



Co-funded by
the European Union



digibiovet

Digital Ecosystems in Biodiversity:
Enhancing Vocational Education
and Vet Quality Assurance

Digital Ecosystems in Biodiversity: Enhancing Vocational Education and VET
Quality Assurance

Agreement No: 101242645

Implementing Best Practices for Equitable and Inclusive Quality Assurance Mechanisms in TVET

Deliverable D2.2

Developed by DomSpain

July, 2026



Disclaimer: Co-Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the European Education and Culture Executive Agency (EACEA). Neither the European Union nor EACEA can be held responsible for them.



Co-funded by
the European Union



digibiovet

Digital Ecosystems in Biodiversity:
Enhancing Vocational Education
and Vet Quality Assurance

Project overview

Project:	Digital Ecosystems in Biodiversity: Enhancing Vocational Education and VET Quality Assurance
Grant Number:	101242645
Project duration:	01.11.2025 - 31.10.2028 (36 months)
Lead Partner / Coordinator:	TDM 2000 (Italy)
Co-Beneficiaries:	ASSOCIACAO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS DE NAMPULA (Mozambique)
	SIMEIO EVROPAIKIS GNOSIS AMKE (EUROPEAN KNOWLEDGE SPOT) (Greece)
	OBAFEMI AWOLOWO UNIVERSITY (Nigeria)
	INTERPRODZHEKTS EOOD (Bulgaria)
	DOMSPAIN CONSULTING SL (Spain)
	UNIVERSITE D'ANTSIRANANA (Madagascar)
	WOLAITA SODO UNIVERSITY (Ethiopia)
	YOUTH AND COMMUNITY DEVELOPMENT ORGANISATION (Malawi)
Project Coordinator:	Angelica Perra (TDM 2000) pangelica@hotmail.com
	Davide Caddedu (TDM 2000) DAVIDECADEDDU@live.it
	Alise Jakovele (TDM 2000) alise.jakovele1@gmail.com
Estimated Grant (max.):	396 760.00 EUR



Work Packages:	WP1: Project Management and Quality Assurance
	WP2: Enhancing Digital and Inclusive Quality Assurance Frameworks in TVET for Sustainable Biodiversity and Resource Management
	WP3: Building Digital and Pedagogical Competencies for Quality TVET Delivery
	WP4: Development, Piloting, and Validation of DIGI- BIO Work- Based Learning Curricula
	WP5: DIGIBIOVET Online Learning Management System
	WP6: DIGIBIOVET Dissemination and Exploitation of the results

Document Identification

Deliverable Number	D2.2
Deliverable Title	Synthesis of Best Practices for Equitable and Inclusive Quality Assurance Mechanisms in TVET Institution Reform
Work Package	WP2
Delivery Due Date	31.08.2026
Actual Submission Date	31.08.2026
Confidentiality Status	PUBLIC
Leading Partner	European Knowledge Spot (EKS)

Table of Content

1. Executive Summary	1
2. Introduction & Methodology	2
2.1 About DigiBioVet	2
2.2 Purpose, Scope and Intended Users for D2.2	3
2.3 Data collection method: Focus Groups & Online Questionnaires	4
2.4 Data Collected for STREAM B	8
2.5 Summary of findings	11
3. Reference Frameworks for Equitable and Inclusive Quality Evaluation	14
3.1 What Quality Assessment and Evaluation means in TVET	14
3.2 The ETF approach to Quality Assessment and Evaluation	15
3.3 EQAVET framework: The European Caveat for Quality Assessment and Evaluation	15
3.4 EQF: European framework for the recognition of qualifications	16
3.5 International Management System Standards	17
4. Partners' profile	18
4.1 Bulgaria	18
4.2 Greece	22
4.3 Italy	27
4.4 Spain	31
4.5 Nigeria	35
4.6 Mozambique	40
4.7 Malawi	41
4.8 Madagascar	45
4.9 Ethiopia	46
5. Cross-country Comparative Findings	51
5.1 Governance and Implementation of Quality Assessment and Evaluation	51
5.2 Assessment, Validation & Recognition of Competences	54
5.3 Non-formal and Informal Provisions	56
6. Equity, Inclusion & Learner Experience	57
6.1 Economic Barriers	57
6.2 Linguistic Barriers	58
6.3 Geographic Barriers	59
6.4 Cultural Barriers	59
6.5 Barriers Related to Disability	59
7. Recommendations	60
8. Roadmaps	65
9. Conclusion	72
References and resources	75

1. Executive Summary

The aim of quality assurance in TVET is to ensure that the TVET ecosystem responds to labour market, societal and individuals needs, leading to recognized qualifications, access to decent jobs and sustainable employment. It aims to make it attractive, inclusive and accessible and to foster capabilities that enable progression to further learning. This report focused on identifying best practices for inclusive and accessible TVET ecosystems, and provides a roadmap for implementation. In total, 9 countries were covered: Spain, Bulgaria, Greece, Italy, Malawi, Madagascar, Malawi, Mozambique, Nigeria and Ethiopia. Sub-Saharan African countries each conducted focus groups to identify learners' lived-experienced. All partner countries completed a questionnaire explaining their TVET ecosystem and inclusivity/equity practices, except Mozambique. Madagascar did not identify proofs of an existing official TVET framework.

Cross-country analysis highlighted a common understanding of the role of quality evaluation and evaluation of the TVET system. Most partners displayed a governance model including different stakeholders alongside official relevant national authorities. Regarding assessment and recognition of competences, most partner countries highlighted a combination of theoretical and practical assessment leading to officially recognized competency, and certificate. Regarding barriers to participation, continuation and completion, five were cited: economic, geographic, linguistic, cultural, and disability-related.

Four recommendations to adopt best practices for a more equitable and inclusive quality assurance mechanism in TVET institutions were proposed:

1. TVET QA mechanisms should ensure competence-based standards, a framework for accreditable, cumulative and capitalisable professional competences.
2. TVET QA mechanisms should adopt a multi-level and multi-stakeholder governance.
3. TVET QA mechanisms contain practical workshops and work-based learning provisions.
4. TVET QA mechanisms should ensure flexible pathways and additional support for disadvantaged learners linked to formal recognition.

Derived from this, it provided a roadmap divided into short-, medium-, and long-term actions.

1. Short-term actions: map barriers and establish a baseline; create participatory governance mechanisms and assign responsibilities; address urgent quality gaps.
2. Medium-term actions: formalise competence-based pathways; expand practical and work-based learning; scale flexible recognised provision.
3. Long-term actions: embed quality and inclusion provisions in national quality evaluation framework of TVET; guarantee sustainable financing; track equity and labour outcomes; continuously adapt qualification and provisions to changing needs.

All in all, the best practices and roadmap implementation can contribute to developing a TVET system capable of identifying inequalities and responding to them, while improving access, continuation and completion of training for all learners.

2. Introduction & Methodology

2.1 About DigiBioVet

The DIGIBIOVET project is dedicated to combating biodiversity degradation and advancing digital and green vocational education across Mozambique, Nigeria, Madagascar, Malawi, and Ethiopia. It aims to bolster existing EU initiatives by targeting priority areas outlined in the SSA MIPs, including the green transition, biodiversity conservation, digitalization, and sustainable growth. Through the development of tailored work-based learning curricula, the project seeks to empower local communities and professionals with the skills needed to conserve biodiversity effectively. Training programs will focus on biodiversity conservation, sustainable resource management, and livelihoods led by biodiversity. By providing education on ecosystem and wildlife management, the project aims to promote sustainable practices and mitigate threats to biodiversity, ensuring the preservation of Africa's rich ecosystems for future generations. In addition to curriculum development, the project will implement an e-teaching competences course to equip TVET trainers with the digital skills necessary for curriculum digitalization.

This initiative will be complemented by various activities aimed at fostering collaboration between the public and private sectors, aligning VET programs with socioeconomic opportunities, and enhancing skills provision to meet labor market demands. Peer-to-peer learning opportunities will enhance e-competences, while capacity-building initiatives will promote inclusive and high-quality education. Gender-balanced participation will be prioritized in all activities, with content designed in collaboration with partner organizations and enterprises to ensure relevance and inclusivity. Micro-credentials will be offered as evidence of professional development, enhancing learners' employability and credibility in sustainability fields. Furthermore, the project will establish an inclusive and mobile-friendly Learning Management System (LMS).

2.2 Purpose, Scope and Intended Users for D2.2

This comprehensive report will consolidate standards, metrics, and methodologies essential for reforming VET institutions, aligning with the best practices advocated by the European Training Foundation (ETF). By addressing key aspects of vocational education and training, these reforms aim to enhance quality, inclusivity, and relevance, ultimately contributing to sustainable development.

The primary objective is to strengthen quality assurance policies and frameworks that support validation, accreditation and assessment mechanisms within both formal and non-formal learning settings. The report will meticulously document exemplary practices from partner TVET organizations, offering valuable insights to inform the second international mobility activity and facilitate actionable reform across our partnerships.

A key emphasis will be placed on improving access to VET for learners facing socio-economic barriers. Challenges encountered by these learners will be identified through focused group discussions within partner organizations in SSSA, led by UNA. These discussions will provide crucial data to inform strategic interventions that promote equity and inclusion within TVET institutions.

The report will serve as a foundational tool for capacity development, policy learning and institutional knowledge. It will support the adaptation and implementation of best practices across different VET environments, fostering more accessible and impactful vocational education and training opportunities. DomSpain will lead the synthesis of the report, with contribution from all partners to ensure a comprehensive and collaborative approach to TVET reform.

To produce this report, we needed two types of evidence that no single partner can provide alone:

- Institutional and system-level information about how TVET quality assurance currently works across partner countries - what frameworks exist, what practices are in place, what works well, and where the gaps are. This is collected through structured questionnaire templates completed by institutional staff.
- Direct learner evidence about how TVET systems are experienced by the people they are supposed to serve - particularly learners facing socio-economic, geographic, or other disadvantages. This is collected through focus group discussions in Sub-Saharan Africa (SSA), facilitated by UNA.

These two streams are deliberately designed to complement each other. The institutional data tells us what systems say they do. The learner data tells us what actually happens for the most vulnerable people. The report needs both to make recommendations that are honest, evidence-based, and genuinely actionable.

Key aspects addressed:

- QA systems, standards and frameworks are currently operating in partner TVET institutions.
- Validation and certification of learning outcomes in both formal and non-formal settings.
- Existing good practices that can be replicated across the partnership.
- Barriers faced by disadvantaged learners in accessing and completing TVET.
- Equity and Inclusion in current QA systems: weaknesses and gaps.
- Needed reforms and interventions.

2.3 Data collection method: Focus Groups & Online Questionnaires

D2.2 collects two distinct types of evidence through two separate streams. These are not interchangeable, and they are not collected from the same people. Both are necessary. Neither alone is sufficient.

	STREAM A <i>Institutional & System Data</i>	STREAM B <i>Learner Voice — Focus Groups</i>
Led by	DomSpain	UNA
Who provides data	Institutional staff — the people who RUN and MANAGE TVET systems: • TVET institutions and training providers • TVET trainers and teaching staff • Quality assurance bodies • Partner organisations and policy bodies	Learners — the people who EXPERIENCE TVET from the inside: • Learners facing socio-economic barriers • Disadvantaged and rural learners • Learners with limited access to education/training • Vulnerable learners already engaged with SSA partner organisations
What is collected	• National and institutional TVET QA frameworks • Standards, accreditation and certification systems • Assessment and validation mechanisms • Good practices in inclusive and equitable QA • Gaps, weaknesses and reform needs • ETF-aligned benchmarks and indicators	• Barriers to access, participation and completion • Gaps where TVET QA systems fail to support inclusion • Learner experience of quality — what works, what doesn't • Community-based and informal coping strategies • Learner-driven recommendations for more equitable QA
How	Two separate questionnaire templates (Annexes 1 & 2): • Annex 1 — SSA Partners template • Annex 2 — EU Partners template Return completed template to DomSpain by 15 July 2026.	Five Focus Group Discussions across SSA partner countries: • 5–7 participants per session, 25–35 total • Conducted in participants' preferred local language • At least 50% women across all sessions

		UNA submits FGD summaries to DomSpain by 15 July 2026.
Where	All partners	Nigeria · Ethiopia · Madagascar · Mozambique · Malawi
Purpose	Document existing good practice. EU partners are the reference point — what works, why it works, and what could be adapted elsewhere.	Document current reality including gaps. What exists? What is missing? What informal mechanisms substitute for formal QA?
Key difference	Sections 2–3 ask about EU-specific frameworks: EQAVET, EQF, Erasmus+, EU Skills Agenda, etc.	Sections 2–3 ask about national systems and what exists in practice — including informal and partial QA mechanisms.
Template / tool	Annex 1 (SSA) or Annex 2 (EU) — also available as online form (links in Section 2)	Annex 3 — FGD Discussion Guide + Annex 4 — Consent Form

Focus Group Discussions (FGDs) are the method for collecting learner voice data in SSA partner countries. They are used instead of written surveys because many target participants face literacy, connectivity or language barriers that make written instruments inaccessible. They also allow a skilled facilitator to probe, clarify and follow unexpected threads - generating richer qualitative data than closed-form responses can provide.

FGDs may be conducted in-person or online. Either format is acceptable - the choice should be based on what is most accessible and safe for participants in each country's context. The priority is meaningful participation, not format.

UNA coordinates with each SSA partner to schedule and run Focus Group Discussions (FGDs). Each FGD brings together learners - not institutional staff - to talk openly about their experiences.

Number of sessions	5 total — one per SSA partner country
Participants per session	5–7 learners (25–35 total across all countries)
Who participates	Disadvantaged, rural, and vulnerable LEARNERS currently or recently engaged with the partner organisation. NOT trainers, managers, or institutional staff.
Language	Sessions conducted in participants' preferred local language
Gender requirement	At least 50% women across all sessions

Facilitation	UNA trains or briefs local facilitators before each session
Template	Annex 3 — FGD Discussion Guide
Consent	Annex 4 — Consent Form (required for every participant before the session begins)
Proof required	Signed attendance list for each session
Ethics and GDPR	Consent must be obtained BEFORE the session begins using Annex 4 (or a local-language equivalent). No data may be collected without it.
Deadline	UNA submits FGD summaries to DomSpain by 15 July 2026

Before every focus group, each SSA partner has to make sure the following is true:

- Legal basis: all data processing from FGDs is based on GDPR Article 6(1)(a) - freely given, specific, informed, and unambiguous consent.
- Consent must be obtained BEFORE the session begins using Annex 4 (or a local-language equivalent). No data may be collected without it.
- Participants must be told: the purpose of the data, who will access it, how long it will be stored, and their right to withdraw at any time without consequence.
- No supervisors, managers or people in positions of authority over participants may be present during the session.
- Session notes must be anonymised before submission to UNA. Real names must not appear in notes, summaries or the Guidebook.
- Attendance lists (which contain real names) must be stored separately from session content and treated as strictly confidential.
- Photographs may be taken only with explicit written consent (covered in Annex 4). Participants who do not wish to be photographed must be accommodated.

Additional ethical considerations:

- Voluntary participation must be genuine - no participant should feel pressured by their relationship with the host organisation.
- If a participant discloses abuse, exploitation or danger, follow your organisation's safeguarding policy immediately.
- Sensitive topics (poverty, gender-based discrimination, disability) require particular care. Normalise experiences without dramatising them.
- Ensure marginalised voices are not silenced by more confident participants - the facilitator must actively manage this.
- If sessions are conducted in a local language, note the language used in the session record.

2.4 Data Collected for STREAM B

The focus groups were implemented by partner organisation based in the SSA partner countries, namely Wolaita Sodo University (Ethiopia), Obafemi Awolowo University (Nigeria), Asejana (Mozambique), University of Antsiranana (Madagascar), Youth and Community Development Organisation (Malawi) and were conducted between 4th and 10th July, 2026.

It aimed to gather qualitative evidence directly from TVET learners facing socio-economic barriers and was designed to capture the experiences of disadvantaged, rural and vulnerable learners currently or recently engaged in TVET, rather than the perspectives of trainers, managers or institutional staff.

An overview of the focus groups, the amount of participants documented and the demographic information available can be found below.

Country	Partner / location	Date	Participants	Demographic information available
Ethiopia	Wolaita Sodo University, Wolaita Sodo	4 July 2026	7 attendance entries	Age and gender breakdown not reported. Participants included disadvantaged, rural and marginalised learners, learners with limited prior access to education and young women facing gender-related barriers.
Malawi	Youth and Community Development Organisation, Nkhosakota	7 July 2026	7 attendance entries	Age and gender breakdown not reported. The FGD included disadvantaged, rural, marginalised learners and learners with limited prior access to formal education.
Madagascar	University of Antsirananana	8 July 2026	8 attendance entries	Reported age range: 18–26 years . Participants were identified as economically disadvantaged and/or from marginalised or vulnerable communities.
Mozambique	ASEJANA, Nampula	7 July 2026	10 attendance entries	Reported age range: 15–25 years . Participants included disadvantaged and rural learners, learners with limited previous access to education, young women and internally displaced learners affected by terrorism/conflict.
Nigeria	Obafemi Awolowo University	10 July 2026	7 attendance entries	Reported age range: 22–40 years ; 3 male and 4 female participants . Participants included economically disadvantaged and marginalised/vulnerable learners.

Therefore, based on the focus groups reports, **39 participants are documented across Ethiopia, Malawi, Madagascar and Nigeria.**

The focus group discussion guide generated qualitative data around four main areas: Access to TVET, Participation and continuation, Learner perceptions of quality and Learner recommendations.

The reports additionally collected facilitator observations, information on groups facing particularly high barriers, coping strategies used by learners, perceived gaps in existing quality assurance systems and implications for future QA reform.

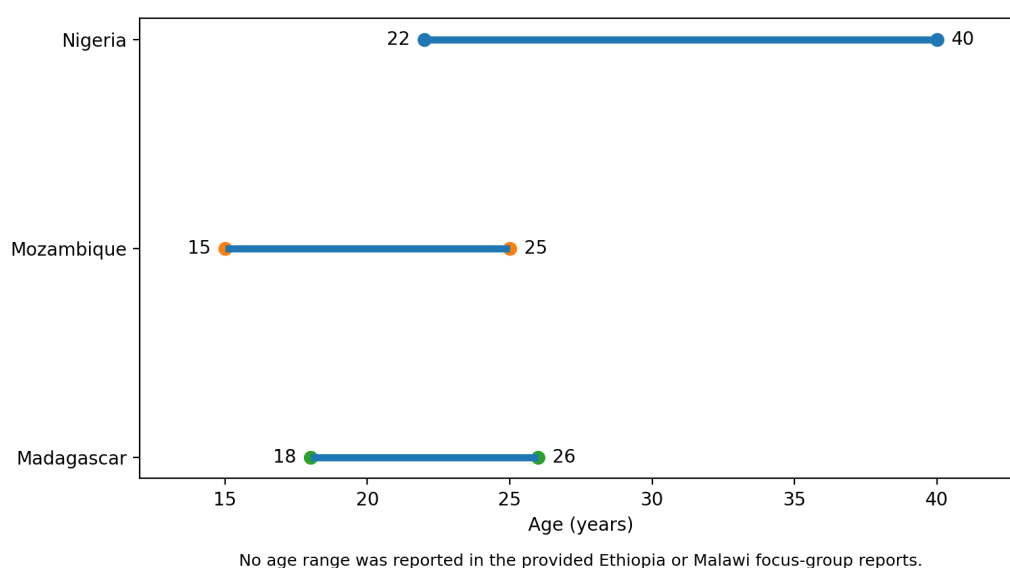


Figure 1: Reported age of the focus group participants in Nigeria, Mozambique and Madagascar.

2.5 Summary of findings

Financial constraints are the most consistent access barrier across the five country datasets. Learners reported difficulty paying training fees and meeting transport, accommodation and other living costs. Financial problems were explicitly identified in the findings from Nigeria, Ethiopia, Mozambique, Madagascar and Malawi.

Geographical barriers were also prominent. Learners reported long distances to training institutions and difficulties securing accommodation, particularly for those coming from rural or remote areas. These barriers were explicitly identified in Nigeria, Ethiopia, Mozambique and Malawi. These geographical barriers also usually reinforce financial constraints on rural learners as it forces them to move out, or generates additional financial burden through traveling costs.

The data also reveal **social and intersectional barriers**. These include family responsibilities, gender stereotypes, discrimination against women entering traditionally male-dominated trades, disability-related accessibility barriers and, in Mozambique, the particular vulnerability of internally displaced and conflict-affected learners.

The barriers experienced at entry frequently continue after enrolment. **Accommodation, transport, food and the general cost of living** place sustained pressure on learners and may jeopardise completion.

A second recurring issue is the need to **combine training with paid or informal work**. Learners described working as shopkeepers, motorcycle riders or bicycle taxi drivers and engaging in other income-generating activities to pay for transport and living expenses. This

creates conflicts between training schedules and employment and reduces the time available for study.

Learners also identified problems relating to **equipment, learning materials and digital resources**. Reported issues included insufficient computers and practical equipment, lack or late provision of learning materials, inadequate safety equipment and limited internet access. The Mozambique findings additionally highlight difficulties specific to displaced and conflict-affected learners, including food insecurity, inability to afford travel home and unresolved trauma or memories of conflict.

Across the focus groups, learners associated quality strongly with an adequate ratio between practical/hands-on learning and theoretical instruction.

They emphasised:

- adequate workshops, laboratories, tools and modern equipment;
- sufficient opportunities to practise skills;
- competent and supportive instructors;
- stronger links with employers and industry;
- internships and real workplace exposure;
- internet access and digital resources;
- curricula aligned with employment opportunities;
- inclusive learning environments; and
- recognised qualifications that support employment or self-employment.

For example, Ethiopian learners explicitly linked quality to adequate practical exposure, laboratory time, real equipment, supportive teachers and collaboration with industry. Madagascar participants reported a current **90% theory / 10% practice** balance and asked for considerably more practical training. Mozambique learners similarly requested modern equipment, company-based practical experience and fewer theoretical modules.

Although priorities differ between contexts, several recommendations are consistent across the datasets: the need for financial and welfare support, practical infrastructure, greater practical exposure, more inclusive QA, flexible provision and learner-centered quality insurance.

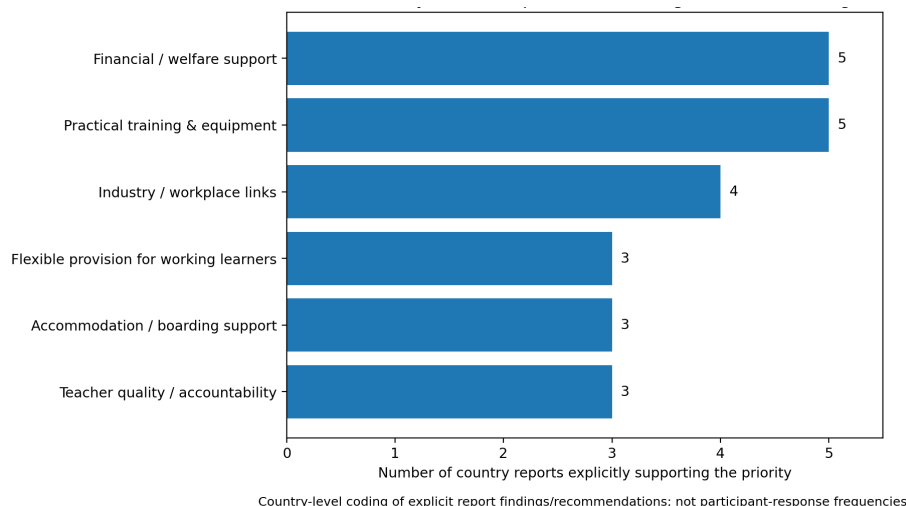


Figure 2: Priorities for TVET QA reform for SSA focus group participants

2.5.1 Data limitation

The information available is primarily qualitative and should therefore **not be interpreted as statistically representative of the national TVET learner population**.

Several demographic fields were left incomplete. In particular, participant age and gender were not reported for Ethiopia and Malawi, while the number of Mozambique participants is not stated in the material provided. Consequently, no five-country total, overall gender distribution or overall age distribution should be calculated from the current dataset.

The country reports also differ in the level of detail provided. Cross-country comparisons should therefore be interpreted as the **presence of themes in the available qualitative evidence**, rather than as measures of how frequent or severe each barrier is in the wider population.

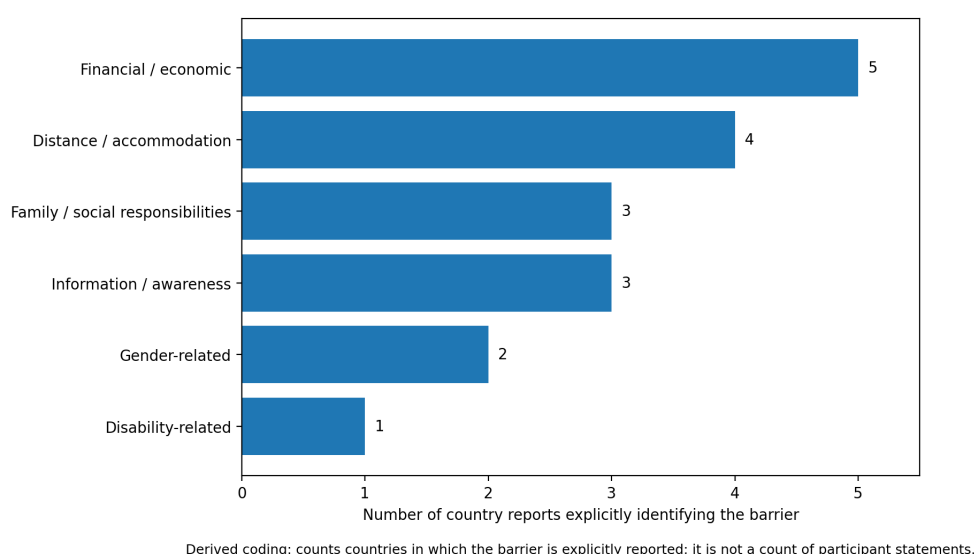


Figure 3: Access barriers mentioned across the 5 SSA focus groups.

3. Reference Frameworks for Equitable and Inclusive Quality Evaluation

3.1 What Quality Assessment and Evaluation means in TVET

The TVET environment allows individuals to gain competences, key to integrate the labour-market or access skilled work. Through certification, formal TVET providers certify that the learner has acquired the competences and qualifications defined in the curricula. It is through a systematic quality assessment and evaluation process that this national certification has value for the employer and the labour market. In addition, qualifications are increasingly being more defined, including in their assessment methods, leading for competencies and skills acquired outside formal TVET systems to be recognized.

As such, quality assessment and evaluation ensures that:

- Curriculums are relevant to labour and social demands, and individuals needs.
- Completed curriculums lead to nationally, or internationally, recognised credentials or qualifications.

- Training provides access to decent jobs and sustainable employment.
- The TVET system fosters capabilities that enable progression to further learning.
- The TVET system is attractive, accessible and inclusive.

3.2 The ETF approach to Quality Assessment and Evaluation

The ETF is an EU agency that supports countries outside the European Union to modernise their vocational education and training systems. It works in over 25 countries across North Africa, the Middle East, Eastern Europe, Central Asia, and Sub-Saharan Africa.

The ETF's approach to TVET quality is not about imposing European models. It is about helping countries build systems that work for their own contexts - systems that are transparent, improve over time, and give learners qualifications that are actually recognised and useful. This is why the ETF is the primary reference framework for T2.2: our goal is not to assess SSA partners against a European standard, but to use ETF tools to identify what works, what is missing, and what realistic improvements look like.

The ETF has developed specific tools for TVET quality assessment, including the Torino Process - a participatory self-assessment methodology that many SSA countries have already engaged with. Where partner institutions have participated in Torino Process reviews, this is directly relevant to the template questions.

More precisely, the ETF describes the purpose of VET quality assurance as:

“VET quality assurance may be understood as the measures established to verify that processes and procedures are in place, which, when effective, ensure the quality and quality improvement of VET. The measures relate to quality standards with underlying principles, criteria and indicators. The aim of quality assurance in VET is to ensure good VET: responding to labour market, societal and individual needs, leading to recognised qualifications; providing access to decent jobs and sustainable employment, being attractive, inclusive and accessible, fostering capabilities that enable progression to further learning.”¹

3.3 EQAVET framework: The European Caveat for Quality Assessment and Evaluation

EQAVET is the EU's primary reference framework for quality assurance in VET. It is used by all EU member states and is the main framework against which EU partner institutions in this project operate. Understanding EQAVET matters for T2.2 because it provides the specific quality indicators that allow us to compare practices across different national contexts.

EQAVET is built around a four-stage continuous improvement cycle that any institution can apply, regardless of size or resources:

¹ https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf (p.15)

Planning	Implementation	Evaluation	Review	What this means in practice
Set goals and plan how to achieve them	Deliver training according to the plan	Measure results against the goals	Use findings to improve the next cycle	An institution that follows EQAVET does not just deliver training — it continuously asks: are we doing this well? Are learners achieving outcomes? Are we reaching everyone? What needs to change?

EQAVET defines a set of quality indicators that VET providers can use to measure their performance. The most directly relevant to T2.2 include:

- Participation and completion rates — are learners enrolling and finishing?
- Placement and employment rates — does training lead to work?
- Utilisation of acquired skills at the workplace — are skills actually used?
- Staff development — are teachers and trainers keeping their skills current?
- Learner satisfaction — do learners feel the training serves their needs?

One of the key questions T2.2 will explore is: to what extent do SSA partner institutions have mechanisms — formal or informal — that correspond to these indicators? Even where the EQAVET framework is not known or named, the underlying functions may exist in different forms.

3.4 EQF: European framework for the recognition of qualifications

The EQF is a translation tool that makes qualifications from different countries easier to understand and compare internationally. It uses an 8-level system based on learning outcomes - defined as combinations of Knowledge, Skills, and Autonomy/Responsibility that a learner can demonstrate after completing a programme

EQF Level	Typical qualification	Relevance to T2.2
1–2	Basic certificates, short vocational programmes	Entry-level TVET; most relevant for disadvantaged learners in SSA

3–4	Vocational diplomas, technician qualifications	Core TVET level in most partner countries
5–6	Higher vocational / associate degrees	Advanced TVET; important for labour market progression

For T2.2, the EQF raises specific questions about certification and recognition that are directly addressed in Template Section 3: Are qualifications issued by partner institutions nationally recognised? Can learners use their certificates to progress to further training or employment? Are SSA qualifications comparable to international standards in ways that matter to employers or migration authorities?

3.5 International Management System Standards

ISO 21001:2018 is an international management system standard designed specifically for educational organisations. It provides a framework for improving learner satisfaction and educational outcomes through consistent, well-documented internal processes.

Unlike EQAVET, which is VET-specific, ISO 21001 applies to any educational organisation. It is relevant to T2.2 as a benchmark for institutional management quality — particularly for SSA partners who may not use EQAVET but could benefit from a management systems approach to quality improvement.

ISO 21001 principle	What it requires	What it tells us for T2.2
Learner focus	Processes are designed around learner needs and satisfaction	Does the institution collect learner feedback? Is it used to improve programmes?
Leadership and commitment	Leadership actively drives quality — not just on paper	Is QA a management priority, or a compliance exercise?
Process approach	Key processes are documented and consistently applied	Are teaching, assessment, and feedback processes formal or ad hoc?
Evidence-based decisions	Decisions are based on data, not only experience or intuition	Does the institution collect and use outcome data?

Continual improvement	Performance is regularly reviewed and improved	Is there a structured improvement cycle? What triggers change?
------------------------------	--	--

4. Partners' profile

4.1 Bulgaria

4.1.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

The TVET quality assurance system in Bulgaria is mainly coordinated by the Ministry of Education and Science, responsible for national policies and educational standards, and the National Agency for Vocational Education and Training (NAVET), managing licensing, monitoring, and quality assurance for VTCs. Regarding vocational qualifications, they are linked to the Bulgarian National Qualifications Framework (BNQF), which takes as a reference the EQF.

The effectiveness of TVET delivery is monitored through indicators such as successful completion and certification of learners, compliance with qualification standards, relevance of training to labour market needs, cooperation with employers, development of trainers' competence and opportunities for further education and employment.

4.1.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

The QA frameworks are integrated into institutional practices through a combination of national regulations, internal quality management processes, and continuous improvement mechanisms.

At the institutional level, VET providers implement the requirements defined by the Vocational Education and Training Act², NAVET regulations, State Educational Standards, and the BNQF. These frameworks guide the development of training programmes, curriculum design, assessment methods, certification procedures, and recognition of learning outcomes.

Licensed VTCs are responsible for implementing internal quality assurance mechanisms. The collected information is used to improve curricula, teaching methods, organisational processes and learner support services. Then, each year, licensed VTCs submit a report with quality-related indicators to NAVET. On the other hand, externally, NAVET conducts regular monitoring, and verifies compliance with regulatory requirements, training standards and quality procedures for licensed VTCs.

Regarding assessment and validation of learning outcomes, they are validated through assessment methods aligned with the State Educational Standards for acquiring vocational qualifications such as: written examinations, oral assessment, practical tasks and demonstrations of professional skills. Assessments thus combine both tests on theoretical

² Establishes the legal framework for professional education, lifelong learning, and qualification frameworks. It structures the national system to match labor market demands, particularly focusing on green and digital skills. Further, it defines four distinct levels of professional qualification matching the European Qualifications Framework (EQF 2 to 5).

knowledge and practical skills. For dual education and for work-based learning, the employers participate in giving feedback and assessing the learners' performance in workplace settings.

For formal education, vocational qualification certificates are issued by the licensed VTCs and other authorised providers and are nationally recognized. For non-formal training activities, certificates of completion of participation are often issued, confirming attendance, learning outcomes or/and acquired skills. However, it is important to note that these are not always equivalent to nationally recognised qualifications. For skills acquired through non-formal and informal learning, validation processes also exist, which review previous experience, documentation/evidence, interviews, theoretical assessment and practical competence demonstration. These qualifications are structured according to the BNQF.

4.1.3 Equity and Inclusion Practices

The main barriers to access and continuation to vocational training in Bulgaria relate to economic, disability, digital divide, geographic and prior education factors, as well as motivation.

To address these barriers, Bulgaria has adopted policies and mechanisms to support equal access to vocational education and training such as adapted learning environment, individualised support adapted to learners' needs, access to pedagogical specialists, and measures for preventing early school leave. Non formal-education providers also contribute by offering community-based training, digital learning resources, mentoring, awareness activities and targeted programmes designed for groups that may face difficulties accessing traditional education pathways.

4.1.4 Key Best Practices and Main Gaps

Best Practices		
1	Agro-INSURE (Erasmus +)	VET initiative focused on developing innovative training opportunities for sustainable and ecologically viable agriculture on industrial urban surfaces. It provides flexible learning pathways and combines practical activities with theoretical knowledge. The use of a learner-centred methodology, combined with feedback from project participants and Erasmus+ quality monitoring mechanisms supported continuous improvement. The use of micro-credentials and digital certificates improve recognition of acquired competences and support lifelong learning pathways. A replication of the initiative's structure and monitoring system could support adult learners seeking upskilling/reskilling opportunities, learners needing flexible digital access.
2	VET4SBO	Vocational training programme designed to prepare current and future building operators for the digital transformation of the building sector. The practice addresses the skills gap created by the increasing use of Internet of Things (IoT), smart building technologies, building automation systems, data analytics, and energy efficiency

		solutions. The programme provides a structured ECVET-based training pathway organised into three progressive levels, allowing learners with different backgrounds to enter at an appropriate stage. It supports “anywhere, anytime” learning and directly responds to market needs identified through the sector it addresses and follows closely the EQAVET principle. The practice can be transferred to other countries and VET contexts by adapting the curriculum to local qualification frameworks, labour market requirements, and available technologies.
3	SILVERFarming	Inclusive non-formal education initiative focused on strengthening the competences, resilience, and sustainability of smallholder farmers and rural communities. The practice provides accessible learning opportunities through practical workshops, educational resources, digital learning tools, and community-based knowledge exchange. The training methodology combines theoretical knowledge with practical activities, peer learning, and real-life examples, making education more accessible for learners who may not participate in traditional formal VET pathways. In addition, digital tools used within the initiative allows for increased accessibility and enables learners to develop skills independently. It can be replicated by adapting training content to local agricultural conditions, and learners' needs, involving local farming communities.
Gaps		
1	Differed practical use of quality data for continuous improvement purposes	The practical use of quality data for continuous improvement varies between institutions. Some providers collect learner feedback, performance indicators, or stakeholder input mainly for compliance purposes rather than using this information systematically for strategic decision-making.
2	Lack of tracking and labour market impact analysis	Although cooperation with employers exists, long-term monitoring of learners after completing training is not always systematic. Stronger mechanisms are needed to measure whether acquired skills lead to sustainable employment and match changing labour market needs.

3	Different level of digitalisation of QA processes	The level of digitalisation of QA processes also differs among providers. Some institutions use digital tools for administration, learning management, and evaluation, while others have limited capacity or resources to implement advanced digital monitoring systems.
4	Lack of integration of non-formal learning providers into common QA approaches	Another area for improvement is the stronger integration of non-formal learning providers into common quality assurance approaches. Non-formal training plays an important role in lifelong learning and reaching disadvantaged learners, but quality monitoring, recognition, and impact evaluation may depend more on individual providers or project requirements.

4.2 Greece

4.2.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

The QA system for TVET in Greece is based on European quality principles, national legislation and institutional evaluation mechanisms. The main legal framework for TVET Quality Assurance is Law 4763/2020 , regulating vocational education, vocational training and lifelong learning and establishing the National System of Vocational Education and Training (ESEEK). As such, the National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance is the body responsible for implementing the Hellenic Qualifications Framework (HQF), and acting as the coordination point for EQF and national reference point for EQAVET. This framework was later further strengthened by Law 5082/2024, enhancing cooperation between vocational education and vocational training, promoting synergies across the different levels of the HQF, and modernising the governance of the TVET system.

Institutional quality assurance ensures that public and private Higher Vocational Training Schools operate according to common quality principles, criteria, indicators and continuous improvement mechanisms, thereby guaranteeing consistent quality standards across the sector through qualitative and quantitative measurable indicators for evaluation of institutional performance and promoting continuous improvement. The continuous improvement cycle operates on a two-year implementation cycle and includes annual target setting based on quality indicators, institutional self-evaluation, the development of improvement plans , external evaluation , and the publication of evaluation reports to ensure transparency, accountability and evidence-based institutional improvement.

4.2.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

TVET providers in Greece operate under the quality framework established by the Ministry of Education, Religious Affairs and Sports, and follow EQAVET principles. Institutional quality is

thus monitored through the application of the Quality Framework, which requires providers to establish annual quality objectives, conduct institutional self-evaluations, develop improvement plans and participate in external evaluations. Evaluation results are then used to inform institutional planning and continuous improvement.

Curricula are approved or certified by the Ministry of Education, the Institute of Educational Policy and National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance (EOPPEP). Assessments are done using a variety of assessment methods such as: written & oral examinations, practical and laboratory-based assessments, assignments and projects work. Upon successful completion, graduates receive a Vocational Training Certificate which entitles them to participate in the national certification examinations organized by the EOPPEP, validating and accrediting learners' knowledge and skills. Formal TVET systems operate under a comprehensive national quality assurance framework.

The non-formal VET sector operates under a more flexible quality assurance framework, offers greater flexibility in programme design, duration, and delivery, enabling providers to respond rapidly to labour market needs. Learners receive upon successful completion Certificates of Education, which sometimes can mention ECVET credits, where applicable. Furthermore, the learning outcomes of non-formal education programmes delivered by are certified by EOPPEP, strengthening the credibility and recognition of these programmes.

4.2.3 Equity and Inclusion Practices

In Greece, disadvantage is often multidimensional, with learners experiencing multiple barriers simultaneously. For example: A learner with a disability living on a small island may face geographical isolation, inaccessible transport, limited availability of specialized training providers, and insufficient digital accessibility.

Recognizing these challenges, **the Strategic Plan for Vocational Education, Training and Lifelong Learning (2025–2027) identifies equal access and inclusion as one of its central strategic objectives**, with particular emphasis on vulnerable groups, persons with disabilities, low-skilled adults, and early school leavers. As a result, disadvantaged learners generally have greater legal protection and access to support measures in the formal TVET system than in non-formal education. Formal pathways operate under a regulated quality assurance framework, with accredited curricula, qualified trainers, learner support services, external evaluation, and nationally recognised qualifications linked to the Hellenic Qualifications Framework (HQF). However, **disadvantaged learners may still choose non-formal pathways because they offer greater flexibility and learning adaptations, shorter programmes, and easier access for adults balancing work and family responsibilities.**

4.2.4 Key Best Practices and Main Gaps

Best Practices		
1	Second Chance Schools: An	The Second Chance Schools (SCS) system provides adults aged 18 and over who have not completed compulsory education with an opportunity to obtain a qualification equivalent to the Lower Secondary School Certificate. As part of the formal adult

	Inclusive Quality Assurance Model for Adult Learning	education system, SCS apply learner-centered and flexible approaches that promote equity and inclusion. It targets early school leavers and socially vulnerable adults while supporting successful completion and social inclusion. Effectiveness and relevance is demonstrated by the increase in the number of Second Chance Schools, enrollment, number of learning groups, women, refugees and Roma learners and outreach classes. Further, Second Chance Schools are present within correctional institutions, extending education opportunities to incarcerated adults. Transferable elements include flexible learning pathways for adult learners, targeted support for vulnerable groups, systematic monitoring of participation data, outreach delivery in underserved areas, and integrating quality assurance with inclusion objectives.
2	EPOS-VET: Developing and Validating an EQAVET-Based Quality Assurance Methodology through Peer Review	The project developed a comprehensive Quality Assurance Methodology for Initial Vocational Education and Training programmes. It integrates quality throughout the programme lifecycle, from curriculum design and implementation to monitoring, evaluation, and continuous improvement. The Quality Assurance Methodology was tested in emerging sectors requiring advanced technical and digital competences and peer reviewed by experts from 5 European countries. The methodology promotes quality for all learners by ensuring that programmes are designed around transparent learning outcomes, consistent quality standards, labour market relevance, and continuous evaluation. The peer review process also strengthens accountability, institutional learning, and stakeholder participation, ensuring that quality improvement is based on evidence rather than compliance alone. Because it incorporates European standards and collaborative review, the model supports more consistent, transparent, and learner-centred quality assurance across institutions. The EPOS-VET model can be readily adapted by other countries seeking to strengthen TVET quality assurance.
Gaps		
1	Implementation of EQAVET	A key weakness is the limited quality culture within TVET institutions. Research³ found that educators in Public Higher Vocational Training Schools primarily perceive quality in terms of inputs and educational processes, whereas the legislative

³ Karakolia, V., & Vasilopoulos, A. (2025). Quality Assurance in Public Vocational Education Institutions. *Adult Education Critical Issues*, 5(1), 23–34. <https://doi.org/10.12681/haea.39229>

	mechanisms: Limited quality culture	framework places greater emphasis on outputs and outcomes, such as graduate employability and institutional performance. This mismatch creates difficulties in implementing quality assurance consistently across institutions. More generally, it is important to strengthen the implementation of the existing QA framework by embedding a continuous quality improvement culture , rather than focusing primarily on compliance.
2	Gap between policy and practice	Another challenge is the gap between policy and practice. Although educators generally support the principles of quality assurance, inconsistencies between their positive attitudes and the practical application of quality assurance procedures can be found . Resistance to change and scepticism towards evaluation continue to hinder the effective implementation of the new framework.
3	Need for greater stakeholder participation	Educators believe they should play a more active role in quality improvement, institutional decision-making, and continuous evaluation. Stronger collaboration with employers, local communities, and social partners is also considered necessary to improve programme relevance and graduate employability.

4.3 Italy

4.3.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

Italy's QA system for TVET follows the EQAVET framework and is based on a National Quality Assurance Plan covering initial VET, continuing VET and work-based learning.

