning within the curriculum: A synthesis study*. Sheffield, England: ASET.
- Dehnbostel, P. (2008a). Learning in work processes – competence development. In F. Rauner and R. Maclean (ed.). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 44–452.
- ———. (2008b). Shaping learning environments. In F. Rauner and R. Maclean (ed.). *Handbook of Technical and Vocational Education and Training Research*. Dordrecht, Netherlands, Springer, pp. 531–536.
- Deitmer, L. (2011). Building up the innovative capabilities of workers. In P. Curtin, J. Stanwick and F. Beddie (ed.). *Fostering Enterprise: The Innovation and Skills Nexus – Research Readings*. Adelaide, Australia, National Centre for Vocational Education Research (NCVER), pp. 38–51.
- Delany. C & Bragge. P, (2009). A study of physiotherapy students' and clinical educators' perceptions of learning and teaching. *Medical Teacher*, Vol:31, No:9, p:402-411. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590902832970?src=recsys>
- Department of Health (2004) *Modernising Medical Careers – the next steps. The Future of Foundation, Specialist and General Practice Training Programmes* . DoH , London .

- Department of Health (2008) The Gold Guide: a reference guide for postgraduate specialty training in the UK . DoH , London .
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. New York, Macmillan.
- deWeert, E. (2011), “Perspectives on higher education and the labour market (review of international policy developments)”, research report, Center for Higher Education Policy, Enschede.
- Donaghy ME, Morris K. Guided reflection: A framework to facilitate and assess reflective practice within the discipline of physiotherapy. *Physiotherapy Theory and Practice* 2000;16:3-14. [http://dx.doi.org/10.1080/095939800307566]
- Dornan. T, Boshuizen. H, King. N, & Scherpbier. A, (2007). Experience-based learning: a model linking the processes and outcomes of medical students’ workplace learning. *Medical Education*. Vol:41(1), p:84-91. Ανακτήθηκε στις 27/09/2018: <https://pdfs.semanticscholar.org/6b9d/38630a54c77855f1e6bae8cc12b113b7ddf2.pdf>
- Dornan TL. Experience-based Learning. *Learning Clinical Medicine in Workplaces*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 2006;9–40.
- Edmunds, J. (2007) “A personal view of Work Based Learning: policy and practice from both ends of the telescope” in Young, D. & Garnett, J. (Eds.) *Work-based Learning Futures* Bolton: University Vocational Awards Council.
- Eden, S. (2014). Out of the comfort zone: enhancing work-based learning about employability through student reflection on work placements. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(2), 266-276.
- Eliasson G. and Ryan, P. (1987). The human factor in economic and technological change, OECD Educational Monograph No. 3. Paris, Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).
- Ernstzen D.V., Bitzer E. & Grimmer-Somers K. (2009). Physiotherapy students’ and clinical teachers’ perceptions of clinical learning opportunities: A case study, *Medical Teacher*, v.31, n.3, p:102-115. Ανακτήθηκε στις

27/09/2018 <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01421590802512870?scroll=top&needAccess=true>

- Ernstzen, D.V.; Bitzer, E.; Grimmer-Somers, K. (2010). Physiotherapy students' and clinical teachers' perspectives on best clinical teaching and learning practices: A qualitative study. **South African Journal of Physiotherapy**, [S.I.], v. 66, n. 3, p. 25-31. Ανακτήθηκε στις 27/09/2018: <https://sajp.co.a/index.php/sajp/article/view/70/67>
- Ernstzen. D.V, Statham. S.B, Hanekom, S.D (2014). Physiotherapy students' perceptions about the learning opportunities included in an introductory clinical module. *African Journal of Health Professions Education* Vol. 6, No. 2, p:217-221 Suppl. 1 . Ανακτήθηκε στις 27/09/2018: <https://www.ajol.info/index.php/ajhpe/article/view/113492/103210>
- Eraut, M. (1994). *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: The Falmer Press.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In: H. Rainbird, A. Fuller and A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context*. London: Routledge, 201-21.
- European Commission (2010). Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission: The Bruges Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the Period 2011-2020. Bruges, 7 December. Ανακτήθηκε στις 31/08/2018: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.
- European Commission (2010). «Europe's strategy for 2020». Ανακτήθηκε στις 31/08/2018: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF>
- European Commission (2011). An Agenda for new skills and jobs. Ανακτήθηκε στις 31/08/2018: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f39a8c6-068e-434d-a7ce-a9665bf227f9/language-en>

- European Commission (2013). Work-Based Learning in Europe: Practices and Policy Pointers. Ανακτήθηκε στις 07/11/2018: http://www.skillsforemployment.org/KSP/en/Details/?dn=WCMSTEST4_057845
- European Commission (2013b). Apprenticeship and Traineeship Schemes in EU27: Key Success Factors. A Guidebook for Policy Planners and Practitioners. Luxembourg. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: [https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook Apprenticeship Schemes EU27.pdf](https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Guidebook_Apprenticeship_Schemes_EU27.pdf)
- European Commission (2014). Economic Forecast, Winter 2014. Directorate-General for Economic and Financial Affairs. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: http://ec.europa.eu/economy_finance/publications/european_economy/2014/pdf/ee2_en.pdf
- European Training Foundation (2014) (R. Sweet). Work-based Learning: A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries. Turin: ETF. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: <https://www.etf.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/work-based-learning-handbook-policy-makers-and-social>
- Galata, P.V. – Chrysakis, M. (2016). "Active Labour Market Policies in Greece: Challenges and Responses During the Economic Crisis", Social Policy, Vol. 6, June, pp. 45-66. Ανακτήθηκε στις 12/09/2018: <http://eekp.gr/wp-content/uploads/2017/01/PERIODIKO-T6-teliko.pdf>
- Garnett, J. and Workman, B. (2009), "The development and implementation of work based learning at Middlesex University", in Garnett, J., Costley, C. and Workman, B. (Eds), Work Based Learning Journeys to the Core of Higher Education, Middlesex University Press, London, pp. 2-14.
- Geysen H. Learning from assessment. Teaching and learning in higher education, S Gravett, HGeysen. Van Schaik Publishers, Pretoria 2004; 90–110
- General Medical Council (2006) Good Medical Practice . GMC , London .

