



ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

Διπλωματική Εργασία

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΤΕΙΑΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

του

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΙΩΑΝΝΗ του ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΝΤΑΣ: ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΗΣ,
ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για
την απόκτηση του μεταπτυχιακού
διπλώματος στη Διοίκηση
Επιχειρήσεων

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2021

Περίληψη

Η έννοια της μαθητείας υποδηλώνει γενικά ένα επίσημο, δομημένο πρόγραμμα επαγγελματικής προετοιμασίας, που χορηγείται από έναν εργοδότη, οδηγεί σε αναγνωρισμένη επαγγελματική κατάρτιση και χρειάζεται τουλάχιστον δύο χρόνια για να ολοκληρωθεί. Θεωρείται ότι η μαθητεία παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της καλής οικονομίας μιας χώρας. Σε συνέχεια της επιτακτικής ανάγκης για ανάπτυξη, οι οργανώσεις και οι επιχειρήσεις καλούνται να ανταποκριθούν με στρατηγικό τρόπο στις αλλαγές που συμβαίνουν. Η ΕΕ σχεδιάζει και υλοποιεί μια σειρά από πολιτικές, δράσεις και πρωτοβουλίες για να ενισχύσει την απασχόληση των νέων. Πολλές από αυτές τις προσπάθειες επικεντρώνονται στο ιδιαίτερα κρίσιμο σημείο της μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Η παροχή ποιοτικού ελέγχου στην κατάρτιση στο χώρο εργασίας μέσω εξωτερικών κανονισμών αποτελεί σημαντική λειτουργία του νόμιμου καθεστώτος μαθητείας σε πολλές αναπτυγμένες χώρες όπως η Αυστραλία, η Γερμανία, η Φιλανδία, η Γαλλία και η Νορβηγία. Οι κυβερνήσεις αρκετών προηγμένων οικονομιών προσπαθούν στις μέρες μας να επεκτείνουν τη μαθητεία. Στην Ελλάδα πραγματοποιείται σχεδιασμός και υλοποίηση πράξεων στα πλαίσια της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές και τις στρατηγικές της ΕΕ. Ωστόσο, η δομή των προγραμμάτων κατάρτισης που προσφέρονται σήμερα στη Σύγχρονη Μαθητεία δεν έχει τη σωστή ισορροπία να έχει αρκετά υψηλά πρότυπα σε όλους τους τομείς. Για το σκοπό αυτό, οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να βασίζονται στην αξιολόγηση των αναγκών της αγοράς που προσδιορίζεται από την κατάλληλη έρευνα αγοράς και να προσδιοριστούν οι ανάγκες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, τα οποία θεωρούνται τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της παγκοσμιοποίησης.

Λέξεις Κλειδιά: Μαθητεία, Οικονομία, Ανάπτυξη.

Abstract

The concept of apprenticeship generally implies a formal, structured vocational training program, provided by an employer, leading to recognized vocational training and taking at least two years to be completed. Apprenticeship is considered to play an important role in achieving a good economy of a country. Following the urgent need for growth, organizations and businesses are called upon to respond strategically to the changes that are taking place. The EU designs and implements a series of policies, actions and initiatives to boost youth employment. Many of these efforts focus on the particularly critical point of young people's transition from education to the labor market. Providing quality control in on-the-job training through external regulations is an important function of the legal apprenticeship regime in many developed countries such as Australia, Germany, Finland, France and Norway. The governments of several advanced economies are now trying to expand apprenticeships. In Greece, planning and implementation of education, training and employment operations is carried out in accordance with EU guidelines and strategies. However, the structure of training programs currently offered in Modern Apprenticeships is not well balanced. To this end, education and training reforms should be based on the assessment of market needs identified by appropriate market research and the needs to be met through the implementation of Technical and Vocational Education and Training programs (TVET), which are considered the most effective means of meeting the demands of globalization.

Key words: Apprenticeship, Economy, Growth

Περιεχόμενα

Περίληψη	ii
Abstract	iii
Περιεχόμενα	iv
Εισαγωγή	1
1. Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική πολιτική	5
1.1. Αναδρομή της έννοιας της Μαθητείας	5
1.2. Σύνδεση Μαθητείας με εκπαίδευση και αγορά εργασίας	11
2. Κεφάλαιο: Η έννοια της αποτελεσματικής μαθητείας	15
2.1. Ευκαιρίες και διαθεσιμότητα μαθητείας	15
2.2. Προσκλήσεις και παρεμβάσεις	19
3. Κεφάλαιο: Σχέση μαθητείας με οικονομία	20
3.1. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην αγορά εργασίας και οικονομικής ανάπτυξης	20
3.1.1. Εκπαίδευση	20
3.1.2. Κατάρτιση	20
3.1.3. Δεξιότητες	21
3.2. Εφαρμογή προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (TVET)	25
3.3. Θεσμικές απαιτήσεις - Συμμετοχή και στήριξη επιχειρήσεων	28
Συμπεράσματα	33
Βιβλιογραφία	37
Ξενόγλωσση	37
Ελληνόγλωσση	39

Εισαγωγή

Το θέμα της μαθητείας, ένα από τα πιο διαρκή θέματα μελέτης όλων των οικονομικών διευθετήσεων και είναι γεγονός ότι έχει λάβει περισσότερη προσοχή από τους ιστορικούς της οικονομίας και το γενικό οικονομικό επάγγελμα τα τελευταία χρόνια. Ωστόσο, σε σύγκριση, για παράδειγμα, με ζητήματα όπως η οικονομία της δουλειάς των σκλάβων ή η άνοδος του επίσημου ανθρώπινου κεφαλαίου και η εκπαίδευση, η μαθητεία - ο μηχανισμός δηλαδή μέσω του οποίου οι πρακτικές δεξιότητες μεταφέρθηκαν από γενιά σε γενιά - δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών ερευνών μέχρι τις τελευταίες δεκαετίες. Ακόμη και στη βιβλιογραφία που έχει αναθεωρήσει και επικρίνει την παλιά άποψη των συντεχνιών ως καθαρού αναδιανεμητικού θεσμού και εμπόδιο στην αποτελεσματικότητα και την τεχνολογική πρόοδο, η μαθητεία συχνά αναφέρθηκε αλλά παραγκωνίστηκε από άλλα ζητήματα όπως η κατανομή της αποτελεσματικότητας. Αυτό τώρα αλλάζει, σε μεγάλο βαθμό μέσω της πρωτοποριακής εργασίας ορισμένων μελετητών σχετικά με τη μαθητεία στον Καναδά και την Ευρώπη (De Munck, 2007).

Η νέα έρευνα απευθύνεται κυρίως σε οικονομικούς και κοινωνικούς ιστορικούς και πιο συγκεκριμένα σε σημαντικές επιπτώσεις της μαθητείας σε θέματα οικονομικής ανάπτυξης, σε οικονομικά της καινοτομίας και της τεχνολογικής διάδοσης, σε οικονομικά ζητήματα της εργασίας και σε νέα θεσμικά οικονομικά θέματα, τα οποία πρέπει να διευκρινιστούν με λεπτομέρεια. Αξίζει επιπλέον να επισημανθεί πως πολλά νέα στοιχεία έχουν αποκαλυφθεί τα τελευταία χρόνια σχετικά με την πραγματική λειτουργία της μαθητείας στο παρελθόν. Ταυτόχρονα, τα οικονομικά παρέχουν ένα σύνολο αναλυτικών εργαλείων που παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία των νέων δεδομένων. Αυτά τα εργαλεία είναι τόσο μικροοικονομικά όσο και μακροοικονομικά (Mokyr, 2019).

Όσον αφορά τα μικροοικονομικά εργαλεία, ένα θέμα αφορά τις συμβάσεις, δηλαδή την ανάλυση της συναλλαγής μεταξύ του εκπαιδευτή και του πελάτη (του μαθητευόμενου και της οικογένειάς του). Άλλα μικροοικονομικά θέματα ενδιαφέροντος συνδέονται άμεσα με την οργάνωση της βιομηχανίας και τη χρήση της μαθητείας ως εμπόδιο στην είσοδο και τη δομή των προ-σύγχρονων αστικών αγορών εργασίας. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου προτείνει ότι οι επενδύσεις στην εκπαίδευση είναι μία από τις σημαντικότερες ανθρώπινες δραστηριότητες που καθορίζει τα αποτελέσματα της ζωής σε μικροοικονομικό επίπεδο και τις οικονομικές επιδόσεις της κοινωνίας σε μακροοικονομικό επίπεδο. Η ανάλυση της μαθητείας περιλαμβάνει τη μετάδοση

τεχνικών δεξιοτήτων από γενιά σε γενιά. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούσαν μια ειδική μορφή ανθρώπινου κεφαλαίου, ένα σύνολο συνταγών που συχνά αναφέρονται ως τα «μυστικά του εμπορίου», που καθόριζε τον τρόπο παραγωγής αγαθών και υπηρεσιών και ποιος θα επέτρεπε να ασχοληθεί με αυτά. Τα οικονομικά της γνώσης τονίζουν τη σημαντική διάκριση μεταξύ κωδικοποιήσιμης και σιωπηρής γνώσης (Mokyr, 2019).

Μεγάλο μέρος της γνώσης που δόθηκε στους μαθητευόμενους ήταν σιωπηρή γνώση, η οποία δεν μπορούσε να ληφθεί από σχολικά βιβλία ή εγκυκλοπαίδειες και δεν διδάχθηκε στα σχολεία. Ο μόνος τρόπος για ένα νεαρό αγόρι να γίνει κουρέας ή επιπλοποιός για παράδειγμα, ήταν μέσω της άμεσης επαφής και μίμησης ανθρώπων που είχαν ήδη την απαιτούμενη ικανότητα και ήταν πρόθυμοι και ικανοί να το διδάξουν. Όσον αφορά την πιο συγκεντρωτική ανάλυση, η μαθητεία ήταν ένας σημαντικός παράγοντας για τον προσδιορισμό του ρυθμού και της ποιότητας του σχηματισμού ανθρώπινου κεφαλαίου. Από εκεί και πέρα, η μαθητεία ήταν ένα σημαντικό μέρος της κοινωνικοποίησης και της μετάδοσης του πολιτισμού και των κανόνων από γενιά σε γενιά, ένα θέμα που έγινε πρόσφατα αρκετά ενδιαφέρον για τους οικονομολόγους (De Munck, 2007).

Επιπλέον, η μαθητεία πρέπει επίσης να αναλυθεί μέσα από το πρίσμα των νέων θεσμικών οικονομικών που πρωτοστάτησε ο Douglass North. Η αγορά μαθητείας, όπως όλες οι αγορές, εξαρτιόταν από ένα σύνολο ιδρυμάτων που καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζονται οι συμβάσεις, πόσο αποτελεσματική ήταν η εκπαίδευση, αν ενθαρρύνεται η καινοτομία και τι συνεπάγεται για την ιδιότητα του εκπαιδευτή και του μαθητευόμενου. Τα θεσμικά όργανα που διέπουν τη μαθητεία αντιπροσωπεύουν έτσι ένα εξαιρετικό παράδειγμα μιας σειράς βορειοανατολικών «κανόνων παιχνιδιού» που καθόρισαν τα οικονομικά αποτελέσματα. Στον κανονισμό του, τα επίσημα (δηλαδή τα κυβερνητικά) ιδρύματα συνυπήρχαν και επικαλύπτονταν με ιδιωτικές ρυθμίσεις και εταιρικά όργανα και στήριζαν τις προ-σύγχρονες μη γεωργικές αγορές εργασίας. Τέλος, το έργο των οικονομολόγων συνεπάγεται κεντρικό ρόλο για μαθητεία στα μεγάλα ερωτήματα σχετικά με τις πηγές του «Μεγάλου Πλουτισμού» στην Ευρώπη. Ένας προφανής λόγος για τη σημασία του στη βιβλιογραφία για την ανάπτυξη είναι οι παρατηρούμενες διαφορές στις τεχνολογικές δυνατότητες σε διαφορετικές οικονομίες, με εκτεταμένες συνέπειες για τις οικονομικές επιδόσεις. Στην περίπτωση της Βρετανικής Βιομηχανικής Επανάστασης, για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι το επίπεδο δεξιοτήτων των Βρετανών εργαζομένων ήταν υψηλότερο από αλλού, κυρίως λόγω των ανώτερων και ευέλικτων θεσμών εκπαίδευσης των νέων (Kelly, Mokyr και O Gr'ada, 2014).

Η βιομηχανική επανάσταση δεν οδήγησε στο τέλος της μαθητείας. Σε πολλές οικονομίες η κατάρτιση εκπαιδευτή-μαθητευόμενου εξακολουθεί να εφαρμόζεται ευρέως. Παρά την κατάργηση του αγγλικού καταστατικού μαθητευόμενων και τεχνιτών το 1814, η μαθητεία παρέμεινε κεντρικής σημασίας στον τομέα της βρετανικής μηχανικής κλωστοϋφαντουργίας, έναν από τους τομείς υψηλής τεχνολογίας της εποχής (Van der Beek, 2010). Επιπλέον, ενώ στην εποχή μας η μαθητεία έχει αντικατασταθεί εν μέρει από την επίσημη εκπαίδευση σε επαγγελματικά και επαγγελματικά σχολεία, η προσωπική μετάδοση της γνώσης και της πρακτικής εμπειρίας εξακολουθεί να είναι ουσιαστικής σημασίας, συμπληρώνοντας και όχι αντικαθιστώντας πιο επίσημα μορφές διδασκαλίας.

Ένας από τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να προωθήσει πολιτικές που επιδιώκουν τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών μελών και ειδικότερα ότι αφορά την μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς. Είναι γεγονός πως το σημαντικότερο κοινωνικό πρόβλημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) είναι η ανεργία. Τα συνολικά ποσοστά ανεργίας και ειδικότερα της ανεργίας των νέων διατηρούνται μέχρι και σήμερα σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα. Η ΕΕ σχεδιάζει και υλοποιεί μια σειρά από πολιτικές, δράσεις και πρωτοβουλίες για να ενισχύσει την απασχόληση των νέων. Πολλές από αυτές τις προσπάθειες επικεντρώνονται στο ιδιαίτερα κρίσιμο σημείο της μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας.

Στην Ελλάδα πραγματοποιείται σχεδιασμός και υλοποίηση πράξεων στα πλαίσια της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές και τις στρατηγικές της ΕΕ υπό το πρίσμα του Μεσοπρόθεσμου Δημοσιονομικού Προγράμματος τα τελευταία χρόνια (Γεωργιάδου, 2014). Μάλιστα, σύμφωνα με το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας, η ολιστική αναβάθμιση της ΕΕΚ αποτελεί μια από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας. Απώτερο στόχο αποτελεί η ενσωμάτωση των τωρινών ευρωπαϊκών κατευθύνσεων, ώστε να διευθετηθεί το οξύτατο πρόβλημα της ανεργίας των νέων, διευκολύνοντας τη μετάβαση τους από την εκπαίδευση και την κατάρτιση στον ενεργό εργασιακό στίβο (ΥΠΠΕΘ, 2016).

Η παγκοσμιοποίηση έχει γίνει ένα από τα κρίσιμα θέματα συζήτησης και ανησυχίας τον τελευταίο καιρό, αφού έχει καθοριστικό αντίκτυπο στη ζωή μας. Επομένως, εάν θέλουμε να ανταγωνιστούμε στην παγκόσμια σκηνή και να αντιμετωπίσουμε επιτυχώς τις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης, πρέπει να κάνουμε σημαντικές βελτιώσεις όσον

αφορά τη μεγιστοποίηση της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση βάσει συγκεκριμένου σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι ζούμε σε έναν κόσμο όπου η γνώση και οι τεχνολογίες ανανεώνονται με επιταχυνόμενο ρυθμό. Για να ανταποκριθούμε στις απαιτήσεις των οικονομικών τάσεων και στόχων που προκύπτουν, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να μετατοπιστεί σε νέες μορφές εκπαιδευτικού περιεχομένου και προβολής. Κατά συνέπεια, η παγκοσμιοποίηση και η νέα αναδυόμενη οικονομική και κοινωνική τάξη απαιτούν νέες πολιτικές και στρατηγικές για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Για το σκοπό αυτό, οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να βασίζονται στην αξιολόγηση των αναγκών της αγοράς που προσδιορίζεται από την κατάλληλη έρευνα αγοράς και να προσδιοριστούν οι ανάγκες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (TVET), τα οποία θεωρούνται τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της παγκοσμιοποίησης (Mouzakitis, 2010).