The governance is shared between the Ministries of Labour and Education, the Regions, social partners and VET providers are all represented in the State-Regions Conference, steering the system and approving the national quality assurance framework. On the other hand, the EQAVET National Reference Point, hosted by INAPP, promotes the framework's implementation, conducts research on QA methodologies and promotes tools such as self-assessment and peer review.

In practice, the core QA instrument is the accreditation of VET providers, managed by the Regions on the basis of nationally agreed minimum standards. Accreditation criteria cover management and financial reliability, staff qualifications, infrastructure, links with the local labour market, and effectiveness/efficiency indicators aligned with EQAVET recommendations.

In the school-based VET strand, the National Evaluation System applies, using efficiency and efficacy indicators to identify institutes needing support and priority external evaluation. Legislative Decree 13/2013 adds a national system for the certification of competences and validation of learning outcomes.

4.3.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

Italy developed a national system of quality and recognition standards, with an implementation at the regional level. The National Qualifications Framework (which aligns with the European Qualifications Framework) and the EQAVET-based National Quality Plan provide the overall structure for quality assurance.

National agreements define the three- and four-year Istruzione e Formazione Professionale (leFP) qualifications, competence standards, and minimum training requirements. TVET curriculum is mostly uniform because the Ministry of Education establishes national curriculum and INVALSI evaluations. However, there are significant differences among regions. Specific accreditation procedures, thresholds for accreditation, processes for renewing accreditation, and enforcement of performance indicator data are set at the regional level. Regions also determine how to allocate funding, prioritize sectors/courses, implement additional regional qualifications, and decide on audit frequency to verify quality requirements compliance.

Assessment of professional qualifications mechanisms vary across providers and may include a combination of written, practical and competence-based approach. In regional VET employer's assessment is also built into final assessment through the examination commission. Regarding school-based VET, assessment combines classroom evaluation, national standardised testing and the Final State Evaluation. For work-based learning, structure observation and tutor evaluation of acquired learning outcomes constitute the evaluation process.

Regarding recognition, Formal TVET operates under regional accreditation. Legislative Decree no. 13/2013 provides a single national standard for qualifications and for the certification of competencies that allows credentials from any part of Italy to be nationally recognized. The issuing body depends on the VET strand. For the non-formal TVET system, it does not follow any mandatory quality standards, is not subject to no external evaluation, and the certification often lacks formal value. This particularly affects disadvantaged learners, who are overrepresented in non-formal pathways.

4.3.3 Equity and Inclusion Practices

In the formal system, disadvantaged learners benefit from **legally guaranteed support: personalised learning plans, dedicated support teachers for learners with disabilities, and regional accreditation includes a specific 'disadvantage area'** requiring dedicated staff competences. In addition, financial support such as regional study grants and fee exemption for low-income students exist. However, this is complemented by rigidity: fixed curricula, attendance requirements, standardised examinations and academic entry expectations.

Non-formal TVET can provide more flexibility regarding these criteria. As a result, **barriers created into the formal system push disadvantaged learners toward non-formal options**, offering certificates without formal value.

4.3.5 Key Best Practice and Main Gaps

Best Practices		
1	Atlante del Lavoro e delle Qualificazioni : a single public digital map of all work and qualifications in Italy	A classification system maintained by INAPP describing work through 24 economic-professional sectors built through a participatory process with institutions, social partners and sector experts, it is free and public, and used for designing training, validating and certifying competences, and guidance. This is useful for learners moving between regions, or from non-formal to formal learning, adults seeking validation of experience-based skills, training designers and intermediaries who use ADA descriptions to define learning outcomes. It can be replicated in countries with fragmented/regionalised qualification systems to create economic-professional sectors to ensure comparability of acquired competences across regions.
2	ITS Academy - higher technical education co-governed with enterprises, steered by national monitoring and performance-based funding	Higher technical institutes organised as foundations where enterprises are co-founders and co-governors. About 43% of hours are workplace internships and 74% of teaching is delivered by professionals from the world of work. The Research and Innovation for the Italian School runs an annual national monitoring of every completed pathway using realisation and result indicators (up to employment outcomes) and pathways meeting thresholds earn a 30% funding premium. As a result, quality is financially rewarded not just assessed. This scheme has proven very effective as 84% of graduates were employed within one year, and 94% for positions in line with their training. It promotes inclusivity as 40% of enrollees are unemployed re-entrants, 1/10 over 30. It is also particularly sought by second-chance learners and technical/professional school learners seeking skilled employment without university. The entire system can be replicated but needs legislation and stable funding.
3	Peer Review in VET — external evaluation through mutual learning, promoted by the Italian EQAVET Reference	Trained practitioners from other organisations evaluate a provider against agreed quality areas. Because reviewers are peers rather than inspectors, external scrutiny is combined with mutual learning. INAPP promotes peer review as a core QA tool within Italy's EQAVET implementation. The peer review system is interesting specifically for small providers and non-formal organisations, which otherwise face no external evaluation, and this system is often the only affordable external quality check available to them.

	Point (INAPP)	
Gaps		
1	Regional Fragmentation	QA strictness, monitoring and validation services vary widely across the twenty regional systems , so learners' quality guarantees depend on where they live, and no mechanism corrects underperforming regions.
2	Accreditation checks inputs, not outcomes	Premises, staff and finances are verified rigorously, but employment and learning results influence renewal weakly ; the ITS performance-based funding model remains the exception. Outcome based QA as found in ITS should be extended to other types of VET provisions for quality to be rewarded and not just inspected.
3	Non-formal VET system has no quality framework	As non-formal provisions lack QA and evaluation framework, the value of the certificates obtained upon successful completion is limited. It is thus important to establish a light-touch quality framework for non-formal provision such as a voluntary national register of non-formal providers with basic quality criteria (transparency of offer, feedback collection, mentor standards), giving learners visibility and giving committed organisations recognition, without importing the full bureaucracy of formal accreditation.

4.4 Spain

4.4.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

The TVET system in Spain is a **shared responsibility among the Ministry for Education, Vocational Training and Sport, and the Autonomous Communities**. Regarding QA and evaluation, it is dominated by the EQAVET evaluation framework at the state level. However, Autonomous Communities are responsible for the implementation, monitoring and territorial management of VET provisions, leading to different QA systems implemented within their territory.

Royal Decree 659/2023 (Art. 216) defines the evaluation and quality assessment of the TVET system at the state level. The evaluation takes place on two layers: the macro, ensuring that the TVET ecosystem stays relevant and adequate looking at social and productive demands, and the micro, ensuring that all systems and centers providing TVET operate as efficient organisations oriented toward quality and permanent improvement.

The Common Framework for Evaluation and Quality Assurance and the National System of Evaluation and Quality Indicators for Vocational Training, both aligned with EQAVET, constitute two essential pillars for the evaluation of the vocational training system. It establishes the need for continuous evaluation of the system, with the aim of ensuring its quality, effectiveness and adaptation to the demands of society and the labour market.

All Autonomous Communities are responsible for the implementation and monitoring of training provisions within the framework provided by the State. While most regions rely on the national QA and evaluation framework or external quality certification such as ISO 9001, several Autonomous Communities have developed their own QA and evaluation framework.

4.4.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

While Spain has a legally established, state-coordinated system for the evaluation and quality assurance of Vocational Training, **the process involves different bodies representing different stakeholders: Autonomous Regions, Trade Unions, the Central Government, and relevant businesses for TVET.** Furthermore, education authorities, at different levels, can deliver specific QA and evaluation certifications, notably at the Autonomous Communities level.

TVET centers plan clear, appropriate and measurable goals, develop procedures to ensure the implementation and achievement of goals and procedures, design evaluation methods to evaluate outcomes and achievement, and create procedures in order to review current practices and adapt them to achieve the target outcomes and/or new objectives. This follows the EQAVET framework. Tools and monitoring mechanisms used are: internal quality management, self-assessment, data collection, external inspection and stakeholder feedback. External mechanisms relying on quality-management standards such as ISO 9001, ISO 21001, or regional quality management certifications.

All formal TVET curriculum are designed using the **Occupational Standards, organised and defined professional competence standards at the state-level.** The use of the units of competence make recognition between professional certificates and VET qualifications possible. Assessment methods include written exams, practical/competence tests, portfolios, employer assessments or observation. Official certificates are issued by the competent education and training authorities - Ministry of Education, Vocational Training & Sport and/or the competent administrations of the Autonomous Communities.

For non-formal and informal learning, neither does necessarily lead to an official certification/qualification nationally recognized as it is not necessarily based on units of competences as defined in the official VET system. As a result, regulation, standardisation and official recognition are the main criteria that differentiate formal and non-formal TVET provisions.

4.4.3 Equity and Inclusion Practices

In Spain, disadvantaged learners often face economic, educational, and social barriers to accessing TVET. Young people who leave school early, migrants with limited Spanish language skills, and adults with low qualifications may struggle to meet entry requirements or complete formal programmes. Rural learners may also have limited access to training

centres and transport. Additionally, balancing studies with work or family responsibilities can make participation difficult, particularly for adult learners.

The Spanish TVET system promotes inclusion through scholarships and financial aid, flexible learning pathways, recognition of prior learning, adapted learning materials, guidance and mentoring services, and support for learners with disabilities. Many providers also offer blended or online learning, language support for migrants, and personalised tutoring. European-funded projects, such as Erasmus+, further support disadvantaged learners through mobility opportunities and inclusive educational practices.

4.4.4 Key Best Practice and Main Gaps

Best Practices		
1	Professional Competence Standards - A framework for accreditable, cumulative and capitalisable professional competences	The National Catalogue of Professional Competence Standards provides a structured framework to define and recognise professional competences. This allows for competences to be accreditable, cumulative and capitalisable. A competence or learning outcome can be officially assessed and recognised, whether through formal, non-formal or informal learning. This is important as it supports individuals with fragmented educational pathways or with experience but lack officially recognized diplomas/certificates. A Professional Competence Standard is validated if positively assessed, and does not need the validation of the entire curriculum to be accredited. This supports inclusion and equity as it allows for flexible pathways to certification, relevant for adults, workers, unemployed people, migrants, caregiver, and all individuals who may need adapted pathways due to their personal context and life circumstances. A validated Professional Competence Standards has lasting value. This promotes reskilling, upskilling, supports adults returning to education and overall, supports long-life learning. This practice coincides with ETF quality assurance principles by providing nationally recognized credentials and facilitating access to decent jobs and sustainable employment by making vocational training more accessible. It also supports life-long learning. To replicate, it is necessary to develop competence standards covering a maximum of professional competences, and to continually adapt and update the catalogue to fit with the emergence of new skills. In addition, competence standards should be accreditable, cumulative and capitalisable in order to promote vocational education, upskilling, reskilling, especially in environments where informal learning is largely present.

2	Multi-Stakeholders and Multi-Level Design of VET Provisions	Spain's QA and evaluation of the TVET connect different stakeholders and involve multiple layers of governance to ensure labour-market relevance, regional adaptations and inclusion. Autonomous Communities adapt and implement VET programmes taking into account their regional characteristics and socio-economic needs. 45 to 65% of curriculum is fixed at the national level, and between 35 and 45% of the curricula is fixed regionally. This allows for a balance between macro and micro needs. The process of QA and evaluation is complemented by a system of multi-level governance involving The Ministry for Education, Vocational Training and Sport, The General Council of Vocational Training and The Technical Committee for Quality and Evaluation of VET. Involving business representatives and trade union representatives alongside state and regional representatives is particularly interesting to gain a comprehensive view of the market needs, skills required, and develop a TVET system as relevant as possible. This cooperation led, for example, to Dual Modality Programmes, leading to +102.68% of enrollment in VET Training between 2018 and 2024. This Good Practice is easily transferable to other QA and evaluation systems. To adapt the same logic, a VET system would have to define common quality standards and involve different levels of governance and stakeholder to use labour-market evidence to shape and adjust VET provisions to learners' and employer's needs.
Gaps		
1	Applying EQAVET at providers/center level	TVET centers and providers need practical tools in order to implement the EQAVET framework for QA and evaluation , as well as training and templates in order to implement the 4 EQAVET steps into everyday management practice.
2	Need for stable coordination and communication tools	As the QA and evaluation framework is fragmented with different levels of governance, there is a need for more stable coordination and better communication tools . Indeed, the involvement of different actors can lead to coordination challenges. While multi-level governance is precious for regional relevance, it can also lead to uneven implementation and the use of different tools for QA and evaluation, making it difficult to compare results across regions and providers.
3	Difficulty of collecting and using	Indicators can be used differently and the QA and evaluation process implemented depending on the capacity of the center. Many centres lack staff dedicated to data management or adequate IT tools.

	indicators at center level	
4	Need for a quality culture, not just compliance	Rather than being a compliance exercise, it is important that the QA and evaluation framework developed become a trigger for a real quality culture . There is a need for a systematic implementation of the data and feedback collected to improve TVET provision at the different levels. The creation of reports to comply with QA and evaluation is unproductive if it does not translate into adaptations of practices.

4.5 Nigeria

4.5.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

Quality assurance in the TVET sector in Nigeria is designed to ensure vocational institutions deliver training that is relevant, accessible and aligned with national and sustainable development goals. It is being overseen by the National Board for Technical Education (NBTE) under the Federal Ministry of Education. QA is done through in-person inspection and a digital monitoring portal.

The standards require the curricula to be competency-based with 60-70% practical content, and institutions to provide modern, accessible facilities and instructors to hold minimum qualifications. Metrics and indicators include employability rates, quality of student projects, gender balance, disability inclusion and regional equity and employability, ensuring training is relevant to industry and inclusive.

While on paper 60-70% practical content and institutional provisions of material is part of the standards, participants in the focus group have noted lack of hands-on experimental learning and industry experience. In addition, participants have noted that insufficient investment in infrastructure and equipment has limited access to modern technologies, digital learning resources, as well as adequately equipped workshops, laboratories and teaching facilities. This in turn undermines both the quality and labour-market relevance of the training provided.

4.5.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

Standards are aligned with the National Board for NBTE's National Occupational Standards (NOS) and National Skills Qualifications Framework (NSQF) for competency benchmarks. For Universities related programmes. Standards are governed by the National Universities Commission (NUC) Minimum Academic Standards (MAS). Tools used include an internal quality assurance system to monitor teaching, curriculum delivery and student outcomes

Quality assurance in formal TVET is regulated to ensure alignment with national standards. For the development of curriculum in formal TVET, industry consultations are organised to ensure relevance to the labour market. Re-evaluation of the accreditation of TVET providers is observed every 5 years and includes a site inspection by the accreditation panel.

Requirements looked at are staffing, governance, curriculum and infrastructure. As such, certificates issued in formal TVET pathways are nationally recognised and they provide employability and pathways to further education

Non-formal TVET is more flexible, usually short-term and flexible with practical, modular, competency-based, tailored to occupations or vocational skills. This pathway does not have access to the same quality of training, assessments, and certification as formal learners due to gaps in curriculum standardisation, assessment, regulation and certificate recognition. Therefore, certificate validation is based on institutional reputation or employer acceptance. Then, non-formal TVET certificates are not nationally recognised, but rather depend on objective assessment of the value of the certificate depending on the institution issuing it.

Concerning learning outcomes, they are validated through practical hands-on evaluation, knowledge acquisition, and competency-based assessments.

4.5.3 Equity and Inclusion Practices and Insights from Stream B

The formal TVET system presents several barriers to participation and continuation. Focus groups have noted that the cost of training, transportation, feeding and accommodation is a prevalent obstacle. In addition, the application system makes it difficult for (disadvantaged) learners to join formal TVET provisions. Lastly, formal TVET providers are located outside of rural areas, preventing learners in rural communities from accessing training due to long distance and difficult access.

This pushes learners to turn toward non-formal learning pathways that provide inclusive, flexible, practical skills and supported learning for disadvantaged learners. In addition, it is open access, often subsidised with flexible modular training sessions, which makes access and continuation of training easier for disadvantaged groups.

In addition, throughout the focus groups discussions, five barriers to enrollment have been identified. These barriers related to economic hardship, geographic distance, family constraints, lack of awareness about the TVET ecosystem and unsuccessful applications. Economic hardship is mentioned as the main challenge leading to learners to take extra income generating activities to make ends meet. The geographic location of TVET centers is also problematic as they are situated outside of rural areas and concentrated in cities. This forces rural learners, already affected by financial hardship, to go through the expansive process of moving out and renting an accommodation, or leads to costs of transportation. The general lack of awareness of the opportunities TVET training provides affects the attractiveness of the TVET system and pushes families to pressure interested learners toward immediate employment rather than training.

4.5.4 Key Best Practice and Main Gaps

Best Practices		
1	Industry Based Learning -	This is a Skills Training Programme designed to prepare and expose Students of Universities, Polytechnics, Colleges of Technology, Colleges of Agriculture and Colleges of Education for the Industrial Work to situations they are likely to meet after

	SIWES (Students Industrial Work Experience Scheme)	graduation. The Scheme affords Students the opportunity of familiarizing and exposing themselves to handling equipment and machinery that are usually not available in their Institutions. This reduces the gap between theoretical knowledge and hands-on experience, which reinforce the collaboration between industries and TVET institutions. This is important as the focus group has noted the importance of collaboration between providers and companies.
2	National Skills Qualification Framework (NSQF)	NSQF is a system for the development, classification and recognition of skills, knowledge, understanding and competencies acquired by individuals, irrespective of where and how the training or skill was acquired. The system gives a clear statement of what the learner must know or be able to do whether the learning took place in a classroom, on-the-job, or less formally. The framework indicates the comparability of different qualifications and how one can progress from one level to another. The framework is the structure within which the National Skills Qualifications (NSQs) operates and aims at promoting lifelong learning and providing quality assurance and recognition. This can be replicated through the adoption of competency-based standards, establishment national qualifications frameworks, training of assessors, and involvement of industries in curriculum development and certification
3	Digital Quality Assurance (DQA) system in TVET Institutions	DQA is a technology-driven framework modernizing institutional evaluation, program accreditation, and regulatory oversight for Technical and Vocational Education and Training (TVET) institutions. It is meant to monitor, evaluate and accredit TVET institutions using digital tools in alignment with UNESCO and ILO international standards. This allows the Nigerian TVET system to enhance employability of students, better position TVET institutions to meet international standards, to ensure transparency and compliance with quality benchmarks through digital monitoring. This has potential for replication in other African institutions, but it requires strong regulatory backing and investment in digital infrastructures.
Gaps		
1	Poor policy implementation of QA	Nigeria has formal QA frameworks and standards overseen by the NBTE and NUC. However, inadequate funding, infrastructure and monitoring capacity create a gap between these formal requirements and their consistent implementation

	frameworks	across institutions. For example, some digital QA mechanisms are still implemented manually because of insufficient infrastructure.
2	Lack of adequate hands-on training	Although national standards envisage competency-based curricula with 60–70% practical content, learners reported limited access to workshops, laboratories, modern equipment and digital resources. Weak cooperation with employers also restricts access to internships and genuine workplace experience, leaving a gap between intended practical learning and actual training delivery.
3	Limited alignment with industry and low stakeholders involvement	Industry consultation and employer-feedback mechanisms formally exist, but their use is often ad hoc or insufficient. As a result, curricula and training equipment may not keep pace with labour-market and technological developments, while learners have limited opportunities to develop and demonstrate skills in real professional settings.

4.6 Mozambique

4.6.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

The quality assurance of the TVET sector in Mozambique is done through the public body of the ministry of higher and technical education called ANEP. The ANEP is also the competent authority to deliver certification to students in the formal system.

4.6.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

Assessment is systematic and routine checks are performed. Quality assessment tools used in Mozambique are: internal quality audits or self-assessment, external accreditation or inspection, certification and qualification systems, learner assessment frameworks, employer feedback or industry advisory systems, monitoring and evaluation systems, digital quality evaluation tools or platform. Quality assessment score determines the institution ranking.

Formal training is the only pathway to obtain a nationally recognized certification. Other pathways, such as non-formal or informal training do not lead to national certification.

4.6.3 Equity and Inclusion Practices Insights from STREAM B

It is important to note that Mozambique is the second poorest country in the world. As such, the lack of financial means and inability to pay fees, especially for internally displaced persons, become a main and clear barrier to enrolment, continuation and completion. While financial support exists to support internally displaced persons, participants of the focus groups noted uncertainty about scholarship availability, noting long waits and repeated application. When the scholarship is granted, there are still shortcomings: it fails to fund travel costs, printing and school material as well as personal-hygiene supply. Internally

displaced and conflict-affected learners are thus the group facing the higher barrier as they may rely completely on scholarships following the loss of family resources.

Learners from low-income families also face great financial barriers to enrolment, participation and completion of TVET training. Participants noted that insufficient food and the poor financial capacity to meet basic living needs render the continuation of training difficult and lead to early drop-out.

Rural learners face geographical barriers to access: TVET centers are usually situated outside of rural areas. Due to poor transportation options and condition, and long travel distances, learners might refrain from registering for TVET training. This situation further impact continuation.

All in all, the living conditions of low-income students are difficult and pose threats to the continuation of TVET training. Food, chores, lack of digital devices, hygiene, transportation system, all constitute variables affecting learner's capacity to engage fully with their training.

4.7 Malawi

4.7.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

To ensure the quality delivery of technical education and training in Malawi, the government enacted a law in 1999 to establish TEVETA. The TEVETA was founded to operate as an independent and autonomous body responsible for technical, entrepreneurial, and vocational and education training in Malawi.

At its establishment, the Authority was mandated to create an integrated TEVET system in Malawi that is demand-driven, competence-based, modular, comprehensive, accessible, flexible, and consolidated enough to service both the rural and urban Malawian population. One of the main objectives is to promote: an integrated, demand-driven, competency-based modular technical education and training system.

TEVET Authority implements its programmes guided by the national development agenda and sectoral policies informing the TEVET Sector in Malawi and the region. These include: TEVET Policy; National Education Sector Policy 2007-2017; Southern African Development Community (SADC) Protocol on Education; SADC Industrial Development Policy Framework; African Union TEVET Policy; and the Sustainable Development Goals, among others.

The Malawi TVET Quality Assurance ensures that curricula are strictly developed based on market demand and industry validation, that accredited TVET providers have the necessary infrastructure and capacity and involve different stakeholders across the sector to unify the QMS using the ISO 9001:2015 standards.

4.7.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

TEVETA regulates every type of TVET provider in Malawi, from public technical colleges to private and Community Technical Colleges, and tracks assessment compliance digitally through the Learner Data Management System (LDMS), where institutions upload continuous assessment scores multiple times per term.

External accreditation and inspection, governed by TEVETA and the National Council for Higher Education (NCHE), evaluate infrastructure, staffing, and curriculum to confirm centres meet national competency standards, protecting learners and ensuring industry-relevant training. Separately, exam integrity is overseen by TEVETA and authorized bodies like MANEB, who administer national exams, with external verifiers checking that trainees are actually meeting learning benchmarks.

The learning model itself is built on Competency-Based Education and Training (CBET) and the TEVET Qualifications Framework (TQF), which shift the focus from memorized theory to practical, workplace-ready skills. This is implemented through dual assessment (theoretical and practical), continuous assessment, and competence-based evaluation, with learning broken into specific Learning Outcomes and Performance Criteria. Learners accumulate credits by completing modules, and a qualification is awarded once all required modular credits are fulfilled.

This system stays demand-driven through employer input: occupational standards and frameworks are continuously updated with guidance from sector experts and Trade Advisory Committees, so assessment metrics track real labour market needs. Before new courses are developed, training needs assessments and demand justification surveys are conducted, and industry experts work with TEVETA to build DACUM (Developing a Curriculum) charts, ensuring training manuals align with the TQF.

Finally, the framework includes recognition of prior learning, allowing people who gained vocational skills informally or on the job to be assessed. Those who demonstrate competency are awarded a Certificate of Competence toward partial or full qualification requirements.

4.7.3 Equity and Inclusion Practices and Insights from Stream B

The data provided by the partner country mentioned that Malawi TVET system contains provisions to support disadvantaged learners such as scholarships for girls in hard skills trades, apprenticeship training bursaries for disadvantaged learners, and financial aid specifically aimed at increasing women enrolment in historically male-dominated trades. **By 2030, the partner country mentioned a stark increase in support for these different target groups.** It also mentions sign language classes for TVET trainers, assistive material and accessible learning environment.

The support to disadvantaged learners is well in line with what the focus group participants have highlighted as a main barrier to access and continuation of TVET training. Indeed, economic and gender-related barriers have been two of three identified causes, alongside the geography of TVET centers.

Regarding economic hardship, participants in the focus group have mentioned it as the primary cause. The geography of centers pushes learners to move closer to cities, where costs of living increase, creating financial pressure and sometimes leading to income-generating activities, impacting in turn the learner's capacity to study and attend the training.

For gender, participants have noticed that female learners face particular difficulties, especially in male-dominated areas. They cite, for example, discrimination during the distribution of equipment. Furthermore, the partner country mentions that women bear a

disproportionate burden of domestic chores and childcare. This unpaid care role impacts the learner's ability to continue training, especially when TVET institutions lack flexible scheduling. Lastly, the geography of TVET centers pushes women to move closer to the city to unsecure physical infrastructures, exposing them to gender-based violence.

4.7.4 Key Best Practice and Main Gaps

Best Practices		
1	Competency-based, modular qualifications with Recognition of Prior Learning	Malawi's TEVET system uses Competence-Based Education and Training (CBET), where learners are assessed against practical workplace competencies rather than only theoretical knowledge or time spent in training. Qualifications are modular and credit-based, and Recognition of Prior Learning (RPL) allows skills acquired informally or through work experience to be formally assessed and certified. This creates alternative pathways to recognised qualifications for people who have acquired skills outside formal education, which is particularly important for low-income adults, informal workers and people who could not access or complete formal TVET.
2	Multi-layered quality assurance combining internal and external assessment	Malawi combines several levels of QA: • institutional self-assessment/internal audits; • continuous learner assessment; • external verification of assessments; • accreditation and inspections by TEVETA/NCHE; • national competency and qualification standards. The interesting part is that QA is conceived as a continuous cycle, rather than accreditation being a one-off exercise. Internal assessments identify gaps and corrective actions, while external verifiers help maintain consistency between institutions.
3	Systematic involvement of employers in curriculum and competency development	Industry is integrated through: • training-needs assessments; • DACUM (Developing a Curriculum) processes involving industry experts; • Trade Advisory Committees; • employer validation of curricula and occupational standards; • apprenticeships/work-based learning; • public-private skills dialogue forums. This means employer involvement happens not simply at the end of training, but during curriculum design, validation, delivery and evaluation.

Gaps		
1	Curriculum are outdated	Updating out-of-date curricula to integrate modern technology - such as Artificial Intelligence - and stronger entrepreneurial components
2	Decentralization and autonomy	Shifting more decision-making authority - such as student admissions and direct industry partnerships - to individual college boards and principals. Private Sector Engagement: Moving away from traditional, isolated training to workplace based models and curriculum reviews driven by local industry needs. Instructor Capacity: Enhancing the strategic capacity of teaching staff by connection them with continuous industry training and updated pedagogical methods
3	Lack of funding	Need financial resourcing , expanding funding schemes, increasing enforcement of the 1% payroll levy for the TVET fund, and continuing infrastructure upgrades

4.8 Madagascar

According to the STREAM A Report from Universite d'Antsiranana, in charge of providing information regarding the QA and evaluation system of the TVET sector in Madagascar, there is no formally recognized national framework.

4.9.3 Equity, Inclusion and TVET QA gaps identified through Stream B

For STREAM B, different barriers to enrollment, continuation and completion of TVET training were highlighted by the focus group participants. 3 main themes were highlighted, namely: economic, family and work related burden.

When it comes to financial barriers, these have been discussed as barriers to participation and continuation, and therefore completion. Financial constraints can be linked to the other two barriers. Indeed, culturally, financial constraints are more important for learners who are older siblings, as they are expected to financially support the family alongside caring for their own siblings. In addition, financial constraints and family pressures often translate in the need to combine the training with income generating activities as a means to survive. Interestingly, income generating activities are both seen as a barrier to enrollment and continuation, while also being conceived as a community based solution to tackle participation and continuation barriers.

Participants have further identified gaps in the current TVET QA system:

- The total absence of a quality assurance system that would monitor and address the key challenges identified by learners.

- No theory/practice balance ensured within TVET curricula which results in an overwhelming percentage of theoretical classes (90%). This is identified as a direct consequence of the total absence of a TVET QA system and is reinforced by the lack of material available to adequately carry out hands-on workshops.
- The absence of the TVET QA framework does not allow for an equity and inclusion assessment of the TVET ecosystem in Madagascar. As a result, learners facing economic difficulties lack support from institutions and TVET curriculum are not flexible enough to accommodate learners having to combine income-generating activities alongside training.
- No guidance beyond training, such as career guidance or professional orientation. Participants noted the absence of career counselling services.

4.9 Ethiopia

4.9.1 TVET and Quality Assessment and Evaluation Context

Ethiopia's TVET quality assurance system is designed to ensure that training institutions provide relevant, competency-based, and industry-responsive education. **The system is led by the Federal Ministry of Labor and Skills (MoLS), in collaboration with Regional Labor and Skills Bureaus, the Ethiopian Education and Training Authority (ETA), Sector Skills Councils, and accredited TVET providers.** Quality assurance is guided by the National TVET Strategy, the Ethiopian Qualifications Framework (EQF), Occupational Standards, and institutional accreditation and competency assessment guidelines.

The QA system covers institutional accreditation, curriculum implementation, trainer qualifications, learning resources, governance, industry partnerships, competency-based assessment, and graduate employability. Occupational Standards developed with industry define the competencies required for each occupation, while independent Competence Assessment Centers verify whether trainees have achieved these standards before certification.

In practice, institutions conduct regular self-assessments against national quality standards, followed by external evaluations, accreditation, and periodic monitoring by federal and regional authorities. Continuous improvement is supported through quality audits, tracer studies, employer feedback, and performance reviews.

Key quality metrics and indicators include accreditation status, compliance with Occupational Standards, trainer qualifications, student enrollment and completion rates, competency assessment pass rates, graduate employment outcomes, employer satisfaction, industry attachment participation, availability of training equipment, and effectiveness of internal quality management systems.

4.9.2 Institutional Mechanisms, Assessment and Recognition

The QA framework aligns with Ethiopia's national quality assurance system, competency-based training (CBT) principles, Occupational Standards, and MoLS/regional TVET authority requirements. It ensures industry-relevant training, graduate competency, and continuous institutional improvement across management, curriculum, trainers, facilities, assessment, industry linkage, learner support, and graduate outcomes - guided by

Occupational Standards, national curriculum standards, competency assessment guidelines, and accreditation requirements.

QA mechanisms include self-assessment, quality improvement plans, external audits, classroom/workshop observations, trainer evaluation, learner and employer feedback, and workplace-training monitoring, with competence-based assessment (practical demonstrations, workplace tasks, projects, simulations) as the core tool. Monitored indicators include enrollment, attendance, completion/dropout and pass rates, certification results, trainer qualifications, resource adequacy, industry partnerships, and graduate employment/employer satisfaction. Reporting relies on student information systems, while more advanced digital QA and analytics tools are still under development.

Learning outcomes are validated through formative and summative methods: written exams for theory, continuous assessment (assignments, labs, projects) for ongoing progress, and practical/competency-based assessment (fieldwork, simulations, workplace learning) evaluated via checklists and rubrics especially in TVET, health, engineering, and agriculture. Portfolios document achievement over time, and employers assess interns' competence and professionalism using structured forms. Internal moderation and external examiners ensure fairness, and TVET graduates must pass independent national Certificate of Competence (CoC) assessments based on Occupational Standards before certification.

Qualifications are issued by accredited TVET institutions and higher education institutions, all nationally recognized. Non-formal education offers flexible learning for out-of-school youth/adults, potentially leading to certification or formal-system transition. Informal education (family, community, traditional apprenticeship, self-directed learning) has no formal curriculum or assessment and generally isn't nationally recognized, though relevant skills may sometimes be validated through the TVET competency system.

4.9.3 Equity and Inclusion Practices and Insights from Stream B

Inclusivity and accessibility are integral components of the QA framework. Indicators include female enrollment and completion rates, participation of persons with disabilities and other disadvantaged groups, availability of accessible infrastructure and learning materials, implementation of gender-responsive policies, equitable admission practices, learner support services, and measures to reduce dropout rates. These indicators help ensure that TVET institutions provide equitable, high-quality training that meets labor market needs while promoting social inclusion and lifelong learning.

However, lived realities tell another story. Indeed, the focus group has identified several barriers to access and continuation of TVET training: economic, geographic, disability, gender and access to digital devices.

Related to economic barriers, participants have highlighted the lack of institutional support (e.g. grants for low-income students) which not only prevent students from enrolling, but also push them to commit to additional work outside of the TVET systems to support themselves. This leads to work-study schedules issues and creates daily challenges for students. In addition, TVET centers are usually distant from rural places and are poorly connected. This makes transportation to and from the centers difficult, impacting the ability of students to attend classes and personal finances of learners due to transportation costs. The lack of access to digital devices is also a problem impacting the quality of education, the development of learners' digital skills and the practical workshops. With more than 6

students per computer, this renders hands-on workshops difficult, pushing curriculum to be mostly theory-based.

Gender has also been cited as an important factor of discrimination when it comes to the TVET sector. Indeed, women are traditionally discouraged from enrolling in “non-traditional” fields due to gender stereotypes.

4.9.4 Key Best Practice and Main Gaps

Best Practices		
1	National Occupational Standards	Ethiopia’s TVET system uses a competency-based training approach aligned with National Occupational Standards (NOS). Learners develop practical skills through classroom instruction, workshops, laboratories, workplace learning, and continuous assessment. Competence is validated through independent Certificate of Competence (CoC) assessments. The practice has improved the relevance of TVET graduates’ skills to labor market requirements. Evidence includes employer recognition of competency-certified graduates, improved practical performance during internships, and assessment results from national CoC examinations. It benefits mainly school leavers, unemployed youth, rural learners, women seeking employable skills, and learners who face barriers in academic pathways. The approach can be replicated in other contexts by establishing occupational standards, involving employers in curriculum design, training qualified assessors, and creating reliable certification systems. Adaptation is needed based on local industry needs, institutional capacity, and available resources. It aligns with ETF principles on quality assurance, work-based learning, and recognition of skills.
2	Integration of in-company internships	Ethiopian TVET institutions integrate internships, apprenticeships, and cooperative training with industries to provide real workplace experience and improve employability skills. Employer evaluations, workplace supervisor feedback, and graduate employment experiences indicate improved practical competence, workplace readiness, and professional skills. This practice mainly benefits TVET students, including school leavers, unemployed youth, and learners from rural areas. It can be replicated through strong partnerships between training institutions and employers, with adaptation to local industries, labor market demands, and available workplace training capacity. It aligns with ETF frameworks on work-based learning and employer engagement.

3	Recognition of skills obtained through informal learning	RPL enables experienced workers and informal sector practitioners to obtain recognized qualifications, improving employment opportunities and mobility. It mainly benefits low-literacy adults, informal workers, rural communities, and individuals unable to access formal training. Replication requires clear competency standards, trained assessors, accessible assessment centers, and employer involvement. The practice aligns with ETF recommendations on lifelong learning, inclusive education, and validation of non-formal and informal learning.
Gaps		
1	Inconsistent implementation of QA mechanisms	Limited consistency in implementation of QA mechanisms across institutions. Some TVET providers face shortages of qualified trainers, modern training equipment, adequate workshops, and learning resources, which affects the quality of practical skills development.
2	Weak linkage between TVET institutions and industry	Employer participation in curriculum review, workplace training, assessment, and graduate feedback is increasing but remains insufficient in many sectors. This can result in skills mismatches between training outcomes and labor market expectations.
3	Assessment quality and reliability	While competency-based assessment is practiced, some institutions need stronger capacity in developing assessment tools, applying standardized criteria, and ensuring consistent moderation of results. Recognition of prior learning and validation of non-formal learning pathways also require further strengthening. Quality assurance improvements should focus on consistent competency-based assessment, reliable certification processes, data-driven evaluation, and stronger feedback mechanisms from learners and employers.

5. Cross-country Comparative Findings

5.1 Governance and Implementation of Quality Assessment and Evaluation

5.1.1 Comparative findings

According to the information provided by all the project partners, participating countries have all identified a nationally formal TVET QA and evaluation framework, except Madagascar. In

the case of Madagascar, at the time of data collection, no such framework was identified. While their scope of application, methods of assessment and governance structures change between countries, several common features can be found.

Across the countries examined, QA and evaluation of the TVET framework appears to be conceptualized similarly for all partners having a legally established national TVET quality assurance system. As such, **QA and evaluation frameworks are commonly understood as a performing complementary function at both the macro and micro levels**. At the macro level, QA frameworks are defined as the processes supporting TVET systems to develop a TVET ecosystem that is **industry-responsive and cooperates with different labour-related stakeholders**. This promotes a TVET system that stays relevant and adequate looking at social, economic and employment needs. In addition, the macro level includes the creation of curriculums leading to nationally recognized certifications. This is usually permitted through the development of nationally commonly agreed sets of competency definitions and indicators, composing the core of formal TVET systems.

At the micro level, QA and evaluation frameworks take a closer **look at the performances and indicators of formal TVET providers and learners outcomes**. Depending on the country, this may include assessing whether TVET centers have the capacity to deliver training in line with approved curricula and standards, the development of trainers' capacity, but also effectiveness/efficiency indicators, and inclusivity and accessibility criteria. To collect data related to the assessment of all these aspects, QA systems may also set out guidelines and establish procedures for inspection, audits, institutional self-assessment and the collection of learner feedback. However, the countries' profile section also demonstrates that the practical implementation of QA procedures varies across countries (and sometimes, within region), as well as the procedures for the collection of learners' feedback.

These common features provide a shared functional understanding of the role of TVET quality assurance: **ensuring that training is credible, accessible, responsive to labour-market needs and capable of producing recognised and relevant learning outcomes**. The recommendations presented in this report are therefore grounded in this common understanding, while also accounting for the differences between national contexts and between formally established mechanisms and their implementation in practice.

Partner countries display broadly similar governance models, more or less collaborating with different levels of governance depending on the autonomous level granted to regions. **In most cases, governance over the TVET system is shared by the national Ministry tasked with education, and a national agency specifically dedicated to vocational training**. The inclusion of two different types of actors within the governance model is particularly interesting to look at: on the one hand, the participation of regional bodies, especially in decentralised systems. On the other hand, the role of stakeholders' involvement such as employers, trade unions representatives, training providers and learners' representatives.

The inclusion of regional bodies is present in partner countries where regions are granted a certain level of autonomy according to national laws. This can be seen particularly in decentralised systems, such as Spain. While the central government, i.e. The Ministry for Education, Vocational Training and Sport, is responsible for establishing the overarching framework of the TVET system, the Autonomous Communities are responsible for the implementation, monitoring and territorial management of the TVET provisions. **Through the Technical Committee for Quality and Evaluation and the General Council for**

Vocational Training, TVET provisions are able to respond to regional economic structures and regional demands for skills by involving business, trade union, state and regional representatives. Although this allows stakeholders to gain a comprehensive view of the market needs at the regional level while contributing to national goals, decentralisation also has the effect of creating differences in implementation capacity, monitoring practices and quality standards across regions.

The second dimension concerns the involvement of different stakeholders such as employers, trade union representatives, training providers and learners' representatives in TVET governance. As a good example, the Greek governance framework for TVET includes the Council for Vocational Education & Training, Councils for Connection with Production and the Labour Market and the Central Scientific Committee. **This allows the TVET ecosystem to be in line with labour-market needs and to create quality and efficient vocational training programmes through studies and evidence-based recommendations.** As previously mentioned, Spain also includes different stakeholders within their Technical Committee for Quality and Evaluation. All in all, such structures can help ensure that curricula, occupational standards and qualification remain labour-responsive and adaptive to social and economic changes.

However, representation does not necessarily lead to meaningful participation. To promote meaningful participation beyond formal representation, it is important that QA systems involve stakeholders at different stages and to give them enough tools and opportunities to influence policy and the design/evaluation of curricula. To ensure this, national overarching TVET frameworks should contain provisions aimed at defining the roles and responsibilities of the different stakeholders, and define the process through which they can contribute to the shaping of the TVET ecosystem.

Across partner evidence, gaps exist between formal national regulations and practical implementation of the TVET QA framework. Different causes can be identified: (1) the clear definition of roles and responsibilities, (2) quality as an administrative box to tick, rather than a culture, (3) implementation capacity, (4) transparency and (5) adaptation to national realities.

5.1.2 Gaps identified

First, **the effectiveness of a QA framework largely depends on how clear the role and expectations for each governance body are defined legally and effectively carried out.** In general, the national relevant Ministry establishes the legislation, national strategic priorities and qualification standards, while national TVET organisations can be tasked with accrediting TVET providers, conduct assessment, collect data related to performance indicators and provide recommendations for improvement. An effective QA system therefore depends on clear mandates, coordination mechanisms and defined reporting lines between the different governance actors.

Second, **partners also identified that QA should be integrated as a culture rather than a mere administrative requirement.** As an example, quality culture is defined as a strategic priority in the Spanish TVET framework, but evidence shows that it is rather felt and carried out as a compliance exercise. Having a quality culture allows for maximum output impact by making systematic the implementation of data and feedback collected .

Third, **implementation of a strong QA TVET framework requires financial, staff, digital and institutional capacity.** Indeed, partner countries differ in the practical implementation of the QA framework due to structural and institutional limitations. Lack of staff, limited funding, insufficient numbers of trained inspectors and assessors, limited digital systems and inadequate institutional capacity are all factors which can prevent the consistent application of legally established frameworks.

Fourth, **it is important that QA TVET frameworks are transparent by making evaluation criteria, assessment results and improvement measures available.** In addition, it is also important to develop mechanisms for learners to hold TVET providers accountable in case of low quality of training and for concerns regarding accessibility.

Finally, **it is important that QA frameworks are adapted to national and local realities.** Through the different focus groups, context-specific gaps have been revealed beyond traditional indicators such as completion, certification and employment rates. Across the SSA partner countries, learners linked quality assessment to their direct experience within TVET centers, notably:

- The focus groups in Ethiopia, Madagascar, Malawi and Nigeria all mentioned the importance for QA frameworks to **include enforceable ratios between theoretical knowledge and practical workshop or hands-on training.** This is a direct consequence of the **lack of materials available** to learners, which mentioned that QA framework should also develop equipment standards. Specifically in Malawi, it was noted that equipment was preferably distributed to men rather than women.
- The focus groups in Mozambique and Nigeria recommended for QA frameworks to include **adequate psychological support for learners**, resulting from a high percentage of internally displaced persons and refugees experiencing trauma.
- The focus groups in Ethiopia, Madagascar, Malawi, Mozambique and Nigeria all mentioned the need for QA framework to include **better financial support scheme.**

All in all, this section demonstrates that recommendations should combine a common core of quality principles with indicators that can be adapted to each national context. However, barriers to proper implementation at different levels (national, regional, TVET providers level) should be identified to ensure that quality improvement measures actually correspond to learners' actual experiences, lived realities and practical needs.

5.2 Assessment, Validation & Recognition of Competences

The assessment of competences and skills is essential for determining if the learners have achieved the expected learning outcomes. Across partner countries, similar methods of assessment have been identified, including: oral assessment: oral and written examinations, practical tasks as a demonstration of professional skills, assignments and project works. As such, assessments generally test theoretical knowledge, but also practical skills.

While formal TVET programmes generally combine theoretical and practical assessment, some partner countries highlighted continuous assessment or competence-based assessment as important mechanisms for the validation of learning outcomes. In Spain, the assessment is organised around nationally defined units of competences and the type of assessment is adapted to the level of the training. For Greece, successful completion of the

TVET program leads to a certificate entitling graduates to participate in the national certification examinations organised by the National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance.

When a curriculum includes an in-company training, for example in work-based or dual-learning pathways, employers/company tutors usually perform a complementary role when it comes to the assessment of the skills acquired: while they provide observations and assess the acquisition of skills, the national authorized agency usually retains the authority over the final validation and award of the official qualification. This allows for the skills to be assessed compared to real-life workplace requirements, while preserving the consistency and credibility of the qualifications defined in the national TVET system.