- Gomez, S., Lush, D., and Clements, M. (2004). Work placements enhance the academic performance in bioscience undergraduates. *Journal of Vocational Education and Training*, **56**, 373-385.
- Grant J, Kilminster S, Jolly B, Cottrell D (2003) Clinical Supervision of SpRs: where does it happen, when does it happen and is it effective? *Medical Education* 23:140 – 148
- Green, J. P. (2011). The impact of a work placement or internship year on student final year performance: an empirical study. *International Journal of Management Education*, **9**(2), 49-57.
- Griffiths T and Guile D (2003) A connective model of learning: the implications for work process knowledge . *European Educational Research Journal* . 2 : 56 – 73
- Gross Davis B. Tools for teaching. Jossey-Bass, San Francisco 2001. Ανακτήθηκε στις 10/1/2019: <https://www.indiana.edu/~istr695/readingsfall2013/Tools%20For%20Teaching.pdf>
- Harden RM, Crosby J, Davis MH, Howie PW, Struthers AD. Task-based learning: the answer to integration and problem-based learning in the clinical years. *Med Educ* 2000;34:391–7.
- Harvey, L (2000). New realities: the relationship between higher education and employment. Keynote presentation at the European Association of Institutional Research. Ανακτήθηκε στις 17/12/2018: <https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%201999%20New%20Realities%20EAIR%20Lund.pdf>
- Higgs J. Managing clinical education: The educator manager and the self-directed learner. *Physiotherapy* 1992; 78: 822–828
- Ismail. S, Mimi Mohaffyza Mohamad, Norasyikin Omar, Heongc. Y.M , Kiong. (2014) T.T, A Comparison of the Work-based Learning Models and Implementation in Training Institutions, 4th World Congress on Technical and Vocational Education and Training (WoCTVET), 5th–6th November 2014, Malaysia. Ανακτήθηκε στις

12/09/2018:

[https://www.researchgate.net/publication/282972158 A Comparison of the Workbased Learning Models and Implementation in Training Institutions](https://www.researchgate.net/publication/282972158)

- Issenberg SB, McGaghie WC, Petrusa ER, Gordon DL, Scalese RJ. Features and uses of high-fidelity medical simulations that lead to effective learning: a BEME systematic review. *Med Teach* 2005;27:10–28.
- Itoh, H. (1994). Japanese human resource management from the point of view of incentive theory. In M. Aoki and R. Dore (ed.). *The Japanese Firm: The Sources of Competitive Strength*. Oxford, Oxford University Press, pp. 265–284.
- Joppe, M. (2000) *The Research Process, The Quantitative Report Journal*, vol.8, no.4, pp.597-607. Ανακτήθηκε 29/12/2018: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>
- Kennedy TJT, Regehr G, Baker GR, Lingard LA. Progressive independence in clinical training: a tradition worth defending? *Acad Med* 2005;80 (Suppl):106–11.
- Kilminster S, Cottrell D, Grant J, Jolly B (2007) AMEE Guide No. 27: Effective educational and clinical supervision. *Medical Teacher* 29:2-19
- Kilminster SM, Jolly BC (2000) Effective supervision in clinical practice settings: a literature review. *Medical Education* 34:827 – 840
- Koike, K. (1986). *Company-wide approach toward participation and motivation. Productivity and the Role of Top Management*. Tokyo, Asian Productivity Organization.
- Koike, K. (2002). Intellectual skills and competitive strength: is a radical change necessary? *Journal of Education and Work*, Vol. 15, No. 4, pp. 391–408.
- Lambert, D. and Lines, D. (2000) *Understanding assessment: purposes, perceptions, practice*. London: Routledge Falmer
- Lave J and Wenger E (1991) *Situated Learning: legitimate peripheral participation* . Cambridge University Press , Cambridge

- Lasonen, J. (2005). Workplaces as learning environment: assessments by young people after transition from school to work. Ανακτήθηκε στις 02/10/2018: http://www.bwpat.de/7eu/lasonen_fi_bwpat7.pdf
- Lee, G., McGuiggan, R., and Holland, B. (2010). Balancing student learning and commercial outcomes in the workplace. *Higher Education Research & Development*, **29**(5), 561-574
- Lekkas P, Larsen T, Kumar S, Grimmer K, Nyland L, Chipchase L, Jull G, Buttrum P, Carr L, Finch J 2007 No model of clinical education for physiotherapy students is superior to another: a systematic review. *Australian Journal of Physiotherapy* 53:19-28
- Lemanski, Tom & Mewis, Ruth & Overton, Tina. (2010). An introduction to the recent literature on approaches to work-based learning. *New Directions*. 3-9. 10.11120/ndir.2010.00060003. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: https://www.researchgate.net/publication/275380450_An_introduction_to_the_recent_literature_on_approaches_to_work-based_learning
- Lemanski, Tom & Mewis, Ruth & Overton, Tina. (2011). *An Introduction to. Work-Based Learning. A Physical Sciences Practice Guide* UK Physical Sciences Centre. Department of Chemistry. University of Hull. Ανακτήθηκε στις 31/08/2018: https://www.heacademy.ac.uk/system/files/work_based_learning.pdf
- Lynne, B. H., (2003). Arizona Work-Based Learning Resource Guide. A Guide for Connecting Career and Technical Education to the Workplace. Arizona Department of Education.
- Mandilaras, A. (2004). Industrial placement and degree performance: Evidence from a British higher Institution. *International Review of Economics Education*, **3**(1), 39-51.
- Manley, Kim & Titchen, Angie & Hardy, Sally. (2009). Work-based learning in the context of contemporary health care education and practice: A concept analysis. *Practice Development in Health Care*. Vol: 8. p: 87 - 127. Ανακτήθηκε στις 31/09/2018: https://www.researchgate.net/publication/229547708_Work-based_learning_in_the_context_of_contemporary_health_care_education_and_practice_A_concept_analysis