1. Κεφάλαιο: Εκπαιδευτική πολιτική

1.1. Αναδρομή της έννοιας της Μαθητείας

Ένας τρόπος για να δούμε τη μαθητεία είναι ως ένας προσωπικός και άμεσος τρόπος μετάδοσης σιωπηρών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από τον εκπαιδευτή στον μαθητή. Οι ικανότητες έχουν περιγραφεί από τον Michael Polanyi στο κλασικό του έργο σχετικά με το θέμα ως «η τήρηση ενός συνόλου κανόνων που δεν είναι γνωστά στο άτομο που τους ακολουθεί». Η σιωπηρή γνώση αποτελεί κάθε είδους που είναι πιθανό να μεταδοθεί μέσω προσωπικής επαφής: με παρατήρηση, αποστήθιση και μίμηση. Ως εκ τούτου, ο Polanyi υποστήριξε πως μια τέχνη που δεν μπορεί να προσδιοριστεί λεπτομερώς δεν μπορεί να μεταδοθεί με συνταγή, καθώς δεν υπάρχει συνταγή γι' αυτήν. Μπορεί να μεταδοθεί μόνο με παράδειγμα από τον εκπαιδευτή στον μαθητευόμενο. Αυτό περιορίζει το εύρος της διάχυσης των προσωπικών επαφών και, κατά συνέπεια, η δεξιοτεχνία τείνει να επιβιώνει σε στενά περιορισμένες τοπικές παραδόσεις. Ένα συμπέρασμα είναι ότι πολλές τέχνες υψηλής ειδίκευσης βρίσκονταν σε αστικές περιοχές, ενώ η αγροτική παραγωγή-αν και διαδεδομένη-ήταν ως επί το πλείστον χαμηλής ικανότητας (Mokyr, 2019).

Στη σύγχρονη εποχή, είναι σύνηθες να σκεφτόμαστε την κωδικοποιημένη και σιωπηρή γνώση ως συμπλήρωμα στο οποίο μια πρακτική προσωπική σχέση συμπληρώνει την επίσημη εργασία. Όχι τόσο πριν από τη Βιομηχανική Επανάσταση, όπου η επίσημη εκπαίδευση στην πλειονότητα των επαγγελμάτων και των επαγγεμάτων ήταν σπάνια. Μόνο στη νομική, την ιατρική και τη θρησκεία πραγματοποιήθηκε επίσημη εκπαίδευση σε σχολεία και πανεπιστήμια. Οι τεχνίτες, τόσο στη βιομηχανία όσο και στις υπηρεσίες, διδάχτηκαν τα μυστικά του επαγγέλματος αλληλεπιδρώντας με έναν δάσκαλο με τον οποίο πέρασαν τα εφηβικά τους χρόνια (Mokyr, 2019).

Το πώς ακριβώς έγινε η μετάδοση της γνώσης δεν είναι πάντα εύκολο να προσδιοριστεί και πιθανόν να εξαρτάται από τα ιδιότυπα χαρακτηριστικά των μεμονωμένων εκπαιδευτών-δασκάλων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των τεχνικών που διδάσκονται. Οι περισσότερες μελέτες παραδέχονται ότι λίγα είναι γνωστά σχετικά με την πραγματική διαδικασία εκμάθησης, αλλά ο Schalk μιλά για τη συναίνεση όταν υποθέτει ότι οι δεξιότητες αποκτήθηκαν κυρίως μέσω της μίμησης και της μάθησης (Schalk, 2017).

Το κόστος της διαδικασίας της μάθησης αποτελούσε ο χρόνος του εκπαιδευτή καθώς και οι πρώτες ύλες που εξαντλήθηκαν στα λιγότερο επιτυχημένα προϊόντα που παράγει ο μαθητευόμενος. Ο Steffens προτείνει μια ενδιαφέρουσα διατύπωση που υποδηλώνει ότι

η μετάδοση δεξιοτήτων πραγματοποιήθηκε μέσω μαθητευόμενων που «έκλεβαν με τα μάτια τους» που στην ουσία σημαίνει ότι έμαθαν κυρίως μέσω προσομοίωσης, παρατήρησης και πειραματισμού. Η έναρξη και απουσία οποιασδήποτε σοβαρής επιστημονικής βάσης των χρησιμοποιούμενων τεχνικών, η εκμάθηση με την πράξη και η εξομοίωση ήταν σαφώς κεντρικά στη διαδικασία της μάθησης. Αποτελούνταν από βασικές εργασίες, όπως παραδόσεις, καθαρισμός και φύλαξη του καταστήματος. Μόνο σε μεταγενέστερο στάδιο θα εμπιστευόταν ένας εκπαιδευτής έναν μαθητευόμενο πιο ευαίσθητα καθήκοντα που αφορούσαν πολύτιμους πελάτες και ακριβές πρώτες ύλες (Lane, 2005).

Μέχρι και σήμερα η έννοια της μαθητείας είναι εξίσου σημαντική και αναγκαία καθώς αναμένεται να βελτιώσει την απασχόληση, τις αποδοχές και τις προοπτικές σταδιοδρομίας των νέων. Στη μαθητεία, οι δεξιότητες και οι γνώσεις αποκτώνται μέσω ενός συνδυασμού δομημένων μαθησιακών ευκαιριών στο χώρο εργασίας, της συμμετοχής στη διαδικασία παραγωγής και της επίσημης μάθησης στην τάξη. Οι Steedman, Gospel και Ryan (1998) έδωσαν τον δικό τους ορισμό για τη μαθητεία. Αυτός ο ορισμός έχει σχεδιαστεί για να περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία που θεώρησαν οι συγγραφείς απαραίτητα για τη στήριξη της μελλοντικής επέκτασης. Με βάση τον ορισμό τους, η μαθητεία ορίζεται ως μια σύμβαση μεταξύ ενός εργοδότη και ενός νεαρού ατόμου που συνδυάζει επαγγελματική κατάρτιση, επίσημη μάθηση και παραγωγική εργασία. Μόλις τα δυο μέλη συμφωνήσουν, η συμφωνία αυτή επιβάλλει τόσο στον εργοδότη όσο και στο νεαρό άτομο ένα σύνολο αμοιβαίων δικαιωμάτων και υποχρεώσεων. Ο εργοδότης συμφωνεί να διασφαλίσει ότι ο μαθητευόμενος ακολουθεί το προβλεπόμενο πρόγραμμα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που θα βασίζεται σε εθνικά πρότυπα που αναγνωρίζονται επίσημα από τον σχετικό τομέα. Ένα μη διαπραγματεύσιμο μέρος της συμφωνίας θα είναι ότι η επιμόρφωση κατά την εργασία θα συμπληρώνεται από την εξω-χρηματιστηριακή κατάρτιση σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σε αντάλλαγμα, ο μαθητευόμενος συμφωνεί να συνεχίσει ευσυνείδητα το προβλεπόμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης, να αναλάβει παραγωγική εργασία που σχετίζεται με την πορεία της κατάρτισης εντός της εταιρείας και να αποδεχτεί έναν μισθό κατάρτισης κατάλληλο για την ηλικία του και το στάδιο του / την εκπαίδευση μαθητείας της.

Για να ξεκινήσει μια μαθητεία, έπρεπε να γίνει κάποια συμφωνία μεταξύ των δύο μερών. Ελλείψει τυπικής και λεπτομερούς περιγραφής του τι και πώς θα διδαχθεί ο εκπαιδευόμενος, η σύμβαση μεταξύ αυτού και του κηδεμόνα του από τη μία πλευρά και του εκπαιδευτή από την άλλη, πρέπει να θεωρηθεί ως ένα αργετυπικό ημιτελές

συμβόλαιο. Σε αντίθεση με το τυπικό ατελές μοντέλο σύμβασης στα οικονομικά, στο οποίο το κύριο ζήτημα είναι η αδυναμία προσδιορισμού όλων των ενδεχόμενων εκ των προτέρων, στην περίπτωση των υπό μαθητεία επιχειρήσεων ακόμη και η ακριβής φύση της υπηρεσίας που θα ανταλλαχθεί ήταν ασαφής. Ακόμη και όταν ορισμένες συμβάσεις γράφτηκαν από συμβολαιογράφους και περιείχαν λεπτομέρειες για τις αμοιβαίες προσδοκίες, τα πλήρη στοιχεία δεν μπορούσαν να προσδιοριστούν εκ των προτέρων, ούτε να τηρηθούν με μεγάλη ακρίβεια εκ των υστέρων (De Munck, 2007).

Τόσο η επιμέλεια και το κίνητρο του μαθητή όσο και η προσπάθεια που κατέβαλε ο δάσκαλος/εκπαιδευτής ήταν θέματα διακριτικής ευχέρειας. Οι γονείς και οι κηδεμόνες έπρεπε να εμπιστευτούν τον εκπαιδευτή ότι θα διδάξει σωστά, εξάλλου χωρίς μια τέτοιου είδους εμπιστοσύνη, η σύμβαση δεν θα μπορούσε να είναι βιώσιμη. Επιπλέον, η σύμβαση υπογραφόταν από τους γονείς, και καταβάλλονταν τα δίδακτρα ή «ασφάλιστρα». Ως εκ τούτου, υπήρχε ένα άλλο πρόβλημα αντιπροσωπείας, καθώς στο κύριο θέμα της σύμβασης, ο ίδιος ο μαθητευόμενος, δεν ήταν συνήθως μέρος στη διαπραγμάτευση. Από αυτή την άποψη, ένα συμβόλαιο ασφάλισης μεταξύ ενός μαθητευόμενου και ενός εκπαιδευτή στην πρόωμη σύγχρονη Ευρώπη ήταν παρόμοιο με το σιωπηρό συμβόλαιο μεταξύ ενός φοιτητή και ενός κολλεγίου στην εποχή μας. Η διαφορά είναι ότι κάθε σχέση μαθητευόμενου-εκπαιδευτή ήταν μια μη επαναλαμβανόμενη, προσωπική και μοναδική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, ο αριθμός των μαθητευόμενων ανά μάθημα-εκπαίδευση ήταν μικρός, επομένως οι δυσκολίες στην πληροφόρηση ενισχύθηκαν και η δυνατότητα ευκαιριακής συμπεριφοράς εκατέρωθεν ήταν σημαντική (De Munck, 2007).

Το μεγαλύτερο μέρος της οικονομικής βιβλιογραφίας για ατελή συμβόλαια κάνει λόγο για την ένταξη εταιρειών για την επίλυση καταστάσεων αναμονής ή ανάθεση ιδιοκτησίας που μπορεί να δώσει κίνητρο και στις δύο πλευρές. Ακόμη όμως και αν οι δύο πλευρές μπορούσαν να παρατηρήσουν τέλεια οι ίδιοι το αποτέλεσμα, μπορεί να ήταν αδύνατο να μεταφερθούν αυτές οι πληροφορίες σε τρίτα μέρη που καλούνται να εκδικάσουν διαφορές, δηλαδή η ετερότητα προκύπτει επειδή οι συνθήκες του κόσμου, η ποιότητα και οι ενέργειες είναι παρατηρήσιμες (τα συμβαλλόμενα μέρη) αλλά όχι επαληθεύσιμα (σε ξένους) - όπως τα δικαστήρια. Αλλά σε αυτή την περίπτωση μία από τις πλευρές της σύμβασης - ο μαθητευόμενος - ήταν εξ ορισμού υποπληροφορημένος για το υλικό που θα διδαχθεί και ο γονέας ή ο κηδεμόνας του, συχνά ο υπογράφων της σύμβασης. Για να γίνουν τα πράγματα χειρότερα, η σύμβαση μαθητείας δεν ήταν επαναλήψιμη και είχε σαφή ημερομηνία λήξης μετά την οποία λύθηκε η σχέση, γεγονός που έκανε την

ευκαιριακή συμπεριφορά ιδιαίτερα ελκυστική καθώς τελείωνε η σύμβαση (Vernengo, Caldentey & Rosser, 2008).

Η σύμβαση μεταξύ εκπαιδευτή/δασκάλου και μαθητευόμενου υπόκειται σε αυτό που είναι γνωστό ως το αξιόπιστο πρόβλημα δέσμευσης, το οποίο εμφανίζεται ευρέως στη θεωρία συμβάσεων και την πολιτική οικονομία. Το ζήτημα είναι βασικά αυτό: εάν ο μαθητευόμενος ή ο κηδεμόνας του μπορούσε να προωθήσει το πλήρες κόστος της εκπαίδευσής του στην αρχή, αυτό θα ήταν προφανώς επιθυμητό για τον εκπαιδευτή. Αλλά όταν ο μαθητευόμενος ήταν αφερέγγυος και οι πιστωτικές αγορές δεν ήταν διαθέσιμες για αυτόν τον σκοπό, ο καλύτερος τρόπος για να καλύψει το κόστος του εκπαιδευτή ήταν να δεσμευτεί ο μαθητευόμενος να εργαστεί για αυτόν όταν η εκπαίδευση είχε προχωρήσει, εξασφαλίζοντας έτσι μια ροή φθηνού εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού για τον εκπαιδευτή/δάσκαλο ως αποζημίωση για τις διδακτικές του προσπάθειες (Mokyr, 2019).

Από την άποψη της παρακίνησης του εκπαιδευτή να διδάξει σωστά, αυτό που έχει νόημα να τονιστεί είναι πως η παραγωγικότητα του μαθητευόμενου ως υπαλλήλου εξαρτάται από το πόσο ειδικευμένος ήταν όταν έφτασε η ώρα της άσκησης του επαγγέλματος. Το πρόβλημα δέσμευσης, ωστόσο, σήμαινε ότι ενώ ο μαθητευόμενος ή ο κηδεμόνας του θα μπορούσαν να υποσχεθούν από την αρχή ότι θα παράσχουν αυτήν την εργασία, όταν ήρθε η ώρα δεν είχε κανένα κίνητρο να το κάνει, και αντί αυτού θα μπορούσε να αποφύγει την εργασία του ή να διαφύγει με το ανθρώπινο κεφάλαιο που είχε συσσωρεύσει. Καθώς ο εκπαιδευτής το γνώριζε αυτό, ο μαθητευόμενος δεν μπορούσε να δεσμευτεί αξιόπιστα να παράσχει το έργο. Συνεπώς, η σύμβαση δεν ήταν αυτοτελής (Schalk, 2017).

Η ανταλλαγή μεταξύ εκπαιδευτή/δασκάλου και μαθητευόμενου συνήθως περιλάμβανε δύο δέσμες: ο εκπαιδευτής δίδαξε στον μαθητευόμενο τις δεξιότητες και τα μυστικά του επαγγέλματος, που αφορούσαν τον χρόνο του και τον χρόνο των υπαλλήλων του, καθώς και τα εργαλεία και τις πρώτες ύλες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία εκμάθησής του και εκπαίδευσής του. Επιπλέον, στις περισσότερες τεκμηριωμένες περιπτώσεις, ο μαθητής έλαβε τις πρώτες ύλες και τον εξοπλισμό από τον εκπαιδευτή/δάσκαλο και σε πολλές περιπτώσεις κοινωνικοποιήθηκε σε άλλα θέματα, όπως η ευλάβεια, η γραφή και οι καλοί τρόποι. Όπως και στις περισσότερες εκπαιδευτικές αγορές, η κατάρτιση δεν περιλάμβανε μόνο την πραγματική μετάδοση της γνώσης αλλά και μια επίσημη σφραγίδα έγκρισης στο τέλος της εκπαίδευσης που επέτρεπε στον ασκούμενο να ασκήσει το επάγγελμα, ελπίζοντας τελικά πως θα είναι το

ίδιο αποδοτικός όσο ο εκπαιδευτής του. Ήταν με άλλα λόγια μια πολύπλοκη συναλλαγή και από τις δύο πλευρές (Mokyr, 2019).