The focus groups highlighted further concerns when it comes to the assessment of skills and competences. The participants in Malawi have underlined the importance of assessment transparency for credibility and trust, but also for learning purposes. Indeed, the TVET system in Malawi, according to partner's data, relies on a pass/fail binary assessment system. As a result, participants call for the assessment and feedback system to be more transparent and provide granular grading (e.g. percentages or competency levels) to provide learners with meaningful feedback and motivation. In addition, the practical assessment of real-life and in-company skills and competences is limited in partner countries lacking access to materials, digital devices, and who have limited collaboration with companies. This can result in learners obtaining qualifications without having had sufficient opportunities to display their competencies in realistic professional settings, making assessment overreliant on theoretical knowledge. In turn, this can impact the credibility and informal recognition of the issued certificate, as local hirers may be aware of this reality. Lastly, differences in institutional capacity (e.g. trained trainers available, digital processes, capacity to organise workshops) can also affect the reliability and comparability of assessment outcomes within a same national context.

Consistency and credibility of qualifications result in strong recognition and are key dimensions of strong formal TVET systems. When qualifications are nationally defined through a qualification frameworks - such as in partner countries Greece, Bulgaria, Spain, Italy, Ethiopia, Malawi and Nigeria - this allows for nationally recognized certifications, portable across regions and recognised by education providers and employers. In decentralized systems, such as in Italy and Spain, national frameworks allow for a common basis for recognition, while regional authorities retain responsibilities for implementation, assessment or certification. For example, in the case of Spain, VET programmes are composed at 55-65% of national curricula, and between 35 and 45% of the curricula fixed regionally. The inclusion of national curricula allows for the portability and recognition of the latter. **Including a high percentage of nationally recognised common standards is essential to prevent national variation from undermining the recognition of certification.**

5.3 Non-formal and Informal Provisions

When it comes to non-formal pathways, the recognition of certification varies across partner countries due to the different levels of standardisation and quality assessment standards. The non-formal TVET system is crucial for inclusive training as it supports adult learners, disadvantaged groups and lifelong learning by offering a more flexible and accessible pathway. More precisely:

- In Bulgaria, non-formal TVET pathways may lead to certification.
- In Ethiopia, non-formal TVET pathways may lead to competency certification or transition into the formal education system.
- In Spain, non-formal TVET pathways may not always lead to a nationally recognized certification as it is not necessarily based on units of competences as defined in the official VET system.
- In Greece, non-formal TVET pathways lead to Certificates of Education indicating corresponding ECVET credits and are certified by the National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance.
- In Italy, non-formal TVET providers are not able to award nationally recognized certificates. According to the partner's data, the certification has "no formal value", and the practical application of regulation allowing the recognition of competences acquired through non-formal TVET programmes remains limited, uneven across Regions and little known.
- In Nigeria, certificates acquired through non-formal TVET courses have a strong local industry relevance but are not nationally recognized. The value of the certificate depends on the reputation of the TVET provider.

In the case of informal learning, the recognition of competences acquired is even less consistent. Several partner countries (e.g. Spain, Ethiopia, Malawi, Greece, Bulgaria, Italy - on paper rather than in practice) possess mechanisms for skills and competences acquired outside of traditional TVET pathways, such as through life experience, volunteering and informal work, to be recognised. These procedures can involve portfolios, evidence of professional experience, interviews and practical demonstration. However, it is worth noting that the implementation of such mechanisms can vary across regions and the practical application can be limited. Informal learning does not lead to nationally recognised certificates without skill recognition mechanisms.

All in all, effective assessment, validation and recognition require a clear connection between nationally defined qualification frameworks, practical assessment methods and trusted certification procedures. Section 5.1 and 5.2 demonstrate that this connection is essential as data shows that as QA and evaluation frameworks become less systematic, the curriculum more flexible and as a result, standardisation decreases, the formal recognition of certification decreases.

6. Equity, Inclusion & Learner Experience

Across most partner countries, equity and inclusion provisions are embedded into the national strategy for TVET programmes or into QA evaluation of the latter (e.g. Greece, Bulgaria, Spain, Nigeria, Italy). This leads, depending on the country, to personalised approach to training for individuals with learning difficulties, financial support, flexible schedule, remote learning or project developed specifically to address the training needs of diverse communities (e.g. leFP, SILVERFarming), recognition of prior learning, adapted learning materials. In addition, a national qualification framework that creates units of competencies that are accreditable, cumulative and capitalisable, under the Spanish framework, is recognized as a system promoting inclusivity and lifelong learning. However,

gaps exist between inclusivity provisions embedded in national strategies and lived realities of learners. The identified **barriers to access and continuation** of TVET programmes for all partner countries are: economic, linguistic, geographic, cultural and disability-related.

6.1 Economic Barriers

Economic barriers have been identified as the main barrier to both access and continuation of TVET programmes. This barrier operates at two different levels: at the individual level and at the institutional level. The institutional level directly affects the individual level. Indeed, underfunded TVET institutions cannot provide adequate support to learners, reinforcing their economic fragility.

When it comes to access, economic fragility prevents economically-disadvantaged groups from enrolling in TVET programmes when they are not fully funded at the institutional level. In addition, formal TVET programmes usually require presence during the day, forcing learners to leave their daily job to engage in training. This is particularly problematic and deep risks for learners coming from disadvantaged backgrounds and operating in countries with low social programmes that support upskilling and reskilling. As a result, the cost of TVET programmes by itself constitutes the first barrier to enrollment for most learners.

When it comes to continuation, learners' experience in Ethiopia, Madagascar, Malawi, Mozambique and Nigeria underlines that on top of the enrollment cost, the cost of accommodation, transportation and daily needs add additional economic pressures on learners. Indeed, TVET centers are situated outside of rural areas, leading to an increase in the cost of living, transportation to the center costs as well as accommodation costs for learners coming outside of the area where the centers are situated. Participants have noted that as a result, some learners have to still perform a job outside of the training which affects the learner's availability, capacity to attend classes and study. It is also important to take into consideration cultural practices when it comes to investigating the impact of finances on the ability to access and continue TVET programmes. Indeed, it has been further noted that in Madagascar, elder siblings are expected to provide for their families. As such, the financial burden of undertaking a training is consequent.

Sub-saharan partner countries have consistently highlighted the importance of institutional financial support to counter balance these impacts and call for further institutionalisation of support, in form of grants, financial support, but also sponsorships that go beyond the mere covering of the enrollment costs and include transportation, accommodation and daily needs of learners. As a result, an inclusive QA framework should contain nationally sensitive economic provisions to support learners.

6.2 Linguistic Barriers

When the language used for information, instruction, training and assessment differ from the language in which learners are most confident in, a barrier to inclusion is created. This affects learners at different stages, from understanding the administrative requirements for enrollment, understanding and accessing funding information, following classes, interpreting technical terminology, completing written assessments and performing oral ones, and communicating during internships or work placements. This results in low confidence, limited participation and high risk of drop out. This barrier has been identified across all partner countries.

This barrier particularly affects rural learners, migrants, refugees and members of linguistic minorities. In multilingual contexts, which includes several SSA partner countries, there might be linguistic differences between the languages used in rural areas and the one spoken within the TVET center. In Italy, it was noted that the Roma community might face linguistic difficulties with training delivered in Italian. More generally, migrants and refugees are confronted with a training language that is most of the time different from their mother tongue. As such, linguistic accessibility should be part of QA frameworks, ensuring language-bridging courses, adapted training materials, simplified and multilingual administrative/funding communication and appropriate language support during training and assessment.

6.3 Geographic Barriers

The place in which the TVET centers are situated also affect the inclusivity of the national TVET ecosystem and impact learners' ability to access and continue training. When they are concentrated in urban areas or far from rural and remote communities, access becomes physically difficult, financially and timely costly. In partner countries in SSA, it has further been highlighted that this often results in learners having to move closer to the centers, creating additional accommodation costs. This reinforces particularly the barriers experienced by low-income learners. This also happens in partner countries

In that regard, it could be interesting for QA frameworks to examine geographic accessibility and invest into remote learning opportunities when possible and taking into consideration the level of digital literacy of learners and their access to digital devices. In addition, reinforcing partnerships with rural and decentralised employers could reduce transportation and accommodation costs during placement and internships in companies.

6.4 Cultural Barriers

Culture is an important part of each and every national context of the partner countries. When social norms and community expectations impact learners' ability and motivation to engage in TVET training, a barrier is created. Typically, gender stereotypes and expectations play a major role in the enrollment and continuation of women. For example, TVET sectors traditionally associated with men and male-dominated can lead to low acceptance by the women's family and direct surroundings, influencing directly the learner's motivation. In addition, societal expectations such as early marriage and unpaid care responsibilities might limit women's participation in vocational training. Outside of women, learners with disabilities, members of minorities and learners outside of academic education might also face stigma, discrimination and low support.

To counter cultural barriers, QA framework should include provisions related to community outreach, flexible training arrangements, awareness campaigns.

6.5 Barriers Related to Disability

The accessibility features of the TVET environment is crucial to ensure the effective inclusion of learners with disabilities. Learners with physical disabilities may be excluded from training when there is a lack of accessibility in the training facilities, they may face difficulties with transportation and might need special arrangement for workshops and hands-on training. Learners with visual or hearing impairments need adapted materials and teaching methods. For learners with intellectual, learning or neurodevelopmental disabilities,

adapted and inclusive materials and inclusive training methods are necessary. For learners who have experienced trauma and may face psychosocial disabilities, psychosociological support might be required for them to effectively undertake their training.

These barriers may continue during workplace placements, where inaccessible premises, a lack of adapted equipment, employer discrimination or incorrect assumptions about learners' abilities can limit opportunities to demonstrate occupational competence. Disability may also intersect with poverty, gender and geographic isolation, increasing transport costs and reducing access to assistive technology, specialised support and suitable training centres.

As a result, QA frameworks should ensure accessibility and the inclusivity of training throughout the entire learner pathway and include accessibility audits, physical accessibility features for training centers, and ensure inclusive teaching methods. In addition, including representatives of learners with disabilities into audits to shape and influence the QA framework can be an interesting proposition to understand the difference between formal provisions and lived realities.

7. Recommendations

The following recommendations are derived from best practices discovered through partner countries' data. A best practice is specific, has evidence, and could realistically be adapted by another institution in a different context. It responds to a demonstrated need and produces relevant benefits. Across the data gathered, four major best practices have been identified to strengthen the quality, inclusiveness and relevance of TVET provisions and directly answer the major gaps identified across partner countries and through the learner focus groups.

For an equitable and inclusive TVET system, different gaps have been identified: limited (or absent) recognition of competencies acquired outside of formal education, inadequate access to practical learning, inflexible formal pathways, insufficient coordination and stakeholder participation, and limited provisions for disadvantaged learners.

The examples chosen are derived from national best practices and as such, should be transferred taking into account the institutional capacity of TVET providers, learners' circumstances and labour-market structures and needs.

Recommendation 1: TVET QA mechanisms should ensure competence-based standards - A framework for accreditable, cumulative and capitalisable professional competences

An equitable TVET system supports upskilling, reskilling and lifelong learning by enabling skills and competences to be assessed, validated and recognised, and therefore formally recognised. Across partner countries, Bulgaria, Spain, Italy, Ethiopia, Malawi and Nigeria, all have developed a national qualification framework. These provide a common structure for classifying qualifications. This supports comparability and portability. This is particularly relevant for countries with decentralised power, such as Spain and Italy.

A national qualification framework should contain competence-based standards with clearly defined learning outcomes. Competence-based standards should be **accreditable** - can be officially assessed and recognised, whether through formal, non-formal or informal learning, **cumulative** - validated if positively assessed, and does not need the validation of the entire curriculum to be accredited, and **capitalisable** - have lasting value.

Ensuring that competence-based standards are accreditable is particularly relevant for adults, workers in the informal economy, learners who have learned outside formal education pathways (e.g., through lived experience or volunteering), migrants, and rural populations. Therefore, creating accreditable competency-based standards supports inclusivity and equity within the TVET sector by allowing individuals who operated outside formal environments or who acquired skills and competences outside of the relevant national environment to validate their acquis.

In addition, creating cumulative competency-based standards allows learners to validate competences and skills within a curriculum, without having to validate the integrity of the curriculum. This is particularly relevant for learners who might have to stop the continuation of their training due to financial constraints, family obligations, disability-related or personal circumstances. This prevents learners from having to repeat the entire learning process, promoting reskilling, upskilling and lifelong learning.

Lastly, capitalisable, i.e. validated professional competences have lasting value, further support upskilling, reskilling and lifelong learning by supporting adults returning to education.

All in all, the adoption of a framework for accreditable, cumulative and capitalisable professional competences has a direct effect on the attractiveness of the TVET sector, as well as its inclusivity and equity dimensions. It creates a practical pathway to provide learners with verified qualifications and skills and coincides with ETF quality assurance principles by providing nationally recognized credentials and facilitating access to decent jobs and sustainable employment by making vocational training more accessible.

Transferable components:

- Nationally defined qualifications framework
- Qualifications divided into assessable units of competences
- Practical and competency-based assessments
- Creation of mechanisms for the recognition of Prior Informal Learning
 - Ensure that the information on the process is accessible.
 - Ensure that the process is financially and geographically accessible.
- Accumulable and capitalisable recognised competences

Recommendation 2: TVET QA mechanisms should adopt a multi-level and multi-stakeholder governance

Several partner countries provide examples of **multi-level and multi-stakeholder governance within their TVET QA system, involving in different fashion and at different degrees national ministries, vocational training providers, regional authorities, employers, trade unions, and other relevant stakeholders.**

This is a best practice for two main reasons: on the one hand, including different stakeholders ensure that the national TVET ecosystem remains responsive to the micro and macro environment, while ensuring that the skills and competences developed during TVET training aligns with labour needs and employers' expectations. On the other hand, it supports inclusion and equity by involving different actors possessing different knowledge of learners's needs and barriers. Regional and local authorities can bring perspectives about geographic and socio-economic inequalities, while civil society actors, learners representatives, trade unions representatives, organisations representing women, persons with disabilities, migrants or rural communities can bring lived experiences into curriculum design and TVET provisions.

As representation does not necessarily lead to effective participation, QA and evaluation framework should contain provisions defining clearly the roles, and how stakeholders can participate and how to ensure that disadvantaged learners are represented.

Transferable components:

- Balance between:
 - Common national standards
 - Adaptation to regional and local needs
 - Clearly defined roles and opportunities for representation
 - Coordination between governance levels

Best Practice 3: TVET QA mechanisms contain practical workshops and work-based learning provisions

It is essential for vocational training to contain practical workshops and work-based learning as occupational competencies cannot be developed or assessed solely through theoretical assessments. As a result, Italy's ITS Academies, Nigeria's Students Industrial Work Experience Scheme, Spain's dual mobility programmes, among others, are good examples of interesting practices to promote work-based learning.

In that regard, cooperation with employers is crucial. Work placement through internships is essential to provide learners with an access to professional environments, employment network and recognised work experience. It is particularly important for learners from disadvantaged groups, such as migrants, women in male-dominated environments, rural groups, who otherwise may have fewer opportunities to establish relationships with employers and access the profession. In addition, it supports equity by ensuring that all learners have a common minimum level of practical exposure, regardless of prior experiences.

Focus groups have noted that QA frameworks should also contain provisions related to the ration between theoretical and practical learning. From the data gathered, it can be seen that low amount of practical workshops generally comes from the unavailability of materials and safety gears. In addition, participants in Nigeria have noted the lack of industry placement opportunities. Therefore, a practical precondition to the establishment of practical workshops

and work-based learning provisions is institutional capacity to foster meaningful relationships with employers, to provide adequate materials, trained mentors and the availability of institutional funding. In addition, to avoid reinforcing existing barriers, provisions should contain mechanisms to support disadvantaged learners through financial and transport support, accessible workplace, reasonable accommodation, and mechanisms for reporting discrimination.

Transferable elements:

- Formal agreements between providers and employers
- Clearly defined workplace outcomes
- Establishment of adequate ratios between theoretical classes and practical trainings
- Trained workplace supervisors and workshops tutors

Recommendation 4: TVET QA mechanisms should ensure flexible pathways and additional support for disadvantaged learners linked to formal recognition.

Non-formal TVET usually provides flexible pathways and additional support for disadvantaged learners, but this affects the recognition of the certification in most cases. Indeed, as disadvantaged learners usually need flexibility and specific arrangements, **they are pushed outside of the formal ecosystem, affecting their access and capacity to follow training leading to nationally recognized certifications.**

The Second Chance Schools in Greece and the SILVERFarming initiative in Bulgaria are good examples of how flexible pathways and learner-centered approach can support disadvantaged learning who may be excluded from the formal TVET pathway. In Greece, the Second Chance Schools allows learners to obtain a nationally recognised qualification equivalent to the Lower Secondary School Certificate. In Bulgaria, training methodology combines theoretical knowledge with practical activities, peer learning, and real-life examples, making education more **accessible for learners who may not participate in traditional formal TVET pathways.** Both contain features that could be interesting to transfer in order to create bridges towards recognised qualifications.

This practice is specifically relevant for learners facing disadvantages and barriers because of economic responsibilities, second work, care work, or distance prevents them from engaging in traditional TVET pathways. Relevant features include flexible curricula and timetables, practical workshops, digital resources, peer learning, psychological support, adapted training material, targeted support for learners facing disadvantages.

Transferable elements:

- Modular, part-time, evening or weekend training
- Delivery closer to rural and underserved communities, or remote learning
- Individualised guidance and mentoring

- Practical and learner-centered teaching methods

When possible, these provisions should be implemented into the formal TVET system and lead to nationally recognised qualifications or contain clear bridges allowing learners to validate their competences and progress towards formal qualifications. This could include, for example, joint delivery with accredited providers or access to formal competences assessments. In addition, it is important for these provisions to take into account national contexts and institutional capacity of TVET providers in order not to reinforce existing barriers. As an example, a TVET provider having low institutional funding to purchase and provide learners with digital devices would reinforce inequalities by delivering remote courses.

8. Roadmaps

8.2.1 Short-Term Roadmap (0-12 Months)

The first step for an equitable and inclusive TVET quality assurance reform is to build the foundation for future institutionalisation and long-term sustainability and relevance of reforms, to ensure changes and adaption of TVET QA and evaluation framework is done based on evidence and adapted to the national, labour and learner's contexts.

Build The Foundation	
1	<u>Map barriers and establish a baseline</u> It is crucial to first understand and map out the needs at different levels to ensure the compatibility and the level and mechanisms for the transferability of best practices identified through the recommendations. As such, within the context of striving for an equitable and inclusive TVET, it is important to consult: • The ministries • The regions (when applicable) • The TVET providers and institutions • The learners • Representative of learners' with disabilities and from disadvantaged background • The labour market, at the macro and micro level • The employers The key information to find out are: • What are the barriers that learners face • At which stage do they occur • Which learners are most affect • The root causes (institutional capacity, socioeconomic causes,...) • Define priorities By doing so, establishing a baseline recording the situation before introducing reforms is important in order to later on measure the exact impact. This way, future progress can be measured. Indicators could be: • Enrolment number, completion and dropout rates, for each learners groups • Accessibility of TVET centers and adaptation of learning materials • Availability of financial, linguistic or disability support • Satisfaction of learners from different groups

	• Employment outcomes
2	<u>Create participatory governance mechanisms and assign responsibilities</u> This report has underlined the importance of involving different levels of governance as well as different stakeholders in the QA framework of the TVET sector as a means to ensure a labour, socio and economically-responsive ecosystem, but also as a means to ensure equity and inclusion. Therefore, to oversee the reform process of a national TVET system, it is crucial to involve different stakeholders such as: • Business representatives • Labour Union representatives • Representatives of individuals with disabilities • Region representative (to be adapted depending on the national context and level of decentralization) • TVET providers • Representatives of learners However, representation does not mean effective participation. As such, there should be defined mechanisms and opportunities for stakeholders to influence decisions through clear decision-making and reporting procedures. To steer the reform process in the right direction, clear ownership is essential. For example, national ministries would be responsible for reviewing and redefining national standards, TVET providers for institutional improvement plans, employers for placement and learners' competency quality reports, and the specialised QA agency for monitoring. With representative governance, where each role is determined and mechanisms for effective participation are defined, the diagnosis of the national TVET system and underlying improvement pathways can be tackled in optimal conditions.
3	<u>Address urgent quality gaps</u> The diagnosis can reveal conditions needing urgent actions that can be tackled without long-term investments such as schedule reorganising, improvement to physical and digital accessibility or increasing learners' feedback opportunities. These quality gaps should be addressed directly, taking into account national context and institutional capacity.
Results	
By the end of the first 12 months, implementing this road map can lead to: • The creation of a shared diagnosis of barriers and inequalities, as well as QA framework gaps, created in collaboration with the different stakeholders of the national TVET system. • The development of measurable baseline indicators, developed by and agreed on with the different stakeholders of the national TVET system. • A participatory governance structure to influence and oversee the reform process. • Immediate action plan to address urgent quality gaps.	

8.2.2 Medium-Term Roadmap (1-3 Years)

Institutionalise

1	<u>Formalise competence-based pathways</u> Competence-based standards have been identified as a best practice to support comparability and portability. This in turn supports equity and inclusion through rendering easier the processes of upskilling, reskilling and supporting lifelong learning. By formalising competence-based pathways, a national TVET system thus reinforces the credibility and recognition of issued certifications while also allowing for learners' to follow more flexible pathways through competence-based standards that are accreditable, cumulative and capitalisable. Therefore, if not present, competent authorities should define and create a catalogue of competency-based skills with matching assessment requirements which allows learners to validate competences and skills within a curriculum without having to validate the integrity of the curriculum. This will create a practical pathway to provide learners with verified qualifications and skills and coincides with ETF quality assurance principles by providing nationally recognized credentials and facilitating access to decent jobs and sustainable employment by making vocational training more accessible. More precisely, the formalisation of competence-based pathways should lead to: • Nationally defined qualifications framework • Qualifications divided into assessable units of competences • Practical and competency-based assessments • Accumulable and capitalisable recognised competences
2	<u>Expand practical and work-based learning</u> Occupational competencies cannot be solely assessed or developed solely through theoretical assessments. As such, ensuring there is an adequate ratio between theoretical training and practical workshops/work-based learning is essential to provide learners with an access to professional environments, employment network and recognised work experience which they would not otherwise have. In order to expand practical and work-based learning, QA of TVET systems should contain: • Provisions to ensure adequate theoretical/practical units. • Minimum equipment standards provisions. • Create, nurture, develop relations with industry/employers.
3	<u>Scale flexible recognised provision</u> Most of the time, formal TVET systems present barriers to enrollment and continuation of training due limited flexibility in schedule and cost. As a result, disadvantaged learners, the most impacted by these barriers, are pushed outside the formal TVET system and engage in non-formal or informal learning. As formal, non-formal and informal learning result in different levels of (certification) recognition, it is important to scale flexible recognised provision. With formalised competence-based standards, skills and competences acquired through non-formal and informal learning can be more easily recognised and

	accredited, leading to the recognition of prior learning. In addition, formal TVET system should be reformed to: • Propose to learners modular, part-time, evening or weekend training. • Deliver closer to rural and underserved community or remote learning. • Provide individualised guidance and mentoring. • Deliver practical and learner-centered teaching methods.
Results	
By the end of year 3, implementing this roadmap can lead to: • The creation of a national catalogue of competences/national qualifications framework with clear methods of assessments, qualifications divided into assessable units of competences, and accumulable and capitalizable competences. • A solid and institutionalised basis for national recognition of acquired competences and skills whether it is through formal, non-formal or informal learning, reinforcing the credibility and transportability of certification and acquired competences and skills at a national level. • A better, institutionalised and adequate balance between theoretical classes and practical workshops, providing equal work and/or hands-on experience for all learners. • The creation and strengthening of relations with employers/industry. • More flexibility within formal TVET training.	

8.2.3 Long-Term Roadmap (+3 years)

Sustain and improve	
1	<u>Embed equity and inclusion provisions in national quality evaluation framework of TVET</u> Just as quality should be embedded in the culture of TVET ecosystems rather than being conceived as an administrative compliance exercise, equity and inclusion provisions should be transversal components to national quality evaluation frameworks. Therefore, in the long-term, accreditation, evaluation of training provisions and monitoring of institutional should systematically assess whether TVET providers: • Ensure equitable access, participation and completion to and of training. • Can accommodate different learners' needs and offer appropriate support to learners facing financial, geographic, linguistic and disability-related hardships. • Provide equitable access to practical and work-based learning. • Ensure that the access to TVET centers is equitable physically for learners, and provide adequate accommodation and accessible learning environments when it is not.

	• Ensure that flexible learning pathways, such as reformed formal learning with flexibility provisions, non-formal or informal learning lead to recognised qualifications. As such, equity and inclusion would turn into permanent quality requirements of the TVET system.
2	<u>Guarantee sustainable financing</u> Participants of the focus groups and partner countries in SSA pointed out that the most important barriers (geographic and economic) could be linked to lack of institutional capacity, which is directly impacted by institutional funding. As such, equitable provisions cannot be sustained without adequate and predictable sources of financing. It is therefore important that competent financing bodies develop financial mechanisms for TVET institutions and centers to correctly implement equity and inclusivity measures. Funding measures should cover both institutional capacity and learner support: • Funding for equipment and materials for practical learning, necessary to expand practical and work-based learning. • Funding for accommodation and transportation costs, necessary to tackle geographic barriers. • Funding for digital equipment and connectivity when necessary, to tackle gaps in digital skills and allow for remote learning, reducing geographical barriers. • Grants or financial assistance for disadvantaged learners, covering accommodation, travelling costs and living necessities, to reduce economic barriers to participation in TVET training. • Funding to train trainers, to develop modern and student-centered teaching methodologies.
3	<u>Track equity and labour outcomes</u> The first step of the roadmap requested to develop baselines and map barriers. Therefore, once reforms are institutionalised, quality assurance should move toward measuring who access TVET, who completes it and what happens after completion, in addition to assessing whether previously mapped barriers have been tackled through institutional provisions. As such, quality evaluation should include data on: • Enrolment number, continuation, completion and dropout rates, for each learners groups. • Accessibility of TVET centers and adaptation of learning materials. • Availability of financial, linguistic or disability support. • Satisfaction of learners from different groups. • Employment outcomes, for each learners groups. When possible, each dataset should be disaggregated by characteristics of disadvantaged learners such as: gender, age, disability, geographical location, and socio-economic background. These results should feed back into curricula, funding, learner-support mechanisms and QA standards.

4	<u>Continuously adapt qualification and provisions to changing needs</u> To ensure that QA frameworks remain up to date and in line with labour and social demands, curricula, national competence framework and assessment methods should be reviewed periodically in cooperation with: • National competent authorities • Business representatives • Labour Union representatives • Representatives of individuals with disabilities • Region representative (to be adapted depending on the national context and level of decentralization) • TVET providers • Representatives of learners Reviews should consider: • Changes in labour-market and skills needs • Technological and digital change, including jobs for future • Green-transition • Changing barriers impacting disadvantaged learners • Feedback from learners • Feedback from employer This would allow the national catalogue of competences to be periodically updated, preventing it from becoming outdated.
Results	
In the long-term, implementing the proposed roadmaps can contribute to developing a TVET system capable of identifying inequalities and responding to them, while improving access, continuation and completion of training for all learners. It does so by: • Making equity and inclusion permanent and transversal components of quality evaluation. • Supporting the implementation of equity and inclusivity provisions through institutional and learner financial support. • Developing systematic monitoring of access, participation, completion and labour-market outcomes for all learners. • Creating mechanisms for evidence gathered to inform the revision of policies, curricula, assessment methods, learner support and funding mechanisms. • Ensuring that national catalogues of competences remain responsive to the labour and social needs and demands by involving a wide range of stakeholders and ensuring it is forward-facing. • Nurturing strong relations between the different TVET stakeholders, leading to sustainable cooperation.	

9. Conclusion

This report aimed to develop a set of best practices for equitable and inclusive quality assurance mechanisms in TVET institutions, rooted in evidence and cases provided by 9

partner countries: Greece, Spain, Italy, Bulgaria, Malawi, Madagascar, Nigeria, Mozambique and Ethiopia. It analysed each TVET and quality assurance and evaluation frameworks, institutional mechanisms, assessment methods and recognition provisions, while focusing on barriers faced by disadvantaged learners. By doing so, this report sought to bridge the gap between the institutional identifications of barriers, real-lived experience of learners (for SSA partner countries), and the broader quality assurance and evaluation framework.

Cross-country comparative findings showed that all participating partner countries, except Madagascar, have a formally established national system for quality assurance and evaluation of their TVET ecosystem. While the scope of application, methods of assessment and governance structure change on a case-by-case basis, all relevant partner countries considered macro and micro elements when defining and shaping their TVET ecosystem. This ensures a common baseline to define the role of TVET quality assurance and evaluation: to ensure that training is credible, accessible, responsive to labour-market needs and capable of producing nationally recognised and relevant learning outcomes. Regarding governance models, in most cases, governance over the TVET system is shared by the national ministry tasked with education, and a national agency specifically dedicated to vocational training. The involvement of additional stakeholders in governance structures and mechanisms for effective participation proved a valuable asset to allow the TVET ecosystem to be in line with labour-market needs and to create quality and efficient vocational training programmes through studies and evidence-based recommendations.

Regarding assessment, validation and recognition of competences, most partner countries highlighted a combination of theoretical and practical assessment. The importance of a national qualification framework was also found to be important to allow for nationally recognized certifications, portable across regions and recognised by education providers and employers. However, the institutional capacity to deliver practical workshops and work-based learning depends heavily on institutional fundings, availability of material, and relationships with employers ecosystem.

This report provided important insights on learners' barriers to access, continue and complete TVET training. 5 main barriers were identified: economic, linguistic, geographic, cultural and barriers related to disability. It found out that disadvantaged learners and learners with disabilities were pushed outside of the formal TVET system, proven costly and not flexible enough to accommodate needs. Nevertheless, non-formal and informal learning rarely provide nationally recognized certifications, reinforcing the exclusion of disadvantaged learners and learners with disabilities from the job market.

As a result, 4 recommendations to adopt best practices for a more equitable and inclusive quality assurance mechanism in TVET institutions were proposed:

1. TVET QA mechanisms should ensure competence-based standards, a framework for accreditable, cumulative and capitalisable professional competences.
2. TVET QA mechanisms should adopt a multi-level and multi-stakeholder governance
3. TVET QA mechanisms contain practical workshops and work-based learning provisions
4. TVET QA mechanisms should ensure flexible pathways and additional support for disadvantaged learners linked to formal recognition

Derived from this, it provided a roadmap divided into short-, medium-, and long-term actions.

1. Short-term actions: map barriers and establish a baseline; create participatory governance mechanisms and assign responsibilities; address urgent quality gaps.
2. Medium-term actions: formalise competence-based pathways; expand practical and work-based learning; scale flexible recognised provision
3. Long-term actions: embed quality and inclusion provisions in national quality evaluation framework of TVET; guarantee sustainable financing; track equity and labour outcomes; continuously adapt qualification and provisions to changing needs.

All in all, this report aimed to synthesize best practices for equitable and inclusive quality assurance mechanisms and proposed a roadmap that can contribute to developing a TVET system capable of identifying inequalities and responding to them, while improving access, continuation and completion of training for all learners.

References and resources

Bulgaria

- Ministry of Education and Science. (n.d.). *Професионално образование и обучение* [Vocational education and training].
<https://www.mon.bg/profesionalno-obrazovanie/>
- National Agency for Vocational Education and Training. (n.d.-a). *Home*.
<https://www.navet.government.bg/eng/>
- National Agency for Vocational Education and Training. (n.d.-b). *Нормативни актове* [Legislation].
<https://www.navet.government.bg/bg/normativni-dokumenti/>

Ethiopia

No references were supplied in the partner submission.

Greece

- European Commission. (2023, May 30). *Piloting a quality assurance methodology and a supporting implementation manual in two Greek IVET institutes*.
https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/news/piloting-quality-assurance-methodology-and-supporting-implementation-manual-two-greek-ivet-2023-05-30_en
- European Commission/EACEA/Eurydice. (n.d.). *Validation of non-formal and informal learning: Greece*.
<https://eurypedia.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/validation-non-formal-and-informal-learning>
- Greece, Ministry of Education, Religious Affairs and Sports. (2025a). *Regulation on the operation of private schools of higher vocational training (ISAEK)* (Ministerial Decision No. 109189/K6, Government Gazette B 4893/15.09.2025).
- Greece, Ministry of Education, Religious Affairs and Sports. (2025b). *Regulation on the operation of public schools of higher vocational training (SAEK)* (Ministerial Decision No. K5/103550, Government Gazette B 4676/29.08.2025).
- Karakolia, V., & Vasilopoulos, A. (2025). Quality assurance in public vocational education institutions. *Adult Education Critical Issues*, 5(1), 23–34.
<https://doi.org/10.12681/haea.39229>
- Ministry of Education, Religious Affairs and Sports. (2025). *Strategic plan for vocational education, training and lifelong learning 2025–2027*.
- National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance. (n.d.-a). *Approval of EOPPEP project proposal ‘Towards an Enhanced Post-COVID VET (EPOS-VET)’ in terms of EQAVET, Erasmus+ programme*.
<https://eqavet.eoppep.gr/en/news-activities/activities-events/approval-of-eoppep-project-proposal-%E2%80%9Ctowards-an-enhanced-post-covid-vet-epos-vet-%E2%80%9D-in-terms-of-eqavet%2C-erasmus-program>
- National Organisation for the Certification of Qualifications and Vocational Guidance. (n.d.-b). *Δράσεις διασφάλισης ποιότητας στην Ε.Ε.Κ. [Quality assurance activities in vocational education and training]*.
<https://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep-gr/quality-assurance/national-framework-for-quality-assurance-in-lifelong-learning>

Italy

- Cedefop, & National Institute for Public Policy Analysis. (2019). *Vocational education and training in Europe: Italy*. In Cedefop & ReferNet, *VET in Europe database*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/italy-2019>
- European Commission. (n.d.). *Erasmus quality standards: Mobility projects—VET, adults, schools*.

- <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-quality-standards-mobility-projects-vet-adults-schools>
- Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa. (n.d.). *ITS—Istituti tecnologici superiori*.
<https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/>
- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. (n.d.-a). *Atlante del lavoro e delle qualificazioni*. <https://atlantelavoro.inapp.org>
- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. (n.d.-b). *EQAVET*.
<https://www.inapp.gov.it/en/eqavet>
- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. (n.d.-c). *Portale accreditamento*. <https://www.inapp.gov.it/accreditamento/>
- Istituto Nazionale per l'Analisi delle Politiche Pubbliche. (n.d.-d). *Sardegna: Dispositivo di accreditamento*.
<https://www.inapp.gov.it/accreditamento/dispositivi-di-accreditamento/sardegna/>
- Italy. (2013). *Decreto legislativo 16 gennaio 2013, n. 13: Definizione delle norme generali e dei livelli essenziali delle prestazioni per l'individuazione e validazione degli apprendimenti non formali e informali e degli standard minimi di servizio del sistema nazionale di certificazione delle competenze*. Normattiva.
<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2013-01-16:13>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. (2018, January 8). *Decreto di istituzione del Quadro nazionale delle qualificazioni rilasciate nell'ambito del Sistema nazionale di certificazione delle competenze*. <https://www.lavoro.gov.it>
- Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale. (2001, May 25). *Decreto ministeriale n. 166/2001: Accredimento delle sedi formative e delle sedi orientative*.
- Regione Autonoma della Sardegna. (n.d.). *Accreditamento delle agenzie e delle sedi formative* (Service FOR17).
<https://sus.regione.sardegna.it/sus/searchprocedure/details/17>
- Regione Autonoma della Sardegna. (2005). *Sistema di accreditamento regionale delle agenzie e delle sedi formative: Guida all'accREDITamento*.
https://www.sardegna.gov.it/wp-content/uploads/documenti_filebase/Criteri%20applicativi.pdf
- Sardegna Lavoro. (n.d.). *AccREDITamento agenzie formative*. Retrieved August 10, 2026, from <https://www.sardegna.gov.it/accreditamento-agenzie-formative/>
- Sistema ITS. (n.d.). *Sistema ITS Academy*. <https://www.sistemaita.it>
- Malawi
- Malawi. (1999). *Technical, Entrepreneurial and Vocational Education and Training Act*, 1999.
<https://mca.ac.mw/mca-siteup/uploads/TEVET%20Act%201999.pdf>
- Technical, Entrepreneurial and Vocational Education and Training Authority. (n.d.-a). *Home*. <https://tevetamw.com/>
- Technical, Entrepreneurial and Vocational Education and Training Authority. (n.d.-b). *Registration of TEVET institutions*.
<https://www.tevetamw.com/services/registration-of-tevet-institutions>
- Technical, Entrepreneurial and Vocational Education and Training Authority. (2018). *Process for the development of TEVET courses* (STEP Manual Series No. 1).
<https://www.stepmalawi.com/wp-content/uploads/2019/03/Training-Development-Manual.pdf>
- UNESCO-UNEVOC. (n.d.). *Dynamic TVET country profiles: Malawi*.
<https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=MWI>
- United Nations Malawi. (2019, November 25). *STEP supports Malawi to develop national qualifications framework*.

<https://malawi.un.org/en/42103-step-supports-malawi-develop-national-qualifications-framework>

Mozambique

Instituto Politécnico Mártir Cipriano. (n.d.). *Instituto Politécnico Mártir Cipriano (IPMC)*.
<https://ipmartircipriano.org>

Nigeria

Federal Ministry of Education. (2023). *National Skills Qualifications Framework: Operational manual*.
<https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2023/04/NSQF-OPERATIONAL-MANUAL.pdf>

Jackson, E. O., Udom, N. A., & Elijah, E. S. (2025). TVET quality assurance in Nigeria towards achieving SDG 2030: Ending poverty through skill development. *Research Journal of Pure Science and Technology*, 8(2), 75–89. <https://doi.org/10.56201/rjpsst.vol.8.no2.2025.pg75.89>

National Board for Technical Education. (n.d.). *Home*. <https://web.nbte.gov.ng/>

National Universities Commission. (2018, February 23). *Adamu Adamu flag-off Nigerian Skills Qualifications Framework*.
<https://www.nuc.edu.ng/adamu-adamu-flag-off-nigerian-skills-qualifications-framework/>

National Universities Commission. (2023, April). *Guidelines for the establishment of private open universities in Nigeria*.
<https://www.nuc.edu.ng/wp-content/uploads/2024/06/Guidelines-for-the-Establishment-of-Private-Open-Universities-final.pdf>

UNESCO-UNEVOC. (n.d.). *Dynamic TVET country profiles: Nigeria*.
<https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic%2BTVET%2BCountry%2BProfiles/country%3DNGA>

Spain

Agència Pública de Formació i Qualificació Professionals de Catalunya. (2021). *Model català d'avaluació del sistema de formació i qualificació professionals: Document de bases*.
https://fp.gencat.cat/web/.content/04_Arees/avaluacio-sistema-FPCAT/Model-catala-davaluacio-del-Sistema-FPCAT-Document-de-bases.pdf

Cedefop. (2023a). *European inventory of national qualifications frameworks 2022—Spain*.
<https://www.cedefop.europa.eu/files/spain - european inventory of nqfs 2022.pdf>

Cedefop. (2023b). *Vocational education and training in Spain: Short description*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/221364>

Cedefop. (2025a). *The dual VET reform. Timeline of VET policies in Europe*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/search/28182>

Cedefop. (2025b). *Vocational education and training policy briefs 2024—Spain: National VET policy developments 2023–24*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/8573704>

Cedefop. (2026). *Spotlight on jobs and skills—Spain*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2801/9727378>

Cedefop, & State Foundation for Training in Employment. (2023). *Vocational education and training in Europe—Spain: System description*. In Cedefop & ReferNet, *Vocational education and training in Europe: VET in Europe database—Detailed VET system descriptions*.
<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-u3>

European Commission. (2024). *EQAVET Annual Network Meeting 2024: Full report*.
<https://todofp.es/dam/jcr:8c0bea18-a13a-49c3-ade8-21c1288f9aa8/eqavet.pdf>

- European Commission/EACEA/Eurydice. (2025, March 20). *Spain: Government expands access to vocational training through skills accreditation for millions*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/spain-government-expands-access-vocational-training-through-skills-accreditation-millions>
- Instituto Nacional de las Cualificaciones. (n.d.). *El Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales*. <https://incual.educacion.gob.es/bdc>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (n.d.). *Marco común de garantía de evaluación y calidad*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:c9dfff5b-3e1a-4925-8e48-54bc46cec8e2/marco-com-n-de-garant-a-de-evaluaci-n-y-calidad-versi-n-online.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025a). *Informe sobre el estado del Sistema de Formación Profesional: Marzo de 2025*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:cf71d6e8-9eeb-4a00-a768-78d17c8c4d87/informe-inicial-del-sistema-fp.pdf>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025b). *Sistema estatal de indicadores de la evaluación de la Formación Profesional* (1st ed.). <https://www.todofp.es/dam/jcr:779b75a9-7bee-4fa8-8b8a-e1d09242a370/sistema-estatal-de-indicadores-versi-n-online---ltimos-cambios.pdf>
- OECD. (2025). *Ensuring quality in VET and higher education: Getting quality assurance right* (OECD Education Policy Perspectives No. 118). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/02/ensuring-quality-in-vet-and-higher-education_82028783/812ff006-en.pdf
- Spain. (2022). *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, 78. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>
- Spain. (2023). *Real Decreto 659/2023, de 18 de julio, por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de Formación Profesional*. Boletín Oficial del Estado, 174. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659/con>
- Watters, E. (2015). *Promoting quality assurance in vocational education and training: The ETF approach* (ETF working paper). European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf



Co-funded by
the European Union



digibiovet

Écosystèmes numériques et biodiversité : améliorer la formation professionnelle et l'enseignement technique et professionnel

Assurance qualité

Numéro de contrat : 101242645

Mise en œuvre des meilleures pratiques pour des mécanismes d'assurance qualité équitables et inclusifs dans l'EFTP

Livrable D2.2

Développé par DomSpain

Juillet 2026



Clause de non-responsabilité: Ce travail a été cofinancé par l'Union européenne. Les opinions exprimées n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent pas nécessairement celles de l'Union européenne ni de l'Agence exécutive européenne pour l'éducation et la culture (EACEA). Ni l'Union européenne ni l'EACEA ne sauraient en être tenues responsables.