- Manley K, Webster J (2006). Can we keep quality alive? *Nursing Standard* 21(3): 12–5
- McCormack B, Dewar B, Wright J, Garbett R, Harvey G, Ballantine K (2006). *A Realist Synthesis of Evidence Rel ating to Practice Development: Executive Summary*. NHS Quality Improvement, Scotland. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: <http://www.nes.scot.nhs.uk/>.
- McCormack B, Devlin M, McIlrath C (2004b). *REACH Pilot 1a Evaluation*. London: Royal Hospitals Trust and Royal College of Nursing.
- McCulloch, K., McLaughlin, P. and Allison, P. (2010). Sail training as education: more than mere adventure, *Oxford Review of Education*, Vol. 36, No. 6, pp. 661–676
- McEwen et al., (2010). *Integr ating employers in effective support for student work-based learning (WBL) an evidence base to inform innovative policy and pr actice*. Aston University.
- Mendez, R. and Rona, A. (2010). The relationship between industrial placements and final degree results: A study of engineering placement students. *Learning and Teaching in Higher Education*, 4(2), 46-61.
- Moss F, McManus IC. The anxieties of new clinical students. *Med Educ* 1992;26:17–20
- Muir F. The understanding and experience of students, tutors and educators regarding reflection in medical education: A qualitative study. *International Journal of Medical Education* 2010;1:61-67. [<http://dx.doi.org/10.5116/ijme.4c65.0a0a>]
- Niemi PM. Medical students' professional identity: selfreflection during the pre-clinical years. *Med Educ* 1997;31:408–15.
- Nixon, I., Smith, K., Stafford, R., Camm, S. (2006). *Work-based learning: illuminating the higher education landscape*, Final report, July, York: Higher Education Academy.
- OECD. (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States*. Paris, OECD

- OECD and Korea Research Institute for Vocational Education and Training (KRIVET). (2004). *Adult Learning Policies and Practices: Proceedings of a Joint OECD-KRIVET International Conference*. Paris, Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)
- Ogilvie C. & Shaw S. (2011). Using student part-time work for structured and credit-rated work-based learning. In: P. Kemp and R. Atfield (Eds.). *Enhancing Graduate Impact in business and management, hospitality, leisure, sport and tourism*, Oxford: BMAF/ HEA, Oxford Brookes University.
- Oldmeadow L. Developing clinical competence: a mastery pathway. *Australian Journal of Physiotherapy* 1996;42(1):37-44. [[http://dx.doi.org/10.1016/S0004-9514\(14\)60439-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0004-9514(14)60439-6)]
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design and Attitude Measurement*. London: Pinter Publishers Ltd.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2010). *Learning for Jobs*. Paris: OECD. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: https://read.oecd-ilibrary.org/education/learning-for-jobs_9789264087460-en#page8
- Ótala, L., (1993). Industry-University Partnership: Implementing Lifelong Learning'. *Journal of European Industrial Training*, 18(8).
- Pavlakou, M., (2016). Work-based learning in undergraduate programmes: A literature review of the current developments and examples of practice. [Brookes e -journal of learning and teaching](http://bejlt.brookes.ac.uk/paper/work-based-learning-in-undergraduate-programmes-a-literature-review-of-the-current-developments-and-examples-of-practice/) Vol:8 Is:3 Ανακτήθηκε στις 24/11/2018: <http://bejlt.brookes.ac.uk/paper/work-based-learning-in-undergraduate-programmes-a-literature-review-of-the-current-developments-and-examples-of-practice/>
- Pease R , Mitra A and Heymann T (1999) What the SHO really does . *Journal of the Royal College of Physicians of London* . 33 : 553 – 6
- PhillipsKPA. (2010). *Unfolding Opportunities: A Baseline Study of School-business Relationships in Australia: Final Report*. Canberra, Department of Education, Employment and Workplace Relations. Ανακτήθηκε στις 02/10/2018:https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/partnerships_for_schools_businesses_and_communities_appendix_1_and_2_final_study_report.pdf

- Prais, S., Jarvis, H. and Wagner, K. (1989). Productivity and vocational skills in services in Britain and Germany: hotels, National Institute Economic Review, No. 130, pp. 52–74.
- Prince KJAH, van de Wiel MWJ, Scherpbier AJJA, van der Vleuten CPM, Boshuizen HPA. A qualitative analysis of the transition from theory to practice in undergraduate training in a PBL medical school. *Adv Health Sci Educ Theory Pract* 2000;5:105–16
- Quality Assurance Agency for Higher Education (2004) *Foundation degree: qualification benchmark*, Gloucester: QAA
- Raelin, Joseph. (1997). A Model of Work-Based Learning. *Organization Science - ORGAN SCI.* 8(6). 563-578. Ανακτήθηκε στις 12/12/2018: .
https://www.researchgate.net/publication/239667177_A_Model_of_Work-Based_Learning
- Rawlings, P., White, P., and Stephens, R. (2006). Practice-based learning in information systems: The advantages for students. *Journal of Information Systems Education*, **16**, 455-463.
- Rickard, W. (2002). Work – based learning in Health: evaluation the experience of learner, community agencies and teacher. *Teaching in Higher Education Research and Development*, Vol:7 (1), p:47-63.
<https://doi.org/10.1080/13562510120100382>
- Rhodes, G. and Shiel, G., (2007), Meeting the needs of the workplace and the learner through work-based learning, *Journal of Workplace Learning*, 19: 173187.
- Royal College of Nursing (2005). Easing the way. *Royal College of Nursing Magazine* (Spring): 35.
- Rushton, B., Southall, D., Thomas, G., and Davies, M. (2005). Doing biosciences for real: Acquisition of work-based skills during external scientific research placements. STAR project, University of Ulster.
- Sako, M. (1994). Training, productivity and quality control in Japanese multinational companies. In M. Aoki and R. Dore (ed.). *The Japanese Firm: The Sources of Competitive Strength*. Oxford, Oxford University Press, pp. 84–116.
- Savickas, M.L. (2008). Helping people choosing jobs: A history of the