Από καθαρά θεωρητική άποψη, θα μπορούσε επομένως, και ήταν λογικό, η μαθητεία να γινόταν μέσα σε οικογένειες, στις οποίες οι πατέρες δίδασκαν τους γιους τους. Τα προβλήματα αντιπροσωπείας και επιβολής θα είχαν μειωθεί πολύ. Στην πραγματικότητα, στην περίπτωση της γεωργίας, που αποτελούσε την πλειοψηφία των εργαζομένων στην Ευρώπη πριν από τη Βιομηχανική Επανάσταση, αυτό συνέβαινε κυρίως και η επίσημη μαθητεία ήταν σπάνια (αν και οι έφηβοι υπάλληλοι των αγροκτημάτων πρέπει να είχαν παρόμοια χαρακτηριστικά με τους μαθητευόμενους). Σε αστικά επαγγέλματα - τόσο βιοτεχνικά όσο και εμπορικά - οι πατέρες που δίδασκαν στους γιους τους ήταν αρκετά ασυνήθιστοι, όπως στην περίπτωση του Bach και Mozart (Reyerson, 1992).

Μέχρι τον δέκατο έβδομο αιώνα, οι μαθητευόμενοι από συγγενείς ήταν μια ξεχωριστή μειοψηφία, που εκτιμάται ότι στο Λονδίνο άγγιζε το ποσοστό μεταξύ του 7 και 28% (Leunig, Minns & Wallis, 2011). Η εκπαίδευση εντός της εκτεταμένης οικογένειας ή της φυλής ήταν λιγότερο συνηθισμένη στην Ευρώπη, επειδή η πυρηνική οικογένεια είχε γίνει ο κανόνας από τον πρώιμο Μεσαίωνα και μετά, αν και οι συγγενείς παρέμειναν μια επιλογή. Μπορεί να αποδειχθεί ότι εάν οι μαθητευόμενοι μπορούσαν να επιλέξουν από μια μεγάλη ποικιλία εκπαιδευτών και δασκάλων, η τεχνολογική πρόοδος θα ήταν ταχύτερη από ό, τι αν περιοριζόταν στα μέλη της οικογένειας (De la Croix, Doerke & Mokyr, 2018).

Δεδομένου ότι η συμβατική σχέση μεταξύ εκπαιδευτή/δασκάλου και μαθητευόμενου μπορεί έτσι να θεωρηθεί ως η μητέρα όλων των ημιτελών συμβάσεων, είναι άξιο απορίας το πώς διάφορες προηγούμενες κοινωνίες έλυσαν την απειλή της πορτουνιστικής συμπεριφοράς και από τις δύο πλευρές. Υπήρχαν αμέτρητα περιθώρια στα οποία τα πράγματα θα μπορούσαν να πάνε στραβά, και το έκαναν συχνά. Τα κίνητρα απλά δεν ευθυγραμμίστηκαν. Ακόμη και ένας ικανός δάσκαλος μπορεί να ταπεινώσει τον μαθητή του. Ο μαθητευόμενος, όπως σημειώθηκε, μπορεί να μάθει γρήγορα τα μυστικά του επαγγέλματος και μετά να διαφύγει, ή να μάθει πολύ αργά και έτσι να είναι ένας μη παραγωγικός εργαζόμενος. Η σχέση ήταν εκ φύσεως ασύμμετρη, αλλά γινόταν προοδευτικά πιο συμμετρική καθώς ο μαθητευόμενος αποκτούσε τις δεξιότητες του επαγγέλματος. Ωστόσο, ήταν προς το συμφέρον του εκπαιδευτή να διατηρήσει την ασυμμετρία όσο το δυνατόν περισσότερο, αφού αυτή η ασυμμετρία του επέτρεψε να ελέγξει τον εργαζόμενό του και έτσι να αποκτήσει κέρδος από την εργασία του

μαθητευόμενου. Επίσης καθυστέρησε την εμφάνιση ενός άλλου δυνητικού ανταγωνιστή στην τοπική αγορά (Mokyr, 2019).

Ο χαρακτήρας της μαθητείας όπως περιγράφεται παραπάνω, δηλαδή η σύμβαση μεταξύ εργοδότη και μαθητευόμενου που συνάπτεται ελεύθερα, πρέπει να συνεχίσει να αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της Σύγχρονης Μαθητείας. Αυτό σημαίνει ότι η πρόσβαση στη μαθητεία αποφασίζεται από τους εργοδότες. Εάν αυτοί που μπορούν να επωφεληθούν από τη μαθητεία πρόκειται να βρουν εργοδότες που είναι πρόθυμοι να προσφέρουν θέσεις, θα είναι απαραίτητο να προσφέρονται μαθητείες σε μια μεγάλη ποικιλία επαγγελμάτων και τομέων. Για να πραγματοποιηθεί επέκταση της μαθητείας, πολλοί τομείς θα πρέπει να προσφέρουν μεγαλύτερο αριθμό θέσεων μαθητείας από ό, τι συμβαίνει σήμερα. Η κυβέρνηση και οι εργοδότες πρέπει από κοινού να αναλάβουν σταθερές δεσμεύσεις για να διασφαλίσουν ότι όλοι οι τομείς εκπαιδεύονται σε επαρκή αριθμό για να καλύψουν τόσο τις τρέχουσες όσο και τις μελλοντικές ανάγκες δεξιοτήτων και, συνεπώς, να αυξήσουν το εύρος των ευκαιριών που διατίθενται στους νέους (Steedman, Gospel & Ryan, 1998).

Η μαθητεία δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί και να μετρηθεί με συνέπεια. Σήμερα υποδηλώνει γενικά ένα επίσημο, δομημένο πρόγραμμα επαγγελματικής προετοιμασίας, που χορηγείται από έναν εργοδότη, το οποίο αντιπαραβάλλει τη μερική απασχόληση εκτός εργασίας με επαγγελματική κατάρτιση και εργασιακή εμπειρία, οδηγεί σε αναγνωρισμένη επαγγελματική κατάρτιση σε βιοτεχνία ή υψηλότερα επίπεδα και χρειάζεται τουλάχιστον δύο χρόνια για να ολοκληρωθεί. Στην ηπειρωτική Ευρώπη, η επαγγελματική και γενική εκπαίδευση αποτελούν μέρος του πακέτου και η μαθητεία αντιμετωπίζεται ως μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, συνήθως στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο. Τα όρια μεταξύ της μαθητείας και άλλων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ωστόσο συχνά ασαφή. Η παραδοσιακή μαθητεία μοιάζει με την κατάρτιση στην εργασία κατά το χαμηλό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, την έλλειψη δομής και τον προσανατολισμό προς την παραγωγική εργασία. Από την άλλη πλευρά, η προετοιμασία για τα φιλελεύθερα επαγγέλματα (νομική, ιατρική, λογιστική) συνδυάζει επίσης τυπικά εκπαίδευση μερικής απασχόλησης με κατάρτιση και εμπειρία που βασίζεται στην εργασία, αλλά δεν ονομάζεται συνήθως μαθητεία (Ryan, 1998).

Στο ευρωπαϊκό πλαίσιο, η διαφορά μεταξύ μαθητείας και επαγγελματικών προγραμμάτων πλήρους φοίτησης είναι δυνητικά προβληματική, δεδομένου ότι η θεματολογία συχνά περιλαμβάνει θέσεις εργασίας. Τρία χαρακτηριστικά δυνητικά

διαφοροποιούν την μαθητεία. Πρώτον, περιλαμβάνει περισσότερο χρόνο στη δουλειά και λιγότερο στο σχολείο από ό, τι τα προγράμματα πλήρους απασχόλησης. Δεύτερον, οι μαθητεύομενοι λαμβάνουν εισόδημα ενώ μαθαίνουν, ενώ οι φοιτητές πλήρους φοίτησης συνήθως δεν λαμβάνουν. Τέλος, οι μαθητεύομενοι χρηματοδοτούνται από έναν εργοδότη που αναλαμβάνει μια σημαντική ευθύνη για την κατάρτισή του. Αυτά τα κριτήρια αρκούν για να καταστήσουν την κατηγοριοποίηση των μαθητεύομενων αρκετά απλή σε αρκετές χώρες (όπως η Γερμανία) εκτός του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου οποιοδήποτε πρόγραμμα κατάρτισης μπορεί να ονομαστεί μαθητεία (Ryan, 1998).

Το μόνο δημόσιο κριτήριο για το καθεστώς μαθητείας προς το παρόν είναι η επιλεξιμότητα για δημόσια χρηματοδότηση στο πλαίσιο της Σύγχρονης Μαθητείας, για την οποία οι ελάχιστες απαιτήσεις είναι: (i) ένα επίσημο πρόγραμμα κατάρτισης συμβατό με το πλαίσιο που αναπτύχθηκε από τον τομεακό Εθνικό Οργανισμό Κατάρτισης, (ii) κατάρτιση με στόχο την απόκτηση Εθνικής Επαγγελματικής Κατάρτισης στο Επίπεδο 3 ή παραπάνω, συμπεριλαμβανομένης της απόκτησης των σχετικών βασικών δεξιοτήτων (αριθμητική, επικοινωνία κ.λπ.) και (iii) επίσημη σύμβαση κατάρτισης μεταξύ του μαθητεύομενου και του χορηγού εργοδότη (Gospel & Fuller, 1998).

1.2. Σύνδεση Μαθητείας με εκπαίδευση και αγορά εργασίας

Οι κυβερνήσεις αρκετών προηγμένων οικονομιών, συμπεριλαμβανομένης της Αυστραλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας, της Νορβηγίας, της Φινλανδίας, της Ιρλανδίας και των ΗΠΑ, προσπαθούν στις μέρες μας να επεκτείνουν τη μαθητεία (Bowers, Sonnet & Bardone, 1999). Στο Ηνωμένο Βασίλειο, το πρόγραμμα Modern Apprenticeship (MA) παρέχει από το 1995 δημόσιες επιδοτήσεις για προγράμματα κατάρτισης για νέους 16-24 ετών που αποσκοπούν σε επαγγελματικά προσόντα βιοτεχνίας και τεχνικού. Το δημόσιο ενδιαφέρον για την επέκταση της μαθητείας αντανακλά διάφορες σκέψεις. Πρώτον, υπάρχει η συμβολή στην οικονομική απόδοση των ενδιάμεσων δεξιοτήτων που παράγει η μαθητεία, ιδιαίτερα στη Γερμανία. Δεύτερον, υπάρχουν τα εκπαιδευτικά πλεονεκτήματα της μαθητείας, όσον αφορά τα κίνητρα και τα γνωστικά οφέλη από την αντιπαράθεση θεωρητικής και πρακτικής μάθησης με βάση την τάξη και την εργασία. Τρίτον, η μαθητεία τείνει να συνδέεται με καλύτερα αποτελέσματα στην αγορά εργασίας, ιδίως στα ποσοστά απασχόλησης, από ό, τι η επαγγελματική εκπαίδευση πλήρους απασχόλησης ή η απλή επαγγελματική κατάρτιση (Ryan, 1998).

Στο Ηνωμένο Βασίλειο, υπάρχει επίσης η παραδοσιακή σημασία της μαθητείας για τη βιομηχανική εκπαίδευση, η οποία, αν και εξασθενημένη σε μεγάλο βαθμό, ενθαρρύνει τις ελπίδες για την αναβίωσή της. Ωστόσο, οι προοπτικές μιας τέτοιας αναβίωσης μπορεί να μην είναι ευνοϊκές. Ένα σύστημα μεγάλης κλίμακας μαθητείας μπορεί να απαιτεί θεσμική υποστήριξη που απλώς δεν υπάρχει. Το πιο επιτυχημένο σύστημα μαθητείας της σύγχρονης εποχής, το γερμανικό, περιλαμβάνει ενώσεις εργοδοτών, συνδικαλιστικές ενώσεις, εκπαιδευτικούς και κυβερνητικούς εκπροσώπους σε κοινή, πολυεπίπεδη ρύθμιση. Από την άλλη, τα βρετανικά ιδρύματα μπορεί να είναι πολύ αδύνατα για να υπάρχει οποιαδήποτε προοπτική του Ηνωμένου Βασιλείου να απολαμβάνει ισοδύναμη θεσμική υποστήριξη και κάθε προσπάθεια οικοδόμησης μαθητείας σε μια σημαντική πηγή επαγγελματικών δεξιοτήτων είναι καταδικασμένη να αποτύχει. Παρόμοια ζητήματα αντιμετωπίζουν και οι άλλες χώρες που επιδιώκουν την επέκταση της μαθητείας. Το θεσμικό σημείο εκκίνησης μπορεί να είναι ευνοϊκότερο στη Νορβηγία, τη Φινλανδία και τη Γαλλία από ό, τι στο Ηνωμένο Βασίλειο, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία, δεδομένης της εκτενέστερης κοινωνικής εταιρικής σχέσης. Αλλά ποια μορφή πρέπει να έχει η μαθητεία και πόση θεσμική ανάπτυξη θα απαιτήσει είναι ερωτήματα που πρέπει να αντιμετωπίσουν όλες οι χώρες (Ryan, 2000).

Με τη μαθητεία, αντιλαμβανόμαστε ένα μοντέλο μάθησης στο οποίο ο μαθητευόμενος αποκτά τις δεξιότητες και τις γνώσεις που απαιτούνται από τον εξειδικευμένο εργαζόμενο, τον τεχνικό ή τον επαγγελματία. Αυτό το μοντέλο λειτουργεί με επιτυχία για επαγγελματίες υψηλής ειδίκευσης - ορκωτούς λογιστές και γιατρούς - όπως και για το πιο συνηθισμένο εύρος επαγγελμάτων μεσαίου επιπέδου - από διαχειριστές επιχειρήσεων έως εξειδικευμένους ηλεκτρολόγους. Η σωστή μαθητεία έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις φιλοδοξίες των νέων για σχετική και ευέλικτη εκπαίδευση και κατάρτιση μετά τα 16. Παρέχει επίσης το ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων που απαιτούνται επειγόντως από τις επιχειρήσεις. Εξίσου σημαντικό, η εκπαιδευτική εμπειρία και εμπειρογνωμοσύνη που αναπτύχθηκαν από εταιρείες που προσφέρουν μαθητείες βοηθούν τις εταιρείες να αναπτυχθούν ως «εργασιακοί χώροι». Αυτές οι εξελίξεις ωφελούν όλους τους εργαζομένους λόγω των ευρύτερων ευκαιριών που μπορεί να προσφέρει ένας «χώρος μάθησης» για αναβάθμιση και ανάπτυξη.

Η μακρά παράδοση της μαθητείας στη Βρετανία είναι ταυτόχρονα μια δύναμη και αδυναμία. Όπου διατηρείται η ποιοτική κατάρτιση, το καθεστώς μαθητευόμενου είναι ελκυστικό για τους νέους και τους γονείς τους, απαλλαγμένο από το στίγμα που απέκτησαν τα προγράμματα τύπου Εκπαίδευση Νέων. Ωστόσο, ταυτόχρονα, όσοι

κοιτάζουν την προηγούμενη ιστορία της μαθητείας - σε μεγάλο βαθμό περιορίζονται σε νεαρούς άνδρες στον μεταποιητικό τομέα - υποστηρίζουν ότι έχει μικρή σχέση με τη σημερινή οικονομία και ότι η κινητικότητα της κατάρτισης ήταν κακή.

Ένα ευρύ φάσμα προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων - ομαδική εργασία, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, η εμπιστοσύνη στην αυτόνομη και δημιουργική εργασία - εκτιμάται όλο και περισσότερο και απαιτείται στους περισσότερους χώρους εργασίας. Η συνεργασία μεταξύ επιχειρήσεων και ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης αναγνωρίζεται σε πολλές χώρες ως ο βέλτιστος και οικονομικότερος τρόπος για την ανάπτυξη αυτού του φάσματος δεξιοτήτων. Τα πρότυπα, τα προβλήματα και οι προκλήσεις της πραγματικής ζωής που βρίσκονται στον χώρο εργασίας το καθιστούν το πιο αποτελεσματικό μαθησιακό περιβάλλον για την απόκτηση προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Ειδικές τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες μπορούν επίσης να αποκτηθούν στο χώρο εργασίας χρησιμοποιώντας ένα ευρύτερο και πιο ενημερωμένο εύρος εξοπλισμού από ό, τι συνήθως παρέχεται σε κολέγια. Όμως, ταυτόχρονα, αυξάνεται το επίπεδο των τεχνικών γνώσεων και της γενικής ικανότητας στην επικοινωνία και την αριθμητική απαίτηση των εργαζομένων. Εδώ, η συνεργασία με την εκπαίδευση είναι ζωτικής σημασίας. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν σημαντικό ρόλο στη μαθητεία μέσω της ανάπτυξης συμπληρωματικών τεχνικών γνώσεων και κατανόησης και στηρίζοντας τη γενική εκπαίδευση (Steedman Gospel & Ryan, 1998).