Aperçu du projet

Projet:	Écosystèmes numériques et biodiversité : améliorer la formation professionnelle et l'assurance qualité de l'EFP
Numéro de subvention :	101242645
Durée du projet :	01.11.2025 - 31.10.2028 (36 mois)
Associé principal / Coordinateur :	TDM 2000 (Italie)
Cobénéficiaires :	ASSOCIATION POUR L'ÉDUCATION DES JEUNES ET DES ADULTES DE NAMPULA (Mozambique)
	SIMEIO EVROPAIKIS GNOSIS AMKE (EUROPEAN KNOWLEDGE SPOT) (Grèce)
	UNIVERSITÉ OBAFEMI AWOLowo (Nigeria)
	INTERPRODZHEKTS EOOD (Bulgarie)
	DOMSPAIN CONSULTING SL (Espagne)
	UNIVERSITÉ D'ANTSIRANANA (Madagascar)
	UNIVERSITÉ WOLAITA SODO (Éthiopie)
	DÉVELOPPEMENT DE LA JEUNESSE ET DE LA COMMUNAUTÉ ORGANISATION (Malawi)
Coordonnateur de projet :	Angelica Perra (TDM 2000) pangelica@hotmail.com
	Davide Cadeddu (TDM 2000) DAVIDECADEDDU@live.it
	Alise Jakovele (TDM 2000) alise.jakovele1@gmail.com
Subvention estimée (max.) :	396 760,00 EUR

Lots de travaux :	WP1 : Gestion de projet et assurance qualité
	WP2 : Renforcer les cadres d'assurance qualité numériques et inclusifs dans l'EFTP pour une gestion durable de la biodiversité et des ressources
	WP3 : Renforcement des compétences numériques et pédagogiques pour une formation technique et professionnelle de qualité
	WP4 : Développement, mise à l'essai et validation des programmes d'apprentissage en milieu de travail DIGI-BIO
	WP5 : Système de gestion de l'apprentissage en ligne DIGIBIOVET
	WP6 : DIGIBIOVET Diffusion et exploitation des résultats

Identification du document

Numéro du livrable	D2.2
Titre du livrable	Synthèse des meilleures pratiques pour des mécanismes d'assurance qualité équitables et inclusifs dans la réforme des établissements d'EFTP
Lot de travaux	WP2
Date de livraison prévue	
Date de soumission réelle	
Statut de confidentialité	PUBLIQUE
Partenaire principal	Point de connaissance européen (EKS)

Table des matières

1. Résumé.....	1
2. Introduction et méthodologie.....	2
2.1 À propos de DigiBioVet.....	2
2.2 Objectif, portée et utilisateurs cibles de D2.2.....	3
2.3 Méthode de collecte de données : Groupes de discussion et questionnaires en ligne.....	4
2.4 Données collectées pour STREAM B.....	8
2.5 Résumé des conclusions.....	10
3. Cadres de référence pour une évaluation de la qualité équitable et inclusive.....	13
3.1 Que signifie l'évaluation de la qualité dans l'EFTP ?.....	13
3.2 L'approche ETF en matière d'évaluation de la qualité.....	13
3.3 Cadre EQAVET : La mise en garde européenne pour l'évaluation de la qualité.....	14
3.4 CEC : Cadre européen pour la reconnaissance des qualifications.....	15
3.5 Normes internationales des systèmes de management.....	16
4. Profil des partenaires.....	17
4.1 Bulgarie.....	17
4.2 Grèce.....	21
4.3 Italie.....	25
4.4 Espagne.....	29
4.5 Nigéria.....	34
4.6 Mozambique.....	38
4.7 Malawi.....	39
4.8 Madagascar.....	43
4.9 Éthiopie.....	44
5. Résultats comparatifs transnationaux.....	49
5.1 Gouvernance et mise en œuvre de l'évaluation de la qualité.....	49
5.2 Évaluation, validation et reconnaissance des compétences.....	53
5.3 Dispositions non formelles et informelles.....	54
6. Équité, inclusion et expérience d'apprentissage.....	55
6.1 Barrières économiques.....	56
6.2 Barrières linguistiques.....	56
6.3 Barrières géographiques.....	57
6.4 Barrières culturelles.....	57
6.5 Obstacles liés au handicap.....	58
7. Recommandations.....	58
8. Feuilles de route.....	63
9. Conclusion.....	71
Références et ressources.....	73

1. Résumé exécutif

L'objectif de l'assurance qualité dans l'EFTP est de garantir que l'écosystème de l'EFTP réponde aux besoins du marché du travail, de la société et des individus, en menant à des qualifications reconnues, à l'accès à des emplois décents et à un emploi durable. Elle vise à rendre l'EFTP attractive, inclusive et accessible, et à développer les compétences permettant la poursuite des études. Ce rapport s'est attaché à identifier les meilleures pratiques pour des écosystèmes d'EFTP inclusifs et accessibles, et propose une feuille de route pour leur mise en œuvre. Au total, neuf pays ont été étudiés : l'Espagne, la Bulgarie, la Grèce, l'Italie, le Malawi, Madagascar, le Mozambique, le Nigéria et l'Éthiopie. Dans chaque pays d'Afrique subsaharienne, des groupes de discussion ont été organisés afin de recueillir l'expérience vécue des apprenants. Tous les pays partenaires ont rempli un questionnaire décrivant leur écosystème d'EFTP et leurs pratiques d'inclusion et d'équité. Madagascar n'a pas fourni de preuves de l'existence d'un cadre officiel d'EFTP.

L'analyse comparative internationale a mis en évidence une compréhension commune du rôle de l'évaluation de la qualité et de l'évaluation du système d'EFTP. La plupart des partenaires ont présenté un modèle de gouvernance impliquant différents acteurs aux côtés des autorités nationales compétentes. Concernant l'évaluation et la reconnaissance des compétences, la plupart des pays partenaires ont souligné une combinaison d'évaluation théorique et pratique aboutissant à une reconnaissance officielle des compétences et à la délivrance d'un certificat. Cinq obstacles à la participation, à la poursuite et à l'obtention du diplôme ont été recensés : économiques, géographiques, linguistiques, culturels et liés au handicap.

Quatre recommandations visant à adopter les meilleures pratiques pour un mécanisme d'assurance qualité plus équitable et inclusif dans les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) ont été proposées :

1. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient garantir des normes fondées sur les compétences, un cadre pour des compétences professionnelles accréditables, cumulatives et capitalisables.
2. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient adopter une gouvernance à plusieurs niveaux et impliquant de multiples parties prenantes.
3. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP comprennent des ateliers pratiques et des dispositifs d'apprentissage en milieu professionnel.
4. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient garantir des parcours flexibles et un soutien supplémentaire aux apprenants défavorisés, en lien avec une reconnaissance officielle.

À partir de là, elle a fourni une feuille de route divisée en actions à court, moyen et long terme.

1. Actions à court terme : recenser les obstacles et établir une situation de référence ; créer des mécanismes de gouvernance participative et attribuer les responsabilités ; combler les lacunes urgentes en matière de qualité.

2. Actions à moyen terme : formaliser les parcours de compétences ; développer l'apprentissage pratique et en milieu professionnel ; étendre l'offre de formations flexibles et reconnues.
3. Actions à long terme : intégrer les dispositions relatives à la qualité et à l'inclusion dans le cadre national d'évaluation de la qualité de l'EFTP ; garantir un financement durable ; suivre les résultats en matière d'équité et d'emploi ; adapter en permanence les qualifications et les dispositions aux besoins changeants.

En définitive, les meilleures pratiques et la mise en œuvre de la feuille de route peuvent contribuer à développer un système d'EFTP capable d'identifier les inégalités et d'y répondre, tout en améliorant l'accès, la poursuite et l'achèvement de la formation pour tous les apprenants.

2. Introduction et méthodologie

2.1 À propos de DigiBioVet

Le projet DIGIBIOVET vise à lutter contre la dégradation de la biodiversité et à promouvoir la formation professionnelle numérique et verte au Mozambique, au Nigéria, à Madagascar, au Malawi et en Éthiopie. Il a pour objectif de renforcer les initiatives européennes existantes en ciblant les domaines prioritaires définis dans les plans d'action multipartites pour l'Afrique subsaharienne (MIP), notamment la transition écologique, la conservation de la biodiversité, la numérisation et la croissance durable. Grâce à l'élaboration de programmes d'apprentissage adaptés à la pratique professionnelle, le projet cherche à doter les communautés locales et les professionnels des compétences nécessaires à une conservation efficace de la biodiversité. Les programmes de formation porteront sur la conservation de la biodiversité, la gestion durable des ressources et les moyens de subsistance liés à la biodiversité. En proposant une formation à la gestion des écosystèmes et de la faune sauvage, le projet vise à promouvoir des pratiques durables et à atténuer les menaces pesant sur la biodiversité, garantissant ainsi la préservation des riches écosystèmes africains pour les générations futures. Outre l'élaboration de programmes de formation, le projet mettra en œuvre une formation aux compétences en e-enseignement afin de doter les formateurs de l'EFTP des compétences numériques nécessaires à la numérisation des programmes.

Cette initiative sera complétée par diverses activités visant à favoriser la collaboration entre les secteurs public et privé, à adapter les programmes d'enseignement et de formation professionnels aux opportunités socio-économiques et à renforcer l'offre de compétences afin de répondre aux besoins du marché du travail. L'apprentissage entre pairs permettra de développer les compétences numériques, tandis que les initiatives de renforcement des capacités promouvront une éducation inclusive et de qualité. La participation équilibrée des genres sera une priorité dans toutes les activités, et les contenus seront conçus en collaboration avec les organisations et entreprises partenaires afin d'en garantir la pertinence et l'inclusivité. Des microcertifications seront proposées comme preuve de développement professionnel, renforçant ainsi l'employabilité et la crédibilité des apprenants

dans les domaines du développement durable. Par ailleurs, le projet mettra en place un système de gestion de l'apprentissage (LMS) inclusif et accessible sur mobile.

2.2 Objectif, portée et utilisateurs visésD2.2

Ce rapport exhaustif consolidera les normes, les indicateurs et les méthodologies essentiels à la réforme des établissements d'enseignement et de formation professionnels, en accord avec les meilleures pratiques préconisées par la Fondation européenne pour la formation (ETF). En abordant les aspects clés de l'enseignement et de la formation professionnels, ces réformes visent à améliorer la qualité, l'inclusion et la pertinence, contribuant ainsi au développement durable.

L'objectif principal est de renforcer les politiques et les cadres d'assurance qualité qui soutiennent les mécanismes de validation, d'accréditation et d'évaluation dans les contextes d'apprentissage formels et non formels. Le rapport documentera avec précision les pratiques exemplaires des organismes partenaires d'EFTP, offrant ainsi des perspectives précieuses pour éclairer la deuxième activité de mobilité internationale et faciliter des réformes concrètes au sein de nos partenariats.

L'accent sera mis sur l'amélioration de l'accès à la formation professionnelle pour les apprenants confrontés à des obstacles socio-économiques. Les difficultés rencontrées par ces apprenants seront identifiées grâce à des discussions de groupe ciblées au sein des organisations partenaires de la région SSSA, sous l'égide de l'UNA. Ces discussions fourniront des données essentielles pour éclairer les interventions stratégiques visant à promouvoir l'équité et l'inclusion au sein des établissements de formation professionnelle.

Ce rapport servira d'outil fondamental pour le renforcement des capacités, l'apprentissage des politiques et la connaissance institutionnelle. Il appuiera l'adaptation et la mise en œuvre des meilleures pratiques dans différents contextes d'enseignement et de formation professionnels, favorisant ainsi des possibilités de formation professionnelle plus accessibles et plus efficaces.lemSpain pilotera la synthèse du rapport, avec la contribution de tous les partenaires afin de garantir une approche globale et collaborative de la réforme de l'EFTP.

Pour réaliser ce rapport, nous avons besoin de deux types de preuves qu'aucun partenaire ne peut fournir seul :

- Informations institutionnelles et systémiques sur le fonctionnement actuel de l'assurance qualité de l'EFTP dans les pays partenaires : cadres existants, pratiques en place, points forts et lacunes. Ces données sont recueillies au moyen de questionnaires structurés remplis par le personnel des établissements.
- Des témoignages directs d'apprenants sur la manière dont les systèmes d'EFTP sont vécus par les personnes qu'ils sont censés servir – en particulier les apprenants confrontés à des désavantages socio-économiques, géographiques ou autres – sont recueillis lors de discussions de groupe en Afrique subsaharienne, animées par l'UNA.

Ces deux approches sont conçues pour se compléter. Les données institutionnelles nous indiquent ce que les systèmes affirment faire. Les données relatives aux apprenants nous révèlent la réalité vécue par les personnes les plus vulnérables. Le rapport doit impérativement intégrer ces deux approches afin de formuler des recommandations honnêtes, fondées sur des preuves et véritablement applicables.

Principaux aspects abordés :

- Des systèmes, des normes et des cadres d'assurance qualité sont actuellement en vigueur dans les établissements partenaires d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP)..
- Validation et certification des acquis d'apprentissage dans les contextes formels et non formels.
- Des bonnes pratiques existantes qui peuvent être reproduites au sein du partenariat.
- Obstacles rencontrés par les apprenants défavorisés pour accéder à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP) et l'achever.
- Équité et inclusion dans les systèmes d'assurance qualité actuels : faiblesses et lacunes.
- Réformes et interventions nécessaires.

2.3 Méthode de collecte de données : Groupes de discussion et questionnaires en ligne

D2.2 recueille deux types de preuves distincts par le biais de deux sources séparées. Ces preuves ne sont pas interchangeables et ne proviennent pas des mêmes personnes. Les deux sont nécessaires, mais aucune n'est suffisante à elle seule.

	FLUX A <i>Données institutionnelles et systématiques</i>	FLUX B <i>La parole aux apprenants — Groupes de discussion</i>
Dirigé par	République dominicaine	UN

Qui fournit les données ?	Personnel institutionnel — les personnes qui dirigent et gèrent les systèmes d'EFTP : • établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) et prestataires de formation • formateurs et personnel enseignant de l'EFTP • organismes d'assurance qualité • organisations partenaires et organes de politique	Les apprenants — ceux qui vivent l'EFTP de l'intérieur : • Les apprenants confrontés à des obstacles socio-économiques • Apprenants défavorisés et ruraux • Apprenants ayant un accès limité à l'éducation/à la formation • Les apprenants vulnérables déjà engagés auprès des organisations partenaires de SSA
Ce qui est collecté	• Cadres nationaux et institutionnels d'assurance qualité de l'EFTP • Systèmes de normes, d'accréditation et de certification • mécanismes d'évaluation et de validation • Bonnes pratiques en matière d'assurance qualité inclusive et équitable • Lacunes, faiblesses et besoins de réforme • Indices de référence et indicateurs alignés sur les ETF	• Obstacles à l'accès, à la participation et à l'achèvement • Lacunes dans lesquelles les systèmes d'assurance qualité de l'EFTP ne parviennent pas à soutenir l'inclusion • Expérience d'apprentissage de qualité — ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas • Stratégies d'adaptation communautaires et informelles • Recommandations des apprenants pour une assurance qualité plus équitable
Comment	Deux modèles de questionnaires distincts (Annexes 1 et 2) : • Annexe 1 — Modèle des partenaires SSA • Annexe 2 — Modèle des partenaires de l'UE Veillez renvoyer le modèle complété à DomSpain avant le 15 juillet 2026.	CinqDiscussions de groupes de discussion dans les pays partenaires d'Afrique subsaharienne : • 5 à 7 participants par session, soit 25 à 35 au total. • Mené dans la langue locale préférée des participants • Au moins 50 % de femmes dans toutes les sessions L'UNA soumet les résumés des FGD à DomSpain d'ici le 15 juillet 2026.
Où	Tous les partenaires	Nigéria · Éthiopie · Madagascar · Mozambique · Malawi
But	Documenter les bonnes pratiques existantes. Les partenaires de l'UE servent de référence : ce qui fonctionne, pourquoi cela fonctionne et ce qui pourrait être adapté ailleurs.	Documenter la situation actuelle, y compris les lacunes. Qu'est-ce qui existe ? Qu'est-ce qui manque ? Quels mécanismes informels remplacent l'assurance qualité formelle ?
Différence clé	Les sections 2 et 3 portent sur les cadres spécifiques à l'UE : EQAVET, EQF, Erasmus+, EU Skills Agenda, etc.	Les sections 2 et 3 interrogent sur les systèmes nationaux et sur ce qui existe en

		pratique, y compris les mécanismes d'assurance qualité informels et partiels.
Modèle / outil	Annexe 1 (SSA) ou Annexe 2 (UE) — également disponible sous forme de formulaire en ligne (liens dans la section 2)	Annexe 3 — Guide de discussion pour les groupes de discussion + Annexe 4 — Formulaire de consentement

Les discussions de groupe (FGD) sont la méthode utilisée pour recueillir les témoignages des apprenants dans les pays partenaires d'Afrique subsaharienne. Elles sont privilégiées aux questionnaires écrits car de nombreux participants ciblés rencontrent des difficultés liées à l'alphabétisation, à la connectivité ou à la langue, rendant les questionnaires inaccessibles. Elles permettent également à un animateur compétent d'approfondir, de clarifier et d'explorer des pistes inattendues, générant ainsi des données qualitatives plus riches que les réponses fermées.

Les discussions de groupe peuvent se dérouler en présentiel ou en ligne. Les deux formats sont acceptables ; le choix doit se fonder sur ce qui est le plus accessible et le plus sûr pour les participants. La priorité est une participation significative, et non le format.

L'UNA se coordonne avec chaque partenaire SSA pour planifier et animer des discussions de groupe ciblées (FGD). Chaque FGD réunit des apprenants -personnel non institutionnel -parler ouvertement de leurs expériences.

Nombre de séances	5 au total — un par pays partenaire de l'Afrique subsaharienne
Participants par session	5 à 7 apprenants (25 à 35 au total dans tous les pays)
Qui participe ?	Apprenants défavorisés, ruraux et vulnérables, actuellement ou récemment engagés auprès de l'organisation partenaire. À l'exclusion des formateurs, des gestionnaires et du personnel institutionnel.
Langue	Les séances se déroulent dans la langue locale préférée des participants.
Exigence de genre	Au moins 50 % de femmes dans toutes les sessions
facilitation	L'UNA forme ou informe les animateurs locaux avant chaque session.
Modèle	Annexe 3 — Guide de discussion de groupe
Consentement	Annexe 4 — Formulaire de consentement (obligatoire pour chaque participant avant le début de la session)

Preuve requise	Liste de présence signée pour chaque session
Éthique et RGPD	Le consentement doit être obtenu AVANT le début de la session conformément à l'annexe 4 (ou à un document équivalent dans la langue locale). Aucune donnée ne peut être collectée sans ce consentement.
Date limite	L'UNA soumet les résumés des FGD à DomSpain d'ici le 15 juillet 2026.

Avant chaque groupe de discussion, chaque partenaire de la SSA doit s'assurer que les points suivants sont vrais :

- Base juridique : tout traitement des données issues des FGD est basé sur l'article 6(1)(a) du RGPD - consentement libre, spécifique, éclairé et univoque.
- Le consentement doit être obtenu AVANT le début de la session conformément à l'annexe 4 (ou à un document équivalent dans la langue locale). Aucune donnée ne peut être collectée sans ce consentement.
- Les participants doivent être informés : de la finalité du traitement des données, des personnes qui y auront accès, de la durée de leur conservation et de leur droit de se retirer à tout moment sans conséquence.
- Aucun superviseur, gestionnaire ou personne en position d'autorité sur les participants ne peut être présent pendant la séance.
- Les notes de séance doivent être anonymisées avant d'être soumises à l'UNA. Les noms réels ne doivent pas figurer dans les notes, les résumés ni dans le guide.
- Les listes de présence (qui contiennent les vrais noms) doivent être stockées séparément du contenu de la session et traitées de manière strictement confidentielle.
- Les photographies ne peuvent être prises qu'avec un consentement écrit explicite (voir annexe 4). Les participants qui ne souhaitent pas être photographiés doivent être pris en considération.

Considérations éthiques supplémentaires :

- La participation volontaire doit être authentique-Aucun participant ne devrait se sentir sous pression en raison de sa relation avec l'organisation hôte.
- Si un participant signale des abus, de l'exploitation ou un danger, suivez immédiatement la politique de protection de votre organisation.
- Les sujets sensibles (pauvreté, discrimination sexiste, handicap) requièrent une attention particulière. Il convient de normaliser les expériences vécues sans les dramatiser.
- Veillez à ce que les voix marginalisées ne soient pas réduites au silence par les participants plus sûrs d'eux – l'animateur doit gérer activement ce phénomène.

- Si les séances se déroulent dans une langue locale, veuillez indiquer la langue utilisée dans le compte rendu de la séance.

2.4 Données collectées pour STREAM B

Les groupes de discussion ont été mis en œuvre par des organisations partenaires basées dans les pays partenaires d'Afrique subsaharienne, à savoir l'Université Wolaita Sodo (Éthiopie), l'Université Obafemi Awolowo (Nigeria), Asejana (Mozambique), l'Université d'Antsiranana (Madagascar), l'Organisation pour le développement de la jeunesse et de la communauté (Malawi) et ont été menés entre le 4 et le 10 juillet 2026.

Il visait à l'étude visait à recueillir des données qualitatives directement auprès des apprenants de l'EFTP confrontés à des obstacles socio-économiques et à saisir les expériences des apprenants défavorisés, ruraux et vulnérables actuellement ou récemment engagés dans l'EFTP, plutôt que les perspectives des formateurs, des gestionnaires ou du personnel institutionnel.

Vous trouverez ci-dessous un aperçu des groupes de discussion, du nombre de participants recensés et des informations démographiques disponibles.

Pays	Partenaire / lieu	Date	Les participants ont documenté	Informations démographiques disponibles
Ethiopie	Université Wolaita Sodo, Wolaita Sodo	4 juillet 2026	7 entrées de présence	La répartition par âge et par sexe n'est pas précisée. Les participants comprenaient des apprenants défavorisés, ruraux et marginalisés, des apprenants ayant eu un accès limité à l'éducation et de jeunes femmes confrontées à des obstacles liés au genre.
Malawi	Organisation de développement de la jeunesse et de la communauté, Nkhotakota	7 juillet 2026	7 entrées de présence	La répartition par âge et par sexe n'est pas précisée. Le groupe de discussion comprenait des apprenants défavorisés, ruraux et marginalisés, ainsi que des apprenants ayant eu un accès limité à l'éducation formelle.
Madagascar	Université d'Antsiranana	8 juillet 2026	8 entrées de présence	Tranche d'âge déclarée : 18–26 ans Les participants ont été identifiés comme étant économiquement défavorisés

				et/ou issus de communautés marginalisées ou vulnérables.
Mozambique	ASEBANA, Nampula	7 juillet 2026	10 entrées de présence	Tranche d'âge déclarée : 15 à 25 ans Parmi les participants figuraient des apprenants défavorisés et ruraux, des apprenants ayant eu un accès limité à l'éducation auparavant, des jeunes femmes et des apprenants déplacés internes touchés par le terrorisme ou les conflits.
Nigeria	Université Obafemi Awolowo	10 juillet 2026	7 entrées de présence	Tranche d'âge déclarée : 22 à 40 ans ; 3 participants de sexe masculin et 4 de sexe féminin Les participants comprenaient des apprenants économiquement défavorisés et marginalisés/vulnérables.

Par conséquent, d'après les rapports des groupes de discussion, **39 participants ont été recensés en Éthiopie, au Malawi, à Madagascar et au Nigéria..**

Le guide d'entretien du groupe de discussion a permis de recueillir des données qualitatives autour de quatre axes principaux : l'accès à l'EFTP, la participation et la poursuite des études, la perception de la qualité par les apprenants et les recommandations des apprenants.

Les rapports ont également recueilli des observations des facilitateurs, des informations sur les groupes confrontés à des obstacles particulièrement importants, les stratégies d'adaptation utilisées par les apprenants, les lacunes perçues dans les systèmes d'assurance qualité existants et les implications pour les futures réformes de l'AQ.

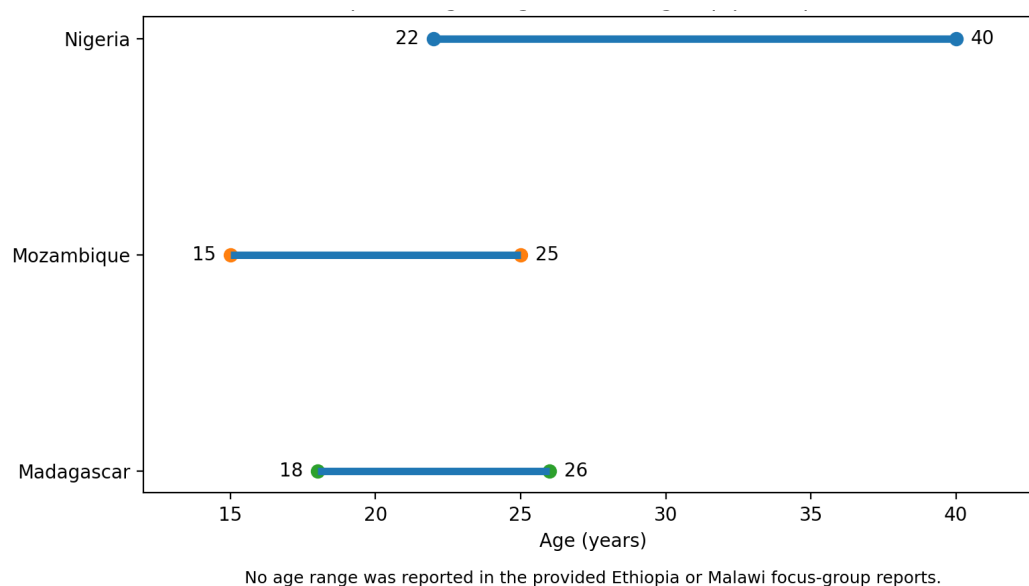


Figure 1 : Âge déclaré des participants aux groupes de discussion au Nigéria, au Mozambique et à Madagascar.

2.5 Résumé des conclusions

Les contraintes financières constituent l'obstacle à l'accès le plus constant dans les cinq ensembles de données nationaux. Les apprenants ont fait état de difficultés à payer les frais de formation et à couvrir leurs dépenses de transport, d'hébergement et autres frais de subsistance. Des problèmes financiers ont été explicitement identifiés dans les résultats provenant du Nigéria, d'Éthiopie, du Mozambique, de Madagascar et du Malawi.

Les barrières géographiques étaient également un facteur important. Les apprenants ont signalé les longues distances à parcourir pour se rendre dans les établissements de formation et les difficultés à trouver un logement, en particulier pour ceux venant de zones rurales ou isolées. Ces barrières ont été explicitement identifiées au Nigéria, en Éthiopie, au Mozambique et au Malawi. Ces barrières géographiques accentuent généralement les difficultés financières des apprenants ruraux, car elles les contraignent à déménager ou engendrent des frais de déplacement supplémentaires.

Les données révèlent également **barrières sociales et intersectionnelles**. Ces obstacles comprennent les responsabilités familiales, les stéréotypes de genre, la discrimination à l'encontre des femmes qui exercent des métiers traditionnellement masculins, les barrières d'accessibilité liées au handicap et, au Mozambique, la vulnérabilité particulière des apprenants déplacés internes et touchés par le conflit.

Les obstacles rencontrés à l'entrée persistent souvent après l'inscription. **Logement, transport, nourriture et coût de la vie en général** exercer une pression soutenue sur les apprenants et risque de compromettre la réussite de leur formation.

Un deuxième problème récurrent est la nécessité de **combinaison la formation avec un travail rémunéré ou informel**. Les apprenants ont indiqué travailler comme commerçants,

conducteurs de moto ou de vélo-taxi, et exercer d'autres activités génératrices de revenus pour subvenir à leurs besoins en transport et en subsistance. Cette situation engendre des conflits entre les horaires de formation et l'emploi, et réduit le temps disponible pour les études.

Les apprenants ont également identifié des problèmes liés à **équipements, matériel pédagogique et ressources numériques**. Parmi les problèmes signalés figuraient l'insuffisance d'ordinateurs et de matériel pratique, le manque ou la fourniture tardive de matériel pédagogique, l'équipement de sécurité inadéquat et l'accès limité à Internet.

Les conclusions de l'étude au Mozambique mettent également en lumière les difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants déplacés et touchés par le conflit, notamment l'insécurité alimentaire, l'incapacité de financer leur retour chez eux et les traumatismes ou souvenirs non résolus du conflit.

Dans tous les groupes de discussion, les apprenants ont fortement associé la qualité à un ratio adéquat entre l'apprentissage pratique et l'enseignement théorique.

Ils ont souligné :

- ateliers, laboratoires, outils et équipements modernes adéquats ;
- suffisamment d'occasions de mettre en pratique ses compétences ;
- des instructeurs compétents et encourageants ;
- des liens plus étroits avec les employeurs et l'industrie ;
- stages et immersion en milieu professionnel réel ;
- accès à Internet et ressources numériques ;
- des programmes d'études adaptés aux perspectives d'emploi;
- environnements d'apprentissage inclusifs; et
- des qualifications reconnues qui favorisent l'emploi ou le travail indépendant.

Par exemple, les apprenants éthiopiens ont explicitement associé la qualité à une exposition pratique adéquate, au temps passé en laboratoire, à du matériel réel, à des enseignants disponibles et à une collaboration avec l'industrie. Les participants malgaches ont fait état d'une situation actuelle **90 % de théorie / 10 % de pratique**. Les apprenants mozambicains ont souhaité un meilleur équilibre et ont demandé une formation pratique beaucoup plus poussée. De même, ils ont réclamé du matériel moderne, une expérience pratique en entreprise et moins de modules théoriques.

Bien que les priorités diffèrent selon les contextes, plusieurs recommandations sont cohérentes dans l'ensemble des données : le besoin d'un soutien financier et social, d'infrastructures pratiques, d'une plus grande exposition pratique, d'une assurance qualité plus inclusive, d'une offre flexible et d'une assurance qualité centrée sur l'apprenant.

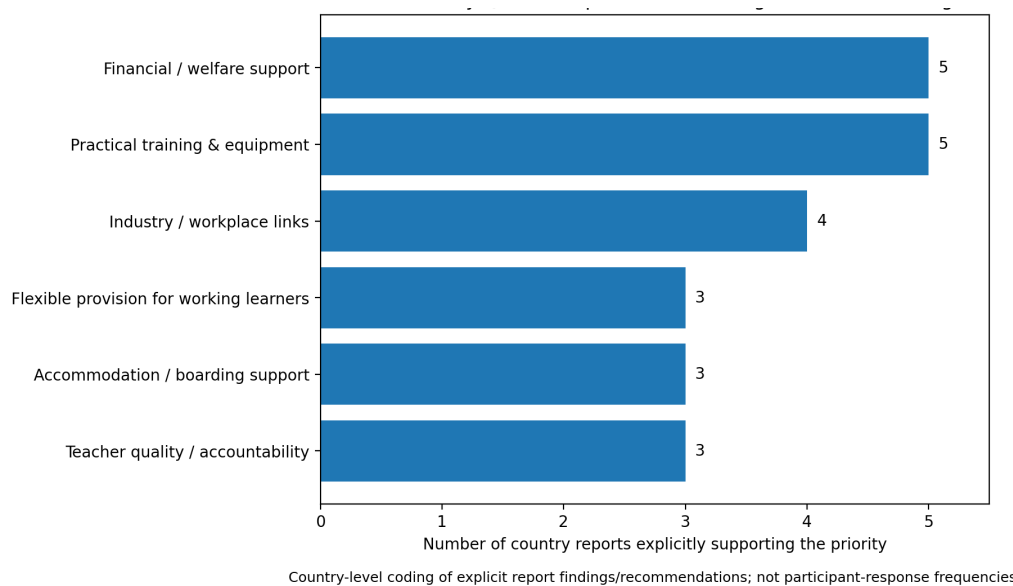


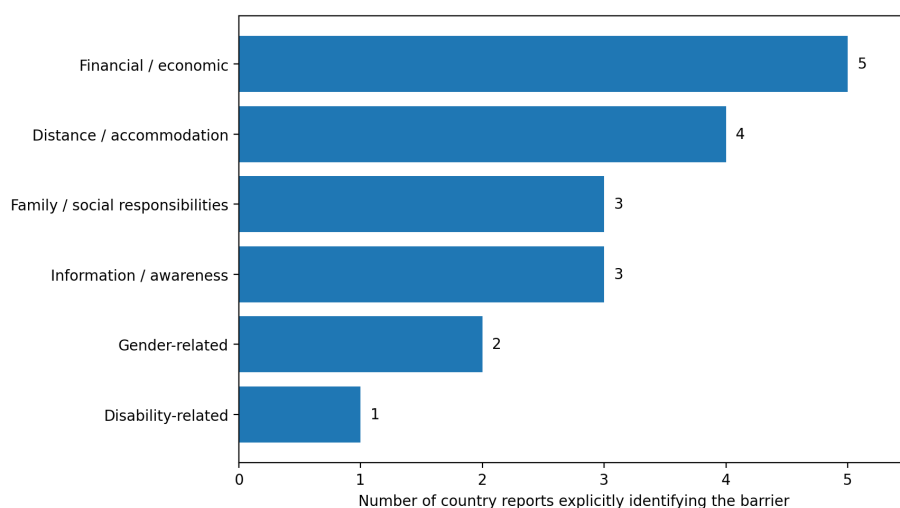
Figure 2 : Priorités de la réforme de l'assurance qualité de l'EFTP pour les participants aux groupes de discussion en Afrique subsaharienne

2.5.1 Limitation des données

Les informations disponibles sont principalement qualitatives et devraient donc **Ces résultats ne doivent pas être interprétés comme statistiquement représentatifs de la population nationale des apprenants de l'EFTP.**

Plusieurs champs démographiques étaient incomplets. En particulier, l'âge et le sexe des participants n'ont pas été renseignés pour l'Éthiopie et le Malawi, et le nombre de participants au Mozambique n'est pas précisé. Par conséquent, il est impossible de calculer un total pour les cinq pays, une répartition globale par sexe ou une répartition globale par âge à partir des données actuelles.

Les rapports nationaux diffèrent également par le niveau de détail fourni. Les comparaisons internationales doivent donc être interprétées comme suit : **présence de thèmes dans les données qualitatives disponibles**, plutôt que comme des mesures de la fréquence ou de la gravité de chaque barrière dans l'ensemble de la population.



Derived coding: counts countries in which the barrier is explicitly reported; it is not a count of participant statements.

Figure 3 : Obstacles à l'accès mentionnés dans les 5 groupes de discussion SSA.

3. Cadres de référence pour une évaluation de la qualité équitable et inclusive

3.1 Que signifie l'évaluation de la qualité dans l'EFTP ?

L'environnement de l'EFTP permet aux individus d'acquérir des compétences essentielles à leur insertion professionnelle ou à l'accès à des emplois qualifiés. Grâce à la certification, les organismes d'EFTP attestent que l'apprenant a acquis les compétences et les qualifications définies dans les programmes. C'est grâce à un processus systématique d'évaluation de la qualité que cette certification nationale acquiert de la valeur pour l'employeur et le marché du travail. Par ailleurs, les qualifications sont de plus en plus précisément définies, notamment en ce qui concerne leurs méthodes d'évaluation, ce qui permet la reconnaissance des compétences acquises en dehors des systèmes d'EFTP formels.

Ainsi, l'évaluation et le contrôle de la qualité garantissent que :

- Les programmes d'études sont adaptés aux exigences du marché du travail et de la société, ainsi qu'aux besoins individuels.
- Programmes d'études complétés par des diplômes ou qualifications reconnus au niveau national ou international.
- La formation permet d'accéder à des emplois décents et à un emploi durable.
- Le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) favorise le développement de compétences permettant la poursuite des études.
- Le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) est attrayant, accessible et inclusif.

3.2 L'approche ETF en matière d'évaluation de la qualité

L'ETF est une agence de l'UE qui aide les pays hors Union européenne à moderniser leurs systèmes d'enseignement et de formation professionnels. Elle intervient dans plus de 25

pays d'Afrique du Nord, du Moyen-Orient, d'Europe de l'Est, d'Asie centrale et d'Afrique subsaharienne.

L'approche de l'ETF en matière de qualité de l'EFTP ne consiste pas à imposer des modèles européens. Il s'agit d'aider les pays à construire des systèmes adaptés à leur propre contexte. Des systèmes transparents, qui s'améliorent avec le temps et qui offrent aux apprenants des qualifications réellement reconnues et utiles. C'est pourquoi le Cadre européen commun de référence pour l'évaluation (CER) est le principal référentiel pour T2.2 : notre objectif n'est pas d'évaluer les partenaires SSA par rapport à une norme européenne, mais d'utiliser les outils du CER pour identifier ce qui fonctionne, ce qui manque et à quoi pourraient ressembler des améliorations réalistes.

L'ETF a développé des outils spécifiques pour l'évaluation de la qualité de l'EFTP, notamment le processus de Turin. une méthodologie d'auto-évaluation participative à laquelle de nombreux pays d'Afrique subsaharienne ont déjà eu recours. Lorsque des institutions partenaires ont participé aux examens du Processus de Turin, cela est directement pertinent pour les questions types..

Plus précisément, l'ETF décrit l'objectif de l'assurance qualité de l'EFP comme suit :

L'assurance qualité de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) peut être définie comme l'ensemble des mesures mises en place pour vérifier l'existence de processus et de procédures qui, lorsqu'ils sont efficaces, garantissent la qualité et l'amélioration continue de l'EFP. Ces mesures s'appuient sur des normes de qualité, des principes, des critères et des indicateurs. L'objectif de l'assurance qualité en EFP est de garantir une EFP de qualité : répondant aux besoins du marché du travail, de la société et des individus ; menant à des qualifications reconnues ; offrant un accès à des emplois décents et durables ; étant attractive, inclusive et accessible ; et développant les compétences nécessaires à la poursuite d'études.¹

3.3 Cadre EQAVET : La mise en garde européenne pour l'évaluation de la qualité

EQAVET est le principal cadre de référence de l'UE pour l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels. Il est utilisé par tous les États membres de l'UE et constitue le cadre principal de référence pour les institutions partenaires de l'UE participant à ce projet. La compréhension d'EQAVET est essentielle pour T2.2 car elle fournit les indicateurs de qualité spécifiques qui nous permettent de comparer les pratiques dans différents contextes nationaux.

EQAVET repose sur un cycle d'amélioration continue en quatre étapes que toute institution peut appliquer, quelles que soient sa taille ou ses ressources :

Planification	Mise en œuvre	Évaluation	Revoir	Ce que cela signifie en pratique
---------------	---------------	------------	--------	----------------------------------

¹https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf(p.15)

Fixez-vous des objectifs et planifiez comment les atteindre.	Dispenser la formation conformément au plan	Mesurer les résultats par rapport aux objectifs	Utilisez les résultats pour améliorer le cycle suivant	Une institution qui suit la méthode EQAVET ne se contente pas de dispenser des formations ; elle se demande constamment : est-ce que nous faisons bien les choses ? Les apprenants atteignent-ils les objectifs ? Sommes-nous en mesure de toucher tout le monde ? Que faut-il changer ?
--	---	---	--	--

EQAVET définit un ensemble d'indicateurs de qualité que les organismes de formation professionnelle peuvent utiliser pour mesurer leurs performances. Les plus pertinents pour T2.2 sont les suivants :

- Taux de participation et de réussite — les apprenants s'inscrivent-ils et terminent-ils leurs études ?
- Taux de placement et d'emploi — la formation mène-t-elle à l'emploi ?
- Utilisation des compétences acquises sur le lieu de travail — les compétences sont-elles réellement utilisées ?
- Perfectionnement du personnel — les enseignants et les formateurs maintiennent-ils leurs compétences à jour ?
- Satisfaction des apprenants — les apprenants estiment-ils que la formation répond à leurs besoins ?

L'une des questions clés que T2.2 explorera est la suivante : dans quelle mesure les institutions partenaires de l'ASS disposent-elles de mécanismes – formels ou informels – correspondant à ces indicateurs ? Même lorsque le cadre EQAVET n'est pas connu ou nommé, les fonctions sous-jacentes peuvent exister sous différentes formes.

3.4 CEC : Cadre européen pour la reconnaissance des qualifications

Le CEC est un outil de traduction qui facilite la compréhension et la comparaison internationale des qualifications de différents pays. Il utilise un système à 8 niveaux basé sur les acquis d'apprentissage, définis comme des combinaisons de connaissances, de compétences et d'autonomie/responsabilité qu'un apprenant peut démontrer après avoir suivi un programme.

Niveau EQF	Qualification typique	Pertinence pour T2.2
1–2	certificats de base, programmes de formation professionnelle courte	Formation technique et professionnelle de niveau débutant ; particulièrement pertinente pour les apprenants défavorisés en Afrique subsaharienne.
3–4	Diplômes professionnels, qualifications de technicien	Niveau de base de l'EFTP dans la plupart des pays partenaires
5–6	Diplômes professionnels supérieurs / diplômes d'associé	Formation technique et professionnelle avancée ; importante pour la progression sur le marché du travail

Concernant le niveau 2.2, le CEC soulève des questions spécifiques relatives à la certification et à la reconnaissance, auxquelles répond directement la section 3 du modèle : Les qualifications délivrées par les établissements partenaires sont-elles reconnues au niveau national ? Les apprenants peuvent-ils utiliser leurs certificats pour poursuivre une formation ou trouver un emploi ? Les qualifications de l'AESH sont-elles comparables aux normes internationales en ce qui concerne les employeurs ou les autorités d'immigration ?

3.5 Normes internationales des systèmes de management

La norme ISO 21001:2018 est une norme internationale de système de management conçue spécifiquement pour les établissements d'enseignement. Elle fournit un cadre pour améliorer la satisfaction des apprenants et les résultats scolaires grâce à des processus internes cohérents et bien documentés.

Contrairement à EQAVET, qui est spécifique à l'enseignement et à la formation professionnels, la norme ISO 21001 s'applique à tout organisme d'enseignement. Elle est pertinente pour le T2.2 en tant que référence pour la qualité de la gestion institutionnelle, notamment pour les partenaires de l'ASP qui n'utilisent pas EQAVET mais pourraient tirer profit d'une approche systémique de la gestion pour l'amélioration de la qualité.

Principe de la norme ISO 21001	Ce dont il a besoin	Ce que cela nous apprend pour T2.2
L'apprenant au centre	Les processus sont conçus en fonction des besoins et de la satisfaction des apprenants.	L'établissement recueille-t-il les commentaires des apprenants ? Ces commentaires servent-ils à améliorer les programmes ?

Leadership et engagement	Le leadership est un moteur de qualité, et pas seulement sur le papier.	L'assurance qualité est-elle une priorité de gestion ou un exercice de conformité ?
Approche par processus	Les processus clés sont documentés et appliqués de manière cohérente.	Les processus d'enseignement, d'évaluation et de rétroaction sont-ils formels ou improvisés ?
Décisions fondées sur des preuves	Les décisions sont fondées sur des données, et non uniquement sur l'expérience ou l'intuition.	L'établissement recueille-t-il et utilise-t-il des données sur les résultats ?
Amélioration continue	Les performances sont régulièrement évaluées et améliorées.	Existe-t-il un cycle d'amélioration structuré ? Qu'est-ce qui déclenche le changement ?

4. Profil des partenaires

4.1 Bulgarie

4.1.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

Le système d'assurance qualité de l'EFTP en Bulgarie est principalement coordonné par le ministère de l'Éducation et des Sciences, responsable des politiques nationales et des normes éducatives, et par l'Agence nationale pour l'enseignement et la formation professionnels (NAVET), qui gère les licences, le suivi et l'assurance qualité. VTC En ce qui concerne les qualifications professionnelles, elles sont liées au Cadre national bulgare des qualifications (BNQF), qui prend pour référence le CEC.

L'efficacité de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) est suivie au moyen d'indicateurs tels que la réussite et la certification des apprenants, le respect des normes de qualification, la pertinence de la formation par rapport aux besoins du marché du travail, la coopération avec les employeurs, le développement des compétences des formateurs et les possibilités de formation continue et d'emploi.

4.1.2 Mécanismes institutionnels, évaluation et reconnaissance

Les cadres d'assurance qualité sont intégrés aux pratiques institutionnelles grâce à une combinaison de réglementations nationales, de processus internes de gestion de la qualité et de mécanismes d'amélioration continue.

Au niveau institutionnel, Les prestataires de formation professionnelle mettent en œuvre les exigences définies par la Loi sur l'enseignement et la formation professionnels² Les réglementations de la NAVET, les normes éducatives des États et le BNQF constituent des cadres de référence pour l'élaboration des programmes de formation, la conception des cursus, les méthodes d'évaluation, les procédures de certification et la reconnaissance des acquis d'apprentissage.

Les établissements de formation professionnelle agréés sont responsables de la mise en œuvre de mécanismes internes d'assurance qualité. Les informations recueillies servent à améliorer les programmes, les méthodes pédagogiques, les processus organisationnels et les services de soutien aux apprenants. Chaque année, ces établissements soumettent à NAVET un rapport contenant des indicateurs de qualité. Par ailleurs, NAVET effectue un suivi régulier et vérifie la conformité des établissements de formation professionnelle agréés aux exigences réglementaires, aux normes de formation et aux procédures de qualité.

En ce qui concerne l'évaluation et la validation des acquis d'apprentissage, ceux-ci sont validés par des méthodes d'évaluation conformes aux normes éducatives de l'État pour l'acquisition de qualifications professionnelles, telles que : L'évaluation comprend des examens écrits, des évaluations orales, des travaux pratiques et des démonstrations de compétences professionnelles. Elle combine ainsi des tests de connaissances théoriques et de compétences pratiques. Dans le cadre de la formation en alternance et de l'apprentissage en milieu professionnel, les employeurs participent à l'évaluation et au retour d'information des apprenants sur leur performance en situation de travail.