guidance profession. In Athanasou, J. & Van Esbroeck, R. (eds.), International Handbook of Career Guidance, 97-115. New York: Springer.

Ανακτήθηκε στις 30/08/2018:

http://eksis.ditpsmk.net/uploads/book/file/38EBF361-A274-4C3F-BA5C-6DB57C31F408/International_Handbook_of_Career_Guidance.pdf#page=112.

- Schmidt HG. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. Med Educ 1993;27:422– 32.
- Schunk DH (2004) Learning Theories. An Educational Perspective, 4th). Pearson Education Inc., New Jersey. Ανακτήθηκε στις 5/1/2019: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=53ad2847cf57d75c068b45c5&assetKey=AS%3A273549456019456%401442230680395>
- Shayne D. Baker, Neil Peach, Malcolm Cathcart, (2017) "Work-based learning: A learning strategy in support of the Australian Qualifications Framework", Journal of Work-Applied Management, Vol. 9 Issue: 1, pp.70-82. Ανακτήθηκε στις 25/11/2018: https://www.researchgate.net/publication/319932783_Work_Based_Learning_A_learning_strategy_in_support_of_the_Australian_Qualifications_Framework
- Stenstrom, M. L. (2006). Polytechnic graduates working life skills and expertise. In: P. Tynjala, J. Valimaa and G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, Amsterdam: Elsevier, 89-102.
- Stibbe, A. (2012). Work-based Learning in the Humanities: A welcome stranger? Διαθέσιμο στο <http://insight.glos.ac.uk/tli/activities/ntf/creativehops/examples/ExtendedCaseStudies/Pages/HumanitiesFinalYearWorkBasedProjects.aspx>
- Siebert, S., Mills, V. and Tuff, C., (2009), Pedagogy of work-based learning: the role of the learning group, Journal of Workplace Learning, 21: 443-454.
- .Skoien AK, Vagstol U, Raaheim A. Learning physiotherapy in clinical practice: Student interaction in a professional context. Physiotherapy Theory and Practice 2009;25(4):268-278. [http://dx.doi.org/10.1080/09593980902782298]
- Smith. R & Betts. M, (2000) Learning as partners: realising the potential of

work-based learning, Journal of Vocational Education and Training, Vol:52:4, p:589-604. Ανακτήθηκε στις 25/10/2018: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13636820000200141?src=recsys>

- Spencer J. Learning and teaching in the clinical learning environment: ABC of learning and teaching in medicine. BMJ 2003;326:591-594. [http://dx.doi.org/10.1136/bmj.326.7389.591]
- Sprengel AD, Job LJ. Reducing student anxiety by using clinical peer mentoring with beginning level nursing students. Nurse Educator 2004;29(6):246-250. [http://dx.doi.org/10.1097/00006223-200411000-00010]
- Steinert Y , McLeod P , Boillat M et al. (2009) Faculty Development: a ‘ field of dreams ’ ? Medical Education . 43 : 42 – 9
- Stiller. K , Lynch. E , Phillips. A & Lambert. P. (2004). Clinical education of physiotherapy students in Australia: Perceptions of current models. Australian Journal of Physiotherapy, Vol. 50, p:243-247. Ανακτήθηκε στις 25/10/2018: https://ac.els-cdn.com/S0004951414601148/1-s2.0-S0004951414601148-main.pdf?_tid=49c5d9d8-9af0-4f1d-926c-77ece4f7c622&acdnat=1534087321_a781c07cfeb5a531ee8a014215c1f1b6
- Strohschein J, Hagler P, May L 2002 Assessing the need for change in Clinical Education practices. Physical Therapy 82(2):160 – 172
- Swanwick, T. (ed.). (2010). Understanding Medical Education: Theory and Practice. Oxford, Association for the Study of Medical Education. Ανακτήθηκε στις 03/10/2018: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118472361.ch1>
- Swanwick T. Informal learning in postgraduate medical education: from cognitivism to culturism. Med Educ 2005;39:859–65.
- Sweet, R. (1995). Linking schools and workplaces: lessons from Australia and abroad, Occasional Paper no. 1. Sydney, NSW, Australian Student Traineeship Foundation.
- Sweet, R., ‘Work-based learning: Why? How?’, in Revisiting Global Trends in TVET: Reflections on Theory and Practice, UNESCO-UNEVOC, Bonn, 2013. Ανακτήθηκε στις 27/09/2018:

https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvetechapter5.pdf

- Tamblyn R, Abrahamowicz M, Dauphinee D et al. Effect of community-oriented problem-based learning curriculum on quality of primary care delivered by graduates: historical cohort comparison study. *BMJ* 2005;331:1001–5
- Taylor. C, (2005). “The Assessment of Work-Based Learning in Foundation Degrees”. Programme Leader: FdA in Educational Studies for Teaching Assistants .Bishop Grosseteste College, Lincoln. Ανακτήθηκε στις 27/09/2018: dera.ioe.ac.uk/13040/1/1553.docx
- Toner, P. (2011). Tradespeople and technicians in innovation. In P. Curtin, J. Stanwick and F. Beddie (ed.). *Fostering Enterprise: The Innovation and Skills Nexus – Research Readings*. Adelaide, NCVER, pp. 127–143.
- Tooke J (2008) *Aspiring to Excellence: findings and recommendations of the Independent Inquiry into Modernising Medical Careers* . MMC Inquiry , London
- Torre DM, Daley BJ, Sebastian JL, Elnicki DM (2006) Overview of current learning theories for medical educators. *The American journal of Medicine*, 119(10):903 – 907
- Tritscher-Archan, S. (ed.). (2009), *VET in Europa: Country Report Austria*. Thessaloniki, Greece European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP). Ανακτήθηκε στις 27/09/2018: http://www.cedefop.europa.eu/files/2009_cr_at.pdf
- Tynjala, V., Slotte, L., Nieminen, K. and Olkinoura, L.E. (2006). From university to working life: Graduates’ workplace skills in practice. In: P. Tynjala, J. Valimaa and G. Boulton-Lewis (Eds.), *Higher Education and Working Life: Collaborations, Confrontations and Challenges*, Amsterdam: Elsevier, 73-88.
- UNESCO (2013) (A.G. Watts). Career guidance and orientation. In UNESCO-UNEVOC: *Revisiting Global Trends in TVET*, 241-273. Paris: UNESCO. Ανακτήθηκε στις 30/08/2018: https://unevoc.unesco.org/fileadmin/up/2013_epub_revisiting_global_trends_in_tvetechapter7.pdf

- Van der Hem-Stokroos HH, Daelmans HEM, Van der Vleuten CPM, Haarman HJTHM, Scherpbier AJJA. A qualitative study of constructive clinical learning experiences. *Med Teach* 2005; 25: 120–126. DOI:[10.1080/0142159031000092481](https://doi.org/10.1080/0142159031000092481)
- Vygotsky L. *Mind in society: The development of the higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge 1978
- Wenger E. *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press 1998.
- Westkämper, E. (2014). *Toward the Re-industrialization of Europe: A Concept for Manufacturing for 2030*. New York: Springer.
- Williams PL, Webb C (1994) Clinical supervision skills: A Delphi and Critical Incident Technique study. *Medical Teacher*, 16 (2/3):139 - 158
- Williams, A. and Thurairajah, N., (2009), *Work-based Learning: Working the Curriculum: Approval, Delivery & Assessment*. University of Salford.
- Wrennall, M. and Forbes, D. (2002). 'I have learned that psychology is linked to almost everything we do'. Developing and evaluating the impact of a work-based learning module in an undergraduate psychology programme. *Psychology Teaching Review*, **10**(1), 90-101.
- Wright, W., McDowell, J. RS., Leese, G. and McHardy, K., C. (2010). A scoping exercise of work-based learning and assessment in multi-disciplinary health care in Scotland. *Journal of Practice Teaching and Learning*, **10**(2), 28-42.
- Yorke, M. and Knight, P. (2004). *Embedding Employability in the Curriculum*. Learning and Employability Series One, York: Higher Education Academy.

NOMOI

- Νόμος 4397/1929 - ΦΕΚ 309/Α/24-08-1929: «Περί στοιχειώδους εκπαίδευσης.» Ανακτήθηκε στις 06/09/2018: <https://www.e-nomothesia.gr/inner.php/kat-ekpaideuse/n-4397-1929.html?print=1>

- Νόμος 576 ΦΕΚ Α'102/13.4.1977
«Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως.» Ανακτήθηκε στις 07/09/2018: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/322082/nomos-576-1977
- Νόμος 1346/1983 - ΦΕΚ 46/A/14-4-1983: «Τροποποίηση και συμπλήρωση διατάξεων της Εργατικής Νομοθεσίας και ρύθμιση διαφόρων θεμάτων.» Ανακτήθηκε στις 07/09/2018: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ergasia-koinonike-asphalise/n-1346-1983.html>
- Νόμος 2525/1997 (ΦΕΚ 188 Α / 23.9.1997):«**Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις.**» Ανακτήθηκε στις 07/09/2018: https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/205665/nomos-2525-1997
- Νόμος 2640/1998 (ΦΕΚ 206 Α / 03.09.1998): «**Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.**» Ανακτήθηκε στις 07/09/2018: <https://nomoi.info/%CE%A6%CE%95%CE%9A-%CE%91-206-1998-%CF%83%CE%B5%CE%BB-1.html>
- Νόμος 3475/2006 (ΦΕΚ146 / Α / 13.07.2006): «**Οργάνωση και λειτουργία της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.**» Ανακτήθηκε στις 11/09/2018: https://www.bq-portal.de/sites/default/files/legal_basis/files/gesetz_griechenland.pdf
- Νόμος 3191/2003 - ΦΕΚ 258/A/7-11-2003: «**Το Εθνικό Σύστημα Σύνδεσης της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης με την Απασχόληση (Ε.Σ.Σ.Ε.Ε.Κ.Α.)**». Ανακτήθηκε στις 11/09/2018: <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-3191-2003.html>

- Νόμος 3369/2005 - ΦΕΚ 171/Α'/6.7.2005: «**Συστηματοποίηση της δια βίου μάθησης και άλλες διατάξεις.**» Ανακτήθηκε στις 11/09/2018: http://www.dsanet.gr/Epikairothta/Nomothesia/n3369_05.htm
- Νόμος 3879/2010: «**Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές Διατάξεις**»: Ανακτήθηκε στις 11/09/2018: http://www.acta.edu.gr/acta/news/fek_a163_220910.pdf
- Νόμος 4186/2013: «**Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.**» Ανακτήθηκε στις 11/09/2018: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/N_4186_2013_fek193.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Οργάνωση, διαχείριση και αξιολόγηση προσεγγίσεων ‘Work Based Learning’ στο αντικείμενο της Φυσικοθεραπείας σε ΕΠΑ.Λ .