Το παράδειγμα άλλων χωρών, ιδίως των γερμανόφωνων χωρών, έδειξε επίσης το βαθμό στον οποίο η μαθητεία μπορεί να φιλοξενήσει σε ένα ενιαίο πλαίσιο νέους με πολύ διαφορετική ακαδημαϊκή ικανότητα και επαγγελματικές ικανότητες. Διαφορετικά επαγγέλματα απαιτούν διαφορετικές ιδιότητες στους νέους. Οι μαθητευόμενοι βλέπουν την αυξανόμενη ικανότητά τους να αναγνωρίζεται στο χώρο εργασίας και αυτή η αναγνώριση παρέχει μια ανεκτίμητη αίσθηση αυτοεκτίμησης και επαγγελματικής ταυτότητας. Για τους λόγους αυτούς, η μαθητεία προσφέρει τη δυνατότητα μιας λιγότερο συνειδητής κατάστασης και λιγότερο διχαστικής διαδρομής σε τεχνικά και ακόμη και επαγγελματικά προσόντα από ό, τι αυτή τη στιγμή προσφέρεται στο σύστημα σχολείου, πανεπιστημίου και κολεγίου (Steedman Gospel & Ryan, 1998).

Η ισορροπία στην εκπαίδευση μαθητείας μεταξύ ειδικών για επιχειρήσεις και γενικών δεξιοτήτων μεταβιβάσιμου είδους είναι ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα της μαθητείας. Οι νέοι που επιλέγουν μεταξύ εκπαίδευσης πλήρους απασχόλησης και μαθητείας δεν θα προσελκύονται σε μαθητείες που δεν προσφέρουν αποδεκτό

συνδυασμό δεξιοτήτων για συγκεκριμένες επιχειρήσεις και κλάδους μαζί με γενικές δεξιότητες. Ωστόσο, η δομή των προγραμμάτων κατάρτισης που προσφέρονται σήμερα στη Σύγχρονη Μαθητεία δεν έχει τη σωστή ισορροπία να έχει αρκετά υψηλά πρότυπα σε όλους αυτούς τους τομείς. Απαιτείται επανεξέταση του τρέχοντος συνδυασμού μεταξύ τομεακών δεξιοτήτων και γενικότερων δεξιοτήτων και εκπαίδευσης προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ανάγκες των νέων και των επιχειρήσεων ικανοποιούνται εξίσου.

2. Κεφάλαιο: Η έννοια της αποτελεσματικής μαθητείας

2.1. Ευκαιρίες και διαθεσιμότητα μαθητείας

Η μετάδοση δεξιοτήτων και γενικότερα της «τεχνογνωσίας-know how» υπήρξε κεντρική για τη λειτουργία όλων των οικονομιών. Ιστορικά, σύμφωνα με τον Foray (2004, όπ. αναφ. στους De la Croix, Doerke & Mokyr, 2018) αυτή η γνώση ήταν σχεδόν εξ ολοκλήρου «σιωπηρή» γνώση, με την τυπική έννοια που χρησιμοποιείται σήμερα στην οικονομία. Αν και οι ιστορικοί της οικονομίας έχουν αναγνωρίσει εδώ και πολύ καιρό τη σημασία της για τη λειτουργία της οικονομίας, μόλις πρόσφατα η σιωπηρή γνώση έχει συνδεθεί ρητά με τη βιβλιογραφία για το ανθρώπινο κεφάλαιο και τον ρόλο της στη βιομηχανική επανάσταση και στην εμφάνιση της σύγχρονης οικονομικής ανάπτυξης (Kelly, Mokyr & O Gr'ada, 2014). Ο κύριος μηχανισμός μέσω του οποίου οι σιωπηρές δεξιότητες μεταδόθηκαν σε άτομα ήταν η μαθητεία, μια σχέση που συνδέει έναν εξειδικευμένο ενήλικα με έναν νεαρό που μεταλαμπάδευσε την τεχνογνωσία των εμπορικών δραστηριοτήτων. Η βιβλιογραφία για τα οικονομικά της μαθητείας έχει επικεντρωθεί σε διάφορα θέματα. Ωστόσο, λίγα έχουν γίνει για να αναλυθεί η μαθητεία ως παγκόσμιο φαινόμενο, οργανωμένο με διαφορετικούς τρόπους (De la Croix, Doerke & Mokyr, 2018).

Μέσα στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας, η απόκτηση ανθρώπινου κεφαλαίου πραγματοποιήθηκε μέσω προσωπικής επαφής μεταξύ ενός καθορισμένου «εκπαιδευτή» και του μαθητευομένου του. Όπως επισημαίνεται στην μελέτη των DelaCroix, Doerke και Mokyr (2018), πριν από τα μέσα του 19ου αιώνα υπήρχαν λίγες εναλλακτικές λύσεις για την απόκτηση χρήσιμων παραγωγικών δεξιοτήτων. Μερικά από τα καλύτερα σχολεία, όπως οι διαφωνούντες ακαδημίες της Βρετανίας ή τα σχολεία που εμφανίστηκαν στην ευρωπαϊκή ήπειρο γύρω στο 1600, δίδαξαν κάποιες χρήσιμες δεξιότητες όπως η σχεδίαση, η χημεία και η γεωγραφία. Τα οικονομικά της μαθητείας στον νεωτερισμό πουλούσαν στην ουσία «ανθρώπινο κεφάλαιο». Τα οικονομικά μιας τέτοιας εγκατάστασης εξηγούν πολλά από τα ιστορικά χαρακτηριστικά του συστήματος. Το πιο γνωστό, φυσικά, είναι ότι ο μαθητευόμενος έπρεπε να παρέχει υπηρεσίες εργασίας στον εκπαιδευτή με μερική αμοιβή για την εκπαίδευσή του. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτό το συστατικό έγινε τόσο μεγάλο που η σύμβαση μαθητείας ήταν περισσότερο σύμβαση εργασίας παρά μια διευθέτηση κατάρτισης. Τέτοιες διατάξεις υπογραμμίζουν τη βασική ιδέα της κοινής παραγωγής, στην οποία οι δύο δραστηριότητες - παραγωγή και κατάρτιση

- ήταν έντονα συμπληρωματικές. Όπως επεσήμανε ο Humphries (2011), η σύμβαση μεταξύ του εκπαιδευτή και του μαθητευόμενου σε οποιοδήποτε θεσμικό περιβάλλον είναι προβληματική με δύο τρόπους. Πρώτον, οι ροές των υπηρεσιών για τις οποίες πραγματοποιούνται συναλλαγές δεν είναι συγχρονισμένες, αν και ο ακριβής χρόνος διέφερε από το επάγγελμα στο άλλο. Δεύτερον, αυτές οι ροές δεν μπορούν να καθοριστούν πλήρως εκ των προτέρων ή να παρατηρηθούν εκ των υστέρων. Ο μαθητευόμενος, από την ίδια τη φύση της διδακτικής διαδικασίας, δεν είναι σε θέση να αξιολογήσει επαρκώς εάν έχει λάβει αυτό που έχει πληρώσει μέχρι τη λήξη της σύμβασης. Ακόμη και αν ο ίδιος ο μαθητευόμενος μπορούσε να παρατηρήσει την εφαρμογή της σύμβασης, οι λεπτομέρειες δεν θα μπορούσαν να επαληθευτούν για τρίτους και για κριτές. Επειδή η συναλλαγή δεν επαναλαμβάνεται, είναι πιθανό εν τέλει να μην πραγματοποιηθεί και έτσι η οικονομία υποφέρει από τη σοβαρή υποπαραγωγή της εκπαίδευσης.

Ωστόσο, δεδομένου ότι αυτό σημαίνει ότι η μετάδοση γνώσεων θα πραγματοποιείται αποκλειστικά εντός οικογενειών, ορισμένες κοινωνίες έχουν δημιουργήσει ιδρύματα που επέτρεψαν την εκτέλεση των συμβάσεων μεταξύ μη συνδεδεμένων μερών. Αυτά τα ιδρύματα μείωσαν την ευκαιριακή συμπεριφορά με διαφορετικούς τρόπους, αλλά όλοι απαιτούσαν κάποιο είδος αξιόπιστης τιμωρίας. Ωστόσο, τα πιο εξελιγμένα και αποτελεσματικά ιδρύματα οδήγησαν σε καλύτερη ποιότητα κατάρτισης γεγονός που οδηγεί σε ταχύτερη τεχνολογική πρόοδο.

Η Σύγχρονη Μαθητεία έχει επεκτείνει τη μαθητεία στον τομέα των υπηρεσιών της οικονομίας και βελτίωσε τις ευκαιρίες μαθητείας για τις νέες γυναίκες. Παρόλο που αυτές οι καινοτομίες είναι ζωτικής σημασίας και αξιέπαινες, μια σημαντική διάσταση της κοινωνικής αλλαγής αγνοείται σε μεγάλο βαθμό στη δομή της Σύγχρονης Μαθητείας. Αυτή είναι η μεταβαλλόμενη - και αυξανόμενη - εκπαιδευτική φιλοδοξία των νέων. Τα γενικά επαγγελματικά προσόντα (GNVQ) έχουν αποδειχθεί δημοφιλή στους νέους που τους βλέπουν κυρίως ως μια διαδρομή προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα σημαντικά επαγγελματικά προσόντα έχουν αποφευχθεί από τους νέους επειδή αυτά τα προσόντα δεν προσφέρουν προς το παρόν μια διαδρομή για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η αποτυχία παροχής μιας σειράς ευκαιριών προόδου από τη μαθητεία έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση μερικής απασχόλησης και πλήρους απασχόλησης έχει αποθαρρύνει πολλούς ταλαντούχους και φιλόδοξους νέους να εισέλθουν στη μαθητεία (Steedman Gospel & Ryan, 1998).

Η εμπειρία σε άλλες χώρες δείχνει ότι, η ζήτηση για μαθητευόμενους μπορεί να είναι πολύ μεγάλη και να προσφέρει ευκαιρίες σε σχεδόν ολόκληρο το εύρος ικανοτήτων. Ένα από τα πλεονεκτήματα ενός καθιερωμένου συστήματος όπως το γερμανικό σύστημα είναι ότι οι προσδοκίες για τις ιδιότητες που απαιτούνται για τη μαθητεία μεταφέρονται τακτικά στα σχολεία και τους μαθητές. Ως αποτέλεσμα, τα σχολεία και οι μαθητές εργάζονται για να παράγουν τις ιδιότητες που αναζητούν οι εργοδότες. Αρχικά, ωστόσο, πρέπει να γίνει αποδεκτό ότι ορισμένοι από αυτούς που επιθυμούν μαθητεία δεν θα την βρουν λόγω ανεπαρκών προηγούμενων επιτευγμάτων. Μια περίοδος προ-μαθητείας μπορεί να αυξήσει τις πιθανότητες ενός νέου ατόμου να αποκτήσει μαθητεία στον επιθυμητό τομέα. Ο προσεκτικός προγραμματισμός ενός προγράμματος προ-μαθητείας που χρηματοδοτείται από το κοινό σε συνεννόηση με τους τοπικούς εργοδότες θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα την απασχόληση πολλών νέων ως μαθητευόμενων. Οι εθνικές πρακτικές άσκησης θα μπορούσαν να προσαρμοστούν για να εξυπηρετήσουν παρόμοιο σκοπό σε ορισμένες περιπτώσεις. Αλλά δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πώς θα μπορούσε να δοθεί εγγύηση για μια προσφορά μαθητείας εάν πρέπει να διατηρηθούν οι ιδιότητες που δίνουν στην μαθητεία την κατάσταση και την αξία της στην αγορά εργασίας.

Η ολιστική αναβάθμιση της ΕΕΚ στοιχειοθετεί μια από τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας. Τον Απρίλιο του 2016, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της ΕΕΚ και της Μαθητείας, προσπαθώντας να ενσωματώσει τις πιο πρόσφατες ευρωπαϊκές κατευθύνσεις, ώστε να αντιμετωπίσει το οξύτατο πρόβλημα της ανεργίας των νέων, διευκολύνοντας τη μετάβαση τους από την εκπαίδευση ή την κατάρτιση στην ενεργή εργασιακή ζωή.

Το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο στηρίζεται στην ανάλυση της Ελληνικής πραγματικότητας και επιχειρεί έναν δυναμικό προσδιορισμό των πραγματικών αναγκών της οικονομίας και της κοινωνίας με στόχο τη διασύνδεσή του με την αναπτυξιακή πολιτική, ώστε η ΕΕΚ να μπορέσει να αποτελέσει έναν πυλώνα για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

Η μελέτη της ελληνικής πραγματικότητας οδήγησε σε κάποιες διαπιστώσεις σχετικά με τις αδυναμίες της ΕΕΚ που σύμφωνα με το Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο συνοψίζονται σε: α) χαμηλή ελκυστικότητα της ΕΕΚ ως εκπαίδευση δεύτερης επιλογής, απαξιωμένη από την κοινωνία, με υψηλή μαθητική διαρροή β) πολυνομία – Ασυνέχεια – Κατακερματισμός και έλλειψη εστίασης τόσο στο σχεδιασμό όσο και στην εφαρμογή

πολιτικής και γ) μειωμένη αποτελεσματικότητα – Ασαφή / χαλαρή διασύνδεση της ΕΕΚ με την αγορά εργασίας. δ) κατακερματισμός/ αλληλοεπικάλυψη κατευθύνσεων και ειδικοτήτων, ε) απουσία σε πολλές περιπτώσεις θεσμοθετημένων επαγγελματικών δικαιωμάτων, στ) μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών σε ματαίωση.

Ως αντιστάθμισμα των αδυναμιών υπάρχουν εξαιρετικής σημασίας δυνατά σημεία στα οποία θα βασιστεί η συντελούμενη προσπάθεια αναβάθμισης της ΕΕΚ, όπως οι σημαντικές υλικοτεχνικές υποδομές που διαθέτει η ΕΕΚ, οι εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτές με ευρείες γνώσεις που απαρτίζουν το στελεχιακό της δυναμικό και το σημαντικό ποσοστό παιδαγωγικά ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών.

Το όραμα για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση και τη Μαθητεία» πάνω στο οποίο βασίστηκε το Στρατηγικό πλαίσιο, στηρίχθηκε σε τρεις πυλώνες:

1. Αναγνώριση και ενίσχυση του κοινωνικού ρόλου της ΕΕΚ. Βασικοί στόχοι αυτού του άξονα είναι η καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, η ενίσχυση των βασικών ικανοτήτων των μαθητών και σπουδαστών στην ΕΕΚ, η παροχή ίσων ευκαιριών ανάπτυξης και εξέλιξης σε όλους τους νέους, η μείωση του ποσοστού μαθητικής διαρροής και η υιοθέτηση ασφαλούς και ρεαλιστικού οράματος για καθηγητές – μαθητές, ώστε να επιτρέπει την ενεργό συμμετοχή τους στην αναβάθμιση της ΕΕΚ.

2. Αναβάθμιση του εργασιακού ρόλου της ΕΕΚ. Βασικοί στόχοι του δεύτερου άξονα είναι η προετοιμασία μαθητών/μαθητευομένων με επαγγελματική συνείδηση και οριζόντιες δεξιότητες, στους οποίους θα μπορούν να στηριχθούν οι Ελληνικές επιχειρήσεις και οργανισμοί, η προσαρμογή στις ανάγκες της Ελληνικής κοινωνίας και οικονομίας, η άμβλυνση και όχι η αναπαραγωγή των αδυναμιών που παρατηρούνται στο μοντέλο παραγωγικής ανάπτυξης και η εξασφάλιση σε όλους τους μαθητές ικανών προσόντων για αξιοπρεπή αρχική εργασιακή ένταξη.