Dans le cadre de l'enseignement formel, les certificats de qualification professionnelle sont délivrés par les centres de formation professionnelle agréés et d'autres organismes autorisés, et sont reconnus au niveau national. Pour les formations non formelles, des attestations de participation sont souvent délivrées, confirmant la présence, les acquis d'apprentissage et/ou les compétences acquises. Il est toutefois important de noter que ces attestations ne sont pas toujours équivalentes aux qualifications reconnues au niveau national. Pour les compétences acquises par le biais de l'apprentissage non formel et informel, des procédures de validation existent également. Ces procédures examinent l'expérience antérieure, les documents/preuves, les entretiens, l'évaluation théorique et la démonstration des compétences pratiques.. TCes qualifications sont structurées selon le BNQF.

4.1.3 Pratiques d'équité et d'inclusion

Les principaux obstacles à l'accès et à la poursuite de la formation professionnelle en Bulgarie sont liés à des facteurs économiques, au handicap, à la fracture numérique, à la situation géographique, au niveau d'éducation antérieur, ainsi qu'à la motivation.

²Ce texte établit le cadre juridique de la formation professionnelle, de l'apprentissage tout au long de la vie et des référentiels de qualifications. Il structure le système national afin de répondre aux besoins du marché du travail, en particulier en matière de compétences vertes et numériques. Il définit par ailleurs quatre niveaux distincts de qualification professionnelle, correspondant au Cadre européen des certifications (CEC 2 à 5).

Pour surmonter ces obstacles, la Bulgarie a adopté des politiques et des mécanismes visant à garantir l'égalité d'accès à la formation professionnelle, notamment un environnement d'apprentissage adapté, un accompagnement individualisé en fonction des besoins des apprenants, l'accès à des spécialistes pédagogiques et des mesures de prévention du décrochage scolaire. Les organismes d'éducation non formelle contribuent également à cet effort en proposant des formations de proximité, des ressources d'apprentissage numériques, du mentorat, des actions de sensibilisation et des programmes ciblés destinés aux groupes susceptibles de rencontrer des difficultés d'accès au système éducatif traditionnel.

4.1.4 Principales bonnes pratiques et principales lacunes

Meilleures pratiques		
1	Agro-INSURE (Erasmus +)	Cette initiative de formation professionnelle visait à développer des formations innovantes pour une agriculture durable et écologiquement viable sur les surfaces industrielles urbaines. Elle propose des parcours d'apprentissage flexibles et associe activités pratiques et connaissances théoriques. L'utilisation d'une méthodologie centrée sur l'apprenant, combinée aux retours des participants et aux mécanismes de suivi qualité d'Erasmus+, a permis une amélioration continue. L'utilisation des microcertifications et des certificats numériques améliore la reconnaissance des compétences acquises et soutient les parcours d'apprentissage tout au long de la vie.. La réplique de la structure et du système de suivi de cette initiative pourrait aider les apprenants adultes à la recherche d'opportunités de perfectionnement ou de reconversion professionnelle, ainsi que les apprenants ayant besoin d'un accès numérique flexible.
2	VET4SBO	Ce programme de formation professionnelle vise à préparer les exploitants de bâtiments, actuels et futurs, à la transformation numérique du secteur. Il comble le déficit de compétences engendré par l'essor de l'Internet des objets (IoT), des technologies de bâtiments intelligents, des systèmes d'automatisation des bâtiments, de l'analyse des données et des solutions d'efficacité énergétique. Le programme propose un parcours de formation structuré basé sur l'ECVET, organisé en trois niveaux progressifs. Elle permet aux apprenants de tous horizons d'intégrer le programme à un stade approprié. Elle favorise l'apprentissage « n'importe où, n'importe quand » et répond directement aux besoins du marché. identifié par le biais du secteur qu'il aborde et suite de près l'EQAVET principe. Cette pratique peut être transférée à d'autres pays et contextes d'enseignement et de formation professionnels en adaptant le programme aux cadres de qualification locaux, aux exigences du marché du travail et aux technologies disponibles.
3	L'ARGENTERIE	Initiative d'éducation non formelle inclusive axée sur le renforcement des compétences, de la résilience et de la durabilité des petits exploitants agricoles et des communautés rurales. Cette pratique offre opportunités

		d'apprentissage accessibles Grâce à des ateliers pratiques, des ressources pédagogiques, des outils d'apprentissage numériques et des échanges de connaissances au sein de la communauté, la méthodologie de formation allie connaissances théoriques, activités pratiques, apprentissage entre pairs et exemples concrets, rendant ainsi l'éducation plus accessible. accessible aux apprenants qui ne suivent pas nécessairement les cursus traditionnels de formation professionnelle.. En outre, Les outils numériques utilisés dans le cadre de cette initiative permettent une accessibilité accrue et donnent aux apprenants la possibilité de développer leurs compétences de manière autonome.. Ce modèle peut être reproduit en adaptant le contenu de la formation aux conditions agricoles locales et aux besoins des apprenants, en impliquant les communautés agricoles locales.
Lacunes		
1	Utilisation pratique différenciée des données de qualité à des fins d'amélioration continue	L'utilisation concrète des données de qualité pour l'amélioration continue varie d'un établissement à l'autre. Certains établissements recueillent les commentaires des apprenants, les indicateurs de performance ou les avis des parties prenantes principalement à des fins de conformité, plutôt que d'utiliser systématiquement ces informations pour la prise de décisions stratégiques.
2	Absence de suivi et d'analyse d'impact sur le marché du travail	Bien que la coopération avec les employeurs existe, le suivi à long terme des apprenants après leur formation n'est pas toujours systématique. Des mécanismes plus robustes sont nécessaires pour évaluer si les compétences acquises débouchent sur un emploi durable et correspondent à l'évolution des besoins du marché du travail.
3	Différents niveaux de numérisation des processus d'assurance qualité	Le niveau de numérisation des processus d'assurance qualité varie également d'un établissement à l'autre. Certains utilisent des outils numériques pour l'administration, la gestion des apprentissages et l'évaluation, tandis que d'autres disposent de capacités ou de ressources limitées pour mettre en œuvre des systèmes de suivi numérique avancés.
4	Manque d'intégration des prestataires de formation non formelle dans les approches d'assurance qualité communes	Un autre axe d'amélioration concerne une meilleure intégration des organismes de formation non formelle dans les démarches communes d'assurance qualité. La formation non formelle joue un rôle important dans l'apprentissage tout au long de la vie et l'accès à l'éducation pour les apprenants défavorisés, mais le suivi de la qualité, la reconnaissance et l'évaluation de l'impact peuvent dépendre davantage des organismes eux-mêmes ou des exigences des projets.

4.2 Grèce

4.2.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

Le système d'assurance qualité de l'EFTP en Grèce repose sur les principes de qualité européens, la législation nationale et les mécanismes d'évaluation institutionnels. Le principal cadre juridique de l'assurance qualité de l'EFTP est la loi 4763/2020.régulateurl'enseignement professionnel, la formation professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie etétablissementle Système national d'enseignement et de formation professionnels (ESEK). À ce titre,le Organisation nationale pour la certification des qualifications et l'orientation professionnelleestL'organisme chargé de la mise en œuvre du Cadre hellénique des qualifications (CHQ) et faisant office de point de coordination pour le CEC et de point de référence national pour l'EQAVET. Ce cadre a ensuite été renforcé par la loi 5082/2024, qui a accru la coopération entre l'enseignement et la formation professionnels, favorisé les synergies entre les différents niveaux du CHQ et modernisé la gouvernance du système d'EFTP.

Assurance qualité institutionnelleetnsurestque les établissements publics et privés de formation professionnelle supérieure fonctionnent seloncommun des principes de qualité, des critères, des indicateurs et des mécanismes d'amélioration continue, garantissant ainsi des normes de qualité cohérentes dans l'ensemble du secteur grâce à des indicateurs mesurables qualitatifs et quantitatifs pourévaluation institutionnelleL'amélioration continue vise à optimiser les performances et à promouvoir l'amélioration continue. Ce cycle de mise en œuvre s'étend sur deux ans et comprend la définition d'objectifs annuels fondés sur des indicateurs de qualité, l'auto-évaluation institutionnelle, l'élaboration de plans d'amélioration, l'évaluation externe et la publication de rapports d'évaluation afin de garantir la transparence, la responsabilité et une amélioration institutionnelle fondée sur des données probantes.

4.2.2 Mécanismes institutionnels, évaluation et reconnaissance

Fournisseurs de formation technique et professionnelle en Grèceopérer sousle cadre de qualité établi par le ministère de l'Éducation, des Affaires religieuses et des Sports,et suivre les principes EQAVET.La qualité institutionnelle est ainsi contrôlée par l'application du Cadre de qualité, qui exige des prestataires qu'ils définissent des objectifs de qualité annuels, réalisent des auto-évaluations institutionnelles, élaborent des plans d'amélioration et participent à des évaluations externes. Les résultats de ces évaluations servent ensuite à orienter la planification institutionnelle et l'amélioration continue.

Les programmes d'études sont approuvés ou certifiés par le ministère de l'Éducation, l'Institut de politique éducative etOrganisation nationale pour la certification des qualifications et l'orientation professionnelle (EOPPEP).Les évaluations sont réalisées à l'aide de diverses méthodes d'évaluation telles que : examens écrits et oraux, évaluations pratiques et en laboratoire, devoirs et travaux de projet.Une fois la formation terminée avec succès, les diplômés reçoivent un certificat de formation professionnelle qui leur donne le droit de participerdansles examens nationaux de certification organisés parEOPPEP, validant et accréditant les connaissances et les compétences des apprenants. Les systèmes

d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) formels fonctionnent dans le cadre d'un système national complet d'assurance qualité.

Le secteur de l'enseignement et de la formation professionnels non formels Fonctionnant selon un cadre d'assurance qualité plus souple, ce programme offre une plus grande flexibilité dans la conception, la durée et la mise en œuvre des formations, permettant ainsi aux organismes de répondre rapidement aux besoins du marché du travail. Les apprenants reçoivent, après réussite, un certificat d'éducation, qui peut parfois mentionner les crédits ECVET, le cas échéant. De plus, les acquis d'apprentissage des programmes d'éducation non formelle dispensés par ce programme sont certifiés par l'EOPPEP, ce qui renforce leur crédibilité et leur reconnaissance.

4.2.3 Pratiques d'équité et d'inclusion

En Grèce, le désavantage est souvent multidimensionnelles apprenants étant confrontés simultanément à de multiples obstacles. Par exemple : Un apprenant handicapé vivant sur une petite île peut être confronté à l'isolement géographique, à des transports inaccessibles, à une disponibilité limitée de prestataires de formation spécialisés et à une accessibilité numérique insuffisante.

Conscients de ces défis, **Plan stratégique pour l'enseignement professionnel, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie (2025-2027) l'égalité d'accès et l'inclusion constituent l'un de ses objectifs stratégiques centraux**, en accordant une attention particulière aux groupes vulnérables, aux personnes handicapées, aux adultes peu qualifiés et aux jeunes quittant prématurément l'école. Par conséquent, dLes apprenants issus de milieux défavorisés bénéficient généralement d'une meilleure protection juridique et d'un accès plus facile aux mesures de soutien dans le système formel d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) que dans l'éducation non formelle. Les parcours formels fonctionnent selon un cadre d'assurance qualité réglementé, avec des programmes accrédités, des formateurs qualifiés, des services de soutien aux apprenants, une évaluation externe et des qualifications reconnues au niveau national et liées au Cadre hellénique des certifications (HQF). Cependant, **Les apprenants défavorisés peuvent encore choisir des voies non formelles car elles offrent une plus grande flexibilité et adaptations d'apprentissage des programmes plus courts et un accès facilité pour les adultes qui concilient travail et responsabilités familiales.**

4.2.4 Principales bonnes pratiques et principales lacunes

Meilleures pratiques		
1	Deuxième Écoles Chance : Un modèle d'assurance qualité inclusif pour l'apprentissage des adultes	Les écoles de la deuxième chance (SCS) le système fournitLes adultes de 18 ans et plus n'ayant pas terminé leur scolarité obligatoire ont la possibilité d'obtenir une qualification équivalente au certificat de fin d'études secondaires. Dans le cadre du système formel d'éducation des adultes, SCS s'adresse aux candidats. des approches flexibles et centrées sur l'apprenant qui favorisent l'équité et l'inclusion. Il cible les jeunes quittant l'école prématurément et les adultes socialement vulnérables, tout en favorisant la réussite scolaire et l'inclusion sociale.

		L'efficacité et la pertinence de ces écoles sont démontrées par l'augmentation du nombre d'établissements de la Seconde Chance, des inscriptions, du nombre de groupes d'apprentissage, du nombre d'élèves féminins, réfugiés et roms, ainsi que des cours d'aide aux personnes incarcérées. De plus, ces écoles sont présentes au sein des établissements correctionnels, offrant ainsi des possibilités d'éducation aux adultes incarcérés. Les éléments transférables comprennentDes parcours d'apprentissage flexibles pour les apprenants adultes, un soutien ciblé aux groupes vulnérables, un suivi systématique des données de participation, des actions de sensibilisation dans les zones mal desservies et l'intégration de l'assurance qualité aux objectifs d'inclusion.
2	EPOS-VET : Développement et validation d'une méthodologie d'assurance qualité basée sur l'EQAVET par le biais d'une évaluation par les pairs	Le projet a développé unMéthodologie complète d'assurance qualité pour les programmes d'enseignement et de formation professionnels initiaux.Il intègre la qualité tout au long du cycle de vie du programme, de la conception et de la mise en œuvre du cursus au suivi, à l'évaluation et à l'amélioration continue.nt. La méthodologie d'assurance qualité a été testée dans des secteurs émergents nécessitant des compétences techniques et numériques avancées. et évalué par les pairsDes experts de 5 pays européens. La méthodologie favorisela qualité pour tous les apprenantsEn veillant à ce que les programmes soient conçus autour d'objectifs d'apprentissage transparents, de normes de qualité cohérentes, d'une adéquation au marché du travail et d'une évaluation continue, le processus d'évaluation par les pairs renforce la responsabilisation, l'apprentissage institutionnel et la participation des parties prenantes, garantissant ainsi que l'amélioration de la qualité repose sur des données probantes et non sur la seule conformité. Intégrant les normes européennes et l'évaluation collaborative, ce modèle favorise une approche plus cohérente, transparente et centrée sur l'apprenant.tAssurance qualité rouge dans toutes les institutions. Le modèle EPOS-VET peut être facilement adapté par d'autres pays cherchant à renforcer l'assurance qualité de l'EFTP.
Lacunes		
1	Mise en œuvre des mécanismes EQAVET : Culture de la qualité limitée	Une faiblesse majeure réside dans leculture de qualité limitée au sein des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP).. Recherche³ont constaté que les éducateurs des écoles publiques de formation professionnelle supérieure perçoivent principalement la qualité en termes deapports et processus éducatifs, alors

³ Karakolia, V., & Vasilopoulos, A. (2025). Assurance qualité dans les établissements publics d'enseignement professionnel.*Enjeux critiques de l'éducation des adultes*,5(1), 23–34. <https://doi.org/10.12681/haea.39229>

		que le cadre législatif met davantage l'accent sur produits et résultats, comme l'employabilité des diplômés et la performance de l'établissement. Ce décalage complique la mise en œuvre uniforme de l'assurance qualité entre les établissements. Plus généralement, il est important de renforcer la mise en œuvre du cadre d'assurance qualité existant en y intégrant unculture d'amélioration continue de la qualité, plutôt que de se concentrer principalement sur la conformité.
2	Écart entre politique et pratique	Un autre défi est le écart entre la politique et la pratique Bien que les éducateurs soutiennent généralement les principes de l'assurance qualité, Des incohérences peuvent être constatées entre leurs attitudes positives et l'application pratique des procédures d'assurance qualité. La résistance au changement et le scepticisme à l'égard de l'évaluation continuent d'entraver la mise en œuvre effective du nouveau cadre.
3	Nécessité d'une plus grande participation des parties prenantes	Les enseignants estiment qu'ils devraient jouer un rôle plus actif dans l'amélioration de la qualité, la prise de décision institutionnelle et l'évaluation continue. Une collaboration plus étroite avec les employeurs, les communautés locales et les partenaires sociaux est également jugée nécessaire pour améliorer la pertinence des programmes et l'employabilité des diplômés.

4.3 Italie

4.3.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

Le système italien d'assurance qualité pour l'EFTP (Enseignement et Formation Techniques et Professionnels) suit le cadre EQAVET et repose sur un plan national d'assurance qualité, couvrant la formation professionnelle initiale, la formation professionnelle continue et l'apprentissage en milieu de travail.

La gouvernance est partagée entre les Les ministères du Travail et de l'Éducation, les régions, les partenaires sociaux et les prestataires de formation professionnelle sont tous représentés à la Conférence État-Région L'organisme pilote le système et approuve le cadre national d'assurance qualité. Par ailleurs, le Point de référence national EQAVET, hébergé par l'INAPP, favorise la mise en œuvre de ce cadre, mène des recherches sur les méthodologies d'assurance qualité et promeut des outils tels que l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.

En pratique, le principal instrument d'assurance qualité est l'accréditation des établissements de formation professionnelle, gérée par les régions sur la base de normes minimales convenues au niveau national. Les critères d'accréditation portent sur la fiabilité de la gestion et des finances, les qualifications du personnel, les infrastructures, les liens

avec le marché du travail local et les indicateurs d'efficacité et d'efficience. conforme aux recommandations EQAVET.

Dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels en milieu scolaire, le Système national d'évaluation s'applique, utilisant des indicateurs d'efficience et d'efficacité pour identifier les établissements nécessitant un soutien et une évaluation externe prioritaire. Le décret législatif 13/2013 instaure un système national de certification des compétences et de validation des acquis d'apprentissage.

4.3.2 Mécanismes institutionnels. évaluation et reconnaissance

L'Italie a développé un système national de normes de qualité et de reconnaissance, mis en œuvre au niveau régional. Le Cadre national des qualifications (qui s'aligne sur le Cadre européen des qualifications) et le Plan national qualité basé sur EQAVET fournissent la structure globale de l'assurance qualité.

Les accords nationaux définissent les périodes de trois et quatre ans. Éducation et formation professionnelle (leFP) qualifications, normes de compétences et exigences minimales de formation. Programme d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) Le système est globalement uniforme car le ministère de l'Éducation établit le programme national et les évaluations INVALSI. Cependant, des différences importantes existent entre les régions. Les procédures d'accréditation spécifiques, les seuils d'accréditation, les modalités de renouvellement et le contrôle des indicateurs de performance sont définis au niveau régional. Les régions déterminent également la répartition des fonds, les priorités sectorielles et cursus, la mise en œuvre de qualifications régionales complémentaires et la fréquence des audits visant à vérifier la conformité aux exigences de qualité.

Les mécanismes d'évaluation des qualifications professionnelles varient selon les organismes et peuvent combiner des épreuves écrites, pratiques et une approche par compétences. Dans l'enseignement et la formation professionnels régionaux, l'évaluation de l'employeur est également intégrée à l'évaluation finale par la commission d'examen. Concernant la formation professionnelle en milieu scolaire, l'évaluation combine l'évaluation en classe, les tests nationaux standardisés et l'évaluation finale d'État. Pour l'apprentissage en milieu professionnel, l'observation structurée et l'évaluation des acquis d'apprentissage par le tuteur constituent le processus d'évaluation.

En ce qui concerne la reconnaissance, L'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) formels fonctionnent sous une accréditation régionale. Le décret législatif n° 13/2013 établit une norme nationale unique pour les qualifications et la certification des compétences, permettant la reconnaissance nationale des diplômes délivrés dans toute l'Italie. L'organisme certificateur dépend du domaine de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP). Le système d'EFTP non formel ne suit aucune norme de qualité obligatoire, n'est soumis à aucune évaluation externe et la certification manque souvent de valeur formelle. Cela touche particulièrement les apprenants défavorisés, qui sont surreprésentés dans les filières non formelles.

4.3.3 Pratiques d'équité et d'inclusion

Dans le système formel, les apprenants défavorisés bénéficient de **un soutien légalement garanti : des plans d'apprentissage personnalisés, des enseignants de soutien dédiés aux apprenants handicapés et une accréditation régionale incluant une « zone défavorisée » spécifique**. Cela exige des compétences spécifiques de la part du personnel. De plus, un soutien financier existe, notamment des bourses d'études régionales et des exonérations de frais de scolarité pour les étudiants issus de familles à faibles revenus. Cependant, ce dispositif s'accompagne d'une grande rigidité : programmes d'études fixes, obligations de présence, examens standardisés et critères d'admission académiques.

L'EFTP non formelle peut offrir une plus grande flexibilité concernant ces critères. Par conséquent, **Les obstacles créés au sein du système formel poussent les apprenants défavorisés vers des options non formelles**. s, offre certificats sans valeur formelle.

4.3.5 Principales bonnes pratiques et principales lacunes

Meilleures pratiques		
1	Atlas du travail et des qualifications : une carte numérique publique unique recensant tous les emplois et qualifications en Italie	Un système de classification tenu à jour par l'INAPP décrivant le travail à travers 24 secteurs économiques et professionnels Élaboré grâce à un processus participatif avec les institutions, les partenaires sociaux et les experts du secteur, il est gratuit et public, et utilisé pour concevoir des formations, valider et certifier les compétences, et fournir des orientations. Cela est utile pour les apprenants qui se déplacent entre les régions, ou qui passent d'un apprentissage non formel à un apprentissage formel, pour les adultes qui cherchent à faire valider leurs compétences acquises par l'expérience, pour les concepteurs de formation et les intermédiaires qui utilisent les descriptions de l'ADA pour définir les résultats d'apprentissage. Ce modèle peut être reproduit dans les pays dotés de systèmes de qualification fragmentés/régionalisés afin de créer des secteurs économiques et professionnels garantissant la comparabilité des compétences acquises entre les régions.
2	Académie ITS-L'enseignement technique supérieur cogéré avec les entreprises, piloté par un suivi national et un financement basé sur les résultats	Instituts techniques supérieurs organisés en fondations où les entreprises sont cofondatrices et cogérantes. Environ 43 % des heures de cours sont consacrées à des stages en entreprise et 74 % de l'enseignement est dispensé par des professionnels issus du monde du travail. Recherche et innovation pour l'école italienne Un suivi national annuel de chaque parcours achevé est réalisé à l'aide d'indicateurs de réalisation et de résultats (jusqu'aux résultats en matière d'emploi). Les parcours atteignant les seuils requis bénéficient d'une prime de financement de 30 %. Par conséquent, La qualité est récompensée financièrement, elle n'est pas seulement évaluée. Ce programme s'est avéré très efficace puisque 84 % des diplômés ont trouvé un emploi dans l'année qui a suivi, et 94 % d'entre eux à des postes

		correspondant à leur formation. Elle favorise l'inclusion puisque 40 % des inscrits sont des chômeurs en réinsertion professionnelle, et 1/10 a plus de 30 ans. Elle est également particulièrement recherchée par les apprenants en reprise d'études et les élèves des écoles techniques/professionnelles qui recherchent un emploi qualifié sans passer par l'université. Le système dans son ensemble peut être reproduit, mais cela nécessite une législation et un financement stable.
3	L'évaluation par les pairs dans l'enseignement et la formation professionnels (EFP) — une évaluation externe fondée sur l'apprentissage mutuel, promue par le point de référence italien EQAVET (INAPP).)	Des professionnels qualifiés d'autres organisations évaluent un prestataire en fonction de critères de qualité convenus. Comme les examinateurs sont des pairs plutôt que des inspecteurs, l'examen externe se combine à un apprentissage mutuel. INAPP promeut l'évaluation par les pairs comme un outil essentiel d'assurance qualité dans le cadre de la mise en œuvre d'EQAVET en Italie. Le système d'évaluation par les pairs est intéressant notamment pour les petits prestataires et les organisations non formelles, qui autrement ne font l'objet d'aucune évaluation externe, et ce système est souvent le seul contrôle qualité externe abordable à leur disposition.
Lacunes		
1	Fragmentation régionale	services de rigueur, de surveillance et de validation en matière d'assurance qualité varient considérablement d'un système régional à l'autre des vingt systèmes régionaux , de sorte que les garanties de qualité pour les apprenants dépendent de leur lieu de résidence, et aucun mécanisme ne corrige les régions sous-performantes.
2	L'accréditation vérifie les intrants, pas les résultats.	PLes remises, le personnel et les finances sont rigoureusement vérifiés, mais L'emploi et les résultats de l'apprentissage ont une faible influence sur le renouvellement. Le modèle de financement des systèmes de formation technique (SFT) basé sur la performance demeure l'exception. L'assurance qualité axée sur les résultats, telle qu'elle est pratiquée dans le cadre des SFT, devrait être étendue à d'autres types de dispositifs de formation professionnelle afin que la qualité soit récompensée et non simplement contrôlée.
3	Le système d'enseignement et de formation professionnels non formel ne dispose d'aucun cadre de qualité.	Comme les dispositifs non formels ne comportent ni système d'assurance qualité ni cadre d'évaluation, la valeur des certificats obtenus après réussite est limitée. Il est donc important de...Mettre en place un cadre de qualité souple pour l'offre non formelle, tel qu'un registre national volontaire des prestataires de formation non formelle avec des critères de qualité de base (transparence de l'offre, collecte de commentaires, normes de mentorat), donnant aux apprenants de la visibilité et aux organisations engagées une reconnaissance, sans importer toute la bureaucratie d'une accréditation formelle.

4.4 Espagne

4.4.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

Le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) en Espagne est un **responsabilité partagée entre le ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Sports et les communautés autonomes**. En matière d'assurance qualité et d'évaluation, le cadre d'évaluation EQAVET prédomine au niveau national. Cependant, les communautés autonomes sont responsables de la mise en œuvre, du suivi et de la gestion territoriale des dispositifs d'enseignement et de formation professionnels, ce qui conduit à la mise en place de systèmes d'assurance qualité différents sur leur territoire.

Le décret royal 659/2023 (art. 216) définit l'évaluation et l'appréciation de la qualité du système d'EFTP au niveau national. Cette évaluation s'effectue à deux niveaux : le niveau macro, qui garantit la pertinence et l'adéquation de l'écosystème d'EFTP au regard des besoins sociaux et productifs, et le niveau micro, qui veille à ce que tous les systèmes et centres d'EFTP fonctionnent comme des organisations performantes, axées sur la qualité et l'amélioration continue.

Le Cadre commun d'évaluation et d'assurance qualité et le Système national d'évaluation et d'indicateurs de qualité de la formation professionnelle, tous deux alignés sur EQAVET, constituent deux piliers essentiels de l'évaluation du système de formation professionnelle. Ils établissent la nécessité d'une évaluation continue du système, afin d'en garantir la qualité, l'efficacité et l'adaptation aux besoins de la société et du marché du travail.

Toutes les communautés autonomes sont responsables de la mise en œuvre et du suivi des dispositions de formation dans le cadre prévu par l'État. Alors que la plupart des régions s'appuient sur le cadre national d'assurance qualité et d'évaluation ou sur une certification de qualité externe telle que l'ISO 9001, plusieurs communautés autonomes ont développé leur propre cadre d'assurance qualité et d'évaluation.

4.4.2 Mécanismes institutionnels, évaluation et reconnaissance

Alors que l'Espagne dispose d'un système légalement établi et coordonné par l'État pour l'évaluation et l'assurance qualité de la formation professionnelle, **Le processus implique différents organismes représentant différentes parties prenantes : les régions autonomes, les syndicats, le gouvernement central et les entreprises concernées par l'EFTP.** En outre, les autorités éducatives, à différents niveaux, peuvent délivrer des certifications spécifiques d'assurance qualité et d'évaluation, notamment au niveau des communautés autonomes.

Les centres d'EFTP définissent des objectifs clairs, pertinents et mesurables, élaborent des procédures pour garantir leur mise en œuvre et leur réalisation, conçoivent des méthodes d'évaluation des résultats et des acquis, et créent des procédures permettant de revoir les

pratiques actuelles et de les adapter pour atteindre les résultats escomptés et/ou de nouveaux objectifs. Ceci est conforme au cadre EQAVET. Les outils et mécanismes de suivi utilisés sont : iGestion interne de la qualité, auto-évaluation, collecte de données, inspection externe et retour d'information des parties prenantes. Mécanismes externes s'appuyant sur des normes de gestion de la qualité telles que l'ISO 9001, l'ISO 21001 ou des certifications régionales de gestion de la qualité..

Tous les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) formelsLes programmes sont conçus à l'aide du **Normes professionnelles : normes de compétences professionnelles organisées et définies au niveau de l'État**.L'utilisation des unités de compétences permet la reconnaissance entre les certificats professionnels et les qualifications de l'enseignement et de la formation professionnels.e. Méthodes d'évaluationCela inclut les examens écrits, les tests pratiques/de compétences, les portfolios, les évaluations ou observations des employeurs..Les certificats officiels sont délivrés par les autorités compétentes en matière d'éducation et de formation – le ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Sports et/ou les administrations compétentes des Communautés autonomes.

L'apprentissage non formel et informel ne débouche pas nécessairement sur une certification ou une qualification officielle reconnue au niveau national, car il ne repose pas forcément sur des unités de compétences telles que définies dans le système officiel d'enseignement et de formation professionnels (EFP). De ce fait, la réglementation, la normalisation et la reconnaissance officielle constituent les principaux critères de différenciation entre les dispositifs d'EFP formels et non formels.

4.4.3 Pratiques d'équité et d'inclusion

En Espagne, les apprenants issus de milieux défavorisés rencontrent souvent des obstacles économiques, éducatifs et sociaux pour accéder à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels (EFTP). Les jeunes qui quittent l'école prématurément, les migrants maîtrisant mal l'espagnol et les adultes peu qualifiés peuvent avoir des difficultés à satisfaire aux exigences d'admission ou à terminer les programmes de formation. Les apprenants vivant en milieu rural peuvent également avoir un accès limité aux centres de formation et aux transports. De plus, concilier études et travail ou responsabilités familiales peut rendre la participation difficile, en particulier pour les apprenants adultes.

Le système espagnol d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) favorise l'inclusion grâce à des bourses et des aides financières, des parcours d'apprentissage flexibles, la validation des acquis de l'expérience (VAE), des ressources pédagogiques adaptées, des services d'orientation et de mentorat, et un accompagnement des apprenants en situation de handicap. De nombreux établissements proposent également des formations mixtes ou en ligne, un soutien linguistique pour les migrants et un tutorat personnalisé. Les projets financés par l'Union européenne, tels qu'Erasmus+, soutiennent davantage les apprenants issus de milieux défavorisés grâce à des opportunités de mobilité et des pratiques pédagogiques inclusives.

4.4.4 Principales bonnes pratiques et principales lacunes

Meilleures pratiques		
1	Normes de compétences professionnelles - Un cadre pour les compétences professionnelles accréditables, cumulatives et capitalisables.	Le Catalogue national des normes de compétences professionnelles fournit un cadre structuré pour définir et reconnaître les compétences professionnelles. Cela permet aux compétences d'être accréditables, cumulatives et capitalisables. Une compétence ou un acquis d'apprentissage peut être évalué et reconnu officiellement, que ce soit par le biais d'un apprentissage formel, non formel ou informel. C'est important car cela soutient les personnes ayant un parcours scolaire fragmenté ou possédant de l'expérience mais ne détenant pas de diplômes/certificats officiellement reconnus. Une norme de compétence professionnelle est validée si elle est évaluée positivement et ne nécessite pas la validation de l'intégralité du programme pour être accréditée. Cela favorise l'inclusion et l'équité car elle permet des parcours de certification flexibles, pertinents pour les adultes, les travailleurs, les chômeurs, les migrants, les aidants familiaux et toutes les personnes qui peuvent avoir besoin de parcours adaptés en raison de leur contexte personnel et de leur situation de vie. Des normes de compétences professionnelles validées ont une valeur durable. Cela favorise la requalification, le perfectionnement professionnel, soutient le retour aux études des adultes et, de manière générale, soutient l'apprentissage tout au long de la vie. Cette pratique s'inscrit dans les principes d'assurance qualité de l'ETF en délivrant des certifications reconnues à l'échelle nationale et en facilitant l'accès à des emplois décents et durables grâce à une formation professionnelle plus accessible. Elle favorise également l'apprentissage tout au long de la vie. Pour assurer la reproductibilité, il est nécessaire d'élaborer des référentiels de compétences couvrant un maximum de compétences professionnelles et de les adapter et de les actualiser régulièrement afin de tenir compte de l'émergence de nouvelles compétences. De plus, ces référentiels doivent être accréditables, cumulatifs et capitalisables afin de promouvoir la formation professionnelle, le perfectionnement et la reconversion, notamment dans les contextes où l'apprentissage informel est prédominant.
2	Conception multipartite et multiniveau des dispositifs de formation professionnelle	L'assurance qualité et l'évaluation de l'EFTP en Espagne relie différents acteurs et impliquent de multiples niveaux de gouvernance. garantir la pertinence sur le marché du travail, les adaptations régionales et l'inclusion. Les communautés autonomes adaptent et mettent en œuvre les programmes d'enseignement et de formation professionnels en tenant compte de leurs spécificités régionales et de leurs besoins

		socio-économiques. Entre 45 et 65 % des programmes sont fixés au niveau national, et entre 35 et 45 % au niveau régional.Cela permet de trouver un équilibre entre les besoins macro et micro. Le processus d'assurance qualité et d'évaluation est complété par un système de gouvernance à plusieurs niveaux impliquant le ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Sports, le Conseil général de la formation professionnelle et le Comité technique pour la qualité et l'évaluation de l'EFTP. La participation des représentants des entreprises et des syndicats, aux côtés des représentants nationaux et régionaux, est particulièrement pertinente pour appréhender pleinement les besoins du marché et les compétences requises, et pour développer un système d'EFTP aussi adapté que possible. Cette coopération a permis, par exemple, la mise en place de programmes à double modalité, entraînant une augmentation de 102,68 % des inscriptions à la formation professionnelle entre 2018 et 2024. Cette bonne pratique est facilement transposable à d'autres systèmes d'assurance qualité et d'évaluation. Pour appliquer la même logique, un système d'enseignement et de formation professionnels (EFP) devrait définir des normes de qualité communes et impliquer différents niveaux de gouvernance et de parties prenantes afin d'utiliser des données du marché du travail pour concevoir et adapter l'offre de formation professionnelle aux besoins des apprenants et des employeurs.
Lacunes		
1	Application d'EQAVET au niveau des prestataires/centres	Centres et prestataires de formation technique et professionnelle Nous avons besoin d'outils pratiques pour mettre en œuvre le cadre EQAVET d'assurance qualité et d'évaluation. , ainsi que des formations et des modèles pour mettre en œuvre les 4 étapes EQAVET dans la pratique quotidienne du management.
2	Besoin d'outils de coordination et de communication stables	Le cadre d'assurance qualité et d'évaluation étant fragmenté et comportant différents niveaux de gouvernance, Il est nécessaire d'avoir une coordination plus stable et de meilleurs outils de communication. En effet, l'implication de différents acteurs peut engendrer des difficultés de coordination. Si la gouvernance à plusieurs niveaux est essentielle à la pertinence régionale, elle peut aussi conduire à une mise en œuvre inégale et à l'utilisation d'outils différents pour l'assurance qualité et l'évaluation, rendant difficile la comparaison des résultats entre les régions et les prestataires.
3	Difficulté de collecte et d'utilisation des indicateurs au niveau des centres	Les indicateurs peuvent être utilisés différemment et le processus d'assurance qualité et d'évaluation mis en œuvre dépend des

		capacités du centre. Nombre de centres manquant de personnel dédié à la gestion des données ou d'outils informatiques adéquats.
4	Il faut une culture de la qualité, et pas seulement de la conformité.	Plutôt que de se limiter à une simple formalité de conformité, il est important que le cadre d'assurance qualité et d'évaluation mis en place devienne un véritable catalyseur. culture de qualité Il est nécessaire de mettre en œuvre de manière systématique les données et les retours d'information recueillis afin d'améliorer l'offre de formation technique et professionnelle aux différents niveaux. La production de rapports à des fins d'assurance qualité et d'évaluation est improductive si elle ne se traduit pas par des adaptations des pratiques.

4.5 Nigéria

4.5.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

L'assurance qualité dans le secteur de l'EFTP au Nigéria vise à garantir que les établissements de formation professionnelle dispensent une formation pertinente, accessible et conforme aux objectifs nationaux et de développement durable. Elle est supervisée par le Conseil national de l'enseignement technique (NBTE), qui relève du ministère fédéral de l'Éducation. Elle s'effectue par le biais d'inspections sur place et d'un portail de surveillance numérique.

Les normes exigent que les programmes d'études soient axés sur les compétences, avec 60 à 70 % de pratique, et que les établissements mettent à disposition des installations modernes et accessibles, ainsi que des enseignants possédant les qualifications minimales requises. Les indicateurs comprennent les taux d'employabilité, la qualité des projets étudiants, l'équilibre entre les sexes, l'inclusion des personnes en situation de handicap, l'équité régionale et l'employabilité, garantissant ainsi une formation pertinente pour le secteur et inclusive.

Bien que, sur le papier, 60 à 70 % du contenu pratique et des dispositions institutionnelles relatives au matériel fassent partie des normes, les participants au groupe de discussion ont noté un manque d'apprentissage expérimental pratique et d'expérience du secteur. De plus, les participants ont constaté que l'insuffisance des investissements dans les infrastructures et les équipements limite l'accès aux technologies modernes, aux ressources d'apprentissage numériques, ainsi qu'à des ateliers, des laboratoires et des salles de cours correctement équipés. Cela compromet la qualité et l'adéquation des formations dispensées aux besoins du marché du travail.

4.5.2 Mécanismes institutionnels, évaluation et reconnaissance

Les normes sont alignées sur les normes professionnelles nationales (NOS) et le cadre national de qualifications des compétences (NSQF) du Conseil national de la formation technique et professionnelle (NBTE) pour les critères de compétences. Pour

les programmes universitaires, les normes sont régies par les Normes académiques minimales (MAS) de la Commission nationale des universités (NUC). Un système interne d'assurance qualité est utilisé pour suivre l'enseignement, la mise en œuvre des programmes et les résultats des étudiants.

L'assurance qualité dans l'enseignement et la formation techniques et professionnels (EFTP) formels est réglementée afin de garantir sa conformité aux normes nationales. Pour l'élaboration des programmes d'EFTP formels, des consultations avec le secteur industriel sont organisées afin d'assurer leur adéquation au marché du travail. L'accréditation des organismes d'EFTP est réévaluée tous les cinq ans et comprend une inspection sur site par le comité d'accréditation. Les critères examinés portent sur le personnel, la gouvernance, les programmes et les infrastructures. Ainsi, les certificats délivrés dans le cadre des filières d'EFTP formelles sont reconnus au niveau national et offrent des perspectives d'emploi et d'accès à la formation continue.

L'EFTP non formelle est plus flexible, généralement de courte durée et adaptable, avec une approche pratique, modulaire et axée sur les compétences, adaptée aux métiers ou aux compétences professionnelles. Ce parcours ne donne pas accès à la même qualité de formation, d'évaluation et de certification que l'enseignement formel en raison de lacunes dans la normalisation des programmes, l'évaluation, la réglementation et la reconnaissance des certificats. Par conséquent, la validation des certificats repose sur la réputation de l'établissement ou l'acceptation par l'employeur. Ainsi, les certificats d'EFTP non formelle ne sont pas reconnus au niveau national, mais leur valeur dépend d'une évaluation objective réalisée par l'établissement qui les délivre.

En ce qui concerne les acquis d'apprentissage, ils sont validés par une évaluation pratique, l'acquisition de connaissances et une évaluation basée sur les compétences.s.

4.5.3 Pratiques et perspectives en matière d'équité et d'inclusion du volet B

Le système formel d'EFTP présente plusieurs obstacles à la participation et à la poursuite des études. Des groupes de discussion ont constaté que le coût de la formation, du transport, de la restauration et de l'hébergement constitue un frein important. De plus, le système d'inscription rend difficile l'accès aux formations formelles pour les apprenants (défavorisés). Enfin, les établissements de formation formelle sont situés en dehors des zones rurales, ce qui empêche les apprenants des communautés rurales d'accéder à la formation en raison de l'éloignement et des difficultés d'accès.

Cela incite les apprenants à se tourner vers des parcours d'apprentissage non formels qui offrent des compétences et un soutien inclusifs, flexibles et pratiques. L'apprentissage pour les apprenants défavorisés. De plus, son accès est libre, souvent subventionné par des sessions de formation modulaires et flexibles, ce qui facilite l'accès et la poursuite de la formation pour les groupes défavorisés.

Par ailleurs, les discussions de groupe ont permis d'identifier cinq obstacles à l'inscription. Ces obstacles sont liés aux difficultés économiques, à l'éloignement géographique, aux contraintes familiales, au manque d'information sur le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) et aux candidatures infructueuses. Les

difficultés économiques sont citées comme le principal défi, poussant les apprenants à exercer des activités génératrices de revenus supplémentaires pour subvenir à leurs besoins. La situation géographique des centres d'EFTP est également problématique, car ils sont situés en dehors des zones rurales et concentrés dans les villes. Cela oblige les apprenants ruraux, déjà confrontés à des difficultés financières, à entreprendre les démarches complexes liées au déménagement et à la location d'un logement, ou engendre des frais de transport. Le manque général d'information sur les opportunités offertes par la formation en EFTP nuit à l'attractivité de ce système et incite les familles à faire pression sur les apprenants intéressés pour qu'ils trouvent un emploi immédiatement plutôt que de suivre une formation.

4.5.4 Principales bonnes pratiques et principales lacunes

Meilleures pratiques		
1	Apprentissage en milieu industriel - SIWES (Programme de stages en entreprise pour étudiants)	Ceci est un SLe programme de formation Kills vise à préparer et à familiariser les étudiants des universités, des écoles polytechniques, des collèges de technologie, des collèges d'agriculture et des collèges d'éducation avec le monde du travail industriel et les situations qu'ils sont susceptibles de rencontrer après l'obtention de leur diplôme. Ce programme offre aux étudiants la possibilité de se familiariser avec la manipulation d'équipements et de machines qui ne sont généralement pas disponibles dans leurs établissements et de s'y initier. Cela réduit l'écart entre les connaissances théoriques et l'expérience pratique, ce qui renforce la collaboration entre les industries et les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels. Ceci est important car le groupe de travail a souligné l'importance de la collaboration entre les fournisseurs et les entreprises.
2	Cadre national de qualification des compétences (NSQF)	Le NSQF est un système de développement, de classification et de reconnaissance des compétences, des connaissances, de la compréhension et des aptitudes acquises par les individus. indépendamment du lieu et de la manière dont la formation ou la compétence a été acquise. Le système énonce clairement ce que l'apprenant doit savoir ou être capable de faire, que l'apprentissage ait eu lieu en classe, sur le lieu de travail ou de manière moins formelle. Ce cadre indique la comparabilité des différentes qualifications et la manière dont on peut progresser d'un niveau à l'autre. Le cadre est la structure dans laquelle fonctionnent les Qualifications nationales de compétences (NSQ) et vise à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et à fournir une assurance qualité et une reconnaissance.