Αγαπητέ / ή συνάδελφε,

Το παρόν ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας με θέμα «Οργάνωση, διαχείριση και αξιολόγηση προσεγγίσεων ‘Work Based Learning’ στο αντικείμενο της Φυσικοθεραπείας σε ΕΠΑΛ» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει αλλά και να παρουσιάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών - οργανωτών και μεντόρων για τις προσεγγίσεις μάθησης μέσω εργασίας (Work-based learning - WBL), όσο αφορά τα δομικά τους χαρακτηριστικά αλλά και τις διαδικασίες υλοποίησής τους. Να διερευνήσει την επίδραση του WBL στην αύξηση της απασχολησιμότητας των εκπαιδευόμενων, να συμβάλει στην διερεύνηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει μεταξύ του WBL και την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων και τέλος να διερευνήσει κατά πόσο τα WBL προγράμματα ανατροφοδοτούν τους εκπαιδευόμενους με τα σύγχρονα δεδομένα.

Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι εθελοντική, ανώνυμη και ιδιαίτερα σημαντική για την εκπόνηση της έρευνας και τη διεξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο είναι εμπιστευτικές, θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στην στατιστική επεξεργασία, ενώ και θα διασφαλιστεί πλήρως η προστασία των προσωπικών δεδομένων.

Για τη διαμόρφωση μιας αντιπροσωπευτικής εικόνας θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, σύμφωνα με τις οδηγίες που σας δίνονται κάθε φορά. Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι περίπου 10 λεπτά της ώρας.

Σας ευχαριστώ θερμά εκ των προτέρων για τη συνεργασία

Με εκτίμηση

Δημήτριος Αντωνιάδης

ΠΕ 87.08 Φυσικοθεραπευτής

Α. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

A1	Φύλο	Αντρας	Γυναίκα
A2	Ηλικία	>30 <input type="checkbox"/>	
		30-35 <input type="checkbox"/>	
		36-45 <input type="checkbox"/>	
		46 - 55 <input type="checkbox"/>	
		<55 <input type="checkbox"/>	
A3	Τύπος σχολείου στο οποίο υπηρετείτε	Γενικό Λύκειο <input type="checkbox"/>	
		ΕΠΑ.Λ <input type="checkbox"/>	
A4	Έτη άσκησης διδακτικού έργου	>5 <input type="checkbox"/>	
		6-10 <input type="checkbox"/>	
		11-20 <input type="checkbox"/>	
		21-30 <input type="checkbox"/>	
		<30 <input type="checkbox"/>	
A5	Επίπεδο εκπαίδευσης	Κάτοχος Διδακτορικού <input type="checkbox"/>	
		Κάτοχος Μεταπτυχιακού <input type="checkbox"/>	
		Μετεκπαίδευση <input type="checkbox"/>	
		Κάτοχος Δεύτερου Πτυχίου <input type="checkbox"/>	
		Κάτοχος Πτυχίου <input type="checkbox"/>	
A6	Θέση που κατέχετε	Διευθυντής <input type="checkbox"/>	
		Υποδιευθυντής <input type="checkbox"/>	
		Υπευθυνος Μαθητείας <input type="checkbox"/>	
		Εκπαιδευτικός <input type="checkbox"/>	
A7	Ειδικότητα		

B. Οργάνωση και διαχείριση προσεγγίσεων μάθησης μέσω εργασίας

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις σχετικά με τις προσεγγίσεις WBL (Work-based learning), για θεμελιώδη ζητήματα, όπως τα δομικά χαρακτηριστικά των προγραμμάτων και τις διαδικασίες υλοποίησής τους.

B1. Πιστεύετε ότι ο χρόνος, ο οποίος διατίθεται για το Πρόγραμμα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας (9μηνο) είναι:

Επαρκής

Πρέπει να αυξηθεί (> ή =12 μήνες)

Πρέπει να μειωθεί (<9 μήνες)

B2. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) αν θεωρείτε ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας θα πρέπει να ενταχθούν υποχρεωτικά στο πρόγραμμα σπουδών των Επαγγελματικών Λυκείων

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

B3. Πιστεύετε ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης μέσω εργασίας για την ειδικότητα της Φυσικοθεραπείας στα ΕΠΑ.Λ, θα πρέπει να υλοποιούνται :

Σε δημόσιο φορέα (π.χ Νοσοκομεία)

Σε ιδιωτικό φορέα (π.χ Κέντρα αποκατάστασης , Φυσικοθεραπευτήρια)

Και στους δύο φορείς

B4. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι καταλληλότεροι φορείς, οι οποίοι ανταποκρίνονται περισσότερο στους σκοπούς και τις απαιτήσεις των προγραμμάτων εκπαίδευσης μέσω εργασίας.