3. Σύνδεση της ΕΕΚ με το συνολικό αναπτυξιακό σχεδιασμό της χώρας. Βασικοί στόχοι του τελευταίου άξονα είναι η τεχνολογική και οργανωτική αναβάθμιση επιχειρήσεων/ οργανισμών, η εξειδίκευση σε προϊόντα και υπηρεσίες υψηλής προστιθέμενης αξίας, η αύξηση της απασχόλησης, η ενίσχυση της νησιωτικότητας και τέλος ο προσανατολισμός των γνώσεων σε ολοκληρωμένους τομείς για αξιοποίηση των συγκριτικών πλεονεκτημάτων της ελληνικής οικονομίας (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

2.2. Προσκλήσεις και παρεμβάσεις

Έχει ήδη αποδειχθεί η αρνητική επίδραση των ελλείψεων των δεξιοτήτων στην αύξηση της παραγωγικότητας στη βρετανική βιομηχανία. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980, οι τομείς που επηρεάστηκαν περιλάμβαναν την ομάδα βιομηχανικών μηχανικών, των οποίων η εξάρτηση από την μαθητεία ήταν ιστορικά σημαντική. Παρομοίως, μια σειρά από έρευνα σχετικά με τη συγκριτική παραγωγικότητα και τα εμπορικά πρότυπα στη Βρετανία και τις ξένες χώρες, συμπεριλαμβανομένων τόσο περιπτωσιολογικών μελετών σε επίπεδο εργοστασίου όσο και στατιστικών μελετών για διατομεακές διαφορές, έχει δείξει την ανεπαρκή προσφορά ενδιάμεσων επαγγελματικών προσόντων ως κύρια αιτία (Steedman, Gospel & Ryan, 1998).

Αξίζει εδώ να επισημανθεί πως οι σύγχρονες εκκινήσεις μαθητείας εξακολουθούν να είναι χαμηλές. Ένας λόγος για αυτό μπορεί να είναι ότι κάποια απαίτηση από τους εργοδότες για χρηματοδότηση των σύγχρονων μαθητευόμενων εξακολουθεί να μην ικανοποιείται ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς παράδοσης και ενός ανώτατου ορίου χρηματοδότησης από την κυβέρνηση της σύγχρονης μαθητείας. Ωστόσο, είναι επίσης ευρέως αναγνωρισμένο ότι οι πληροφορίες σχετικά με τις Σύγχρονες Μαθητείες κατανέμονται πολύ άνισα μεταξύ των εργοδοτών. Σε μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις, το δυναμικό για θέσεις μαθητείας είναι μεγάλο, ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι σε πολλούς τομείς οι εταιρείες αυτές δεν είναι ακόμη καλά ενημερωμένες για τη μαθητεία. Πρόσθετοι πόροι είναι απαραίτητοι για την προώθηση της Σύγχρονης Μαθητείας σε όλες τις εταιρείες σε όλους τους τομείς, έτσι ώστε κάθε εταιρεία να κατανοεί τις δυνατότητες της Σύγχρονης Μαθητείας (Steedman, Gospel & Ryan, 1998).

3. Κεφάλαιο: Σχέση μαθητείας με οικονομία

3.1. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην αγορά εργασίας και οικονομικής ανάπτυξης

Η απλή υπόθεση ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση έχουν βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις στα πρότυπα της ζωής, τουλάχιστον στην καριέρα και τους μισθούς ενός ατόμου, είναι γενικά αποδεκτή και η ορθότητα της φαίνεται να είναι αρκετά προφανής. Αλλά όταν πρόκειται για πραγματικά οφέλη εκπαίδευσης και κατάρτισης, προκύπτουν ερωτήματα του τύπου τι καταλαβαίνουμε με τον όρο οφέλη και πώς μπορούν αυτά να μετρηθούν. Επιπλέον, η εκπαίδευση και η κατάρτιση μπορούν να λάβουν εντελώς διαφορετικές μορφές όσον αφορά τον τύπο, το περιεχόμενο και τους επενδυμένους πόρους. Καθώς οι έννοιες της εκπαίδευσης, καθώς και της κατάρτισης και των δεξιοτήτων, διαφέρουν έντονα όχι μόνο μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών αλλά και λόγω των διαφορετικών σχολών που εκπροσωπούν, είναι απαραίτητο να διευκρινιστούν οι ορισμοί της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

3.1.1. Εκπαίδευση

Ο όρος εκπαίδευση χρησιμοποιείται για τα προγράμματα μάθησης με γενικούς στόχους που σχετίζονται με την προσωπική ανάπτυξη του μαθητή και την απόκτηση γνώσης. Η τυπική εκπαίδευση πραγματοποιείται με δομημένο και διδακτικό τρόπο κανονικά σε σχολεία ή άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εκπαίδευση είναι επίσης μια ιδιότητα που κατέχει ένα άτομο αφού περάσει από αυτή τη διαδικασία, που συνήθως επιβεβαιώνεται από ένα επίσημο και γενικά αποδεκτό προσόν. Επομένως, η εκπαίδευση ως έννοια είναι απτή και είναι - σε σύγκριση με άυλους όρους όπως η μάθηση - σχετικά εύκολο να μετρηθεί (Desjardin, 2001).

3.1.2. Κατάρτιση

Σε σύγκριση με την εκπαίδευση, η κατάρτιση σχετίζεται άμεσα με την προετοιμασία των ατόμων για απασχόληση σε τρέχοντα ή αναδυόμενα επαγγέλματα. Η κατάρτιση μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο εντός όσο και εκτός εργασίας, με το τελευταίο να οργανώνεται συνήθως μέσω προγραμμάτων που προσφέρουν μια σειρά μαθημάτων. Η κατάρτιση μπορεί να περιλαμβάνει εφαρμοσμένη μάθηση, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, εργασιακές συμπεριφορές, γενικές δεξιότητες και επαγγελματικές ειδικές δεξιότητες

απαραίτητες για την οικονομική ανεξαρτησία του ατόμου ως παραγωγικό και συνεισφέρον μέλος της κοινωνίας. Η

κατάρτιση που έχει αποκτήσει ένα άτομο συνήθως μετρίεται με ποσοτικούς όρους (διάρκεια, συχνότητα) και διακρίνεται μεταξύ διάφορων τύπων(αρχική, συνεχιζόμενη) και τόπου (Descy&Tessaring, 2004).

3.1.3. Δεξιότητες

Ο όρος δεξιότητα ορίζεται ως η σχετική γνώση και εμπειρία που απαιτούνται για την εκτέλεση μιας συγκεκριμένης εργασίας. Οι δεξιότητες αποτελούν επίσης το προϊόν της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της εργασιακής εμπειρίας μαζί με τη σχετική τεχνολογία. Οι συγκεκριμένες δεξιότητες μπορούν να μετρηθούν μόνο μέσω περίπλοκων διαδικασιών δοκιμών που είναι συνήθως πολύ δαπανηρές για να εκτελεστούν. Ως εναλλακτική λύση στην έλλειψη αντικειμενικών μετρήσεων, οι έρευνες βασίζονται σε υποκειμενικές δηλώσεις των ερωτηθέντων σχετικά με τις δεξιότητες που πιστεύουν ότι διαθέτουν. Αυτό είναι απίθανο να είναι αξιόπιστο, επειδή η υποκειμενική αντίληψη των δεξιοτήτων μπορεί να διαφέρει έντονα μεταξύ των ατόμων (Bjørnåvold, 2000).

Οι περισσότερες εμπειρικές μελέτες φαίνεται να βασίζονται σε ορισμούς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και αποκαλύπτουν μια κάπως αδόμητη εικόνα. Καθώς υπάρχουν πολλές διαφορετικές έννοιες περίπλοκων εννοιών όπως εκπαίδευση, κατάρτιση ή δεξιότητες, υπάρχουν επίσης πολλές διαφορετικές αντιλήψεις για τα οφέλη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Σε οικονομετρικές μελέτες, για παράδειγμα, τα μεμονωμένα οφέλη συχνά μειώνονται σε εκπαιδευτικές αποδόσεις όσον αφορά την ανάπτυξη εισοδήματος ή μισθών, το κόστος αποφυγής και άλλα μετρήσιμα οικονομικά οφέλη, βασισμένες στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.

Αυτές οι μελέτες έχουν μια σαφή αντίληψη για τα εκπαιδευτικά οφέλη που είναι τόσο συνεπής όσο και απλοϊκή. Αντίθετα, η ψυχολογική και εκπαιδευτική έρευνα επικεντρώνεται σε μη χρηματικά ή «ευρύτερα» οφέλη όπως η υγεία, η μείωση της εγκληματικής συμπεριφοράς ή ο κοινωνικός αποκλεισμός, συνήθως χωρίς να παρέχεται εταιρική αντίληψη για τα οφέλη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης. Από κοινωνιολογικής άποψη, τα οφέλη θεωρούνται ότι φέρνουν κάθε είδους πλεονεκτήματα-υλικά ή μη-σχετικά με τη θέση του ατόμου στην κοινωνία. Οι κοινωνικοί θεσμοί (π.χ. εκπαιδευτικό σύστημα, αγορά εργασίας) και η ατομική συμπεριφορά (π.χ. εκπαιδευτικές αποφάσεις) καθορίζουν τις πιθανότητες και τους κινδύνους για την επίτευξη ή μη της

κοινωνικής θέσης στην οποία φιλοδοξεί ένα άτομο. Ένας τέτοιος ορισμός επιτρέπει τουλάχιστον την ενσωμάτωση οικονομικών και μη οικονομικών οφελών (π.χ. δύναμη, κύρος, ικανοποίηση) και - όπως δείχνει η κοινωνιολογική έρευνα - επισημαίνει

την ισχυρή αλληλεξάρτηση τους. Η ολοκληρωμένη κοινωνιολογική έννοια είναι η κοινωνική θέση, δηλαδή η θέση ενός ατόμου στην κοινωνική δομή μιας συγκεκριμένης ομάδας ή κοινωνίας. Η κατάσταση μπορεί να εκχωρηθεί (π.χ. με βάση την εθνικότητα, την ηλικία), αλλά και να επιτευχθεί ενεργά μέσω της ατομικής απόδοσης (Descy&Tessaring, 2004).

Θεωρείται ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της κατάστασης της οικονομίας μια χώρας. Μέσα σε αυτήν την έννοια, τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που θα μπορούσαν να ονομαστούν ουσιαστικά οφέλη (απασχόληση, επαγγελματική θέση, κ.λπ.), συνδέονται περισσότερο ή λιγότερο άμεσα με νομισματικές πτυχές, ενώ άλλα αποτελέσματα επηρεάζονται μάλλον έμμεσα μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και συχνά μεταφέρονται μέσω αυτών των υλικών οφελών.

Για παράδειγμα, η υγεία ή η συμμετοχή στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή επηρεάζονται, τουλάχιστον εν μέρει, από τα ατομικά κέρδη ή την οικονομική κατάσταση ενός ατόμου. Ωστόσο, αυτή η εφαρμοσμένη προοπτική φέρνει μαζί της και κάποιες δυσκολίες. Παρόλο που φαίνεται να είναι κοινή λογική ότι τα υλικά οφέλη αντιπροσωπεύονται κυρίως από τα πρότυπα απασχόλησης, εισοδήματος και προοπτικών σταδιοδρομίας, οι έννοιες των μη υλικών παροχών είναι πιο αμφιλεγόμενες. Επιπλέον, τα μη υλικά οφέλη δεν είναι κατά κύριο λόγο αντικειμενικά κατασκευάσματα αλλά είναι απλώς το αποτέλεσμα υποκειμενικών κρίσεων ή πολιτισμικών διαθέσεων. Ο γάμος, για παράδειγμα, θεωρήθηκε σε μεγάλο βαθμό ως κοινωνικό όφελος και η τριτοβάθμια εκπαίδευση αύξησε την πιθανότητα γάμου. Σήμερα, ο γάμος χάνει την ελκυστικότητά του, ειδικά για εκείνους με εμπειρία τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, ορισμένες μη υλικές ωφέλιμες πτυχές μπορούν να θεωρηθούν ουσιαστικά συμφωνημένες, όπως η υγεία και η κοινωνική συμμετοχή, ακόμη και αν η αντίληψη των οφελών τους παραμένει και πάλι μάλλον υποκειμενική (Descy & Tessaring, 2004).

Υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις ότι τα υψηλότερα προσόντα και οι δεξιότητες μειώνουν σημαντικά τον κίνδυνο να περάσουν ένα σημαντικό μέρος του εργασιακού βίου στην ανεργία. Τα στοιχεία δείχνουν επίσης ότι η αξία της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και της συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης επηρεάζει όχι μόνο την τρέχουσα καριέρα

κάποιου αλλά επίσης ότι έχει συσσωρευτική επίδραση σε όλη τη διάρκεια της εργασιακής του ζωής και κατ'επέκταση στην οικονομία και ανάπτυξη μιας χώρας. Καθώς η βασική εκπαίδευση και κατάρτιση καθορίζουν την πρόσβαση στην ανώτερη και συνεχή εκπαίδευση και κατάρτιση σε σημαντικό βαθμό, τα άτομα με ανώτατα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πτυχία έχουν πολύ καλύτερες ευκαιρίες επαγγελματικής σταδιοδρομίας. Ωστόσο, η έρευνα δείχνει επίσης εθνικές διαφορές όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κατάρτισης και προοπτικών σταδιοδρομίας κατά τη διάρκεια της ζωής. Σε χώρες με υψηλή τυποποίηση συστημάτων κατάρτισης και έμφαση σε καλά καθορισμένα επαγγελματικά προσόντα, η επαρκής απασχόληση και η επιτυχημένη επαγγελματική σταδιοδρομία εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από συγκεκριμένα επαγγελματικά προσόντα. Αυτός ο δεσμός δεν είναι τόσο ισχυρός σε χώρες με λιγότερο καλά ενσωματωμένα συστήματα εκπαίδευσης και απασχόλησης και λιγότερη επαγγελματική εξειδίκευση (Descy & Tessaring, 2004).

Σε συστήματα που προωθούν υψηλά πρότυπα επαγγελματικών προσόντων, η διαφοροποίηση μεταξύ των μη προσόντων και των επαγγελματικών προσόντων αυξάνεται συνεχώς κατά τη διάρκεια της εργασιακής ζωής, με σχεδόν καμία ευκαιρία να αντισταθμιστεί αυτό. Από την άλλη πλευρά, τα υλικά οφέλη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης όσον αφορά την απασχολησιμότητα, την αποφυγή της ανεργίας και την εξέλιξη της σταδιοδρομίας είναι γενικά υψηλότερα σε χώρες με ειδική επαγγελματική εκπαίδευση. Η ατομική εξέλιξη της επαγγελματικής σταδιοδρομίας φαίνεται να συνδέεται ολοένα και περισσότερο με τη συμμετοχή στη συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και η αυξημένη σταθερότητα στην εργασία και η ευελιξία στην αγορά εργασίας. Και στις δύο περιπτώσεις αυτό οδηγεί σε υψηλότερο εισόδημα και βελτιωμένες προοπτικές σταδιοδρομίας (Shavit&Müller, 2000).