		Cela peut être reproduit par l'adoption de normes fondées sur les compétences, la mise en place de cadres nationaux de qualifications, la formation d'évaluateurs et l'implication des industries dans l'élaboration des programmes et la certification
3	Système d'assurance qualité numérique (AQN) dans les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP)	DQA est un cadre axé sur la technologie qui modernise l'évaluation institutionnelle, l'accréditation des programmes et la surveillance réglementaire des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP). Il vise à surveiller, évaluer et accréditer les établissements d'EFTP à l'aide d'outils numériques, conformément aux normes internationales de l'UNESCO et de l'OIT. Cela permet au système nigérian d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) d'améliorer l'employabilité des étudiants, de mieux positionner les établissements d'EFTP pour répondre aux normes internationales et d'assurer la transparence et le respect des critères de qualité grâce à un suivi numérique. Ce modèle pourrait être reproduit dans d'autres institutions africaines, mais il nécessite un soutien réglementaire solide et des investissements dans les infrastructures numériques.
Lacunes		
1	Mauvaise mise en œuvre des politiques relatives aux cadres d'assurance qualité	Le Nigéria dispose de cadres et de normes d'assurance qualité officiels supervisés par le NBTE et le NUC. Cependant, Le manque de financement, d'infrastructures et de capacités de suivi adéquates crée un fossé entre ces exigences formelles et leur mise en œuvre cohérente au sein des institutions. Par exemple, certains mécanismes d'assurance qualité numérique sont encore mis en œuvre manuellement en raison d'infrastructures insuffisantes.
2	Manque de formation pratique adéquate	Bien que les normes nationales prévoient des programmes d'études axés sur les compétences avec 60 à 70 % de contenu pratique, les apprenants ont signalé accès limité aux ateliers, aux laboratoires, aux équipements modernes et aux ressources numériques. La faible coopération avec les employeurs restreint également l'accès aux stages et à une véritable expérience professionnelle, créant un fossé entre l'apprentissage pratique prévu et la formation réellement dispensée.
3	Alignement limité avec l'industrie et faible implication des parties prenantes	Des mécanismes de consultation de l'industrie et de retour d'information des employeurs existent formellement, mais leur utilisation est souvent ponctuelle ou insuffisante. De ce fait, les programmes et les outils de formation peuvent ne pas suivre l'évolution du marché du travail et des technologies, tandis que les apprenants ont peu d'occasions de développer et de démontrer leurs compétences en situation professionnelle réelle.

4.6Mozambique

4.6.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

L'assurance qualité du secteur de l'EFTP au Mozambique est assurée par l'organisme public du ministère de l'Enseignement supérieur et technique, l'ANEP. L'ANEP est également l'autorité compétente pour délivrer des certifications aux étudiants du système formel.

4.6.2 Mécanismes institutionnels, évaluation et reconnaissance

L'évaluation est systématique et des contrôles réguliers sont effectués. Les outils d'évaluation de la qualité utilisés au Mozambique sont les suivants : audits qualité internes ou auto-évaluation, accréditation ou inspection externe, systèmes de certification et de qualification, cadres d'évaluation des apprenants, retours d'information des employeurs ou systèmes de conseil sectoriel, systèmes de suivi et d'évaluation, outils ou plateformes numériques d'évaluation de la qualité. Le score d'évaluation de la qualité détermine le classement de l'établissement.

La formation formelle est la seule voie d'obtention d'une certification reconnue au niveau national. Les autres voies, telles que la formation non formelle ou informelle, ne mènent pas à une certification nationale.

4.6.3 Pratiques d'équité et d'inclusion

Il est important de noter que le Mozambique est le deuxième pays le plus pauvre du monde. De ce fait, le manque de ressources financières et l'incapacité de payer les frais de scolarité, en particulier pour les personnes déplacées internes, constituent un obstacle majeur et évident à l'inscription, à la poursuite et à l'obtention d'un diplôme. Bien qu'un soutien financier existe pour les personnes déplacées internes, les participants aux groupes de discussion ont souligné l'incertitude quant à l'obtention de bourses, évoquant de longs délais d'attente et la nécessité de renouveler leurs demandes. Même lorsqu'une bourse est accordée, elle présente des lacunes : elle ne couvre pas les frais de voyage, l'impression et le matériel scolaire, ni les produits d'hygiène personnelle. Les apprenants déplacés internes et touchés par le conflit sont donc ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés, car ils peuvent dépendre entièrement des bourses suite à la perte des ressources familiales.

Les apprenants issus de familles à faibles revenus sont également confrontés à d'importants obstacles financiers à leur inscription, leur participation et l'obtention d'un diplôme en formation professionnelle et technique. Les participants ont noté que l'insuffisance alimentaire et la faible capacité financière à subvenir à leurs besoins essentiels rendent la poursuite de la formation difficile et entraînent des abandons précoces.

Les apprenants en milieu rural sont confrontés à des obstacles géographiques à l'accès à la formation : les centres de formation professionnelle et technique sont généralement situés en dehors des zones rurales. En raison du manque d'options et de conditions de transport adéquates, ainsi que des longues distances à parcourir, certains apprenants peuvent renoncer à s'inscrire à une formation professionnelle et technique. Cette situation compromet la poursuite de leur formation.

En résumé, les conditions de vie des étudiants issus de familles à faibles revenus sont difficiles et menacent la continuité de leur formation professionnelle et technique. L'alimentation, les tâches ménagères, le manque d'équipement numérique, l'hygiène et les transports sont autant de facteurs qui affectent la capacité des apprenants à s'investir pleinement dans leur formation.

4.7 Malawi

4.7.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

Afin de garantir la qualité de l'enseignement et de la formation techniques au Malawi, le gouvernement a promulgué une loi en 1999 portant création de la TEVETA. La TEVETA a été fondée pour fonctionner comme un organisme indépendant et autonome chargé de la formation technique, entrepreneuriale et professionnelle au Malawi.

Lors de sa création, l'Autorité a reçu pour mandat de mettre en place au Malawi un système intégré d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), axé sur la demande, fondé sur les compétences, modulaire, complet, accessible, flexible et suffisamment consolidé pour desservir à la fois la population rurale et urbaine du Malawi.

L'un de ses principaux objectifs est de promouvoir un système intégré, axé sur la demande, fondé sur les compétences et proposant une formation technique modulaire.

L'Autorité de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP) met en œuvre ses programmes en s'appuyant sur le programme national de développement et les politiques sectorielles qui régissent le secteur de l'EFTP au Malawi et dans la région. Ces politiques comprennent notamment : la politique relative à l'EFTP ; la politique nationale du secteur de l'éducation 2007-2017 ; le protocole de la Communauté de développement de l'Afrique australe (SADC) sur l'éducation ; le cadre de politique de développement industriel de la SADC ; la politique relative à l'EFTP de l'Union africaine ; et les objectifs de développement durable.

L'assurance qualité de l'EFTP du Malawi vise à ce que les programmes d'études soient élaborés en fonction de la demande du marché et de la validation de l'industrie, que les fournisseurs de formation technique et professionnelle accrédités disposent des infrastructures et des capacités nécessaires et impliquent les différentes parties prenantes du secteur pour unifier le système de gestion de la qualité en utilisant les normes ISO 9001:2015.

4.7.2 Mécanismes institutionnels, évaluation et reconnaissance

TEVETA réglemente tous les types de prestataires d'EFTP au Malawi, des collèges techniques publics aux collèges techniques privés et communautaires, et assure le suivi numérique de la conformité des évaluations grâce au système de gestion des données des apprenants (LDMS), où les établissements téléchargent les scores d'évaluation continue plusieurs fois par trimestre.

L'accréditation et l'inspection externes, gérées par TEVETA et le Conseil national de l'enseignement supérieur (NCHE), évaluent les infrastructures, le personnel et les programmes afin de garantir que les centres respectent les normes nationales de compétences, protégeant ainsi les apprenants et assurant une formation adaptée aux besoins du secteur. Par ailleurs, l'intégrité des examens est supervisée par TEVETA et des organismes agréés tels que MANEB, qui administrent les examens nationaux. Des vérificateurs externes s'assurent que les stagiaires atteignent effectivement les objectifs d'apprentissage.

Le modèle d'apprentissage repose sur la formation par compétences (CBET) et le Cadre de qualifications de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (TQF), privilégiant les compétences pratiques et opérationnelles plutôt que la théorie mémorisée. Cette approche est mise en œuvre par une double évaluation (théorique et pratique), une évaluation continue et une évaluation par compétences, l'apprentissage étant structuré en résultats d'apprentissage et critères de performance spécifiques. Les apprenants accumulent des crédits en validant des modules, et une qualification est délivrée une fois tous les crédits requis obtenus.

Ce système reste axé sur la demande grâce à la contribution des employeurs : les normes et référentiels professionnels sont constamment mis à jour avec l'appui d'experts sectoriels et de comités consultatifs du commerce, afin que les indicateurs d'évaluation reflètent les

besoins réels du marché du travail. Avant l'élaboration de nouveaux cours, des évaluations des besoins de formation et des enquêtes de justification de la demande sont menées, et des experts du secteur collaborent avec TEVETA pour élaborer des tableaux DACUM (Élaboration d'un programme de formation), garantissant ainsi la conformité des manuels de formation avec le Cadre national des qualifications (TQF).

Enfin, le cadre prévoit la reconnaissance des acquis antérieurs, permettant ainsi l'évaluation des personnes ayant acquis des compétences professionnelles de manière informelle ou sur le terrain. Celles qui démontrent leur compétence reçoivent un certificat de compétence qui contribue à la validation partielle ou totale des exigences de qualification.

4.7.3 Pratiques d'équité et d'inclusion et Perspectives du flux B

Les données fournies par le pays partenaire indiquent que le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels du Malawi comprend des dispositions visant à soutenir les apprenants défavorisés, telles que des bourses d'études pour les filles dans les métiers techniques, des bourses de formation en apprentissage pour les apprenants défavorisés et une aide financière spécifiquement destinée à accroître le nombre de femmes inscrites dans les métiers historiquement dominés par les hommes. **D'ici 2030, le pays partenaire a fait état d'une nette augmentation du soutien apporté à ces différents groupes cibles.** Il y est également question de cours de langue des signes pour les formateurs en enseignement et formation techniques et professionnels, de matériel d'assistance et d'un environnement d'apprentissage accessible.

Le soutien apporté aux apprenants défavorisés correspond parfaitement aux principaux obstacles à l'accès et à la poursuite de la formation professionnelle et technique, tels que les ont souligné les participants aux groupes de discussion. En effet, les barrières économiques et liées au genre figurent parmi les trois causes identifiées, avec la situation géographique des centres de formation professionnelle et technique.

Concernant les difficultés économiques, les participants au groupe de discussion les ont mentionnées comme la principale cause. La situation géographique des centres pousse les apprenants à se rapprocher des villes, où le coût de la vie augmente, engendrant des difficultés financières et les incitant parfois à exercer des activités génératrices de revenus, ce qui a un impact sur leur capacité à étudier et à suivre la formation.

Concernant l'égalité des sexes, les participants ont constaté que les apprenantes rencontrent des difficultés particulières, notamment dans les zones à prédominance masculine. Ils citent, par exemple, la discrimination lors de la distribution du matériel. De plus, le pays partenaire mentionne que les femmes supportent une part disproportionnée des tâches ménagères et de la garde d'enfants. Ce rôle non rémunéré nuit à la capacité des apprenantes à poursuivre leur formation, en particulier lorsque les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) manquent de flexibilité dans leurs horaires. Enfin, la situation géographique des centres d'EFTP pousse les femmes à se rapprocher des villes et à vivre dans des infrastructures précaires, les exposant ainsi à des violences sexistes.

4.7.4 Principales bonnes pratiques et principales lacunes

Meilleures pratiques		
1	Qualifications modulaires axées sur les compétences avec reconnaissance des acquis antérieurs	Le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) du Malawi utilise l'approche de l'éducation et de la formation axée sur les compétences (EFAC). Dans ce système, les apprenants sont évalués sur la base de compétences pratiques en milieu de travail plutôt que sur leurs seules connaissances théoriques ou le temps passé en formation. Les qualifications sont modulaires et basées sur un système de crédits, et la reconnaissance des acquis de l'expérience (RAE) permet d'évaluer et de certifier formellement les compétences acquises de manière informelle ou par l'expérience professionnelle. Cela crée des voies alternatives d'accès à des qualifications reconnues pour les personnes ayant acquis des compétences en dehors du système scolaire formel, ce qui est particulièrement important pour les adultes à faible revenu, les travailleurs du secteur informel et les personnes qui n'ont pas pu accéder à une formation technique et professionnelle formelle ou la terminer.
2	Assurance qualité à plusieurs niveaux combinant évaluation interne et externe	Le Malawi combine plusieurs niveaux d'assurance qualité : • auto-évaluation institutionnelle/audits internes ; • évaluation continue des apprenants ; • vérification externe des évaluations ; • accréditation et inspections par TEVETA/NCHE ; • normes nationales de compétences et de qualifications. Ce qui est intéressant, c'est que l'assurance qualité est conçue comme un cycle continu. L'accréditation ne se limite pas à une démarche ponctuelle. Les évaluations internes permettent d'identifier les lacunes et les mesures correctives, tandis que les vérificateurs externes contribuent à garantir la cohérence entre les établissements.
3	Implication systématique des employeurs dans le développement des programmes et des compétences	L'industrie est intégrée grâce à : • évaluations des besoins de formation ; • DACUM (Élaboration d'un programme d'études) processus impliquant des experts du secteur ; • Comités consultatifs commerciaux ; • validation par l'employeur des programmes d'études et des normes professionnelles ; • apprentissage/formation en milieu professionnel ; • Forums de dialogue sur les compétences entre les secteurs public et privé. Cela signifie que l'implication de l'employeur ne se limite pas à la fin de la formation, mais se poursuit pendant celle-ci. Conception, validation, mise en œuvre et évaluation des programmes d'études.
Lacunes		

1	Les programmes scolaires sont obsolètes	Mise à jour des programmes d'études obsolètes intégrer les technologies modernes, telles que l'intelligence artificielle, et des composantes entrepreneuriales plus fortes
2	Décentralisation et autonomie	Transférer davantage de pouvoirs de décision - comme les admissions d'étudiants et les partenariats directs avec l'industrie - aux conseils d'administration et aux directeurs d'établissements d'enseignement supérieur. Engagement du secteur privé :Passer d'une formation traditionnelle et isolée à des modèles axés sur le lieu de travail et à des révisions de programmes d'études guidées par les besoins de l'industrie locale. Capacité d'instructeur :Renforcer les capacités stratégiques du personnel enseignant en le connectant à une formation continue en milieu professionnel et à des méthodes pédagogiques actualisées
3	Manque de financement	Besoin de ressources financières ,élargissement des programmes de financement, renforcement de l'application du prélèvement de 1 % sur la masse salariale pour le fonds TVET et poursuite des améliorations des infrastructures

4.8 Madagascar

Selon les ÉCOUTER UN RAPPORT de l'université Antsiranana, chargé de Concernant les informations relatives au système d'assurance qualité et d'évaluation du secteur de l'EFTP à Madagascar, il n'existe pas de cadre national formellement reconnu.

4.9.3 Lacunes en matière d'équité, d'inclusion et d'assurance qualité de l'EFTP identifiées par le biais du volet B

Pour le volet B, les participants aux groupes de discussion ont mis en lumière différents obstacles à l'inscription, à la poursuite et à l'achèvement de la formation professionnelle et technique. Trois thèmes principaux ont été soulignés : les difficultés économiques, familiales et professionnelles.

En ce qui concerne les obstacles financiers, ceux-ci sont considérés comme des freins à la participation, à la poursuite et, par conséquent, à l'obtention du diplôme. Les contraintes financières peuvent être liées aux deux autres obstacles. De fait, sur le plan culturel, ces contraintes sont plus importantes pour les apprenants qui sont les aînés d'une fratrie, car on attend d'eux qu'ils subviennent aux besoins de leur famille tout en prenant soin de leurs frères et sœurs. Par ailleurs, les contraintes financières et les pressions familiales se traduisent souvent par la nécessité de combiner la formation avec des activités génératrices de revenus pour assurer leur subsistance. Il est intéressant de noter que ces activités sont à la fois perçues comme un frein à l'inscription et à la poursuite de la formation, et comme une solution communautaire pour lever les obstacles à la participation et à la poursuite de celle-ci.

Les participants ont également identifié des lacunes dans le système actuel d'assurance qualité de l'EFTP :

- L'absence totale d'un système d'assurance qualité permettant de surveiller et de traiter les principaux problèmes identifiés par les apprenants.
- L'absence d'équilibre entre théorie et pratique dans les programmes d'EFTP se traduit par une prédominance écrasante des cours théoriques (90 %). Ce phénomène est une conséquence directe de l'absence totale de système d'assurance qualité en EFTP et est aggravé par le manque de ressources nécessaires à la réalisation d'ateliers pratiques de qualité.
- L'absence d'un cadre d'assurance qualité pour l'EFTP ne permet pas d'évaluer l'équité et l'inclusion au sein de l'écosystème de l'EFTP à Madagascar. De ce fait, les apprenants confrontés à des difficultés économiques manquent de soutien de la part des institutions et les programmes d'EFTP ne sont pas suffisamment flexibles pour s'adapter à la nécessité pour les apprenants de concilier activités génératrices de revenus et formation.
- Aucun accompagnement au-delà de la formation, comme l'orientation professionnelle ou le soutien aux carrières, n'est proposé. Les participants ont déploré l'absence de services de conseil en carrière.

4.9 Éthiopie

4.9.1 Contexte de l'EFTP et de l'évaluation de la qualité

Le système d'assurance qualité de l'EFTP éthiopien vise à garantir que les établissements de formation dispensent un enseignement pertinent, axé sur les compétences et adapté aux besoins de l'industrie. **Le système est piloté par le ministère fédéral du Travail et des Compétences (MoLS), en collaboration avec les bureaux régionaux du travail et des compétences, l'Autorité éthiopienne de l'éducation et de la formation (ETA), les conseils sectoriels des compétences et les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels agréés.** L'assurance qualité est guidée par la Stratégie nationale de l'EFTP, le Cadre éthiopien des qualifications (CEQ), les normes professionnelles et les directives d'accréditation institutionnelle et d'évaluation des compétences.

Le système d'assurance qualité couvre l'accréditation institutionnelle, la mise en œuvre des programmes d'études, les qualifications des formateurs, les ressources pédagogiques, la gouvernance, les partenariats avec l'industrie, l'évaluation des compétences et l'employabilité des diplômés. Les normes professionnelles, élaborées en collaboration avec l'industrie, définissent les compétences requises pour chaque profession, tandis que des centres d'évaluation des compétences indépendants vérifient si les stagiaires ont atteint ces normes avant la certification.

Dans la pratique, les établissements procèdent régulièrement à des auto-évaluations au regard des normes nationales de qualité, suivies d'évaluations externes, d'une accréditation et d'un suivi périodique par les autorités fédérales et régionales. L'amélioration continue est

soutenue par des audits qualité, des études de suivi, le retour d'information des employeurs et des évaluations de performance.

Les principaux indicateurs et mesures de qualité comprennent le statut d'accréditation, la conformité aux normes professionnelles, les qualifications des formateurs, les taux d'inscription et de réussite des étudiants, les taux de réussite aux évaluations de compétences, les résultats d'emploi des diplômés, la satisfaction des employeurs, la participation aux stages en entreprise, la disponibilité du matériel de formation et l'efficacité des systèmes internes de gestion de la qualité.

4.9.2 Mécanismes institutionnels, évaluation et reconnaissance

Le cadre d'assurance qualité est conforme au système national d'assurance qualité de l'Éthiopie, aux principes de la formation par compétences, aux normes professionnelles et aux exigences du ministère du Travail et des Sciences et des Technologies (MoLS) et des autorités régionales de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). Il garantit une formation adaptée aux besoins du secteur, les compétences des diplômés et une amélioration continue de l'établissement en matière de gestion, de programmes, de formateurs, d'infrastructures, d'évaluation, de liens avec le secteur, de soutien aux apprenants et de résultats des diplômés, conformément aux normes professionnelles, aux normes nationales des programmes, aux directives d'évaluation des compétences et aux exigences d'accréditation.

Les mécanismes d'assurance qualité comprennent l'auto-évaluation, les plans d'amélioration de la qualité, les audits externes, les observations en classe et en atelier, l'évaluation des formateurs, les retours des apprenants et des employeurs, ainsi que le suivi de la formation en milieu professionnel. L'évaluation par compétences (démonstrations pratiques, tâches en milieu professionnel, projets, simulations) en constitue l'outil principal. Les indicateurs suivis incluent les inscriptions, l'assiduité, les taux de réussite et d'abandon, les résultats de certification, les qualifications des formateurs, l'adéquation des ressources, les partenariats avec l'industrie et l'insertion professionnelle des diplômés/la satisfaction des employeurs. La production de rapports s'appuie sur les systèmes d'information des étudiants, tandis que des outils numériques d'assurance qualité et d'analyse plus avancés sont en cours de développement.

Les acquis d'apprentissage sont validés par des méthodes formatives et sommatives : examens écrits pour la théorie, évaluation continue (travaux pratiques, travaux pratiques, projets) pour le suivi des progrès, et évaluation pratique/par compétences (stages, simulations, apprentissage en milieu professionnel) évaluée à l'aide de grilles d'évaluation, notamment dans l'EFTP, la santé, l'ingénierie et l'agriculture. Les portfolios documentent les acquis au fil du temps, et les employeurs évaluent les compétences et le professionnalisme des stagiaires à l'aide de formulaires structurés. Une modération interne et des examinateurs externes garantissent l'équité, et les diplômés de l'EFTP doivent réussir les évaluations nationales indépendantes du Certificat de compétences (CC) basées sur les normes professionnelles avant d'obtenir leur certification.

Les qualifications sont délivrées par des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) et des établissements d'enseignement supérieur

accrédités, tous reconnus à l'échelle nationale. L'éducation non formelle offre un apprentissage flexible aux jeunes et aux adultes non scolarisés, pouvant mener à une certification ou à une intégration dans le système formel. L'éducation informelle (famille, communauté, apprentissage traditionnel, autoformation) ne dispose d'aucun programme ni évaluation formels et n'est généralement pas reconnue à l'échelle nationale, bien que les compétences pertinentes puissent parfois être validées par le système de compétences de l'EFTP.

4.9.3 Pratiques d'équité et d'inclusion et les enseignements du flux B

L'inclusion et l'accessibilité sont des composantes essentielles du cadre d'assurance qualité. Les indicateurs comprennent les taux d'inscription et de réussite des femmes, la participation des personnes handicapées et d'autres groupes défavorisés, la disponibilité d'infrastructures et de ressources pédagogiques accessibles, la mise en œuvre de politiques sensibles au genre, des pratiques d'admission équitables, des services de soutien aux apprenants et des mesures visant à réduire les taux d'abandon. Ces indicateurs contribuent à garantir que les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) dispensent une formation équitable et de qualité qui réponde aux besoins du marché du travail, tout en favorisant l'inclusion sociale et l'apprentissage tout au long de la vie.

Cependant, la réalité du terrain est tout autre. En effet, le groupe de discussion a identifié plusieurs obstacles à l'accès et à la poursuite de la formation professionnelle et technique : obstacles économiques, géographiques, liés au handicap, au genre et à l'accès aux outils numériques.

Concernant En raison des obstacles économiques, les participants ont souligné le manque de soutien institutionnel (par exemple, les bourses pour les étudiants issus de familles à faibles revenus), ce qui non seulement empêche les étudiants de s'inscrire, mais les pousse également à exercer un emploi supplémentaire en dehors du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) pour subvenir à leurs besoins. Cela engendre des difficultés d'organisation des horaires d'études et de travail et crée des défis quotidiens pour les étudiants. De plus, les centres d'EFTP sont généralement éloignés des zones rurales et mal desservis. Les déplacements vers et depuis ces centres sont donc difficiles, ce qui nuit à la capacité des étudiants à suivre les cours et pèse sur leurs finances personnelles en raison des frais de transport. Le manque d'accès aux outils numériques constitue également un problème qui affecte la qualité de l'enseignement, le développement des compétences numériques des apprenants et les ateliers pratiques. Avec plus de six étudiants par ordinateur, les ateliers pratiques sont difficiles à organiser, ce qui a pour conséquence de rendre le programme d'études principalement théorique.

Le genre est également cité comme un facteur important de discrimination dans le secteur de l'EFTP. En effet, les femmes sont traditionnellement dissuadées de s'inscrire dans des filières « non traditionnelles » en raison des stéréotypes sexistes.

4.9.4 Principales bonnes pratiques et principales lacunes

Meilleures pratiques

1	Normes professionnelles nationales	Le système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) de l'Éthiopie utilise une approche de formation basée sur les compétences, alignée sur les normes professionnelles nationales (NOS). Les apprenants développent des compétences pratiques grâce à des cours magistraux, des ateliers, des travaux pratiques, des stages en milieu de travail et une évaluation continue. Leurs compétences sont validées par des évaluations indépendantes menant à l'obtention d'un certificat de compétences. Cette pratique a permis d'améliorer l'adéquation des compétences des diplômés de l'EFTP aux besoins du marché du travail. On peut citer la reconnaissance par les employeurs des diplômés certifiés, l'amélioration des performances pratiques lors des stages et les résultats positifs aux examens nationaux de certification des compétences. Elle profite principalement aux jeunes sortant du système scolaire, aux jeunes sans emploi, aux apprenants en milieu rural, aux femmes souhaitant acquérir des compétences professionnelles et aux apprenants rencontrant des obstacles dans leur parcours scolaire. Cette approche peut être reproduite dans d'autres contextes en établissant des normes professionnelles, en impliquant les employeurs dans la conception des programmes de formation, en formant des évaluateurs qualifiés et en créant des systèmes de certification fiables. Une adaptation est nécessaire en fonction des besoins locaux du secteur, des capacités institutionnelles et des ressources disponibles. Elle est conforme aux principes de l'ETF en matière d'assurance qualité, d'apprentissage en milieu professionnel et de reconnaissance des compétences.
2	Intégration des stages en entreprise	Les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels éthiopiens intègrent les stages, l'apprentissage et la formation en coopération avec les industries afin d'offrir une véritable expérience de travail et d'améliorer les compétences en matière d'employabilité. Les évaluations des employeurs, les retours des superviseurs en milieu de travail et les expériences professionnelles des diplômés témoignent d'une amélioration des compétences pratiques, de l'employabilité et des aptitudes professionnelles. Cette pratique profite principalement aux étudiants de l'EFTP, notamment aux jeunes sortant du système scolaire, aux jeunes sans emploi et aux apprenants issus des zones rurales. Ce modèle peut être reproduit grâce à des partenariats solides entre les organismes de formation et les employeurs, en l'adaptant aux spécificités locales, aux besoins du marché du travail et aux capacités de formation disponibles en milieu professionnel. Il s'inscrit dans le cadre de référence de l'ETF relatif à l'apprentissage en milieu professionnel et à l'implication des employeurs.
3	Reconnaissance des compétences acquises par	La reconnaissance des acquis (RPL) permet aux travailleurs expérimentés et aux acteurs du secteur informel d'obtenir des qualifications reconnues, améliorant ainsi leurs perspectives d'emploi et

	l'apprentissage informel	leur mobilité. Elle profite principalement aux adultes peu alphabétisés, aux travailleurs du secteur informel, aux communautés rurales et aux personnes n'ayant pas accès à une formation formelle. La réplication exige des normes de compétences claires, des évaluateurs formés, des centres d'évaluation accessibles et l'implication des employeurs. Cette pratique est conforme aux recommandations de l'ETF en matière d'apprentissage tout au long de la vie, d'éducation inclusive et de validation des acquis de l'expérience.
Lacunes		
1	Mise en œuvre incohérente des mécanismes d'assurance qualité	LCohérence limitée dans la mise en œuvre des mécanismes d'assurance qualité entre les institutions. Certains prestataires de formation technique et professionnelle sont confrontés à des pénuries de formateurs qualifiés, d'équipements de formation modernes, d'ateliers adéquats et de ressources pédagogiques, ce qui affecte la qualité du développement des compétences pratiques.
2	Faible lien entre les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) et l'industrie	La participation des employeurs à la révision des programmes d'études, à la formation en milieu de travail, à l'évaluation et au retour d'information aux diplômés est en augmentation, mais demeure insuffisante dans de nombreux secteurs. Cela peut entraîner des inadéquations entre les compétences acquises lors de la formation et les attentes du marché du travail.
3	Qualité et fiabilité de l'évaluation	Bien que l'évaluation par compétences soit pratiquée, certains établissements doivent renforcer leurs capacités en matière d'élaboration d'outils d'évaluation, d'application de critères standardisés et de modération cohérente des résultats. La reconnaissance des acquis antérieurs et la validation des parcours d'apprentissage non formels nécessitent également d'être renforcées. Les améliorations en matière d'assurance qualité devraient privilégier une évaluation par compétences cohérente, des processus de certification fiables, une évaluation fondée sur les données et des mécanismes de rétroaction plus efficaces de la part des apprenants et des employeurs.

5. Résultats comparatifs transnationaux

5.1 Gouvernance et mise en œuvre de l'évaluation de la qualité

5.1.1 Résultats comparatifs

D'après les informations fournies par tous les partenaires du projet, tous les pays participants ont mis en place un cadre national formel d'assurance qualité et d'évaluation de l'EFTP, à l'exception de Madagascar. À Madagascar, aucun cadre de ce type n'avait été

identifié au moment de la collecte des données. Si leur champ d'application, leurs méthodes d'évaluation et leurs structures de gouvernance varient d'un pays à l'autre, plusieurs points communs se dégagent.

Dans l'ensemble des pays examinés, l'assurance qualité et l'évaluation du cadre de l'EFTP semblent être conceptualisées de manière similaire pour tous les partenaires disposant d'un système national d'assurance qualité de l'EFTP légalement établi. À ce titre, **Les cadres d'assurance qualité et d'évaluation sont généralement considérés comme exerçant une fonction complémentaire aux niveaux macro et micro.** Au niveau macro, les cadres d'assurance qualité sont définis comme les processus qui soutiennent les systèmes d'EFTP afin de développer un écosystème d'EFTP qui soit **à l'écoute du secteur et en coopération avec différents acteurs du monde du travail**. Cela favorise un système d'EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels) pertinent et adapté aux besoins sociaux, économiques et d'emploi. De plus, au niveau macro, cela inclut la création de cursus menant à des certifications reconnues au niveau national. Ceci est généralement rendu possible par l'élaboration d'ensembles de définitions et d'indicateurs de compétences communément admis au niveau national, qui constituent le cœur des systèmes d'EFTP formels.

Au niveau micro, les cadres d'assurance qualité et d'évaluation sont examinés de plus près. **examiner les performances et les indicateurs des prestataires de formation technique et professionnelle formelle et les résultats des apprenants.** Selon les pays, cela peut inclure l'évaluation de la capacité des centres d'EFTP à dispenser une formation conforme aux programmes et normes approuvés, le développement des compétences des formateurs, mais aussi des indicateurs d'efficacité et d'efficience, ainsi que des critères d'inclusion et d'accessibilité. Pour recueillir des données relatives à l'évaluation de tous ces aspects, les systèmes d'assurance qualité peuvent également définir des lignes directrices et établir des procédures d'inspection, d'audit, d'auto-évaluation institutionnelle et de collecte des retours d'information des apprenants. Toutefois, la section consacrée aux profils des pays montre également que la mise en œuvre pratique des procédures d'assurance qualité varie d'un pays à l'autre (et parfois même au sein d'une même région), de même que les procédures de collecte des retours d'information des apprenants.

Ces caractéristiques communes permettent une compréhension fonctionnelle partagée du rôle de l'assurance qualité de l'EFTP : **veiller à ce que la formation soit crédible, accessible, adaptée aux besoins du marché du travail et capable de produire des résultats d'apprentissage reconnus et pertinents.** Les recommandations présentées dans ce rapport s'appuient donc sur cette compréhension commune, tout en tenant compte des différences entre les contextes nationaux et entre les mécanismes formellement établis et leur mise en œuvre dans la pratique.

Les pays partenaires présentent des modèles de gouvernance globalement similaires, collaborant plus ou moins à différents niveaux de gouvernance selon le degré d'autonomie accordé aux régions. **Dans la plupart des cas, la gouvernance du système d'EFTP est partagée entre le ministère national chargé de l'éducation et une agence nationale spécifiquement dédiée à la formation professionnelle.** L'intégration de deux types d'acteurs au sein du modèle de gouvernance est particulièrement intéressante à examiner : d'une part, la participation des instances régionales, notamment dans les systèmes

décentralisés ; d'autre part, le rôle de l'implication des parties prenantes telles que les employeurs, les représentants syndicaux, les organismes de formation et les représentants des apprenants.

L'intégration des instances régionales est présente dans les pays partenaires où les régions bénéficient d'une certaine autonomie en vertu de leur législation nationale. C'est notamment le cas des systèmes décentralisés, comme en Espagne. Tandis que le gouvernement central, par l'intermédiaire du ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Sports, est chargé de définir le cadre général du système d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), les communautés autonomes sont responsables de la mise en œuvre, du suivi et de la gestion territoriale des dispositions relatives à l'EFTP. **Par l'intermédiaire du Comité technique pour la qualité et l'évaluation et du Conseil général de la formation professionnelle, les dispositifs d'EFTP sont en mesure de répondre aux structures économiques régionales et aux demandes régionales de compétences en impliquant les représentants des entreprises, des syndicats, de l'État et des régions.** Bien que cela permette aux parties prenantes d'avoir une vision globale des besoins du marché au niveau régional tout en contribuant aux objectifs nationaux, la décentralisation a également pour effet de créer des différences dans les capacités de mise en œuvre, les pratiques de suivi et les normes de qualité d'une région à l'autre.

La seconde dimension concerne l'implication des différentes parties prenantes, telles que les employeurs, les représentants syndicaux, les organismes de formation et les représentants des apprenants, dans la gouvernance de l'EFTP. À titre d'exemple, le cadre de gouvernance grec pour l'EFTP comprend le Conseil de l'enseignement et de la formation professionnels, les Conseils de liaison avec la production et le marché du travail, ainsi que le Comité scientifique central. **Cela permet à l'écosystème de l'EFTP de s'adapter aux besoins du marché du travail et de créer des programmes de formation professionnelle de qualité et efficaces grâce à des études et des recommandations fondées sur des données probantes.** Comme indiqué précédemment, l'Espagne intègre également différents acteurs au sein de son Comité technique pour la qualité et l'évaluation. En définitive, de telles structures contribuent à garantir que les programmes d'études, les normes professionnelles et les qualifications restent adaptés aux besoins du marché du travail et aux évolutions socio-économiques.

Cependant, la représentation n'entraîne pas nécessairement une participation significative. Pour favoriser une participation active au-delà de la simple représentation formelle, il est essentiel que les systèmes d'assurance qualité impliquent les parties prenantes à différents stades et leur fournissent les outils et les possibilités nécessaires pour influencer les politiques et la conception/évaluation des programmes d'études. À cette fin, les cadres nationaux généraux de l'EFTP devraient comporter des dispositions visant à définir les rôles et les responsabilités des différentes parties prenantes, ainsi que le processus par lequel elles peuvent contribuer à façonner l'écosystème de l'EFTP.

Les données recueillies auprès des partenaires révèlent des écarts entre la réglementation nationale et la mise en œuvre concrète du cadre d'assurance qualité de l'EFTP. Plusieurs facteurs peuvent être identifiés : (1) la définition imprécise des rôles et des responsabilités, (2) une conception de la qualité comme une simple formalité administrative plutôt que

comme une culture, (3) les capacités de mise en œuvre, (4) la transparence et (5) l'adaptation aux réalités nationales.

5.1.2 Lacunes identifiées

D'abord, **L'efficacité d'un cadre d'assurance qualité dépend largement de la clarté avec laquelle le rôle et les attentes de chaque organe de gouvernance sont définis juridiquement et mis en œuvre efficacement.** En règle générale, le ministère national compétent établit la législation, les priorités stratégiques nationales et les normes de qualification, tandis que les organismes nationaux d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) peuvent être chargés d'accréditer les prestataires d'EFTP, de réaliser des évaluations, de collecter des données relatives aux indicateurs de performance et de formuler des recommandations d'amélioration. Un système d'assurance qualité efficace repose donc sur des mandats clairs, des mécanismes de coordination et des lignes hiérarchiques définies entre les différents acteurs de la gouvernance.

Deuxième, **Les partenaires ont également constaté que l'assurance qualité devait être intégrée à la culture de l'entreprise plutôt que d'être considérée comme une simple exigence administrative.** À titre d'exemple, la culture de la qualité est définie comme une priorité stratégique dans le cadre de l'EFTP espagnol, mais les faits montrent qu'elle est plutôt vécue et mise en œuvre comme une simple formalité. Développer une culture de la qualité permet d'optimiser l'impact des résultats en systématisant l'exploitation des données et des retours d'information recueillis.

Troisième, **La mise en œuvre d'un cadre solide d'assurance qualité pour l'EFTP nécessite des capacités financières, humaines, numériques et institutionnelles.** En effet, la mise en œuvre pratique du cadre d'assurance qualité varie d'un pays partenaire à l'autre en raison de limitations structurelles et institutionnelles. Le manque de personnel, les financements limités, le nombre insuffisant d'inspecteurs et d'évaluateurs formés, les systèmes numériques limités et les capacités institutionnelles inadéquates sont autant de facteurs qui peuvent entraver l'application cohérente des cadres juridiques établis.

Quatrième, **Il est important que les cadres d'assurance qualité de l'EFTP soient transparents en rendant publics les critères d'évaluation, les résultats de l'évaluation et les mesures d'amélioration.** En outre, il est également important de mettre en place des mécanismes permettant aux apprenants de demander des comptes aux prestataires de formation technique et professionnelle en cas de faible qualité de la formation et en cas de problèmes d'accessibilité.

Enfin, **Il est important que les cadres d'assurance qualité soient adaptés aux réalités nationales et locales.** Les différents groupes de discussion ont permis de mettre en lumière des lacunes contextuelles qui vont au-delà des indicateurs traditionnels tels que les taux d'achèvement, de certification et d'emploi. Dans les pays partenaires d'Afrique subsaharienne, les apprenants ont établi un lien entre l'évaluation de la qualité et leur expérience directe au sein des centres d'EFTP, notamment :

- Les groupes de discussion en Éthiopie, à Madagascar, au Malawi et au Nigéria ont tous mentionné l'importance des cadres d'assurance qualité pour **inclure des ratios**

contraignants entre les connaissances théoriques et la formation pratique en atelier ou sur le terrain Ceci est une conséquence directe d'une **démanque de matériaux disponibles**. Les apprenants ont été informés que le cadre d'assurance qualité devrait également définir des normes pour les équipements. Au Malawi, il a été constaté que les équipements étaient distribués de préférence aux hommes plutôt qu'aux femmes.

- Les groupes de discussion au Mozambique et au Nigéria ont recommandé que les cadres d'assurance qualité incluent **un soutien psychologique adéquat pour les apprenants**, résultant d'un pourcentage élevé de personnes déplacées internes et de réfugiés souffrant de traumatismes.
- Les groupes de discussion en Éthiopie, à Madagascar, au Malawi, au Mozambique et au Nigéria ont tous mentionné la nécessité d'inclure dans le cadre d'assurance qualité **un meilleur programme de soutien financier**.

En résumé, cette section démontre que les recommandations doivent allier un socle commun de principes de qualité à des indicateurs adaptables à chaque contexte national. Toutefois, il convient d'identifier les obstacles à une mise en œuvre efficace aux différents niveaux (national, régional et des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels) afin de garantir que les mesures d'amélioration de la qualité correspondent réellement à l'expérience vécue, aux réalités concrètes et aux besoins pratiques des apprenants.

5.2 Évaluation, validation et reconnaissance des compétences

L'évaluation des compétences est essentielle pour déterminer si les apprenants ont atteint les objectifs d'apprentissage. Dans les pays partenaires, des méthodes d'évaluation similaires ont été recensées, notamment : l'évaluation orale (examens oraux et écrits), les travaux pratiques permettant de démontrer des compétences professionnelles, les devoirs et les projets. Ainsi, les évaluations portent généralement sur les connaissances théoriques, mais aussi sur les compétences pratiques.

Alors que les programmes d'EFTP formels combinent généralement évaluation théorique et pratique, certains pays partenaires ont mis l'accent sur l'évaluation continue ou l'évaluation par compétences comme mécanismes importants de validation des acquis d'apprentissage. En Espagne, l'évaluation est organisée autour d'unités de compétences définies au niveau national et son type est adapté au niveau de la formation. En Grèce, la réussite du programme d'EFTP donne droit à un certificat permettant aux diplômés de participer aux examens nationaux de certification organisés par l'État. Organisation nationale pour la certification des qualifications et l'orientation professionnelle.

Lorsqu'un cursus comprend une formation en entreprise, par exemple dans le cadre de formations en alternance ou de cursus duale, les employeurs/tuteurs en entreprise jouent généralement un rôle complémentaire en matière d'évaluation des compétences acquises : tout en effectuant des observations et en évaluant l'acquisition des compétences, l'organisme national compétent conserve généralement l'autorité sur la validation finale et la délivrance de la qualification officielle. Ceci permet d'évaluer les compétences au regard des

exigences réelles du monde du travail, tout en préservant la cohérence et la crédibilité des qualifications définies par le système national d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP).

Les groupes de discussion ont mis en lumière d'autres préoccupations concernant l'évaluation des compétences. Les participants du Malawi ont souligné l'importance de la transparence de l'évaluation pour la crédibilité et la confiance, mais aussi à des fins d'apprentissage. En effet, selon les données des partenaires, le système d'EFTP au Malawi repose sur un système d'évaluation binaire réussite/échec. Par conséquent, les participants appellent à une plus grande transparence du système d'évaluation et de rétroaction, avec une notation plus détaillée (par exemple, en pourcentages ou par niveaux de compétence) afin d'offrir aux apprenants une rétroaction constructive et de les motiver. De plus, l'évaluation pratique des compétences en situation réelle et en entreprise est limitée dans les pays partenaires qui manquent de ressources matérielles et numériques, et dont la collaboration avec les entreprises est restreinte. Il peut en résulter que les apprenants obtiennent des qualifications sans avoir eu suffisamment d'occasions de démontrer leurs compétences dans des contextes professionnels réalistes, ce qui rend l'évaluation trop dépendante des connaissances théoriques. Cela peut, à son tour, nuire à la crédibilité et à la reconnaissance informelle du certificat délivré, car les employeurs locaux peuvent être conscients de cette situation. Enfin, les différences de capacité institutionnelle (par exemple, la disponibilité de formateurs qualifiés, les processus numériques, la capacité d'organiser des ateliers) peuvent également affecter la fiabilité et la comparabilité des résultats d'évaluation au sein d'un même contexte national.

La cohérence et la crédibilité des qualifications permettent une forte reconnaissance et constituent des dimensions essentielles de systèmes d'EFTP formels et performants. Lorsque les qualifications sont définies au niveau national par le biais d'un cadre de qualification Dans des pays partenaires comme la Grèce, la Bulgarie, l'Espagne, l'Italie, l'Éthiopie, le Malawi et le Nigéria, ce système permet d'obtenir des certifications reconnues au niveau national, transférables d'une région à l'autre et reconnues par les établissements d'enseignement et les employeurs. Dans les systèmes décentralisés, comme en Italie et en Espagne, les cadres nationaux offrent une base commune de reconnaissance, tandis que les autorités régionales conservent la responsabilité de la mise en œuvre, de l'évaluation et de la certification. Par exemple, en Espagne, les programmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) sont composés à 55-65 % de programmes nationaux et à 35-45 % de programmes fixés au niveau régional. L'intégration des programmes nationaux garantit la transférabilité et la reconnaissance de ces derniers. **L'inclusion d'un pourcentage élevé de normes communes reconnues à l'échelle nationale est essentielle pour éviter que les variations nationales ne compromettent la reconnaissance de la certification..**

5.3 Dispositions non formelles et informelles

En ce qui concerne les parcours non formels, la reconnaissance des certifications varie selon les pays partenaires en raison des différents niveaux de normalisation et des normes d'évaluation de la qualité. Le système d'EFTP non formel est essentiel à une formation inclusive car il soutient les apprenants adultes, les groupes défavorisés et l'apprentissage tout au long de la vie en offrant un parcours plus flexible et accessible. **précisément:**

- En Bulgarie, les parcours de formation technique et professionnelle non formels peuvent mener à une certification.
- En Éthiopie, les filières d'enseignement et de formation techniques et professionnels non formelles peuvent mener à une certification de compétences ou à une transition vers le système éducatif formel.
- En Espagne, les parcours de formation professionnelle non formels ne débouchent pas toujours sur une certification reconnue au niveau national, car ils ne reposent pas nécessairement sur des unités de compétences telles que définies dans le système officiel de formation professionnelle.
- En Grèce, les parcours de formation professionnelle non formels mènent à des certificats d'éducation indiquant les crédits ECVET correspondants et sont certifiés par l'Organisation nationale pour la certification des qualifications et l'orientation professionnelle.
- En Italie, les organismes de formation professionnelle non formelle ne sont pas habilités à délivrer de certificats reconnus au niveau national. D'après les données de notre partenaire, cette certification n'a « aucune valeur officielle » et l'application concrète de la réglementation permettant la reconnaissance des compétences acquises dans le cadre de programmes de formation professionnelle non formelle demeure limitée, inégale selon les régions et peu connue.
- Au Nigéria, les certificats obtenus par le biais de formations techniques et professionnelles non formelles sont très recherchés sur le marché du travail local, mais ne sont pas reconnus au niveau national. Leur valeur dépend de la réputation de l'organisme de formation.