Δημόσιοι φορείς

Ιδιωτικοί φορείς

Και οι δύο φορείς

B5. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) αν πιστεύετε ότι το υπάρχον οργανωτικό σχήμα των προγραμμάτων εκπαίδευσης μέσω εργασίας (π.χ μεταλυκειακό ετος μαθητείας στα ΕΠΑ.Λ) είναι αποτελεσματικό;

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

B6. Ποια είναι τα σημεία τα οποία χρειάζονται βελτιώσεις;

		1	2	3	4	5
		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
B6.1	Η διάρκεια του προγράμματος					
B6.2	Η καλύτερη συνεργασία με τους φορείς					
B6.3	Η υλοποίηση του προγράμματος σε δύο (2) τουλάχιστον φορείς (Rotation)					
B6.4	Λιγότερη γραφειοκρατική διαδικασία					
B6.5	Η αξιολόγηση των εκπαιδευόμενων					

B7. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) αν πιστεύετε ότι η εκπαίδευση που παρέχεται στις αίθουσες διδασκαλίας, συμβαδίζει με το περιεχόμενο των περιστατικών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στο εργασιακό χώρο.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

B8. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) αν πιστεύετε ότι προσεγγίσεις - προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας βοηθούν τους εκπαιδευόμενους:

8.1	Να αποκτήσουν θεωρητικές γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της Φυσικοθεραπείας	1	2	3	4	5
8.2	Να αποκτήσουν πρακτικές γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της Φυσικοθεραπείας	1	2	3	4	5
8.3	Να αποκτήσουν εργασιακή/επαγγελματική εμπειρία	1	2	3	4	5
8.4	Να εφαρμόσουν τις αποκτηθείσες θεωρητικές γνώσεις στην πράξη - Σύνδεση θεωρίας και πράξης	1	2	3	4	5
8.5	Να αποκτήσουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες στο σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων αποκατάστασης ασθενών	1	2	3	4	5
8.6	Να αποκτήσουν βασικές ικανότητες όπως π.χ ενεργού μάθησης, κριτικής σκέψης	1	2	3	4	5
8.7	Να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες όπως π.χ την διαχείριση ασθενών, επίλυση προβλημάτων, πειθώ κ.α	1	2	3	4	5
8.8	Να αναπτύξουν γενικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους όπως π.χ η ενσυναίσθηση, η ευσυνειδησία, η ικανότητα συνεργασίας με τους συναδέλφους, η ικανότητα προσαρμογής σε διαφορετικά περιβάλλοντα κ.α	1	2	3	4	5

B9. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) αν πιστεύετε ότι προσεγγίσεις - προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας βοηθούν τους εκπαιδευόμενους να αυξήσουν την απασχολησιμότητά τους και να προσληφθούν σε κάποια εργασία:

- | | |
|-----------|--------------------------|
| Καθόλου | <input type="checkbox"/> |
| Λίγο | <input type="checkbox"/> |
| Αρκετά | <input type="checkbox"/> |
| Πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Πάρα πολύ | <input type="checkbox"/> |

Γ. Αξιολόγηση προσεγγίσεων - προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας

Στην ενότητα αυτή θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε τις απόψεις σχετικά με την διαδικασία αξιολόγησης προσεγγίσεις WBL (Work-based learning).

Γ1. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο συμφωνείτε με τις παρακάτω απόψεις:

Γ1.1	Να αξιολογείται ο φορέας υλοποίησης του προγράμματος, όσο αφορά τα κριτήρια επιλογής τους ως υποδοχής	1	2	3	4	5
Γ1.2	Να καταρτιστεί Μητρώο επιχειρήσεων υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπου θα εντάσσονται επιχειρήσεις που θα έχουν αξιολογηθεί και θα μπορούν να δεχτούν εκπαιδευόμενους	1	2	3	4	5
Γ1.3	Να αξιολογείται ο φορέας υλοποίησης μετά το πέρας του προγράμματος, από τον υπεύθυνο της εκπαιδευτικού ιδρύματος	1	2	3	4	5
Γ1.4	Να αξιολογείται ο φορέας υλοποίησης μετά το πέρας του προγράμματος, από τον εκπαιδευόμενο	1	2	3	4	5
Γ1.5	Να αξιολογείται ο εκπαιδευόμενος, μετά το πέρας του προγράμματος από τον φορέα υλοποίησης	1	2	3	4	5
Γ1.6	Να αξιολογείται ο υπεύθυνος του προγράμματος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, από τον εκπαιδευόμενο	1	2	3	4	5
Γ1.7	Να αξιολογείται ο υπεύθυνος του προγράμματος του εκπαιδευτικού ιδρύματος, από τον φορέα υλοποίησης	1	2	3	4	5
Γ1.8	Στενή παρακολούθηση της προόδου του εκπαιδευόμενου από τον υπεύθυνο του προγράμματος του εκπαιδευτικού ιδρύματος τουλάχιστον 2 φορές την εβδομάδα	1	2	3	4	5

Γ2. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) με ποια από τα παρακάτω πιστεύετε ότι ασχολήθηκε ο εκπαιδευόμενος, κατά την διάρκεια του προγράμματος μάθησης μέσω εργασίας, και σε ποιο βαθμό

Γ2.1	Γραμματειακή υποστήριξη του φορέα	1	2	3	4	5
Γ2.2	Υποδοχή και προετοιμασία ασθενών για το πρόγραμμα αποκατάστασης	1	2	3	4	5
Γ2.3	Υποστηρικτική δραστηριότητα στη θεραπευτική διαδικασία ,όπου προΐσταται ο υπεύθυνος Φυσικοθεραπευτής	1	2	3	4	5
Γ2.4	Ενεργή συμμετοχή στη θεραπευτική διαδικασία υπό την επίβλεψη και καθοδήγηση του υπεύθυνου φυσικοθεραπευτή	1	2	3	4	5
Γ2.5	Να αξιολογείται ο εκπαιδευόμενος, μετά το πέρας του προγράμματος από τον φορέα υλοποίησης	1	2	3	4	5

Γ3. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο θεωρείτε ότι ο φορέας υλοποίησης προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας "εμπιστεύεται" επαγγελματικά τους εκπαιδευόμενους και τους αναθέτουν εργασίες με βάση το αντικείμενό τους