Καθώς η πρόσβαση σε περαιτέρω ΕΕΚ καθορίζεται έντονα από τα εκπαιδευτικά επίπεδα, οι επιλεκτικοί μηχανισμοί που λειτουργούν για να πληρούν τις προϋποθέσεις για περαιτέρω εκπαίδευση τείνουν να οδηγήσουν σε σωρευτική αύξηση της εκπαιδευτικής ανισότητας κατά τη διάρκεια της ζωής (Schömann και Becker, 1995). Όπως αναφέρουν στην ανασκόπησή τους οι Descy και Tessaring(2004), παλαιότερες μελέτες φορές διαπίστωσαν ότι τα πρόσθετα προσόντα είχαν αρνητική συνολική επίδραση στην επακόλουθη κατάσταση εργασίας, επειδή οι εργοδότες πιθανόν θεώρησαν ασυνεπή την απόκτηση πρόσθετων προσόντων σε άλλους τομείς σπουδών ή επειδή δεν ήταν σίγουροι για την αξία των πρόσθετων δεξιοτήτων και την ευκαμψία τους. Ωστόσο, πιο πρόσφατες έρευνες απέρριψαν αυτό το εύρημα. Αυτό μπορεί να υποδηλώνει μια συνεχώς

αυξανόμενη ανάγκη προσαρμογής των ατόμων στις νέες απαιτήσεις δεξιοτήτων της αγοράς εργασίας και στην ανάγκη για δια βίου μάθηση. Τα διπλά προσόντα, με την έννοια της απόκτησης δύο εντελώς διαφορετικών επαγγελματικών ή πανεπιστημιακών πτυχίων, δεν έχουν ως αποτέλεσμα ευκολότερη πρόσβαση σε θέσεις εργασίας ή επίτευξη υψηλότερης θέσης εργασίας αργότερα. Η σημασία της αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης και κατάρτισης για τη συμμετοχή στην αγορά του εξωτερικού φαίνεται επίσης με σαφήνεια στην άλλη πλευρά του νομίσματος: τα συνεχή και αθροιστικά μειονεκτήματα των ανειδίκευτων ατόμων ή εκείνων που δεν έχουν επίσημη εκπαίδευση και κατάρτιση στη ζωή (Solga, 2002).

Οι οικονομίες σε πολλές χώρες έχουν υποστεί ραγδαία μεταμόρφωση τα τελευταία χρόνια. Τα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνουν: (α) τεχνολογικές καινοτομίες, (β) εντατικοποίηση του ανταγωνισμού στην παγκόσμια αγορά και (γ) δημογραφικές τάσεις. Αυτές οι αλλαγές δημιούργησαν νέες απαιτήσεις για πιο προσαρμόσιμη, πολύ ειδικευμένη και δημιουργική εργασία. Για την ικανοποίηση αυτών των απαιτήσεων, είναι απαραίτητο να μειωθεί το χάσμα μεταξύ ακαδημαϊκής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών αρχών και των οργανώσεων απασχόλησης καθώς και των βιομηχανιών (Tabbron & Yang, 1997). Ακόμη και μέχρι το τέλος του εικοστού αιώνα, σε ορισμένες χώρες η επαγγελματική εκπαίδευση θεωρούνταν κατάλληλη για χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις και επαγγέλματα όπως μηχανικοί αυτοκινήτων, υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι και άλλα παρόμοια επαγγέλματα. Ωστόσο, η έλευση της παγκοσμιοποίησης απαιτεί πιο εξειδικευμένες αγορές εργασίας, υψηλότερα επίπεδα δεξιοτήτων και διαφοροποιημένη επαγγελματική εκπαίδευση. Για χρόνια, υπάρχει μια αυξανόμενη επίγνωση ότι η γενική εκπαίδευση είναι συχνά πολύ ακαδημαϊκή και δεν προετοιμάζει επαρκώς τους νέους για τον κόσμο της. Αναμφίβολα, σε σύγκριση με τη γενική εκπαίδευση, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση έχει πιο στενή και πιο άμεση σχέση με την οικονομική και επαγγελματική ανάπτυξη (Mouzakitis, 2010).

Σε συνέχεια αυτής της επιτακτικής ανάγκης για ανάπτυξη, οι οργανώσεις και οι επιχειρήσεις καλούνται να ανταποκριθούν με στρατηγικό τρόπο στις αλλαγές που συμβαίνουν. Πρέπει να ληφθούν δραστικά μέτρα για την αναβάθμιση των δομών και των λειτουργιών τους και την προσαρμογή τους στα προσόντα των εργαζομένων και στις νέες προκλήσεις. Κάτω από την πίεση των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, διαχειριστές και εκπαιδευτές σε πολλά πανεπιστήμια συμπεριλαμβάνουν όλο και περισσότερο στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα, όπως διαχείριση, πληροφοριακά συστήματα διαχείρισης, μάρκετινγκ και χρηματοδότηση, σε μια προσπάθεια να αναβαθμίσουν τα

προσόντα του εργατικού δυναμικού και να παράσχουν γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό το κίνημα είχε ως στόχο να εξαργυρώσει την αποτυχία της παραδοσιακής επαγγελματικής εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης να έχει άμεσο αντίκτυπο στη βιομηχανία ή στην οικονομική ανάπτυξη γενικότερα. Ενώ οι μακροχρόνιες συζητήσεις, έρευνες και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις απασχολούν τους εκπαιδευτικούς ενόψει της παγκοσμιοποίησης, ένα στοιχείο που έχει παραβλεφθεί μέχρι τώρα είναι η επιρροή αυτού του συστήματος στην έκταση της φτώχειας σε πολλές χώρες. Στην πραγματικότητα, ενώ η διαδικασία της παγκοσμιοποίησης διαθέτει μια τεράστια δυναμική ικανότητα να επιταχύνει την οικονομική ανάπτυξη, το ποσοστό της φτώχειας που επικρατεί σε πολλά μέρη του αναπτυσσόμενου κόσμου είναι ακόμα απαράδεκτα υψηλό (Nissanke & Thorbecke, 2007).

Φαίνεται ότι για να επιτευχθεί το σωστό μείγμα δεξιοτήτων για τη μείωση της φτώχειας και την οικονομική ανάπτυξη, πρέπει να υποστηριχθούν όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης για να επιτευχθούν τα είδη των αναμενόμενων αναπτυξιακών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Palmer, 2006). Είναι αποδεκτό ότι οι πραγματικότητες της παγκοσμιοποίησης είχαν ως αποτέλεσμα μια κοινή αντίληψη ότι οι «κοινωνίες της γνώσης», αυτές που αναπτύσσουν συνεχώς νέες ιδέες, τεχνολογίες, μεθόδους, προϊόντα και υπηρεσίες είναι ζωτικής σημασίας για τη μελλοντική ευημερία και ανάπτυξη (Wood, 2005).

3.2. Εφαρμογή προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (TVET)

Για να ανταποκριθεί κανείς στις απαιτήσεις των οικονομικών τάσεων και στόχων που προκύπτουν, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός πρέπει να μετατοπιστεί σε νέες μορφές εκπαιδευτικού περιεχομένου και προβολής. Κατά συνέπεια, η παγκοσμιοποίηση και η νέα αναδύομενη οικονομική και κοινωνική τάξη απαιτούν νέες πολιτικές και στρατηγικές για τις εκπαιδευτικές διαδικασίες. Για το σκοπό αυτό, οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να βασίζονται στην αξιολόγηση των αναγκών της αγοράς που προσδιορίζεται από την κατάλληλη έρευνα αγοράς και να προσδιοριστούν οι ανάγκες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (TVET), τα οποία θεωρούνται τα πιο

αποτελεσματικά μέσα για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της παγκοσμιοποίησης (Mouzakitis, 2010).

Για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων της παγκοσμιοποίησης, η αναβαθμισμένη επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση δεν πρέπει να θεωρείται πανάκεια. Υπάρχουν δύο βασικοί παράγοντες που θα καθορίσουν εάν τα έθνη θα μπορέσουν να ευημερήσουν από την παγκοσμιοποίηση. Πρώτον, πώς κάθε έθνος ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις παγκοσμιοποίησης σε εθνικό επίπεδο και, δεύτερον, πώς ενεργεί για να διαμορφώσει διεθνείς κανόνες και διαδικασίες για ένα πιο ανοιχτό σύστημα συναλλαγών. Επιπλέον, υπάρχουν στρατηγικές που θα υποστηρίξουν τις προσπάθειες τόσο των ατόμων όσο και των εθνών να επωφεληθούν από τα πλεονεκτήματα της παγκοσμιοποίησης όπως: (α) επέκταση της αγοράς, (β) η αλληλεξάρτηση των παγκόσμιων οικονομιών, (γ) παγκόσμιες δραστηριότητες, (δ) κινητικότητα εργατικού δυναμικού και (ε) παγκόσμια αγορά (Mouzakitis, 2010).

Η ανάπτυξη και η διαχείριση ενός παγκόσμιου οργανισμού συνεπάγεται την ανάπτυξη και διαχείριση ανθρώπων που μπορούν να σκεφτούν, να ηγηθούν και να ενεργούν υπό μια παγκόσμια προοπτική. Η μεταβλητή που προκύπτει από όλα αυτά είναι ένα δομημένο επαγγελματικό πρόγραμμα που βασίζεται σε κατάλληλο σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών επαγγελματικών μαθημάτων. Η Επαγγελματική Εκπαίδευση και τα συστήματα κατάρτισης είναι σημαντικά στοιχεία των στρατηγικών οικονομικής ανάπτυξης των χωρών. Η βελτίωση των δεξιοτήτων και των γνώσεων του εργατικού δυναμικού είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη ή τη διατήρηση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Έτσι, ο ρόλος της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης θεωρείται βασικός για την οικονομική ανάπτυξη (Grosmann & Naanda, 2006).

Ως αποτέλεσμα, οι συνήθειες κατάρτισης πρέπει να αλλάξουν τόσο για τους οργανισμούς όσο και για τους υπαλλήλους τους. Επιπλέον, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να είναι μεταρρυθμίζεται προκειμένου να βελτιωθεί η προσφορά δεξιοτήτων και να προσαρμοστούν στη ζήτηση δεξιοτήτων. Τέτοιες μεταρρυθμίσεις μπορούν να είναι αποτελεσματικές μόνο εάν τα αντίστοιχα μαθήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σχεδιάζονται και αναπτύσσονται με βάση ένα κατάλληλο επαγγελματικό πρόγραμμα σπουδών (Roy & Raymond, 2008).

Γενικά, το πρόγραμμα σπουδών είναι ο δρόμος για την ανάπτυξη επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων που διευκολύνουν τη ροή από τη θεωρία στην πράξη. Τα προφανή πλεονεκτήματα ενός επαγγελματικού προγράμματος σπουδών είναι να:

(α) Παρέχει οδηγίες για πολλούς διαφορετικούς τομείς που απαιτούν τεχνικές δεξιότητες και όχι ακαδημαϊκές γνώσεις,

(β) Επιτρέπει στους μαθητές να επικεντρωθούν αποκλειστικά εκπαίδευση για μια καριέρα και

(γ) Παρέχει ευέλικτα προγράμματα διαθέσιμα από διάφορες πηγές (Ellis, J. 2003).

Σύμφωνα με την UNESCO (2009), το πρόγραμμα σπουδών μπορεί να οριστεί ως η οργάνωση μαθησιακών ακολουθιών παράγει συγκεκριμένα, επιδιωκόμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ η ανάπτυξη του προγράμματος σπουδών είναι ένα σύνολο πρακτικών που στοχεύουν στην εισαγωγή προγραμματισμένων αλλαγών στην αναζήτηση καλύτερων επιτευγμάτων.

Σύμφωνα με τον Mouzakitis(2010), θεωρείται ορθόδοξη διαδικασία ο σχεδιασμός δύο διαφορετικών προγραμμάτων σπουδών με στόχο ένα πιο αποτελεσματικό αποτέλεσμα. Για το απασχολούμενο εργατικό δυναμικό συνιστάται ένα πρόγραμμα "παροδικότητας". Ο ρυθμός αλλαγών τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί με πρωτοφανή ταχύτητα και βρίσκονται σε εξέλιξη θεμελιώδεις εξελίξεις σε πολλούς τομείς του προγράμματος σπουδών. Ο στόχος του προγράμματος σπουδών παροδικότητας, το οποίο απευθύνεται σε ήδη απασχολούμενα άτομα, είναι: α) να γεφυρώσει το χάσμα μεταξύ απαιτούμενων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων με τις διαθέσιμες, β) να συνδέσει συγκεκριμένα είδη μάθησης με νέες καταστάσεις και γ) να αναπτύξει μια επιχειρηματική στάση.

Το εκάστοτε πρόγραμμα σπουδών πρέπει να διασφαλίζει ότι στο τέλος της περιόδου διδασκαλίας οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να (α) χρησιμοποιούν την τεχνολογία, (β) να σκέφτονται δημιουργικά και ανεξάρτητα, (γ) να αναπτύσσουν και να επικοινωνούν τις δικές τους πεποιθήσεις και άποψη για τον κόσμο, (δ) να επιτυγχάνουν επιτυχία σε διάφορους τομείς δραστηριότητας, (ε) να οδηγούνται στην ανάπτυξη γνώσης και κατανόησης, (στ) να επιτυγχάνουν τη λήψη τεκμηριωμένων επιλογών και αποφάσεων, (ζ) να προωθούν την επικοινωνία με διαφορετικούς τρόπους και σε διαφορετικά περιβάλλοντα, και (η) να επιτυγχάνουν μέσω της εργασίας την ομαδική συνεργασία.

Η εκπαίδευση και η κατάρτιση είναι το κύριο συστατικό, όχι μόνο στη διαδικασία δημιουργίας θέσεων εργασίας και δημιουργίας ανάπτυξης, αλλά και στη βελτίωση της ικανότητας ικανοποιητικών οικονομιών στις απαιτήσεις της αγοράς που προκύπτουν από μεταξύ της ταχείας παγκοσμιοποίησης και της τεχνολογικής ανάπτυξης (Mustafa et al., 2005).

3.3. Θεσμικές απαιτήσεις - Συμμετοχή και στήριξη επιχειρήσεων

Η συνιστώσα της μαθητείας που βασίζεται στην εργασία τυπικά ρυθμίζεται από επιτροπές μεσαίου επιπέδου, υπεύθυνες για το περιεχόμενο και τις μεθόδους κατάρτισης. Η κάλυψή τους είναι τυπικά τομεακή, αλλά στην Αυστρία περιφερειακή. Στη Γερμανία, διατίθενται ξεχωριστοί ρόλοι στις τοπικές επιτροπές του Ομοσπονδιακού Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης, οι οποίες καθορίζουν τους κανονισμούς κατάρτισης για συγκεκριμένα επαγγέλματα και στα Επιμελητήρια με έδρα την περιφέρεια, τα οποία επιτρέπουν και εποπτεύουν την κατάρτιση εντός της εταιρείας και εξετάζουν μαθητευόμενους. Στις άλλες αναπτυγμένες χώρες, οι επιτροπές μεσαίου επιπέδου βασίζονται στην αρχή της κοινής ρύθμισης, με υποχρεωτική εκπροσώπηση τόσο των εκπροσώπων των εργοδοτών όσο και των εργαζομένων. Οι γερμανικές συνδικαλιστικές οργανώσεις απολαμβάνουν ακόμη και δικαιώματα εκπροσώπησης σε σχέση με τις λειτουργίες κατάρτισης των Επιμελητηρίων. Στην Αυστρία, τα Επιμελητήρια Εργασίας, οργανωμένα χωριστά από τα Οικονομικά Επιμελητήρια των εργοδοτών, μοιράζονται την ευθύνη για τη ρύθμιση της κατάρτισης στις περιοχές τους (Ryan, 2000).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών εκπροσώπων διαφέρει από χώρα σε χώρα. Μόνο στη Γερμανία και τις Κάτω Χώρες πρέπει οι εκπρόσωποι των επαγγελματικών εκπαιδευτικών να συμπεριληφθούν στις σχετικές επιτροπές. Στη Δανία, ο διμερής κανονισμός (εργοδότης-συνδικάτο) ήταν ο κανόνας εδώ και καιρό, αντικατοπτρίζοντας την παραδοσιακή προτίμηση για βιομηχανική αυτορρύθμιση, ενώ και οι επιτροπές κατάρτισης βιομηχανίας της Ιρλανδίας βασίζονται στο ίδιο σχέδιο. Οι νομικές εξουσίες που ασκούνται στην εκπαίδευση στο χώρο εργασίας από αυτές τις επιτροπές περιλαμβάνουν τον έλεγχο (αποκλειστικό ή όχι) για την αξιολόγηση και την πιστοποίηση των μαθητευόμενων στο τέλος των προγραμμάτων τους, τον έλεγχο των προγραμμάτων κατάρτισης των εργοδοτών και την ανάκληση της άδειας πρόσληψης εργαζομένων. Για παράδειγμα, στη Δανία, η μαθητεία τελειώνει σε μια εξέταση με γραπτά, προφορικά και πρακτικά στοιχεία, που διεξάγεται από έναν δάσκαλο, έναν εκπρόσωπο εργοδότη και έναν εκπρόσωπο εργαζομένων. Οι μαθητευόμενοι που αποτυγχάνουν μπορεί να προσπαθήσουν ξανά δύο φορές. Εάν αποτύχουν και οι τρεις προσπάθειες, ο εργοδότης που χρηματοδότησε την κατάρτισή του επιβάλλεται πρόστιμο και έχει την άδειά του να χορηγεί μαθητευόμενους που εξετάζονται από τη σχετική Επιτροπή Εμπορίου. Η κοινωνική εταιρική σχέση δεν επιτυγχάνεται πάντα στην πράξη σε όλες τις χώρες. Σε

ορισμένους τομείς και επαγγέλματα, π.χ. τουρισμού και αναψυχής στις Κάτω Χώρες, η οργάνωση τόσο των εργοδοτών όσο και των εργαζομένων είναι πολύ περιορισμένη για να επιτρέψει την αποτελεσματική εκπροσώπησή τους. Πράγματι, παρά τον επίσημο ορισμό της κοινής ρύθμισης, τα ολλανδικά συνδικάτα προφανώς απολαμβάνουν μικρή επιρροή στην εκπαίδευση. Η παροχή ποιοτικού ελέγχου στην κατάρτιση στο χώρο εργασίας μέσω εξωτερικών κανονισμών αποτελεί σημαντική λειτουργία του νόμιμου καθεστώτος μαθητείας σε πολλές αναπτυγμένες χώρες όπως η Γερμανία και η Νορβηγία εκτός από το Ηνωμένο Βασίλειο. Η απουσία νόμιμων εξουσιών για τους σχετικούς φορείς στο Ηνωμένο Βασίλειο επιτρέπει στους μεμονωμένους εργοδότες να αποφασίσουν πώς να οργανώσουν τα προγράμματα μαθητείας τους και αυξάνει τον κίνδυνο υποτυπώδους κατάρτισης (Ryan, 2000).