Dans le cas de l'apprentissage informel, la reconnaissance des compétences acquises est encore plus inégale. Plusieurs pays partenaires (par exemple, l'Espagne, l'Éthiopie, le Malawi, la Grèce, la Bulgarie et l'Italie – sur le papier plutôt que dans la pratique) disposent de mécanismes permettant de faire reconnaître les compétences acquises en dehors des filières traditionnelles de l'EFTP, notamment par l'expérience de vie, le bénévolat et le travail informel. Ces procédures peuvent inclure des portfolios, des preuves d'expérience professionnelle, des entretiens et des démonstrations pratiques. Il convient toutefois de noter que la mise en œuvre de ces mécanismes peut varier d'une région à l'autre et que leur application pratique peut être limitée. L'apprentissage informel ne donne pas lieu à des certificats reconnus au niveau national sans mécanismes de reconnaissance des compétences.

En définitive, une évaluation, une validation et une reconnaissance efficaces exigent un lien clair entre les référentiels de qualifications nationaux, les méthodes d'évaluation pratiques et les procédures de certification reconnues. Les sections 5.2 et 5.3 démontrent que ce lien est essentiel, car les données montrent que lorsque les référentiels d'assurance qualité et d'évaluation deviennent moins systématiques, les programmes plus flexibles et, par conséquent, la standardisation diminue, de même que la reconnaissance officielle des certifications.

6. Équité, inclusion et expérience d'apprentissage

Dans la plupart des pays partenaires, les dispositions relatives à l'équité et à l'inclusion sont intégrées à la stratégie nationale pour les programmes d'EFTP ou à l'évaluation de la qualité de ces derniers (par exemple, la Grèce, la Bulgarie, l'Espagne, le Nigéria et l'Italie). Cela se traduit, selon les pays, par une approche personnalisée de la formation pour les personnes ayant des difficultés d'apprentissage, un soutien financier, des horaires flexibles, l'apprentissage à distance ou des projets spécifiquement conçus pour répondre aux besoins de formation de communautés diverses (par exemple, leFP, SILVERFarming), la reconnaissance des acquis antérieurs et des supports pédagogiques adaptés. En outre, un cadre national de qualifications définit des unités de compétences qui sont accréditées. Le système d'apprentissage cumulatif et capitalisable, dans le cadre espagnol, est reconnu comme un système favorisant l'inclusion et la formation tout au long de la vie. Toutefois, des écarts subsistent entre les dispositions relatives à l'inclusion inscrites dans les stratégies nationales et la réalité vécue par les apprenants.

obstacles à l'accès et à la continuité Les programmes d'EFTP pour tous les pays partenaires sont axés sur les aspects économiques, linguistiques, géographiques, culturels et liés au handicap.

6.1 Barrières économiques

Les obstacles économiques constituent le principal frein à l'accès et à la poursuite des programmes d'EFTP. Cet obstacle se manifeste à deux niveaux : individuel et institutionnel. Le niveau institutionnel influe directement sur le niveau individuel. En effet, les établissements d'EFTP sous-financés ne peuvent apporter un soutien adéquat aux apprenants, ce qui accentue leur précarité économique.

En matière d'accès, la fragilité économique empêche les groupes économiquement défavorisés d'y avoir accès. Dans les programmes d'EFTP, le coût représente un obstacle majeur à l'inscription pour la plupart des apprenants, notamment lorsqu'ils ne bénéficient pas d'un financement institutionnel complet. De plus, les programmes formels d'EFTP exigent généralement une présence en journée, obligeant les apprenants à quitter leur emploi pour se former. Cette situation est particulièrement problématique et représente un risque important pour les apprenants issus de milieux défavorisés et vivant dans des pays où les programmes sociaux de formation et de reconversion sont peu développés. Par conséquent, le coût des programmes d'EFTP constitue à lui seul le premier frein à l'inscription pour la plupart des apprenants.

En ce qui concerne la poursuite de la formation, l'expérience des apprenants en Éthiopie, à Madagascar, au Malawi, au Mozambique et au Nigéria souligne qu'aux frais d'inscription s'ajoutent les coûts d'hébergement, de transport et de dépenses quotidiennes, ce qui représente une pression économique supplémentaire. En effet, les centres d'EFTP sont situés en dehors des zones rurales, ce qui entraîne une hausse du coût de la vie, des frais de transport et d'hébergement pour les apprenants venant de l'extérieur de la zone d'implantation des centres. Les participants ont constaté que, par conséquent, certains apprenants doivent continuer à travailler en dehors de leur formation, ce qui affecte leur disponibilité et leur capacité à suivre les cours et à étudier. Il est également important de prendre en compte les pratiques culturelles lorsqu'on étudie l'impact des difficultés financières sur l'accès et la poursuite des programmes d'EFTP. À Madagascar, par exemple,

il est attendu des aînés qu'ils subviennent aux besoins de leur famille. De ce fait, le fardeau financier que représente une formation est conséquent.

Les pays partenaires d'Afrique subsaharienne ont constamment souligné l'importance d'un soutien financier institutionnel pour contrebalancer ces impacts et appellent à une institutionnalisation accrue de ce soutien, sous forme de subventions, d'aide financière, mais aussi de parrainages qui dépassent la simple prise en charge des frais d'inscription et incluent le transport, l'hébergement et les besoins quotidiens des apprenants. En conséquence, un inclusifLe cadre d'assurance qualité devrait comporter des dispositions économiques sensibles au niveau national afin de soutenir les apprenants.

6.2 Barrières linguistiques

Lorsque la langue utilisée pour l'information, l'enseignement, la formation et l'évaluation diffère de la langue dans laquelle les apprenants sont le plus à l'aise, un obstacle à l'inclusion se crée. Cet obstacle affecte les apprenants à différentes étapes de leur parcours : compréhension des formalités administratives d'inscription, accès aux informations sur le financement, suivi des cours, interprétation de la terminologie technique, réalisation d'évaluations écrites et orales, et communication lors des stages. Il en résulte une faible confiance en soi, une participation limitée et un risque élevé d'abandon. Cet obstacle a été constaté dans tous les pays partenaires.

Cet obstacle touche particulièrement les apprenants en milieu rural, les migrants, les réfugiés et les membres de minorités linguistiques. Dans les contextes multilingues, notamment dans plusieurs pays partenaires d'Afrique subsaharienne, des différences linguistiques peuvent exister entre les langues utilisées en milieu rural et celle parlée au sein des centres de formation professionnelle. En Italie, il a été constaté que la communauté rom peut rencontrer des difficultés linguistiques lors de formations dispensées en italien. Plus généralement, les migrants et les réfugiés sont confrontés à une langue de formation souvent différente de leur langue maternelle. Par conséquent, l'accessibilité linguistique doit être intégrée aux cadres d'assurance qualité, en garantissant des cours de transition linguistique, des supports de formation adaptés, une communication administrative et financière simplifiée et multilingue, ainsi qu'un soutien linguistique approprié pendant la formation et l'évaluation.

6.3 Barrières géographiques

L'emplacement des centres d'EFTP influe également sur l'inclusivité de l'écosystème national d'EFTP et sur la capacité des apprenants à accéder à la formation et à la poursuivre. Lorsqu'ils sont concentrés dans les zones urbaines ou loin des communautés rurales et isolées, l'accès devient difficile, coûteux financièrement et en temps. Dans les pays partenaires d'Afrique subsaharienne, il a également été constaté que cela oblige souvent les apprenants à déménager plus près des centres, engendrant des frais de logement supplémentaires. Cela renforce particulièrement les obstacles rencontrés par les apprenants à faible revenu. Ce phénomène se produit également dans les pays partenaires.

À cet égard, il serait judicieux que les cadres d'assurance qualité examinent l'accessibilité géographique et investissent dans des possibilités d'apprentissage à distance lorsque cela

est possible, en tenant compte du niveau de compétences numériques des apprenants et de leur accès aux appareils numériques. De plus, le renforcement des partenariats avec les employeurs en milieu rural et décentralisé pourrait réduire les frais de transport et d'hébergement lors des stages en entreprise.

6.4 Barrières culturelles

La culture est un élément essentiel du contexte national de chaque pays partenaire. Lorsque les normes sociales et les attentes de la communauté entravent la capacité et la motivation des apprenants à suivre une formation professionnelle, un obstacle se crée. Généralement, les stéréotypes et les attentes liés au genre jouent un rôle majeur dans l'inscription et la poursuite de la formation par les femmes. Par exemple, les secteurs de l'enseignement et de la formation professionnels traditionnellement associés aux hommes et dominés par eux peuvent entraîner un manque d'acceptation de la part de la famille et de l'entourage des femmes, ce qui influence directement leur motivation. De plus, les attentes sociétales telles que le mariage précoce et les responsabilités familiales non rémunérées peuvent limiter la participation des femmes à la formation professionnelle. Outre les femmes, les apprenants en situation de handicap, les membres de minorités et les apprenants hors du système scolaire classique peuvent également être confrontés à la stigmatisation, à la discrimination et à un manque de soutien.

Pour contrer les barrières culturelles, le cadre d'assurance qualité devrait inclure des dispositions relatives à la sensibilisation communautaire, à des modalités de formation flexibles et à des campagnes de sensibilisation.

6.5 Obstacles liés au handicap

L'accessibilité des environnements de formation technique et professionnelle est essentielle pour garantir l'inclusion effective des apprenants en situation de handicap. Les apprenants présentant un handicap physique peuvent être exclus de la formation en cas d'accessibilité insuffisante des locaux ; ils peuvent rencontrer des difficultés de transport et nécessiter des aménagements spécifiques pour les ateliers et les formations pratiques. Les apprenants ayant une déficience visuelle ou auditive ont besoin de supports et de méthodes pédagogiques adaptés. Pour les apprenants présentant une déficience intellectuelle, des troubles d'apprentissage ou des troubles neurodéveloppementaux, des supports et des méthodes de formation adaptés et inclusifs sont indispensables. Enfin, pour les apprenants ayant vécu un traumatisme et susceptibles de rencontrer des difficultés psychosociales, un accompagnement psychosociologique peut s'avérer nécessaire pour leur permettre de suivre efficacement leur formation.

Ces obstacles peuvent persister lors des stages en milieu professionnel, où l'inaccessibilité des locaux, le manque d'équipement adapté, la discrimination de l'employeur ou des préjugés sur les capacités des apprenants peuvent limiter leurs possibilités de démontrer leurs compétences professionnelles. Le handicap peut également se conjuguer à la pauvreté, aux inégalités de genre et à l'isolement géographique, ce qui accroît les coûts de transport et réduit l'accès aux technologies d'assistance, aux services de soutien spécialisés et aux centres de formation adaptés.

Par conséquent, les cadres d'assurance qualité doivent garantir l'accessibilité et l'inclusion de la formation tout au long du parcours d'apprentissage, notamment par le biais d'audits d'accessibilité, d'aménagements physiques pour les centres de formation et de méthodes pédagogiques inclusives. De plus, la participation de représentants d'apprenants en situation de handicap aux audits, afin d'orienter et d'influencer le cadre d'assurance qualité, peut s'avérer pertinente pour mieux comprendre l'écart entre les dispositions officielles et la réalité vécue.

7.Recommandations

Les recommandations suivantes sont tirées des meilleures pratiques recensées grâce aux données des pays partenaires. Une pratique exemplaire est spécifique, étayée par des preuves et pourrait être adaptée de manière réaliste par une autre institution dans un contexte différent. Elle répond à un besoin avéré et produit des avantages concrets. L'analyse des données a permis d'identifier quatre grandes pratiques exemplaires visant à renforcer la qualité, l'inclusivité et la pertinence de l'offre de formation technique et professionnelle et à combler directement les principales lacunes constatées dans les pays partenaires et lors des groupes de discussion avec les apprenants.

Pour un système d'EFTP équitable et inclusif, différentes lacunes ont été identifiées : reconnaissance limitée (ou absente) des compétences acquises en dehors de l'éducation formelle, accès insuffisant à l'apprentissage pratique, parcours formels inflexibles, coordination et participation des parties prenantes insuffisantes, et dispositions limitées pour les apprenants défavorisés.

Les exemples choisis sont tirés des meilleures pratiques nationales et, à ce titre, doivent être transposés en tenant compte des capacités institutionnelles des prestataires de formation technique et professionnelle, de la situation des apprenants et des structures et besoins du marché du travail.

Recommandation 1 : Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient garantir des normes fondées sur les compétences – Un cadre pour des compétences professionnelles accréditables, cumulatives et capitalisables

Un système d'EFTP équitable favorise le perfectionnement, la reconversion et l'apprentissage tout au long de la vie en permettant l'évaluation, la validation et la reconnaissance des compétences. La Bulgarie, l'Espagne, l'Italie, l'Éthiopie, le Malawi et le Nigéria, pays partenaires, ont tous élaboré un cadre national de qualifications. Ce cadre offre une structure commune de classification des qualifications, garantissant ainsi leur comparabilité et leur transférabilité. Ceci est particulièrement pertinent pour les pays à gouvernance décentralisée, comme l'Espagne et l'Italie.

Un cadre national de qualifications devrait comporter des normes fondées sur les compétences, assorties d'objectifs d'apprentissage clairement définis. Les normes fondées sur les compétences devraient être **accréditable**- peut être évaluée et reconnue officiellement, que ce soit par le biais d'un apprentissage formel, non formel ou informel, **cumulatif**- validé s'il est évalué positivement, et ne nécessite pas la validation de l'ensemble du programme pour être accrédité, et **capitalisable**- avoir une valeur durable.

Il est particulièrement important de veiller à ce que les normes fondées sur les compétences soient accréditables pour les adultes, les travailleurs de l'économie informelle, les apprenants qui ont appris en dehors des parcours d'éducation formels (par exemple, par l'expérience vécue ou le bénévolat), les migrants et les populations rurales. Par conséquent, la création de normes accréditables fondées sur les compétences favorise l'inclusion et l'équité au sein du secteur de l'EFTP en permettant aux personnes qui ont travaillé en dehors des environnements formels ou qui ont acquis des compétences en dehors de l'environnement national pertinent de faire valider leurs acquis.

De plus, la création de normes cumulatives fondées sur les compétences permet aux apprenants de valider leurs compétences et leurs aptitudes au sein d'un programme d'études, sans avoir à valider l'intégrité de ce programme. Cela est particulièrement pertinent pour les apprenants qui pourraient devoir interrompre leur formation en raison de contraintes financières, d'obligations familiales, d'un handicap ou de circonstances personnelles. Cela évite aux apprenants de devoir répéter l'intégralité du processus d'apprentissage, favorisant ainsi la requalification, le perfectionnement et l'apprentissage tout au long de la vie.

Enfin, les compétences professionnelles capitalisables, c'est-à-dire validées et ayant une valeur durable, soutiennent davantage le perfectionnement, la requalification et l'apprentissage tout au long de la vie en aidant les adultes à reprendre leurs études.

En définitive, l'adoption d'un cadre de compétences professionnelles accréditables, cumulatives et capitalisables a un impact direct sur l'attractivité du secteur de l'EFTP, ainsi que sur son inclusivité et son équité. Elle offre aux apprenants un parcours concret pour acquérir des qualifications et des compétences vérifiées et s'inscrit dans les principes d'assurance qualité de l'ETF en délivrant des certifications reconnues au niveau national et en facilitant l'accès à des emplois décents et durables grâce à une formation professionnelle plus accessible.

Composants transférables :

- Cadre de qualifications défini au niveau national
- Les qualifications divisées en unités de compétences évaluables
- Évaluations pratiques et axées sur les compétences
- Création de mécanismes de reconnaissance des acquis informels antérieurs
 - Veillez à ce que les informations relatives au processus soient accessibles.
 - Veillez à ce que le processus soit financièrement et géographiquement accessible.
- compétences reconnues, cumulables et capitalisables

Recommandation 2 : Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient adopter une gouvernance à plusieurs niveaux et multipartite.

Plusieurs pays partenaires fournissent des exemples de **une gouvernance à plusieurs niveaux et multipartite au sein de leur système d'assurance qualité de l'EFTP, impliquant de différentes manières et à différents degrés les ministères nationaux, les prestataires de formation professionnelle, les autorités régionales, les employeurs, les syndicats et d'autres parties prenantes concernées.**

Il s'agit d'une pratique exemplaire pour deux raisons principales : d'une part, l'implication des différentes parties prenantes garantit que l'écosystème national de l'EFTP reste adapté au contexte micro et macroéconomique, tout en assurant que les compétences acquises lors de la formation correspondent aux besoins du marché du travail et aux attentes des employeurs. D'autre part, elle favorise l'inclusion et l'équité en impliquant différents acteurs possédant une connaissance variée des besoins et des obstacles rencontrés par les apprenants. Les autorités régionales et locales peuvent apporter leur éclairage sur les inégalités géographiques et socio-économiques, tandis que les acteurs de la société civile, les représentants des apprenants, les représentants syndicaux, les organisations représentant les femmes, les personnes handicapées, les migrants ou les communautés rurales peuvent enrichir la conception des programmes et des dispositifs d'EFTP en y intégrant leurs expériences vécues.

Comme la représentation n'entraîne pas nécessairement une participation effective, le cadre d'assurance qualité et d'évaluation devrait contenir des dispositions définissant clairement les rôles, la manière dont les parties prenantes peuvent participer et comment garantir la représentation des apprenants défavorisés.

Composants transférables :

- Équilibre entre :
 - normes nationales communes
 - Adaptation aux besoins régionaux et locaux
 - Des rôles et des possibilités de représentation clairement définis
 - Coordination entre les niveaux de gouvernance

Meilleure pratique 3 : Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP contiennent **des ateliers pratiques et dispositifs d'apprentissage en milieu de travail**

Il est essentiel que la formation professionnelle comprenne des ateliers pratiques et un apprentissage en milieu professionnel, car les compétences professionnelles ne peuvent être développées ni évaluées uniquement par des évaluations théoriques. À cet égard, les Académies ITS en Italie, le programme nigérian d'expérience professionnelle industrielle

pour les étudiants et les programmes de double mobilité en Espagne, entre autres, constituent de bons exemples de pratiques intéressantes favorisant l'apprentissage en milieu professionnel.

À cet égard, la coopération avec les employeurs est essentielle. Les stages en entreprise sont indispensables pour permettre aux apprenants d'accéder à des milieux professionnels, à un réseau d'emploi et à une expérience professionnelle reconnue. Ils sont particulièrement importants pour les apprenants issus de groupes défavorisés, tels que les migrants, les femmes dans des milieux à prédominance masculine et les populations rurales, qui, autrement, auraient moins d'opportunités de nouer des relations avec des employeurs et d'accéder à la profession. De plus, ils favorisent l'équité en garantissant à tous les apprenants un niveau minimal d'expérience pratique, indépendamment de leurs expériences antérieures.

Les groupes de discussion ont souligné que les cadres d'assurance qualité devraient également comporter des dispositions relatives à l'équilibre entre l'apprentissage théorique et pratique. Les données recueillies montrent que le faible nombre d'ateliers pratiques est généralement dû à l'indisponibilité de matériel et d'équipements de sécurité. De plus, les participants nigériens ont constaté le manque de stages en entreprise. Par conséquent, la mise en place d'ateliers pratiques et de dispositifs d'apprentissage en milieu professionnel nécessite, en pratique, la capacité des institutions à nouer des relations constructives avec les employeurs, à fournir du matériel adéquat, des mentors qualifiés et un financement institutionnel. En outre, afin d'éviter de renforcer les obstacles existants, les dispositifs devraient prévoir des mécanismes de soutien aux apprenants défavorisés, notamment une aide financière et au transport, un lieu de travail accessible, des aménagements raisonnables et des mécanismes de signalement des discriminations.

Éléments transférables :

- accords formels entre les prestataires et les employeurs
- Résultats clairement définis en milieu de travail
- Établissement de ratios adéquats entre les cours théoriques et les formations pratiques
- Superviseurs de lieu de travail formés et formateurs d'ateliers

Recommandation 4 : Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient garantir des parcours flexibles et un soutien supplémentaire pour les apprenants défavorisés, liés à une reconnaissance formelle.

L'enseignement et la formation techniques et professionnels non formels offrent généralement des parcours flexibles et un soutien supplémentaire aux apprenants défavorisés, mais cela influe sur la reconnaissance de la certification dans la plupart des cas. En effet, les apprenants défavorisés ont généralement besoin de flexibilité et d'aménagements spécifiques. **Ils sont exclus du système formel, ce qui affecte leur**

accès et leur capacité à suivre des formations menant à des certifications reconnues au niveau national.

Les écoles de la Seconde Chance en Grèce et l'initiative SILVERFarming en Bulgarie illustrent bien comment des parcours flexibles et une approche centrée sur l'apprenant peuvent soutenir l'apprentissage des personnes défavorisées, souvent exclues du cursus formel de l'enseignement et de la formation techniques et professionnels (EFTP). En Grèce, les écoles de la Seconde Chance permettent aux apprenants d'obtenir une qualification reconnue au niveau national, équivalente au certificat de fin d'études secondaires (Lower Secondary School Certificate). En Bulgarie, la méthodologie de formation allie connaissances théoriques, activités pratiques, apprentissage entre pairs et exemples concrets, rendant ainsi l'éducation plus accessible. **accessible aux apprenants qui ne participent pas nécessairement aux filières traditionnelles de formation technique et professionnelle.** Les deux possèdent des caractéristiques qu'il pourrait être intéressant de transférer afin de créer des passerelles vers des qualifications reconnues.

Cette pratique est particulièrement pertinente pour les apprenants confrontés à des difficultés et des obstacles liés à des responsabilités économiques, un second emploi, des responsabilités familiales ou l'éloignement géographique, les empêchant de suivre les cursus traditionnels de formation professionnelle et technique. Elle comprend notamment des programmes et des horaires flexibles, des ateliers pratiques, des ressources numériques, l'apprentissage entre pairs, un soutien psychologique, des supports de formation adaptés et un accompagnement ciblé pour les apprenants les plus défavorisés.

Éléments transférables :

- Formation modulaire, à temps partiel, en soirée ou le week-end
- Livraison plus proche des communautés rurales et mal desservies, ou apprentissage à distance
- accompagnement et mentorat personnalisés
- Méthodes d'enseignement pratiques et centrées sur l'apprenant

Dans la mesure du possible, ces dispositions devraient être intégrées au système formel d'EFTP et déboucher sur des qualifications reconnues au niveau national ou prévoir des passerelles claires permettant aux apprenants de valider leurs compétences et de progresser vers des qualifications formelles. Cela pourrait inclure, par exemple, des formations dispensées conjointement avec des organismes accrédités ou l'accès à des évaluations formelles des compétences. De plus, il est important que ces dispositions tiennent compte des contextes nationaux et des capacités institutionnelles des prestataires d'EFTP afin de ne pas renforcer les obstacles existants. Par exemple, un prestataire d'EFTP disposant de faibles financements institutionnels pour l'achat et la mise à disposition d'appareils numériques aux apprenants risquerait d'aggraver les inégalités en dispensant des cours à distance.

8. Feuilles de route

8.2.1 Feuille de route à court terme (0-12 mois)

La première étape d'une réforme équitable et inclusive de l'assurance qualité de l'EFTP consiste à jeter les bases d'une institutionnalisation future et d'une durabilité et pertinence à long terme des réformes, afin de garantir que les changements et l'adaptation du cadre d'assurance qualité et d'évaluation de l'EFTP soient effectués sur la base de données probantes et adaptés aux contextes national, du travail et de l'apprenant.

Construire les fondations	
1	<u>Cartographier les obstacles et établir une base de référence</u> Il est essentiel de comprendre et de recenser au préalable les besoins à différents niveaux afin de garantir la compatibilité, le niveau et les mécanismes de transférabilité des meilleures pratiques identifiées dans les recommandations. Dans cette optique, et dans le but de promouvoir un enseignement et une formation techniques et professionnels (EFTP) équitables et inclusifs, il est important de consulter : • Les ministères • Les régions (le cas échéant) • Les prestataires et les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) • Les apprenants • Représentant des apprenants handicapés et issus de milieux défavorisés • Le marché du travail, aux niveaux macro et microéconomiques • Les employeurs Les informations clés à connaître sont : • Quels sont les obstacles rencontrés par les apprenants ? • À quel stade se produisent-ils • Quels apprenants sont les plus touchés ? • Les causes profondes (capacités institutionnelles, causes socio-économiques,...) • Définir les priorités Pour ce faire, il est important d'établir un état des lieux avant la mise en œuvre des réformes afin de pouvoir mesurer ultérieurement leur impact précis. Ainsi, les progrès futurs pourront être évalués. Les indicateurs pourraient être les suivants : • Nombre d'inscriptions, taux de réussite et d'abandon, pour chaque groupe d'apprenants • Accessibilité des centres d'EFTP et adaptation des ressources pédagogiques • Disponibilité d'un soutien financier, linguistique ou lié au handicap • Satisfaction des apprenants issus de différents groupes • Résultats en matière d'emploi
2	<u>Créer des mécanismes de gouvernance participative et attribuer les responsabilités</u>

	Ce rapport a souligné l'importance d'impliquer différents niveaux de gouvernance ainsi que diverses parties prenantes dans le cadre d'assurance qualité du secteur de l'EFTP afin de garantir un écosystème adapté aux réalités du travail, du social et de l'économie, mais aussi d'assurer l'équité et l'inclusion. Par conséquent, pour superviser le processus de réforme d'un système national d'EFTP, il est crucial d'impliquer différentes parties prenantes telles que : • représentants d'entreprises • représentants syndicaux • Représentants des personnes handicapées • Représentant régional (à adapter en fonction du contexte national et du niveau de décentralisation) • prestataires de formation technique et professionnelle • Représentants des apprenants Toutefois, la représentation ne garantit pas une participation effective. Il convient donc de définir des mécanismes et des possibilités permettant aux parties prenantes d'influencer les décisions grâce à des procédures claires de prise de décision et de compte rendu. Pour que la réforme se déroule dans la bonne direction, il est essentiel de définir clairement les responsabilités. Par exemple, les ministères nationaux seraient chargés de réviser et de redéfinir les normes nationales, les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) d'élaborer des plans d'amélioration institutionnelle, les employeurs de fournir des rapports sur la qualité des stages et des évaluations des compétences des apprenants, et l'agence spécialisée d'assurance qualité d'assurer le suivi. Avec une gouvernance représentative, où chaque rôle est déterminé et où des mécanismes de participation effective sont définis, le diagnostic du système national d'EFTP et des pistes d'amélioration sous-jacentes peut être abordé dans des conditions optimales.
3	<u>Comblers les lacunes urgentes en matière de qualité</u> Le diagnostic peut révéler des problèmes nécessitant des mesures urgentes qui peuvent être résolus sans investissements à long terme, comme la réorganisation des horaires, l'amélioration de l'accessibilité physique et numérique ou l'augmentation des possibilités de retour d'information des apprenants. Ces lacunes en matière de qualité doivent être abordées directement, en tenant compte du contexte national et des capacités institutionnelles.
Résultats	
Au terme des 12 premiers mois, la mise en œuvre de cette feuille de route peut permettre d'atteindre les résultats suivants : • L'élaboration d'un diagnostic partagé des obstacles et des inégalités, ainsi que des lacunes du cadre d'assurance qualité, en collaboration avec les différentes parties prenantes du système national d'EFTP. • L'élaboration d'indicateurs de référence mesurables, élaborés par et convenus avec les différentes parties prenantes du système national d'EFTP. • Une structure de gouvernance participative pour influencer et superviser le processus de réforme. • Plan d'action immédiat pour combler les lacunes urgentes en matière de qualité.	

8.2.2 Feuille de route à moyen terme (1 à 3 ans)

Institutionnaliser	
1	<u>Formaliser les parcours de compétences</u> Les normes fondées sur les compétences sont reconnues comme une pratique exemplaire pour favoriser la comparabilité et la transférabilité des qualifications. Elles contribuent ainsi à l'équité et à l'inclusion en simplifiant les processus de perfectionnement, de reconversion et d'apprentissage tout au long de la vie. En formalisant les parcours de compétences, un système national d'EFTP renforce la crédibilité et la reconnaissance des certifications délivrées, tout en permettant aux apprenants de suivre des parcours plus flexibles grâce à des normes fondées sur les compétences qui sont accréditables, cumulatives et capitalisables. Par conséquent, si un tel catalogue n'existe pas, les autorités compétentes devraient le définir et le créer, assorti d'exigences d'évaluation correspondantes, permettant aux apprenants de valider leurs compétences au sein d'un programme d'études sans avoir à en valider l'intégrité. Cela permettra de créer un parcours pratique pour fournir aux apprenants des qualifications et des compétences vérifiées, et s'inscrit dans le cadre des principes d'assurance qualité de l'ETF en fournissant des titres de compétences reconnus à l'échelle nationale et en facilitant l'accès à des emplois décents et à un emploi durable en rendant la formation professionnelle plus accessible. Plus précisément, la formalisation des parcours de compétences devrait aboutir à : • Cadre de qualifications défini au niveau national • Les qualifications divisées en unités de compétences évaluables • Évaluations pratiques et axées sur les compétences • compétences reconnues, cumulables et capitalisables
2	<u>Développer l'apprentissage pratique et en milieu professionnel</u> Les compétences professionnelles ne peuvent être évaluées ni développées uniquement par des évaluations théoriques. Il est donc essentiel d'assurer un équilibre adéquat entre la formation théorique et les ateliers pratiques/l'apprentissage en milieu professionnel afin de permettre aux apprenants d'accéder à des environnements professionnels, à un réseau d'emploi et à une expérience de travail reconnue qu'ils n'auraient pas autrement. Afin de développer l'apprentissage pratique et en milieu professionnel, l'assurance qualité des systèmes d'EFTP devrait comprendre :

	• Dispositions visant à garantir un nombre suffisant d'unités théoriques et pratiques. • Dispositions relatives aux normes minimales d'équipement. • Créer, entretenir et développer des relations avec l'industrie et les employeurs.
3	<u>Échelle flexible des dispositions reconnues</u> Le plus souvent, les systèmes formels d'EFTP (enseignement et formation techniques et professionnels) présentent des obstacles à l'inscription et à la poursuite de la formation en raison de leur manque de flexibilité en matière d'horaires et de coûts. De ce fait, les apprenants défavorisés, les plus touchés par ces obstacles, sont exclus du système formel d'EFTP et se tournent vers l'apprentissage non formel ou informel. Étant donné que l'apprentissage formel, non formel et informel débouche sur différents niveaux de reconnaissance (certification), il est important de développer une offre de formation reconnue et flexible. Grâce à des normes formalisées fondées sur les compétences, les aptitudes et les compétences acquises par l'apprentissage non formel et informel peuvent être plus facilement reconnues et validées, ce qui permet la reconnaissance des acquis antérieurs. De plus, le système formel d'EFTP devrait être réformé afin de : • Proposer aux apprenants des formations modulaires, à temps partiel, en soirée ou le week-end. • Offrir des services plus proches des communautés rurales et mal desservies ou proposer un enseignement à distance. • Offrir un accompagnement et un mentorat personnalisés. • Mettre en œuvre des méthodes d'enseignement pratiques et centrées sur l'apprenant.
Résultats	
À la fin de la troisième année, la mise en œuvre de cette feuille de route peut permettre d'atteindre les résultats suivants : • La création d'un catalogue national des compétences/cadre national des qualifications avec des méthodes d'évaluation claires, des qualifications divisées en unités de compétences évaluables, et des compétences cumulables et capitalisables. • Une base solide et institutionnalisée pour la reconnaissance nationale des compétences acquises, que ce soit par l'apprentissage formel, non formel ou informel, renforçant la crédibilité et la transférabilité de la certification et des compétences acquises au niveau national. • Un meilleur équilibre, institutionnalisé et adéquat, entre les cours théoriques et les ateliers pratiques, offrant un travail et/ou une expérience pratique égaux à tous les apprenants.	

- Création et renforcement des relations avec les employeurs/l'industrie.
- Plus de flexibilité dans la formation technique et professionnelle formelle.

8.2.3 Feuille de route à long terme (+3 ans)

Maintenir et améliorer	
1	<u>Intégrer les dispositions relatives à l'équité et à l'inclusion dans le cadre national d'évaluation de la qualité de l'EFTP.</u> De même que la qualité doit être intégrée à la culture des écosystèmes de l'EFTP plutôt que d'être conçue comme un exercice de conformité administrative, les dispositions relatives à l'équité et à l'inclusion doivent être des composantes transversales des cadres nationaux d'évaluation de la qualité. Par conséquent, à long terme, l'accréditation, l'évaluation des dispositifs de formation et le suivi institutionnel devraient systématiquement évaluer si les prestataires d'EFTP : • Garantir un accès équitable à la formation, la participation à celle-ci et son achèvement. • Peut répondre aux besoins des différents apprenants et offrir un soutien approprié aux apprenants confrontés à des difficultés financières, géographiques, linguistiques et liées à un handicap. • Offrir un accès équitable à l'apprentissage pratique et en milieu de travail. • Veiller à ce que l'accès aux centres d'EFTP soit physiquement équitable pour les apprenants, et fournir des aménagements adéquats et des environnements d'apprentissage accessibles lorsque ce n'est pas le cas. • Veillez à ce que les parcours d'apprentissage flexibles, tels que l'apprentissage formel réformé assorti de dispositions flexibles, l'apprentissage non formel ou informel, mènent à des qualifications reconnues. De ce fait, l'équité et l'inclusion deviendraient des exigences de qualité permanentes du système d'EFTP.
2	<u>Garantir un financement durable</u> Les participants aux groupes de discussion et les pays partenaires d'Afrique subsaharienne ont souligné que les principaux obstacles (géographiques et économiques) étaient liés à un manque de capacités institutionnelles, lui-même directement tributaire du financement institutionnel. De ce fait, des dispositions équitables ne peuvent être pérennisées sans sources de financement adéquates et

	prévisibles. Il est donc essentiel que les organismes de financement compétents élaborent des mécanismes financiers permettant aux établissements et centres d'EFTP de mettre en œuvre efficacement des mesures d'équité et d'inclusion. Les mesures de financement devraient couvrir à la fois le renforcement des capacités institutionnelles et le soutien aux apprenants : • Financement pour l'équipement et le matériel nécessaires à l'apprentissage pratique, afin de développer l'apprentissage pratique et en milieu professionnel. • Financement des frais d'hébergement et de transport, nécessaire pour surmonter les barrières géographiques. • Financer, le cas échéant, l'équipement numérique et la connectivité nécessaires pour combler les lacunes en matière de compétences numériques et permettre l'apprentissage à distance, réduisant ainsi les barrières géographiques. • Des subventions ou une aide financière pour les apprenants défavorisés, couvrant l'hébergement, les frais de déplacement et les besoins essentiels, afin de réduire les obstacles économiques à la participation à la formation professionnelle et technique. • Financement pour former des formateurs et développer des méthodologies pédagogiques modernes et centrées sur l'étudiant.
3	<u>Suivre les résultats en matière d'équité et de travail</u> La première étape de la feuille de route prévoyait l'établissement de données de référence et la cartographie des obstacles. Par conséquent, une fois les réformes institutionnalisées, l'assurance qualité devrait s'attacher à mesurer qui accède à l'EFTP, qui la termine et ce qui se passe après, en plus d'évaluer si les obstacles précédemment recensés ont été levés par des mesures institutionnelles. Par conséquent, l'évaluation de la qualité devrait inclure des données sur : • Nombre d'inscriptions, taux de poursuite, d'achèvement et d'abandon, pour chaque groupe d'apprenants. • Accessibilité des centres d'EFTP et adaptation du matériel pédagogique. • Disponibilité d'un soutien financier, linguistique ou lié au handicap. • Satisfaction des apprenants issus de différents groupes. • Résultats en matière d'emploi, pour chaque groupe d'apprenants. Lorsque cela est possible, chaque ensemble de données devrait être désagréé selon les caractéristiques des apprenants défavorisés, telles que : le sexe, l'âge, le handicap, la situation géographique et le milieu socio-économique. Ces résultats devraient être répercutés sur les programmes d'études, le financement, les mécanismes de soutien aux apprenants et les normes d'assurance qualité.
4	<u>Adapter en permanence les qualifications et les dispositions aux besoins changeants</u> Afin de garantir que les cadres d'assurance qualité restent à jour et adaptés aux

exigences du marché du travail et de la société, les programmes d'études, le cadre national de compétences et les méthodes d'évaluation devraient être revus périodiquement en coopération avec :

- autorités nationales compétentes
- représentants d'entreprises
- représentants syndicaux
- Représentants des personnes handicapées
- Représentant régional (à adapter en fonction du contexte national et du niveau de décentralisation)
- prestataires de formation technique et professionnelle
- Représentants des apprenants

Les évaluations devraient prendre en compte :

- Évolution du marché du travail et des besoins en compétences
- Évolution technologique et numérique, y compris les emplois d'avenir
- Transition écologique
- Éliminer les obstacles qui affectent les apprenants défavorisés
- Commentaires des apprenants
- Commentaires de l'employeur

Cela permettrait de mettre à jour périodiquement le catalogue national des compétences, évitant ainsi qu'il ne devienne obsolète.

Résultats

À long terme, la mise en œuvre des feuilles de route proposées peut contribuer **pour développer un système d'EFTP capable d'identifier les inégalités et d'y répondre, tout en améliorant l'accès, la poursuite et l'achèvement de la formation pour tous les apprenants** Elle procède ainsi :

- Faire de l'équité et de l'inclusion des composantes permanentes et transversales de l'évaluation de la qualité.
- Soutenir la mise en œuvre des dispositions relatives à l'équité et à l'inclusion grâce à un soutien financier institutionnel et aux apprenants.
- Mise en place d'un suivi systématique de l'accès, de la participation, de l'achèvement des études et des résultats sur le marché du travail pour tous les apprenants.
- Créer des mécanismes permettant de recueillir des données probantes afin d'éclairer la révision des politiques, des programmes d'études, des méthodes d'évaluation, du soutien aux apprenants et des mécanismes de financement.
- Veiller à ce que les catalogues nationaux de compétences restent adaptés aux besoins et aux exigences du marché du travail et du secteur social en impliquant un large éventail de parties prenantes et en s'assurant qu'ils soient tournés vers l'avenir.
- Cultiver des relations solides entre les différents acteurs de l'EFTP, menant à une coopération durable.

9. Conclusion

Ce rapport visait à élaborer un ensemble de bonnes pratiques pour des mécanismes d'assurance qualité équitables et inclusifs dans les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP), en s'appuyant sur des données probantes et des études de cas fournies par neuf pays partenaires : la Grèce, l'Espagne, l'Italie, la Bulgarie, le Malawi, Madagascar, le Nigéria, le Mozambique et l'Éthiopie. Il a analysé les cadres d'assurance qualité et d'évaluation, les mécanismes institutionnels, les méthodes d'évaluation et les dispositifs de reconnaissance de chaque établissement d'EFTP, en mettant l'accent sur les obstacles rencontrés par les apprenants défavorisés. Ce faisant, ce rapport cherchait à combler le fossé entre l'identification institutionnelle des obstacles, l'expérience vécue par les apprenants (pour les pays partenaires d'Afrique subsaharienne) et le cadre plus large d'assurance qualité et d'évaluation.

Les résultats comparatifs transnationaux ont montré que tous les pays partenaires participants À l'exception de Madagascar, la plupart des pays partenaires disposent d'un système national formel d'assurance qualité et d'évaluation de leur écosystème d'EFTP. Si le champ d'application, les méthodes d'évaluation et la structure de gouvernance varient selon les cas, tous les pays partenaires concernés ont pris en compte des facteurs macro et microéconomiques lors de la définition et de l'organisation de leur écosystème d'EFTP. Ceci garantit un cadre commun pour définir le rôle de l'assurance qualité et de l'évaluation de l'EFTP : assurer une formation crédible, accessible, adaptée aux besoins du marché du travail et capable de produire des acquis d'apprentissage reconnus et pertinents au niveau national. Concernant les modèles de gouvernance, dans la plupart des cas, la gouvernance du système d'EFTP est partagée entre le ministère national chargé de l'éducation et une agence nationale spécifiquement dédiée à la formation professionnelle. L'implication d'autres parties prenantes dans les structures et mécanismes de gouvernance s'est avérée un atout précieux pour permettre à l'écosystème d'EFTP de répondre aux besoins du marché du travail et de créer des programmes de formation professionnelle de qualité et efficaces grâce à des études et des recommandations fondées sur des données probantes.

Concernant l'évaluation, la validation et la reconnaissance des compétences, la plupart des pays partenaires ont souligné l'importance d'une combinaison d'évaluation théorique et pratique. L'importance d'un cadre national de qualifications a également été mise en évidence afin de permettre la délivrance de certifications reconnues à l'échelle nationale, transférables d'une région à l'autre et reconnues par les établissements d'enseignement et les employeurs. Cependant, la capacité institutionnelle à organiser des ateliers pratiques et des formations en milieu professionnel dépend fortement des financements institutionnels, de la disponibilité des ressources et des relations avec l'écosystème des employeurs.

Ce rapport a mis en lumière des obstacles importants rencontrés par les apprenants pour accéder à la formation professionnelle et technique, la poursuivre et la mener à terme. Cinq principaux obstacles ont été identifiés : économiques, linguistiques, géographiques, culturels et liés au handicap. Il a révélé que les apprenants défavorisés et les apprenants en situation de handicap étaient exclus du système formel de formation professionnelle et technique, jugé coûteux et insuffisamment flexible pour répondre à leurs besoins. Par ailleurs, les formations non formelles et informelles délivrent rarement des certifications reconnues au niveau national, ce qui renforce l'exclusion de ces apprenants du marché du travail.

En conséquence, quatre recommandations visant à adopter les meilleures pratiques pour un mécanisme d'assurance qualité plus équitable et inclusif dans les établissements d'EFTP ont été proposées :

1. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient garantir des normes fondées sur les compétences, un cadre pour des compétences professionnelles accréditables, cumulatives et capitalisables.
2. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient adopter une gouvernance à plusieurs niveaux et multipartite.
3. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP comprennent des ateliers pratiques et des dispositifs d'apprentissage en milieu de travail.
4. Les mécanismes d'assurance qualité de l'EFTP devraient garantir des parcours flexibles et un soutien supplémentaire aux apprenants défavorisés, en lien avec une reconnaissance officielle.

À partir de là, elle a fourni une feuille de route divisée en actions à court, moyen et long terme.

1. Actions à court terme : recenser les obstacles et établir une situation de référence ; créer des mécanismes de gouvernance participative et attribuer les responsabilités ; combler les lacunes urgentes en matière de qualité.
2. Actions à moyen terme : formaliser les parcours de compétences ; développer l'apprentissage pratique et en milieu professionnel ; étendre l'offre de formation flexible et reconnue
3. Actions à long terme : intégrer les dispositions relatives à la qualité et à l'inclusion dans le cadre national d'évaluation de la qualité de l'EFTP ; garantir un financement durable ; suivre les résultats en matière d'équité et d'emploi ; adapter en permanence les qualifications et les dispositions aux besoins changeants.