- Καθόλου
- Λίγο
- Αρκετά
- Πολύ
- Πάρα πολύ

Γ4. Παρακαλώ να δηλώσετε με (ν), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ότι θα πρέπει να θεσπιστεί η δημιουργία επαγγελματικού προφίλ εκπαιδευτών για τα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας

- Καθόλου
 Λίγο
 Αρκετά
 Πόλυ
 Πάρα πολύ

Γ5. Παρακαλώ να δηλώσετε με (ν), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ότι θα πρέπει στο φορέα υποδοχής των εκπαιδευόμενων θα πρέπει να υπάρχει πιστοποιημένος εκπαιδευτής ο οποίος:

Γ5.1	θα προέρχεται από την σχολική μονάδα που ανήκουν οι μαθητές	1	2	3	4	5
Γ5.2	θα προέρχεται από άλλη σχολική μονάδα	1	2	3	4	5
Γ5.3	θα είναι εργαζόμενος στον φορέα υποδοχής	1	2	3	4	5
Γ5.4	Δεν θα είναι απαραίτητα εκπαιδευτικός αλλά θα μπορεί να είναι ανεξάρτητος εξωτερικός συνεργάτης της αντίστοιχης ειδικότητας	1	2	3	4	5

Γ6. Παρακαλώ να δηλώσετε με (ν), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ότι το πρόγραμμα μάθησης μέσω εργασίας υποστηρίζεται επαρκώς από:

Γ6.1	Την αντίστοιχη εκπαιδευτική δομή που το υλοποιεί	1	2	3	4	5
Γ6.2	Από τον υπεύθυνο μαθητείας σε κάθε εκπαιδευτική δομή	1	2	3	4	5
Γ6.3	Από τον υπεύθυνο οργάνωσης της μαθητείας σε κάθε περιφέρεια	1	2	3	4	5
Γ6.4	Από το αντίστοιχο Υπουργείο	1	2	3	4	5
Γ6.5	Από τον φορέα απασχόλησης	1	2	3	4	5

Γ7. Παρακαλώ να δηλώσετε με (ν), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ποιοι θα πρέπει να έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στα προγράμματα μάθησης μέσω εργασίας:

Γ7.1	Όλοι οι μαθητές, ανεξαιρέτως των βαθμολογικών τους επιδόσεων	1	2	3	4	5
Γ7.2	Μαθητές που πληρούν συγκεκριμένα βαθμολογικά κριτήρια	1	2	3	4	5
Γ7.3	Θα επιλέγονται ύστερα από ενδοσχολικές εξετάσεις	1	2	3	4	5
Γ7.4	Θα επιλέγονται από τον φορέα υποδοχής	1	2	3	4	5

Γ8. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ότι πρέπει να αναλάβει την ευθύνη για την αξιολόγηση της εργασίας του σπουδαστή που ολοκληρώθηκε στο χώρο εργασίας;

Γ8.1	Ο φορέας υποδοχής στο εργασιακό περιβάλλον	1	2	3	4	5
Γ8.2	Η εκπαιδευτική μονάδα	1	2	3	4	5
Γ8.3	Και οι δύο μέσω εισηγητικής έκθεσης αξιολόγησης	1	2	3	4	5
Γ8.4	Κανένας από τους δύο αλλά μέσω εξετάσεων όπως ισχύει ήδη	1	2	3	4	5

Γ9. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ότι θα πρέπει να υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ του εκπαιδευτικού ιδρύματος και του φορέα απασχόλησης για να διασφαλιστεί ότι ο σπουδαστής προχωράει καλά;

Γ9.1	Ο φορέας υποδοχής να υποβάλει αξιολογική εβδομαδιαία έκθεση για τον εκπαιδευόμενο	1	2	3	4	5
Γ9.2	Ο υπεύθυνος μαθητείας να επισκέπτεται το φορέα υποδοχής καθημερινά	1	2	3	4	5
Γ9.3	Ο υπεύθυνος μαθητείας να επισκέπτεται το φορέα υποδοχής μία φορά την εβδομάδα όπως ισχύει μέχρι σήμερα	1	2	3	4	5
Γ9.4	Να γίνονται συναντήσεις μεταξύ του φορέα απασχόλησης και του υπευθύνου μαθητείας παρουσία και του εκπαιδευόμενου	1	2	3	4	5

Γ10. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ότι θα πρέπει να δίδεται η δυνατότητα σε ένα ποσοστό από τους εκπαιδευόμενους να μπορούν να παρατείνουν την παραμονή άσκησης έργου εάν και εφόσον συμβάλουν σε αυτήν οι θετικές αξιολογήσεις της εκπαιδευτικής μονάδας και του αντίστοιχου φορέα.

- | | |
|-----------|--------------------------|
| Καθόλου | <input type="checkbox"/> |
| Λίγο | <input type="checkbox"/> |
| Αρκετά | <input type="checkbox"/> |
| Πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Πάρα πολύ | <input type="checkbox"/> |

Γ11. Παρακαλώ να δηλώσετε με (v), σύμφωνα με την κλίμακα (1:καθόλου, 2:λίγο, 3:Μέτρια, 4:Πόλυ, 5:Πάρα πολύ) κατά πόσο πιστεύετε ότι υπάρχει ανάγκη προσαρμογής/εμπλουτισμού του αντικειμένου των προγραμμάτων μάθησης μέσω εργασίας με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα και τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας

- | | |
|-----------|--------------------------|
| Καθόλου | <input type="checkbox"/> |
| Λίγο | <input type="checkbox"/> |
| Αρκετά | <input type="checkbox"/> |
| Πολύ | <input type="checkbox"/> |
| Πάρα πολύ | <input type="checkbox"/> |