Η χρηματοδότηση της μαθητείας έχει δύο βασικές διαστάσεις: τη δημόσια και την ιδιωτική, τη συνεισφορά του εργοδότη σε αντίθεση με εκείνη του μαθητευόμενου. Ο διαχωρισμός μεταξύ αρμοδιοτήτων δημόσιας και ιδιωτικής χρηματοδότησης είναι σαφέστερος στη Γερμανία, όπου το δημόσιο ταμείο χρηματοδοτεί ολόκληρο το θεσμικό κόστος των μαθημάτων μερικής απασχόλησης- και όχι περισσότερο. Με άλλα λόγια, τα κρατικά κονδύλια αναλαμβάνουν όλα τα έξοδα διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των μισθών, των υλικών και των διευκολύνσεων. Ταυτόχρονα, κανένα δημόσιο κεφάλαιο δεν συνεισφέρει στο κόστος της εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας. Η αρχή είναι απλή: το κράτος πληρώνει για τυπική εκπαίδευση, εργοδότες και μαθητευόμενους για εκπαίδευση στο χώρο εργασίας.

Παρόμοιος διαχωρισμός μεταξύ αρμοδιοτήτων δημόσιας και ιδιωτικής χρηματοδότησης επικρατεί παραδοσιακά και στις τρεις μικρότερες ηπειρωτικές χώρες. Το πλήρες κόστος των μαθημάτων μαθητείας που πραγματοποιούνται σε δημόσια κολέγια αναλαμβάνει η κυβέρνηση σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από τις Κάτω Χώρες (όπου τα δίδακτρα καταβάλλονται από μαθητευόμενους, αν και σε χαμηλά επίπεδα). Η αποχή της κυβέρνησης από τη χρηματοδότηση της δραστηριότητας μαθητείας στον χώρο εργασίας έχει εγκαταλειφθεί, επιδιώκοντας κοινωνικούς και οικονομικούς στόχους παντού, εκτός από την Ιρλανδία (όπου η κυβέρνηση χρηματοδοτεί εκτεταμένη πρακτική άσκηση ούτως ή άλλως). Στην Αυστρία, προσφέρονται επιδοτήσεις στους εργοδότες για τη χορηγία μαθητείας για γυναίκες και μειονεκτούντες νέους. Η Δανία και οι Κάτω Χώρες έχουν αντιμετωπίσει την περιοδική ανεπάρκεια των προσλήψεων μαθητευόμενων με επιχορηγήσεις, στους εργοδότες που προσφέρουν κατάρτιση. Το υπόλοιπο κόστος της επαγγελματικής κατάρτισης πέφτει στους εργοδότες και τους μαθητευόμενους. Ωστόσο,

υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο συλλαμβάνεται η υποχρέωση του εργοδότη. Στη Γερμανία και την Αυστρία, το κόστος των εργοδοτών πέφτει εξ ολοκλήρου στον εργοδότη που παρέχει την κατάρτιση. Η νόμιμη ανακατανομή του κόστους κατάρτισης μεταξύ των εργοδοτών με τομεακά προγράμματα επιχορήγησης εισφορών, τα οποία υποστηρίζονταν εδώ και πολύ καιρό από συνδικαλιστικές οργανώσεις στη Γερμανία, δεν έχει εφαρμοστεί εκεί στην πράξη. Οι Κάτω Χώρες κατέχουν ενδιάμεση θέση. Εάν οι εκπρόσωποι των εργοδοτών και των εργαζομένων διαπραγματευτούν ένα τομεακό ταμείο κατάρτισης, οι εισφορές σε αυτό καθίστανται υποχρεωτικές για όλους τους εργοδότες του κλάδου, όχι μόνο για τα μέλη της σχετικής ένωσης εργοδοτών (Ryan, 2000).

Ακόμη και οι χώρες που υιοθετούν εξ ολοκλήρου δημόσια οικονομική ευθύνη για εκπαίδευση στο σχολείο και εξ ολοκλήρου ιδιωτική ευθύνη για κατάρτιση στο χώρο εργασίας βρίσκουν την αρχή λιγότερο απλή στην εφαρμογή της. Καθώς η εκπαίδευση μερικής απασχόλησης των μαθητευόμενων σήμερα πραγματοποιείται πάντοτε κατά τη διάρκεια αμειβόμενου χρόνου εργασίας, οι μαθητευόμενοι πρέπει να αμείβονται για το χρόνο που αφιερώνουν στην τάξη, ακόμα κι αν αυτό συμβαίνει μακριά από τον χώρο εργασίας. Καμία κυβέρνηση δεν παρέχει στους μαθητευόμενους εισόδημα για το χρόνο που περνούν στο σχολείο-πιθανώς στο όνομα της συνέπειας της δημόσιας υποστήριξης μεταξύ των πελατών πλήρους και μερικής απασχόλησης των δημόσιων ιδρυμάτων. Συνεπώς, ο εργοδότης αναλαμβάνει το κόστος. Ωστόσο, η δυσκολία αναγνωρίζεται τόσο στη Δανία όσο και στην Ιρλανδία, των οποίων τα συστήματα επιχορήγησης εισφορών αποσκοπούν στην ανακατανομή μεταξύ των εργοδοτών του κόστους μόνο εκείνου του μέρους του χρόνου μαθητείας που αφιερώνεται στη διδασκαλία εκτός του χώρου εργασίας. Ωστόσο, στις αναπτυγμένες χώρες, ο εργοδότης που αναλαμβάνει μαθητευόμενο πρέπει να παρέχει όλο το εισόδημα του μαθητευόμενου για το χρόνο που αφιερώνεται στο χώρο εργασίας. Εκτός από αυτά τα προσόντα, η κατανομή των οικονομικών ευθυνών για μαθητεία μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού τομέα είναι λογικά συνεπής και διαφανής.

Αυτά τα χαρακτηριστικά απουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό από τις ρυθμίσεις του Ηνωμένου Βασιλείου, των οποίων η πολυπλοκότητα και η αδιαφάνεια έχουν δημιουργήσει προβλήματα στην Εθνική Ομάδα Εκπαίδευσης. Η ποικιλία των οικονομικών ρυθμίσεων για μαθητεία στο Ηνωμένο Βασίλειο αντικατοπτρίζει εν μέρει την απουσία νομοθετικής ρύθμισης: μόνο κάποια μαθητεία είναι επιλέξιμη για δημόσια στήριξη, το εκπαιδευτικό της περιεχόμενο είναι μεταβλητό και καμία απλή αρχή όπως "η κυβέρνηση πληρώνει για όλα τα μαθήματα μόνο στο κολέγιο" υιοθετήθηκε (Ryan, 2000).

Ένα άλλο οικονομικό ζήτημα είναι ο καταμερισμός των ιδιωτικών ευθυνών μεταξύ του εργοδότη και του μαθητευόμενου, αφού επιτραπεί η δημόσια υποστήριξη. Για ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα κατάρτισης με ιδιαίτερο συνολικό ιδιωτικό κόστος, αυτό το τμήμα εξαρτάται από το κόστος μισθοδοσίας μαθητευόμενου: όσο υψηλότερη είναι η αποζημίωση μαθητευόμενου, τόσο μεγαλύτερο είναι το μερίδιο κόστους για τον εργοδότη και τόσο μικρότερο για τον εκπαιδευόμενο. Οι ρητές πριμοδοτήσεις κατάρτισης είναι σπάνιες στις μέρες μας, και συνεπώς οποιαδήποτε οικονομική συνεισφορά του μαθητευόμενου είναι τυπικά σιωπηρή, με τη μορφή χαμηλότερου εισοδήματος στην κατάρτιση από ό, τι θα μπορούσε να αποκτηθεί στην κανονική απασχόληση των νέων. Οι κανόνες που διέπουν την αμοιβή του μαθητευόμενου, οι οποίοι συνδέονται με αυτούς που αφορούν την ιδιότητα του μαθητευόμενου, ρυθμίζουν επομένως τη διαίρεση μεταξύ του μαθητευόμενου και του εργοδότη της ιδιωτικής οικονομικής ευθύνης για μαθητεία.

Το καθεστώς του μαθητευόμενου αντιμετωπίζεται διαφορετικά σε διαφορετικές χώρες. Η γερμανική επιμονή στον σαφή διαχωρισμό του συμβατικού καθεστώτος των μαθητευόμενων και των εργαζομένων, με τους πρώτους να λαμβάνουν επίδομα και όχι μισθό, έχει απήχηση στη Δανία. Η διάκριση νομιμοποιεί την ξεχωριστή μεταχείριση των μαθητευόμενων και των νέων υπαλλήλων, ιδιαίτερα μέσω χαμηλότερων εισοδημάτων για μαθητευόμενους. Η διάκριση είναι λιγότερο έντονη αλλού. Στις Κάτω Χώρες, ο μαθητευόμενος πρέπει να έχει σύμβαση εκπαίδευσης και μπορεί επίσης να έχει ξεχωριστή σύμβαση εργασίας. Στην Αυστρία, η σύμβαση μαθητείας συνδυάζει σύμβαση κατάρτισης και εργασίας. Στην Ιρλανδία, η ιδιότητα του εργαζομένου είναι υποχρεωτική.

Ο καθορισμός των αποδοχών μαθητευόμενου είναι επίσης μεταβλητός. Στις περισσότερες χώρες, τα εισοδήματα της αξιολόγησης ρυθμίζονται από χρονοδιαγράμματα σταδίων, που καθορίζονται από τη συλλογική διαπραγμάτευση. Οι διαπραγματεύσεις διεξάγονται συνήθως σε τομεακό επίπεδο, αλλά η Ιρλανδία βασίζεται σε μια ενιαία, δημοσίως καθορισμένη εθνική κλίμακα. Οι δείκτες σταδίου-μισθού διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των χωρών. Λαμβάνοντας ως παράδειγμα τους μαθητευόμενους του δεύτερου έτους, τα βασικά ποσοστά, σε σχέση με αυτά των ειδικευμένων εργαζομένων στο ίδιο επάγγελμα, κυμαίνονται από 25 έως 40 % στη Γερμανία έως 50 % και άνω στη Δανία, την Ιρλανδία και ορισμένους τομείς στην Αυστρία. Η αμοιβή μαθητευόμενου ποικίλλει ανάλογα με τον τομέα και το καθεστώς στις Κάτω Χώρες, αλλά σε ποσοστά που φαίνονται επίσης γενικά υψηλότερα από αυτά στη Γερμανία. Η απουσία στις αναπτυγμένες χώρες εκτός από τις Κάτω Χώρες οποιασδήποτε υποχρέωσης καταβολής εισφορών κοινωνικής ασφάλισης για μαθητευόμενους περιορίζει το σχετικό κόστος μισθοδοσίας των μαθητευόμενων στον

εργοδότη. Το αποτέλεσμα είναι ότι το μερίδιο του μαθητευόμενου στο ιδιωτικό κόστος της κατάρτισης είναι σημαντικά χαμηλότερο και του εργοδότη υψηλότερο, στις μικρότερες ευρωπαϊκές χώρες από ό,τι στη Γερμανία, όπου οι μαθητευόμενοι και οι συνδικαλιστικές ενώσεις έχουν σε γενικές γραμμές αποδεκτά χαμηλά εισοδήματα μαθητευόμενων ως αντάλλαγμα για υψηλή ποιότητα κατάρτιση. Αντιστρόφως, η υψηλή σχετική αμοιβή μαθητευόμενου μπορεί να βοηθήσει στην εξήγηση του μεγαλύτερου ρόλου που παίζουν οι δημόσιες επιδοτήσεις και η αναδιανομή επιχορηγήσεων εισφορών στη Δανία και την Ιρλανδία από ό,τι στη Γερμανία (Ni Cheallaigh, 1995).

Και πάλι, η πολυπλοκότητα και η αδιαφάνεια είναι αμφότερες μεγαλύτερες στο Ηνωμένο Βασίλειο από ό,τι στις άλλες χώρες, εκτός από τις Κάτω Χώρες. Οι Βρετανοί μαθητευόμενοι λειτουργούν ποικίλα υπό την ιδιότητα του τακτικού υπαλλήλου, του ασκούμενου κοινού δικαίου και του εκπαιδευόμενου, αν και οι Σύγχρονοι Μαθητευόμενοι πρέπει να απολαμβάνουν την ιδιότητα του εργαζομένου. Οι μέθοδοι και τα αποτελέσματα στον προσδιορισμό της αμοιβής μαθητευόμενου είναι επίσης πολύ μεταβλητά, αντανakλώντας τον αποκεντρωμένο προσδιορισμό τους, τόσο από τις πολιτικές αμοιβών των μεμονωμένων εργοδοτών όσο και από τις συλλογικές διαπραγματεύσεις, κυρίως σε επίπεδο εταιρείας και εργοστασίου. Κατά συνέπεια, τα βρετανικά (και ολλανδικά) ποσοστά αμοιβής μαθητευόμενου δεν μπορούν να συγκριθούν εύκολα με εκείνα άλλων χωρών. Φαίνεται ότι η σχετική αμοιβή των σύγχρονων μαθητευόμενων ποικίλλει σημαντικά, με υψηλά ποσοστά στα παραδοσιακά μαθητευόμενα επαγγέλματα στη βιομηχανία και χαμηλά στα νέα μαθητευόμενα επαγγέλματα που έχουν ενταχθεί στο κομμωτήριο στον τομέα των υπηρεσιών. Υπάρχει επομένως μικρή συνέπεια μεταξύ των χωρών ως προς το καθεστώς μαθητευόμενου και το σχετικό εισόδημα, καθώς και στον καταμερισμό του κόστους της ιδιωτικής κατάρτισης μεταξύ εργοδοτών και μαθητών. Οι διαφορές μεταξύ του Ηνωμένου Βασιλείου και των άλλων πέντε είναι αντίστοιχα σιωπηλές, με την Αυστρία, τη Δανία και την Ιρλανδία να βρίσκονται πιο κοντά, τουλάχιστον όσον αφορά το κόστος μισθοδοσίας μαθητευόμενου, στο παραδοσιακό σύστημα μαθητείας του Ηνωμένου Βασιλείου με «υψηλούς μισθούς» παρά στο σύστημα «χαμηλών επιδομάτων» της Γερμανίας- που μπορεί να βοηθήσει στην εξήγηση υψηλότερων ποσοστών δημόσιας επιδότησης σε αυτές τις τρεις χώρες, είτε με τη μείωση του κόστους κατάρτισης των εργοδοτών (Δανία) ή παρέχοντας πρακτική εκπαίδευση για λογαριασμό των εργοδοτών (Ιρλανδία) (Ryan, 2000).

Συμπεράσματα

Μέχρι και σήμερα η έννοια της μαθητείας είναι εξίσου σημαντική και αναγκαία καθώς αναμένεται να βελτιώσει την απασχόληση, τις αποδοχές και τις προοπτικές σταδιοδρομίας των νέων. Στη μαθητεία, οι δεξιότητες και οι γνώσεις αποκτώνται μέσω ενός συνδυασμού δομημένων μαθησιακών ευκαιριών στο χώρο εργασίας, της συμμετοχής στη διαδικασία παραγωγής και της επίσημης μάθησης στην τάξη. Για να ξεκινήσει φυσικά μια μαθητεία, πρέπει να γίνει κάποια συμφωνία μεταξύ των δύο μερών.

Η μαθητεία δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί και να μετρηθεί με συνέπεια. Σήμερα υποδηλώνει γενικά ένα επίσημο, δομημένο πρόγραμμα επαγγελματικής προετοιμασίας, που χορηγείται από έναν εργοδότη, το οποίο αντιπαραβάλλει τη μερική απασχόληση εκτός εργασίας με επαγγελματική κατάρτιση και εργασιακή εμπειρία, οδηγεί σε αναγνωρισμένη επαγγελματική κατάρτιση σε βιοτεχνία ή υψηλότερα επίπεδα και χρειάζεται τουλάχιστον δύο χρόνια για να ολοκληρωθεί. Στην ηπειρωτική Ευρώπη, η επαγγελματική και γενική εκπαίδευση αποτελούν μέρος του πακέτου και η μαθητεία αντιμετωπίζεται ως μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης, συνήθως στο ανώτερο δευτεροβάθμιο επίπεδο. Τα όρια μεταξύ της μαθητείας και άλλων μορφών εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι ωστόσο συχνά ασαφή.

Ένας από τους στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να προωθήσει πολιτικές που επιδιώκουν τη σύγκλιση των εθνικών εκπαιδευτικών πολιτικών των κρατών μελών και ειδικότερα ότι αφορά την μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση στις απαιτήσεις και τις ανάγκες της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς. Η ΕΕ σχεδιάζει και υλοποιεί μια σειρά από πολιτικές, δράσεις και πρωτοβουλίες για να ενισχύσει την απασχόληση των νέων. Πολλές από αυτές τις προσπάθειες επικεντρώνονται στο ιδιαίτερα κρίσιμο σημείο της μετάβασης των νέων από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας. Στην Ελλάδα πραγματοποιείται σχεδιασμός και υλοποίηση πράξεων στα πλαίσια της εκπαίδευσης, της κατάρτισης και της απασχόλησης σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές και τις στρατηγικές της ΕΕ υπό

το πρίσμα του Μεσοπρόθεσμου Δημοσιονομικού Προγράμματος τα τελευταία χρόνια (Γεωργιάδου, 2014).

Η παροχή ποιοτικού ελέγχου στην κατάρτιση στο χώρο εργασίας μέσω εξωτερικών κανονισμών αποτελεί σημαντική λειτουργία του νόμιμου καθεστώτος μαθητείας σε πολλές αναπτυγμένες χώρες όπως η Γερμανία και η Νορβηγία εκτός από το Ηνωμένο Βασίλειο. Η χρηματοδότηση της μαθητείας έχει δύο βασικές διαστάσεις: τη δημόσια και την ιδιωτική. Ο διαχωρισμός μεταξύ αρμοδιοτήτων δημόσιας και ιδιωτικής χρηματοδότησης είναι σαφέστερος στη Γερμανία, όπου τα κρατικά κονδύλια αναλαμβάνουν όλα τα έξοδα διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένων των μισθών, των υλικών και των διευκολύνσεων. Ταυτόχρονα, κανένα δημόσιο κεφάλαιο δεν συνεισφέρει στο κόστος της εκπαίδευσης στο χώρο εργασίας.

Οι κυβερνήσεις αρκετών προηγμένων οικονομιών, συμπεριλαμβανομένης της Αυστραλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας, της Νορβηγίας, της Φινλανδίας, της Ιρλανδίας και των ΗΠΑ, προσπαθούν στις μέρες μας να επεκτείνουν τη μαθητεία. Η ισορροπία στην εκπαίδευση μαθητείας μεταξύ ειδικών για επιχειρήσεις και γενικών δεξιοτήτων μεταβιβάσιμου είδους είναι ζωτικής σημασίας για τη βιωσιμότητα της μαθητείας. Οι νέοι που επιλέγουν μεταξύ εκπαίδευσης πλήρους απασχόλησης και μαθητείας δεν θα προσελκύονται σε μαθητείες που δεν προσφέρουν αποδεκτό συνδυασμό δεξιοτήτων για συγκεκριμένες επιχειρήσεις και κλάδους μαζί με γενικές δεξιότητες. Ωστόσο, η δομή των προγραμμάτων κατάρτισης που προσφέρονται σήμερα στη Σύγχρονη Μαθητεία δεν έχει τη σωστή ισορροπία να έχει αρκετά υψηλά πρότυπα σε όλους αυτούς τους τομείς. Απαιτείται επανεξέταση του τρέχοντος συνδυασμού μεταξύ τομεακών δεξιοτήτων και γενικότερων δεξιοτήτων και εκπαίδευσης προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι ανάγκες των νέων και των επιχειρήσεων ικανοποιούνται εξίσου.

Φαίνεται ότι η σχετική αμοιβή των σύγχρονων μαθητευόμενων ποικίλλει σημαντικά, με υψηλά ποσοστά στα παραδοσιακά μαθητευόμενα επαγγέλματα στη βιομηχανία και χαμηλά στα νέα μαθητευόμενα επαγγέλματα που έχουν ενταχθεί στο κομμωτήριο στον τομέα των υπηρεσιών. Υπάρχει επομένως μικρή συνέπεια μεταξύ των χωρών ως προς το καθεστώς μαθητευόμενου και το σχετικό εισόδημα, καθώς και στον καταμερισμό του κόστους της ιδιωτικής κατάρτισης μεταξύ εργοδοτών και μαθητών.

Αξίζει εδώ να επισημανθεί πως οι σύγχρονες εκκινήσεις μαθητείας εξακολουθούν να είναι χαμηλές. Ένας λόγος για αυτό μπορεί να είναι ότι κάποια απαίτηση από τους εργοδότες για χρηματοδότηση των σύγχρονων μαθητευόμενων εξακολουθεί να μην

ικανοποιείται ως αποτέλεσμα της ανεπαρκούς παράδοσης και ενός ανώτατου ορίου χρηματοδότησης από την κυβέρνηση της σύγχρονης μαθητείας. Ωστόσο, είναι επίσης ευρέως αναγνωρισμένο ότι οι πληροφορίες σχετικά με τις Σύγχρονες Μαθητείες κατανέμονται πολύ άνισα μεταξύ των εργοδοτών. Σε μικρές και μεσαίες επιχειρήσεις, το δυναμικό για θέσεις μαθητείας είναι μεγάλο, ωστόσο, τα στοιχεία δείχνουν ότι σε πολλούς τομείς οι εταιρείες αυτές δεν είναι ακόμη καλά ενημερωμένες για τη μαθητεία. Πρόσθετοι πόροι είναι απαραίτητοι για την προώθηση της Σύγχρονης Μαθητείας σε όλες τις εταιρείες σε όλους τους τομείς, έτσι ώστε κάθε εταιρεία να κατανοεί τις δυνατότητες της Σύγχρονης Μαθητείας (Steedman, Gospel & Ryan, 1998).

Θεωρείται ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση παίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της κατάστασης της οικονομίας μια χώρας. Μέσα σε αυτήν την έννοια, τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, που θα μπορούσαν να ονομαστούν ουσιαστικά οφέλη (απασχόληση, επαγγελματική θέση, κ.λπ.), συνδέονται περισσότερο ή λιγότερο άμεσα με νομισματικές πτυχές, ενώ άλλα αποτελέσματα επηρεάζονται μάλλον έμμεσα μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και συχνά μεταφέρονται μέσω αυτών των υλικών οφελών.

Σε συνέχεια αυτής της επιτακτικής ανάγκης για ανάπτυξη, οι οργανώσεις και οι επιχειρήσεις καλούνται να ανταποκριθούν με στρατηγικό τρόπο στις αλλαγές που συμβαίνουν. Πρέπει να ληφθούν δραστικά μέτρα για την αναβάθμιση των δομών και των λειτουργιών τους και την προσαρμογή τους στα προσόντα των εργαζομένων και στις νέες προκλήσεις. Κάτω από την πίεση των υπεύθυνων χάραξης πολιτικής, διαχειριστές και εκπαιδευτές σε πολλά πανεπιστήμια συμπεριλαμβάνουν όλο και περισσότερο στο πρόγραμμα σπουδών τους μαθήματα, όπως διαχείριση, πληροφοριακά συστήματα διαχείρισης, μάρκετινγκ και χρηματοδότηση, σε μια προσπάθεια να αναβαθμίσουν τα προσόντα του εργατικού δυναμικού και να παράσχουν γνώσεις και δεξιότητες. Αυτό το κίνημα είχε ως στόχο να εξαργυρώσει την αποτυχία της παραδοσιακής επαγγελματικής εκπαίδευσης ή/και κατάρτισης να έχει άμεσο αντίκτυπο στη βιομηχανία ή στην οικονομική ανάπτυξη γενικότερα.

Για το σκοπό αυτό, οι μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση και την κατάρτιση πρέπει να βασίζονται στην αξιολόγηση των αναγκών της αγοράς που προσδιορίζεται από την κατάλληλη έρευνα αγοράς και να προσδιοριστούν οι ανάγκες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων Τεχνικής και Επαγγελματικής

Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (TVET), τα οποία θεωρούνται τα πιο αποτελεσματικά μέσα για την ικανοποίηση των απαιτήσεων της παγκοσμιοποίησης (Μουζακίτις, 2010).

Ως αποτέλεσμα, οι συνήθειες κατάρτισης πρέπει να αλλάξουν τόσο για τους οργανισμούς όσο και για τους υπαλλήλους τους. Επιπλέον, η επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση πρέπει να είναι μεταρρυθμίζεται προκειμένου να βελτιωθεί η προσφορά δεξιοτήτων και να προσαρμοστούν στη ζήτηση δεξιοτήτων. Τέτοιες μεταρρυθμίσεις μπορούν να είναι αποτελεσματικές μόνο εάν τα αντίστοιχα μαθήματα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης σχεδιάζονται και αναπτύσσονται με βάση ένα κατάλληλο επαγγελματικό πρόγραμμα σπουδών.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Bjornavold, J. (2000). *Making learning visible: Identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe*. Bernan Associates, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391.
- Bowers, N., Sonnet, A., & Bardone, L. (1999). Giving young people a good start: the experience of OECD countries. *Preparing Youth for the 21st century: The Transition from Education to the Labour market*, 7-86.
- De la Croix, D., Doepke, M., & Mokyr, J. (2018). Clans, guilds, and markets: Apprenticeship institutions and growth in the preindustrial economy. *The Quarterly Journal of Economics*, 133(1), 1-70.
- De Munck, B. (2007). Technologies of learning. Apprenticeship in Antwerp guilds from the fifteenth century to the end of the ancient régime. *Studies in European Urban History (1100–1800)*, 11.
- Descy, P., & Tessaring, M. (2004). Impact of education and training. *3rd report on vocational research in Europe, background report. Reference series*, 54.
- Desjardins, R. (2001). The effects of learning on economic and social well-being: A comparative analysis. *Peabody Journal of Education*, 76(3-4), 222-246.
- Ellis, T. (2003). What are the Advantages of a Vocational Curriculum? *Conjecture Corporation*.
- Gospel, H., & Fuller, A. (1998). The modern apprenticeship: new wine in old bottles? *Human Resource Management Journal*, 8(1), 5-22.
- Grossmann, M., & Naanda, R. (2006). Back to the future? The challenges of reforming vocational education and training (VET) systems: a critical analyzing of Namibia's current VET reform.
- Humphries, J. (2011). *English Apprenticeship: A Neglected Factor in the First Industrial Revolution*.
- Kelly, M., Mokyr, J., & Gráda, C. Ó. (2014). Precocious Albion: a new interpretation of the British industrial revolution. *Annu. Rev. Econ.*, 6(1), 363-389.
- Lane, J. (2005). *Apprenticeship in England, 1600-1914*. Routledge.
- Leunig, T., Minns, C., & Wallis, P. (2011). Networks in the premodern economy: the market for London apprenticeships, 1600–1749. *The Journal of Economic History*, 71(2), 413-443.
- Mokyr, J. (2019). The economics of apprenticeship. *Apprenticeship in Early Modern Europe*, 20-43.
- Mouzakitidis, G. S. (2010). The role of vocational education and training curricula in economic development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3914-3920.

- Mustafa, U., Abbas, K., Saeed, A., & Anwar, T. (2005). Enhancing Vocational Training for Economic Growth in Pakistan [with Comments]. *The Pakistan Development Review*, 567-584.
- Ni Cheallaigh, M. (1995). *Apprenticeship in the EU Member States. A Comparison. CEDEFOP Document*. UNIPUB, 4611-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391; 800-274-4888.
- Nissanke, M., & Thorbecke, E. (2007). Channels and policy debate in the globalization-inequality-poverty nexus. In *The Impact of Globalization on the World's Poor* (pp. 22-55). Palgrave Macmillan, London.
- Reyerson, K. L. (1992). The adolescent apprentice/worker in medieval Montpellier. *Journal of Family History*, 17(4), 353-370.
- Roy, A., & Raymond, L. (2008). Meeting the Training Needs of SMEs: Is e-Learning a Solution? *Electronic Journal of e-learning*, 6(2), 89-98.
- Ryan, P. (1998). Is apprenticeship better? A review of the economic evidence. *Journal of Vocational Education & Training*, 50(2), 289-325.
- Ryan, P. (2000). The institutional requirements of apprenticeship: evidence from smaller EU countries. *International Journal of Training and development*, 4(1), 42-65.
- Schalk, R. (2017). From orphan to artisan: apprenticeship careers and contract enforcement in The Netherlands before and after the guild abolition. *The Economic History Review*, 70(3), 730-757.
- Schömann, K., & Becker, R. (1995). Participation in further education over the life course: A longitudinal study of three birth cohorts in the Federal Republic of Germany. *European Sociological Review*, 11(2), 187-208.
- Shavit, Y., & Muller, W. (2000). Vocational secondary education. *European societies*, 2(1), 29-50.
- Solga, H. (2002). Low education" as a social stigma. A sociological explanation for the decreasing employment opportunities of the low educated. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54, 476-505.
- Steedman, H., Gospel, H., & Ryan, P. (1998). *Apprenticeship: A Strategy for Growth*.
- Tabbron, G., & Yang, J. (1997). The interaction between technical and vocational education and training (TVET) and economic development in advanced countries. *International Journal of Educational Development*, 17(3), 323-334.
- UNESCO (2009), International Consultation Meeting on TVET, Bonn, Germany
- Van der Beek, K. (2010). Political fragmentation, competition, and investment decisions: the medieval grinding industry in Ponthieu, France, 1150–1250. *The Economic History Review*, 63(3), 664-687.
- Vernengo, M., Caldentey, E. P., & Rosser Jr, B. J. (Eds.). (2008). *The new Palgrave dictionary of economics*. Palgrave Macmillan UK.
- Wood, V. R. (2005). Globalization and higher education: Eight common perceptions from university leaders. Retrieved February, 26, 2007.

Ελληνόγλωσση

Γεωργιάδου, Π. (2014). *Νέοι και πολιτικές απασχόλησης*, Ενημέρωση ΙΝΕ/ΓΣΕΕ, τ. 217, σ. 2-14. Ανακτήθηκε στις 4/6/2021 από το διαδίκτυο: <https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/07/ENHMEROSH-IOYNIOS-20141.pdf>

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας*. Ανακτήθηκε στις 15/6/2021 από το διαδίκτυο: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Στρατηγικό_Πλαίσιο_ΕΕΚ.pdf