En résumé, ce rapport visait à synthétiser les meilleures pratiques en matière de mécanismes d'assurance qualité équitables et inclusifs et proposait une feuille de route pouvant contribuer au développement d'un système d'EFTP capable d'identifier les inégalités et d'y répondre, tout en améliorant l'accès, la poursuite et l'achèvement de la formation pour tous les apprenants.

Références et ressources

Bulgarie

Ministère de l'Éducation et des Sciences. (s.d.). *Enseignement et formation professionnels* [Enseignement et formation professionnels]. <https://www.mon.bg/profesionalno-obrazovanie/>

Agence nationale pour l'enseignement et la formation professionnels. (s.d.-a). *Maison*. <https://www.navet.government.bg/eng/>

Agence nationale pour l'enseignement et la formation professionnels. (s.d.-b). *Législation* [Législation]. <https://www.navet.government.bg/bg/normativni-dokumenti/>

Ethiopie

Aucune référence n'a été fournie dans la proposition du partenaire.

Grèce

Commission européenne. (30 mai 2023). *Mise en œuvre pilote d'une méthodologie d'assurance qualité et d'un manuel d'application dans deux instituts grecs d'enseignement et de formation professionnels (EFP)*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/news/piloting-quality-assurance-methodology-and-supporting-implementation-manual-two-greek-ivet-2023-05-30_en

Commission européenne/EACEA/Eurydice. (s.d.). *Validation des apprentissages non formels et informels* : Grèce. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/validation-non-formal-and-informal-learning>

Grèce, Ministère de l'Éducation, des Affaires religieuses et des Sports. (2025a). *Règlement sur le fonctionnement des écoles privées de formation professionnelle supérieure (ISAEK)* (Décision ministérielle n° 109189/K6, Journal officiel B 4893/15.09.2025).

Grèce, Ministère de l'Éducation, des Affaires religieuses et des Sports. (2025b). *Règlement sur le fonctionnement des écoles publiques de formation professionnelle supérieure (SAEK)* (Décision ministérielle n° K5/103550, Journal officiel B 4676/29.08.2025).

Karakolia, V., & Vasilopoulos, A. (2025). Assurance qualité dans les établissements publics d'enseignement professionnel. *Enjeux critiques de l'éducation des adultes*, 5(1), 23–34. <https://doi.org/10.12681/haea.39229>

Ministère de l'Éducation, des Affaires religieuses et des Sports. (2025). *Plan stratégique pour l'enseignement professionnel, la formation et l'apprentissage tout au long de la vie 2025-2027*.

Organisation nationale pour la certification des qualifications et l'orientation professionnelle. (s.d.-a). *Approbation de la proposition de projet EOPPEP « Vers une formation professionnelle post-COVID renforcée (EPOS-VET) » dans le cadre du programme EQAVET Erasmus+*. <https://eqavet.eoppep.gr/en/news-activities/activities-events/approval-of-eoppep-project-proposal-%E2%80%9Ctowards-an-enhanced-post-covid-vet-epos-vet-%E2%80%9D-in-terms-of-eqavet%2C-erasmus-program>

Organisation nationale pour la certification des qualifications et l'orientation professionnelle. (s.d.-b). *Activités d'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels*. <https://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep-gr/quality-assurance/national-framework-for-quality-assurance-in-lifelong-learning>

Italie

Cedefop et Institut national d'analyse des politiques publiques. (2019). *L'enseignement et la formation professionnels en Europe : Italie* Au sein de Cedefop et ReferNet, Base de données VET en

Europe. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/italy-2019>

Commission européenne. (s.d.). *Normes de qualité Erasmus : Projets de mobilité – enseignement et formation professionnels, adultes, écoles*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-quality-standards-mobility-projects-vet-adults-schools>

Institut national de documentation, d'innovation et de recherche pédagogique. (s.d.). ITS — Instituts technologiques supérieurs. <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/>

Institut national d'analyse des politiques publiques. (s.d.-a). *Atlas du travail et des qualifications*. <https://atlantelavoro.inapp.org>

Institut national d'analyse des politiques publiques. (s.d.-b). *ÉGALITÉ*. <https://www.inapp.gov.it/en/eqavet>

Institut national d'analyse des politiques publiques. (s.d.-c). *Portail d'accréditation*. <https://www.inapp.gov.it/accreditamento/>

Institut national d'analyse des politiques publiques. (s.d.-d). *Sardaigne : Dispositif d'accréditation*. <https://www.inapp.gov.it/accreditamento/dispositivi-di-accreditamento/sardegna/>

Italie. (2013). *Décret législatif du 16 janvier 2013, n° 13 : Définition des règles générales et des niveaux de performance essentiels pour l'identification et la validation des acquis de l'apprentissage non formel et informel et des normes minimales de service du système national de certification des compétences* Normatif. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2013-01-16:13>

Ministère du Travail et des Politiques sociales. (8 janvier 2018). *Décret établissant le Cadre national des qualifications, publié dans le cadre du Système national de certification des compétences*. <https://www.lavoro.gov.it>

Ministère du Travail et de la Sécurité sociale. (2001, 25 mai). *Décret ministériel n° 166/2001 : Agrément des centres de formation et d'orientation*.

Région autonome de Sardaigne. (s.d.). *Agrément des organismes et lieux de formation* (Service FOR17). <https://sus.regione.sardegna.it/sus/searchprocedure/details/17>

Région autonome de Sardaigne. (2005). *Système régional d'accréditation des organismes et établissements de formation : Guide d'accréditation*. https://www.sardegna.lavoro.it/wp-content/uploads/documenti_filibase/Criteri%20applicativi.pdf

Travaux en Sardaigne. (s.d.). *Accréditation des organismes de formation* Récupéré le 10 août 2026 sur <https://www.sardegna.lavoro.it/accreditamento-agenzie-formative/>

Système ITS. (s.d.). *Système ITS Academy*. <https://www.sistemait.it>

Malawi

Malawi. (1999). *Loi de 1999 sur l'enseignement et la formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels*. <https://mca.ac.mw/mca-siteup/uploads/TEVET%20Act%201999.pdf>

Autorité de l'enseignement et de la formation techniques, entrepreneuriaux et professionnels. (s.d.-a). *Maison*. <https://tevetamw.com/>

Autorité de l'enseignement et de la formation techniques, entrepreneuriales et professionnelles. (s.d.-b). *Inscription des établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP)*. <https://www.tevetamw.com/services/registration-of-tevet-institutions>

Autorité de l'enseignement et de la formation techniques, entrepreneuriales et professionnelles. (2018). *Processus de développement des cours TEVET* (Série de manuels STEP n°

1). <https://www.stepmalawi.com/wp-content/uploads/2019/03/Training-Development-Manual.pdf>

UNESCO-UNEVOC. (s.d.). *Profils de pays dynamiques de l'EFTP : Malawi*. <https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=MWI>

Nations Unies Malawi. (2019, 25 novembre). *STEP soutient le Malawi dans l'élaboration d'un cadre national de qualifications*. <https://malawi.un.org/en/42103-step-supports-malawi-develop-national-qualifications-framework>

Mozambique

Aucune référence n'a été fournie dans la proposition du partenaire.

Nigeria

Ministère fédéral de l'Éducation. (2023). *Cadre national des qualifications professionnelles : Manuel opérationnel*. <https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2023/04/NSQF-OPERATIONAL-MANUAL.pdf>

Jackson, E. O., Udom, N. A., et Elijah, E. S. (2025). Assurance qualité de l'EFTP au Nigéria en vue de la réalisation de l'ODD 2030 : Éradiquer la pauvreté grâce au développement des compétences. *Revue de recherche en sciences et technologies pures*, 8(2), 75–89. <https://doi.org/10.56201/rjpst.vol.8.no2.2025.pg75.89>

Conseil national de l'enseignement technique. (s.d.). *Maison*. <https://web.nbte.gov.ng/>
Commission nationale des universités. (2018, 23 février). *Adamu Adamu lance le Cadre nigérian de qualification des compétences*. <https://www.nuc.edu.ng/adamu-adamu-flag-off-nigerian-skills-qualifications-framework/>

Commission nationale des universités. (Avril 2023). *Lignes directrices pour la création d'universités ouvertes privées au Nigéria*. <https://www.nuc.edu.ng/wp-content/uploads/2024/06/Guidelines-for-the-Establishment-of-Private-Open-Universities-final.pdf>

UNESCO-UNEVOC. (s.d.). *Profils de pays dynamiques de l'EFTP : Nigéria*. <https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic%2BTVET%2BCountry%2BProfiles/country%3DNGA>

Espagne

Agence publique pour la formation professionnelle et la qualification de Catalogne. (2021). *Modèle catalan d'évaluation du système de formation et de qualification professionnelles : Document de base*. https://fp.gencat.cat/web/.content/04_Arees/avaluacio-sistema-FPCAT/Model-catala-davaluacio-del-Sistema-FPCAT-Document-de-bases.pdf

Cedefop. (2023a). *Inventaire européen des cadres nationaux de certification 2022 — Espagne*. https://www.cedefop.europa.eu/files/spain - european inventory of_nqfs_2022.pdf

Cedefop. (2023b). *Enseignement et formation professionnels en Espagne : bref aperçu*. Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2801/221364>

Cedefop. (2025a). *La double réforme de l'enseignement et de la formation professionnels. Chronologie des politiques de formation professionnelle en Europe*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/search/28182>

Cedefop. (2025b). *Notes d'orientation sur l'enseignement et la formation professionnels 2024 — Espagne : Évolutions de la politique nationale en matière d'EFP 2023-2024*. Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2801/8573704>

- Cedefop. (2026). *Pleins feux sur l'emploi et les compétences — Espagne* Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2801/9727378>
- Cedefop et Fondation d'État pour la formation à l'emploi. (2023). *Enseignement et formation professionnels en Europe – Espagne : Description du système* Au sein de Cedefop et ReferNet, *Enseignement et formation professionnels en Europe : base de données VET en Europe — Descriptions détaillées des systèmes de formation professionnelle*. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/system/s/spain-u3>
- Commission européenne. (2024). *Réunion annuelle du réseau EQAVET 2024 : Rapport complet*. <https://todofp.es/dam/jcr:8c0bea18-a13a-49c3-ade8-21c1288f9aa8/e/qavet.pdf>
- Commission européenne/EACEA/Eurydice. (2025, 20 mars). *Espagne : Le gouvernement élargit l'accès à la formation professionnelle grâce à la certification des compétences pour des millions de personnes*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/spain-government-expands-access-vocational-training-through-skills-accreditation-millions>
- Institut national des qualifications. (s.d.). *Catalogue national des normes des compétences professionnelles*. <https://incual.educación.gob.es/bdc>
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Sports. (s.d.). *Cadre commun d'évaluation et d'assurance qualité*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:c9dfff5b-3e1a-4925-8e48-54bc46cec8e2/marco-com-n-de-garant-a-de-evaluaci-n-y-calidad-versi-n-online.pdf>
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Sports. (2025a). *Rapport sur l'état du système de formation professionnelle : mars 2025*. <https://www.todofp.es/dam/jcr:cf71d6e8-9eeb-4a00-a768-78d17c8c4d87/informe-inicial-del-sistema-fp.pdf>
- Ministère de l'Éducation, de la Formation professionnelle et des Sports. (2025b). *Système national d'indicateurs pour l'évaluation de la formation professionnelle* (1^{re} éd.). <https://www.todofp.es/dam/jcr:779b75a9-7bee-4fa8-8b8a-e1d09242a370/sistema-estatal-de-indicadores-versi-n-online---ltimos-cambios.pdf>
- OCDE. (2025). *Garantir la qualité dans l'enseignement professionnel et supérieur : une assurance qualité efficace* (Perspectives de politique éducative de l'OCDE n° 118). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/02/ensuring-quality-in-vet-and-higher-education_82028783/812ff006-en.pdf
- Espagne. (2022). *Loi organique 3/2022 du 31 mars relative à l'organisation et à l'intégration de la formation professionnelle* Journal officiel de l'État, 78. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>
- Espagne. (2023). *Décret royal 659/2023 du 18 juillet portant développement de l'organisation du système de formation professionnelle* Journal officiel de l'État, 174. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659/con>
- Watters, E. (2015). *Promouvoir l'assurance qualité dans l'enseignement et la formation professionnels : l'approche de l'ETF* (Document de travail de l'ETF). Fondation européenne pour la formation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf



Co-funded by
the European Union



Ecossistemas Digitais na Biodiversidade: Aprimorando a Educação Profissional e o Ensino Superior.

Garantia de Qualidade

Acordo nº: 101242645

DIGIBIOVET

Implementando as melhores práticas para mecanismos de garantia de qualidade equitativos e inclusivos no ensino técnico e profissional

Entregável:D2.2

Desenvolvido por Dom Spain

Julho de 2026



Isenção de responsabilidade: Cofinanciado pela União Europeia. As opiniões e pontos de vista expressos são, contudo, da exclusiva responsabilidade do(s) autor(es) e não refletem necessariamente os da União Europeia ou da Agência Executiva Europeia da Educação e da Cultura (EACEA). Nem a União Europeia nem a EACEA podem ser responsabilizadas por eles.

Visão geral do projeto

Projeto:	Ecosistemas Digitais na Biodiversidade: Aprimorando a Educação Profissional e a Garantia de Qualidade do Ensino Profissionalizante
Número da concessão:	101242645
Duração do projeto:	01/11/2025 - 31/10/2028 (36 meses)
Parceiro Líder / Coordenador:	TDM 2000 (Itália)
Co-beneficiários:	ASSOCIACAO DE EDUCACAO DE JOVENS E ADULTOS DE NAMPULA (Mozambique)
	SIMEIO EVROPAIKIS GNOSE AMKE (PONTO EUROPEU DE CONHECIMENTO) (Grécia)
	UNIVERSIDADE OBAFEMI AWOLOWO (Nigéria)
	INTERPRODZHEKTS EOOD (Bulgária)
	DOMSPAIN CONSULTING SL (Espanha)
	UNIVERSIDADE DE ANTSIRANANA (Madagascar)
	UNIVERSIDADE WOLAITA SODO (Etiópia)
	DESENVOLVIMENTO DA JUVENTUDE E DA COMUNIDADE ORGANIZAÇÃO (Malawi)
Coordenador(a) do Projeto:	Angélica Perra (TDM 2000) pangelica@hotmail.com
	Davide Caddedu (TDM 2000) DAVIDECADEDDU@live.it
	Alise Jakovele (TDM 2000) alise.jakovele1@gmail.com
Subvenção estimada (máxima):	396.760,00 EUR

Pacotes de trabalho:	WP1: Gestão de Projetos e Garantia da Qualidade
	WP2: Aprimorando as estruturas digitais e inclusivas de garantia da qualidade no ensino técnico e profissional para a gestão sustentável da biodiversidade e dos recursos naturais.
	WP3: Desenvolvimento de Competências Digitais e Pedagógicas para uma Educação e Formação Técnica e Profissional de Qualidade
	WP4: Desenvolvimento, teste piloto e validação de currículos de aprendizagem baseados no trabalho DIGI-BIO
	WP5: Sistema de Gestão de Aprendizagem Online DIGIBIOVET
	WP6: Digibiovet - Disseminação e Exploração dos resultados

Identificação de Documentos

Número de entregáveis	D2.2
Título do entregável	Síntese das melhores práticas para mecanismos de garantia de qualidade equitativos e inclusivos na reforma das instituições de ensino técnico e profissional.
Pacote de Trabalho	WP2
Data de entrega prevista	
Data real de envio	
Status de confidencialidade	PÚBLICO
Parceiro Líder	Ponto de Conhecimento Europeu (EKS)

Índice

1. Resumo Executivo.....	1
2. Introdução e Metodologia.....	2
2.1 Sobre a DigiBioVet.....	2
2.2 Finalidade, Âmbito de aplicação e utilizadores previstos para o D2.2.....	3
2.3 Método de coleta de dados: Grupos focais e questionários online.....	4
2.4 Dados coletados para o FLUXO B.....	8
2.5 Resumo das conclusões.....	10
3. Quadros de referência para uma avaliação de qualidade equitativa e inclusiva.....	13
3.1 O que significa Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional (EFTP).....	13
3.2 A abordagem da ETF para avaliação e análise da qualidade.....	13
3.3 Quadro EQAVET: A ressalva europeia para a avaliação e a análise da qualidade.....	14
3.4 EQF: Quadro Europeu de Reconhecimento de Qualificações.....	15
3.5 Normas Internacionais de Sistemas de Gestão.....	16
4. Perfil dos parceiros.....	17
4.1 Bulgária.....	17
4.2 Grécia.....	21
4.3 Itália.....	25
4.4 Espanha.....	29
4,5 Nigéria.....	34
4.6 Moçambique.....	38
4.7 Malawi.....	39
4,8 Madagascar.....	43
4.9 Etiópia.....	44
5. Resultados comparativos entre países.....	49
5.1 Governança e Implementação da Avaliação e Análise da Qualidade.....	49
5.2 Avaliação, Validação e Reconhecimento de Competências.....	53
5.3 Disposições não formais e informais.....	54
6. Equidade, Inclusão e Experiência do Aluno.....	55
6.1 Barreiras Econômicas.....	56
6.2 Barreiras Linguísticas.....	56
6.3 Barreiras Geográficas.....	57
6.4 Barreiras Culturais.....	57
6.5 Barreiras relacionadas à deficiência.....	58
7. Recomendações.....	58
8. Roteiros.....	63
9. Conclusão.....	71
Referências e recursos.....	73

1. Sumário executivo

O objetivo da garantia da qualidade no ensino técnico e profissional (ETP) é assegurar que o ecossistema do ETP responda às necessidades do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos, conduzindo a qualificações reconhecidas, acesso a empregos dignos e emprego sustentável. Visa torná-lo atrativo, inclusivo e acessível, e fomentar competências que permitam a progressão para estudos adicionais. Este relatório focou-se na identificação de boas práticas para ecossistemas de ETP inclusivos e acessíveis, e fornece um roteiro para a sua implementação. No total, foram abrangidos 9 países: Espanha, Bulgária, Grécia, Itália, Malawi, Madagáscar, Moçambique, Nigéria e Etiópia. Os países da África Subsaariana realizaram grupos focais para identificar as experiências vividas pelos alunos. Todos os países parceiros preencheram um questionário explicando o seu ecossistema de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) e as práticas de inclusão/equidade, com exceção de Moçambique. Madagáscar não apresentou provas da existência de um quadro oficial de EPT.

A análise comparativa entre os países destacou um entendimento comum sobre o papel da avaliação da qualidade e da avaliação do sistema de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional). A maioria dos parceiros apresentou um modelo de governança que inclui diferentes partes interessadas, juntamente com as autoridades nacionais competentes. No que diz respeito à avaliação e ao reconhecimento de competências, a maioria dos países parceiros destacou uma combinação de avaliação teórica e prática, que leva ao reconhecimento oficial da competência e à emissão de um certificado. Em relação às barreiras à participação, à continuidade e à conclusão dos estudos, foram citadas cinco: económicas, geográficas, linguísticas, culturais e relacionadas à deficiência.

Foram propostas quatro recomendações para a adoção de melhores práticas visando um mecanismo de garantia da qualidade mais equitativo e inclusivo nas instituições de ensino técnico e profissional:

1. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem assegurar padrões baseados em competências, um quadro para competências profissionais acreditadas, cumulativas e capitalizáveis.
2. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem adotar uma governança multinível e multissetorial.
3. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional incluem workshops práticos e programas de aprendizagem no local de trabalho.
4. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem assegurar percursos flexíveis e apoio adicional para alunos desfavorecidos, em função do reconhecimento formal.

Com base nisso, foi elaborado um roteiro dividido em ações de curto, médio e longo prazo.

1. Ações de curto prazo: mapear as barreiras e estabelecer uma linha de base; criar mecanismos de governança participativa e atribuir responsabilidades; abordar as lacunas de qualidade urgentes.

2. Ações a médio prazo: formalizar percursos baseados em competências; expandir a aprendizagem prática e baseada no trabalho; ampliar a oferta flexível de formação reconhecida.
3. Ações a longo prazo: integrar disposições sobre qualidade e inclusão no quadro nacional de avaliação da qualidade do ensino técnico e profissional; garantir financiamento sustentável; monitorar os resultados em termos de equidade e emprego; adaptar continuamente as qualificações e as disposições às necessidades em constante mudança.

Em suma, a implementação das melhores práticas e do roteiro pode contribuir para o desenvolvimento de um sistema de ensino técnico e profissional capaz de identificar desigualdades e respondê-las, melhorando, ao mesmo tempo, o acesso, a continuidade e a conclusão da formação para todos os alunos.

2. Introdução e Metodologia

2.1 Sobre a DigiBioVet

O projeto DIGIBIOVET dedica-se ao combate à degradação da biodiversidade e ao avanço da educação profissional digital e verde em Moçambique, Nigéria, Madagáscar, Malawi e Etiópia. O projeto visa reforçar as iniciativas existentes da UE, focando-se nas áreas prioritárias definidas nos Planos de Melhoria da África Subsariana (SSA MIPs), incluindo a transição verde, a conservação da biodiversidade, a digitalização e o crescimento sustentável. Através do desenvolvimento de currículos de aprendizagem baseados no trabalho, o projeto procura capacitar as comunidades locais e os profissionais com as competências necessárias para conservar a biodiversidade de forma eficaz. Os programas de formação centrar-se-ão na conservação da biodiversidade, na gestão sustentável dos recursos e nos meios de subsistência baseados na biodiversidade. Ao proporcionar formação em gestão de ecossistemas e da vida selvagem, o projeto pretende promover práticas sustentáveis e mitigar as ameaças à biodiversidade, garantindo a preservação dos ricos ecossistemas africanos para as gerações futuras. Para além do desenvolvimento curricular, o projeto implementará um curso de competências de ensino online para capacitar os formadores do ensino técnico e profissional com as competências digitais necessárias à digitalização do currículo.

Esta iniciativa será complementada por diversas atividades destinadas a fomentar a colaboração entre os setores público e privado, alinhando os programas de formação profissional com as oportunidades socioeconómicas e reforçando a oferta de competências para responder às exigências do mercado de trabalho. As oportunidades de aprendizagem entre pares irão desenvolver competências digitais, enquanto as iniciativas de capacitação irão promover uma educação inclusiva e de alta qualidade. A participação com equilíbrio de género será priorizada em todas as atividades, com conteúdos concebidos em colaboração com organizações e empresas parceiras para garantir a sua relevância e inclusão. Serão oferecidas micro credenciais como comprovativo de desenvolvimento profissional, reforçando a empregabilidade e a credibilidade dos formandos nas áreas da

sustentabilidade. Além disso, o projeto irá implementar um Sistema de Gestão de Aprendizagem (LMS) inclusivo e adaptado a dispositivos móveis.

2.2 Finalidade, Âmbito de aplicação e utilizadores previstos para D2.2

Este relatório abrangente consolida normas, métricas e metodologias essenciais para a reforma das instituições de ensino e formação profissional, alinhando-as com as melhores práticas defendidas pela Fundação Europeia para a Formação (ETF). Ao abordar aspectos-chave da educação e formação profissional, estas reformas visam melhorar a qualidade, a inclusão e a relevância, contribuindo, em última análise, para o desenvolvimento sustentável.

O objetivo principal é fortalecer as políticas e estruturas de garantia da qualidade que apoiam os mecanismos de validação, acreditação e avaliação em contextos de aprendizagem formal e não formal. O relatório documenta meticulosamente práticas exemplares de organizações parceiras de ensino técnico e profissional, oferecendo informações valiosas para orientar a segunda atividade de mobilidade internacional e facilitar reformas práticas em todas as nossas parcerias.

Será dada especial ênfase à melhoria do acesso ao ensino profissionalizante para alunos que enfrentam barreiras socioeconômicas. Os desafios enfrentados por esses alunos serão identificados por meio de discussões em grupo focadas em organizações parceiras na região da África Subsaariana, lideradas pela UNA. Essas discussões fornecerão dados cruciais para orientar intervenções estratégicas que promovam a equidade e a inclusão nas instituições de ensino profissionalizante.

O relatório servirá como ferramenta fundamental para o desenvolvimento de capacidades, aprendizagem política e conhecimento institucional. Apoiará a adaptação e implementação de boas práticas em diferentes ambientes de EFP (Educação e Formação Profissional), promovendo oportunidades de educação e formação profissional mais acessíveis e impactantes. DomSpain liderou a síntese do relatório, com a contribuição de todos os parceiros, para garantir uma abordagem abrangente e colaborativa à reforma do ensino e formação profissional.

Para elaborar este relatório, precisamos de dois tipos de provas que nenhum dos parceiros, sozinho, pode fornecer:

- Informações institucionais e sistêmicas sobre como a garantia da qualidade do ensino técnico e profissional funciona atualmente nos países parceiros – quais estruturas existem, quais práticas estão em vigor, o que funciona bem e onde estão as lacunas. Essas informações são coletadas por meio de questionários estruturados preenchidos por funcionários das instituições.
- Depoimentos diretos dos alunos sobre como os sistemas de ensino técnico e profissional são vivenciados pelas pessoas que deveriam servir – especialmente alunos em situação de desvantagem socioeconômica, geográfica ou de outra

natureza. Essas informações são coletadas por meio de discussões em grupos focais na África Subsaariana, facilitadas pela UNA.

Essas duas vertentes foram deliberadamente concebidas para se complementarem. Os dados institucionais mostram o que os sistemas dizem fazer. Os dados dos alunos mostram o que realmente acontece com as pessoas mais vulneráveis. O relatório precisa de ambas para apresentar recomendações honestas, baseadas em evidências e verdadeiramente viáveis.

Principais aspectos abordados:

- Sistemas, normas e estruturas de garantia da qualidade estão atualmente em funcionamento nas instituições parceiras de ensino técnico e profissional..
- Validação e certificação de resultados de aprendizagem em contextos formais e não formais..
- Boas práticas já existentes que podem ser replicadas em toda a parceria.
- Barreiras enfrentadas por alunos desfavorecidos no acesso e conclusão do ensino técnico e profissional.
- Equidade e inclusão nos sistemas atuais de garantia da qualidade: fragilidades e lacunas.
- Reformas e intervenções necessárias.

2.3 Método de coleta de dados: Grupos focais e questionários online

D2.2 coleta dois tipos distintos de evidências por meio de duas vias separadas. Elas não são intercambiáveis e não são coletadas das mesmas pessoas. Ambas são necessárias. Nenhuma delas, isoladamente, é suficiente.

	TRANSMISSÃO A <i>Dados Institucionais e de Sistemas</i>	CORRENTE B <i>Voz do aluno — Grupos focais</i>
Liderado por	República Dominicana	UM

Quem fornece os dados?	Equipe institucional — as pessoas que ADMINISTRAM e GERENCIAM os sistemas de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional): • Instituições de ensino e formação profissional e prestadores de formação • Formadores e pessoal docente do ensino técnico e profissional • organismos de garantia da qualidade • Organizações parceiras e órgãos de formulação de políticas	Alunos — as pessoas que VIVENCIAM o ensino técnico e profissional por dentro: • Alunos que enfrentam barreiras socioeconômicas • Alunos desfavorecidos e rurais • Alunos com acesso limitado à educação/formação • Alunos vulneráveis já estão em contato com organizações parceiras da SSA.
O que é coletado	• Quadros nacionais e institucionais de garantia da qualidade do ensino e formação profissional • Sistemas de normas, acreditação e certificação • Mecanismos de avaliação e validação • Boas práticas em garantia de qualidade inclusiva e equitativa. • Lacunas, fragilidades e necessidades de reforma • Índices de referência e indicadores alinhados a ETFs	• Barreiras ao acesso, à participação e à conclusão • Lacunas onde os sistemas de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional não conseguem apoiar a inclusão. • Experiência de aprendizagem de qualidade — o que funciona e o que não funciona • Estratégias de enfrentamento comunitárias e informais • Recomendações dos alunos para um controle de qualidade mais equitativo.
Como	Dois modelos de questionário separados (Anexos 1 e 2): • Anexo 1 — Modelo de Parceiros da SSA • Anexo 2 — Modelo para Parceiros da UE	Cinco Discussões em grupos focais nos países parceiros da África Subsaariana: • 5 a 7 participantes por sessão, totalizando 25 a 35 participantes. • Realizada no idioma local de preferência dos participantes.

	Devolva o formulário preenchido à DomSpain até 15 de julho de 2026.	Pelo menos 50% de mulheres em todas as sessões. A UNA submeterá os resumos dos grupos focais à DomSpain até 15 de julho de 2026.
Onde	Todos os parceiros	Nigéria · Etiópia · Madagascar · Moçambique · Malawi
Propósito	Documentar as boas práticas existentes. Os parceiros da UE são o ponto de referência — o que funciona, por que funciona e o que poderia ser adaptado em outros lugares.	Documente a realidade atual, incluindo as lacunas. O que existe? O que está faltando? Quais mecanismos informais substituem o controle de qualidade formal?
Principal diferença	As secções 2 a 3 abordam quadros específicos da UE: EQAVET, EQF, Erasmus+, Agenda de Competências da UE, etc.	As secções 2 e 3 abordam os sistemas nacionais e o que existe na prática — incluindo mecanismos informais e parciais de garantia da qualidade.
Modelo/ferramenta	Anexo 1 (SSA) ou Anexo 2 (UE) — também disponível como formulário online (links na Seção 2)	Anexo 3 — Guia de Discussão do Grupo Focal + Anexo 4 — Formulário de Consentimento

Os Grupos de Discussão Focal (GDFs) são o método utilizado para coletar dados sobre a perspectiva dos alunos nos países parceiros da África Subsaariana. Eles são usados em vez de questionários escritos porque muitos participantes enfrentam barreiras de alfabetização, conectividade ou idioma que tornam os instrumentos escritos inacessíveis. Além disso, permitem que um facilitador qualificado explore, esclareça e siga linhas de raciocínio inesperadas, gerando dados qualitativos mais ricos do que os obtidos por meio de respostas fechadas.

Os grupos focais podem ser conduzidos presencialmente ou online. Ambos os formatos são aceitáveis – a escolha deve ser baseada no que for mais acessível e seguro para os participantes em cada formato. Contexto do país, prioridade é a participação significativa, não o formato.

A UNA coordena com cada parceiro da SSA o agendamento e a realização de Grupos de Discussão Focal (GDFs). Cada GDF reúne alunos -Não são funcionários da instituição -Falar abertamente sobre suas experiências.

Número de sessões	5 no total — um por país parceiro da África Subsaariana
--------------------------	---

Participantes por sessão	5 a 7 alunos (25 a 35 no total em todos os países)
Quem participa	Alunos desfavorecidos, rurais e vulneráveis que estejam atualmente ou tenham estado recentemente envolvidos com a organização parceira. NÃO são instrutores, gestores ou funcionários da instituição.
Linguagem	Sessões realizadas no idioma local de preferência dos participantes.
Requisito de gênero	Pelo menos 50% de mulheres em todas as sessões.
Facilitação	A UNA treina ou instrui os facilitadores locais antes de cada sessão.
Modelo	Anexo 3 — Guia de Discussão do Grupo Focal
Consentimento	Anexo 4 — Formulário de Consentimento (obrigatório para todos os participantes antes do início da sessão)
Comprovante necessário	Lista de presença assinada para cada sessão.
Ética e RGPD	O consentimento deve ser obtido ANTES do início da sessão, utilizando o Anexo 4 (ou equivalente no idioma local). Nenhum dado poderá ser coletado sem ele.
Prazo final	A UNA submeterá os resumos dos grupos focais à DomSpain até 15 de julho de 2026.

Antes de cada grupo focal, cada parceiro da SSA deve garantir que o seguinte seja verdadeiro:

- Fundamento jurídico: todo o processamento de dados dos FGDs é baseado no Artigo 6(1)(a) do RGPD - consentimento livre, específico, informado e inequívoco.
- O consentimento deve ser obtido ANTES do início da sessão, utilizando o Anexo 4 (ou equivalente no idioma local). Nenhum dado poderá ser coletado sem ele.
- Os participantes devem ser informados sobre: a finalidade dos dados, quem terá acesso a eles, por quanto tempo serão armazenados e seu direito de se retirarem a qualquer momento, sem consequências.
- Supervisores, gerentes ou pessoas em posição de autoridade sobre os participantes não podem estar presentes durante a sessão.
- As anotações das sessões devem ser anonimizadas antes do envio à UNA. Nomes reais não devem constar nas anotações, resumos ou no Guia.
- As listas de presença (que contêm nomes reais) devem ser armazenadas separadamente do conteúdo da sessão e tratadas como estritamente confidenciais.

- As fotografias só podem ser tiradas com consentimento expresso por escrito (descrito no Anexo 4). Os participantes que não desejarem ser fotografados deverão ser acomodados.

Considerações éticas adicionais:

- A participação voluntária deve ser genuína.-Nenhum participante deve se sentir pressionado por sua relação com a organização anfitriã.
- Caso um participante relate abuso, exploração ou situação de perigo, siga imediatamente a política de proteção da sua organização.
- Temas sensíveis (pobreza, discriminação de gênero, deficiência) exigem atenção especial. Normalize as experiências sem dramatizá-las.
- Garantir que as vozes marginalizadas não sejam silenciadas por participantes mais confiantes – o facilitador deve gerir ativamente esta situação.
- Caso as sessões sejam realizadas em um idioma local, anote o idioma utilizado no registro da sessão.

2.4 Dados coletados para o FLUXO B

Os grupos focais foram implementados por organizações parceiras sediadas nos países parceiros da África Subsaariana, nomeadamente a Universidade Wolaita Sodo (Etiópia), a Universidade Obafemi Awolowo (Nigéria), a Asejana (Moçambique), a Universidade de Antsiranana (Madagascar) e a Organização de Desenvolvimento da Juventude e da Comunidade (Malawi), e foram realizados entre 4 e 10 de julho de 2026.

O objetivo do projeto visa coletar evidências qualitativas diretamente de alunos do ensino técnico e profissional que enfrentam barreiras socioeconômicas e foi concebido para capturar as experiências de alunos desfavorecidos, rurais e vulneráveis que estão ou estiveram recentemente envolvidos no ensino técnico e profissional, em vez das perspectivas de instrutores, gestores ou funcionários institucionais.

Abaixo, você encontrará uma visão geral dos grupos focais, o número de participantes registrados e as informações demográficas disponíveis.

País	Parceiro/localização	Data	Participantes	Informações demográficas disponíveis
Etiópia	Universidade Wolaita Sodo, Wolaita Sodo	4 de julho de 2026	7 registros de presença	A distribuição por idade e sexo não foi informada. Os participantes incluíam alunos desfavorecidos, rurais e marginalizados, alunos com acesso limitado à educação e mulheres jovens que enfrentam barreiras relacionadas ao gênero.

Malawi	Organização para o Desenvolvimento da Juventude e da Comunidade, Nkhotakota	7 de julho de 2026	7 registros de presença	A distribuição por idade e sexo não foi informada. O grupo focal incluiu alunos desfavorecidos, rurais, marginalizados e com acesso limitado à educação formal.
Madagáscar	Universidade de Antsiranana	8 de julho de 2026	8 registros de presença	Faixa etária relatada: 18–26 anos Os participantes foram identificados como economicamente desfavorecidos e/ou pertencentes a comunidades marginalizadas ou vulneráveis.
Moçambique	ASEJANA, Nampula	7 de julho de 2026	10 registros de presença	Faixa etária relatada: 15 a 25 anos Os participantes incluíam alunos desfavorecidos e rurais, alunos com acesso limitado à educação anteriormente, mulheres jovens e alunos deslocados internamente afetados pelo terrorismo/conflito.
Nigéria	Universidade Obafemi Awolowo	10 de julho de 2026	7 registros de presença	Faixa etária relatada: 22–40 anos;3 participantes do sexo masculino e 4 do sexo feminino Os participantes incluíam alunos economicamente desfavorecidos e marginalizados/vulneráveis.

Portanto, com base nos relatórios dos grupos focais, **trinta e nove participantes foram documentados na Etiópia, Malawi, Madagascar, Moçambique e Nigéria..**

O guia de discussão do grupo focal gerou dados qualitativos em torno de quatro áreas principais: Acesso ao Ensino Técnico e Profissionalizante (TVET), Participação e continuidade, Percepções dos alunos sobre a qualidade e Recomendações dos alunos.

Os relatórios também coletaram observações dos facilitadores, informações sobre grupos que enfrentam barreiras particularmente elevadas, estratégias de enfrentamento utilizadas pelos alunos, lacunas percebidas nos sistemas de garantia de qualidade existentes e implicações para futuras reformas da garantia de qualidade.

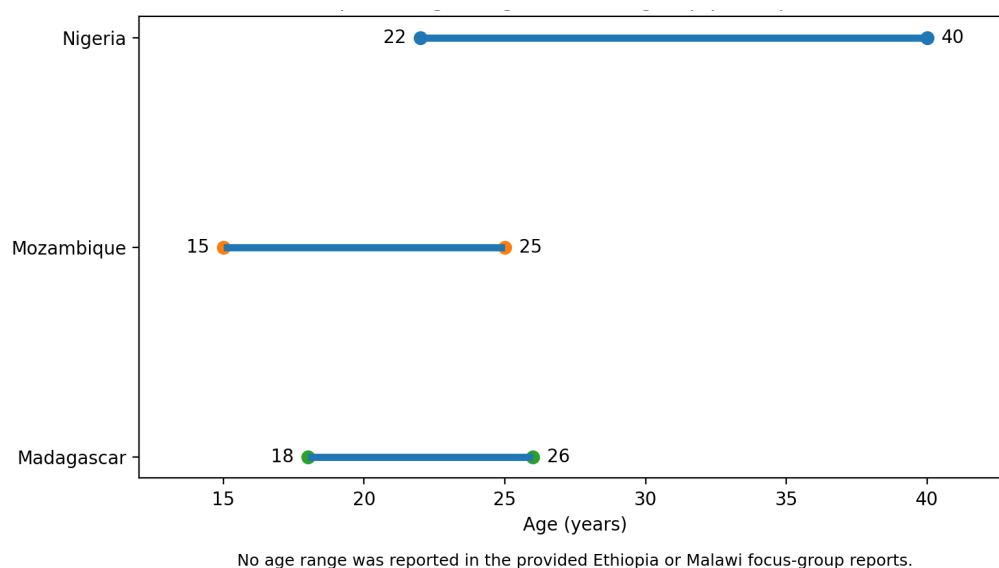


Figura 1: Idade relatada dos participantes dos grupos focais na Nigéria, Moçambique e Madagascar.

2.5 Resumo das conclusões

As restrições financeiras são a barreira de acesso mais consistente nos cinco conjuntos de dados nacionais. Os alunos relataram dificuldades para pagar as taxas de treinamento e arcar com os custos de transporte, acomodação e outras despesas de subsistência. Problemas financeiros foram explicitamente identificados nos resultados da Nigéria, Etiópia, Moçambique, Madagascar e Malawi.

As barreiras geográficas também se mostraram proeminentes. Os alunos relataram longas distâncias até as instituições de ensino e dificuldades para encontrar acomodação, principalmente aqueles provenientes de áreas rurais ou remotas. Essas barreiras foram explicitamente identificadas na Nigéria, Etiópia, Moçambique e Malawi. Essas barreiras geográficas também costumam reforçar as restrições financeiras dos alunos rurais, pois os forçam a se mudar ou geram um ônus financeiro adicional devido aos custos de deslocamento.

Os dados também revelam **barreiras sociais e interseccionais**. Esses fatores incluem responsabilidades familiares, estereótipos de gênero, discriminação contra mulheres que ingressam em profissões tradicionalmente dominadas por homens, barreiras de acessibilidade relacionadas à deficiência e, em Moçambique, a vulnerabilidade particular de estudantes deslocados internamente e afetados por conflitos.

As barreiras encontradas no início do curso frequentemente persistem após a matrícula. **Alojamento, transporte, alimentação e o custo de vida em geral.** Exerce pressão constante sobre os alunos e pode comprometer a conclusão do curso.

Uma segunda questão recorrente é a necessidade de combinar **o treinamento com trabalho remunerado ou informal**. Os alunos descreveram trabalhar como lojistas,

mototaxistas ou motoristas de táxi de bicicleta, além de se envolverem em outras atividades geradoras de renda para custear o transporte e as despesas de moradia. Isso cria conflitos entre os horários de treinamento e o emprego, reduzindo o tempo disponível para estudo.

Os alunos também identificaram problemas relacionados a equipamentos, **materiais de aprendizagem e recursos digitais**. Os problemas relatados incluíam computadores e equipamentos práticos insuficientes, falta ou atraso no fornecimento de materiais de aprendizagem, equipamentos de segurança inadequados e acesso limitado à internet.

Os resultados obtidos em Moçambique destacam ainda as dificuldades específicas dos alunos deslocados e afetados por conflitos, incluindo a insegurança alimentar, a incapacidade de pagar a viagem de regresso a casa e traumas ou memórias não resolvidas do conflito.

Nos grupos focais, os alunos associaram fortemente a qualidade a uma proporção adequada entre o aprendizado prático e a instrução teórica.

Eles enfatizaram:

- Oficinas, laboratórios, ferramentas e equipamentos modernos adequados;
- oportunidades suficientes para praticar habilidades;
- instrutores competentes e que oferecem apoio;
- estreitar os laços com os empregadores e a indústria;
- Estágios e experiência prática no ambiente de trabalho;
- Acesso à internet e recursos digitais;
- currículos alinhados com oportunidades de emprego;
- ambientes de aprendizagem inclusivos; e
- Qualificações reconhecidas que apoiam o emprego ou o trabalho por conta própria.

Por exemplo, os alunos etíopes associaram explicitamente a qualidade à exposição prática adequada, tempo em laboratório, equipamentos reais, professores que os apoiam e colaboração com a indústria. Os participantes de Madagascar relataram uma situação atual **90% teoria / 10% prática**. Os alunos de Moçambique também solicitaram equipamentos modernos, experiência prática em empresas e menos módulos teóricos, além de um nível de equilíbrio entre os grupos.

Embora as prioridades variem de acordo com o contexto, várias recomendações são consistentes em todos os conjuntos de dados: a necessidade de apoio financeiro e social, infraestrutura prática, maior exposição prática, garantia de qualidade mais inclusiva, oferta flexível e garantia de qualidade centrada no aluno.

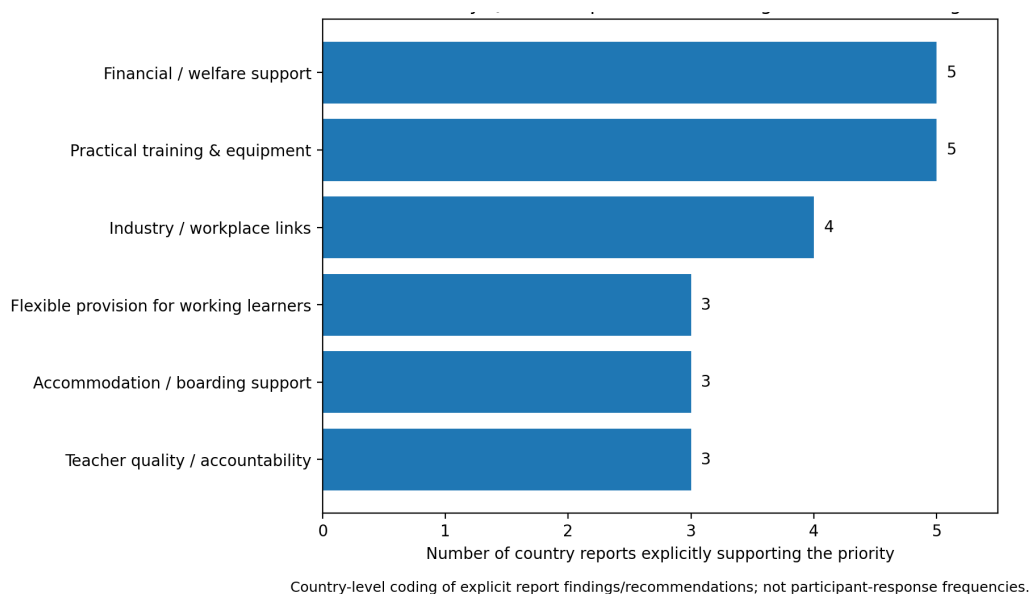


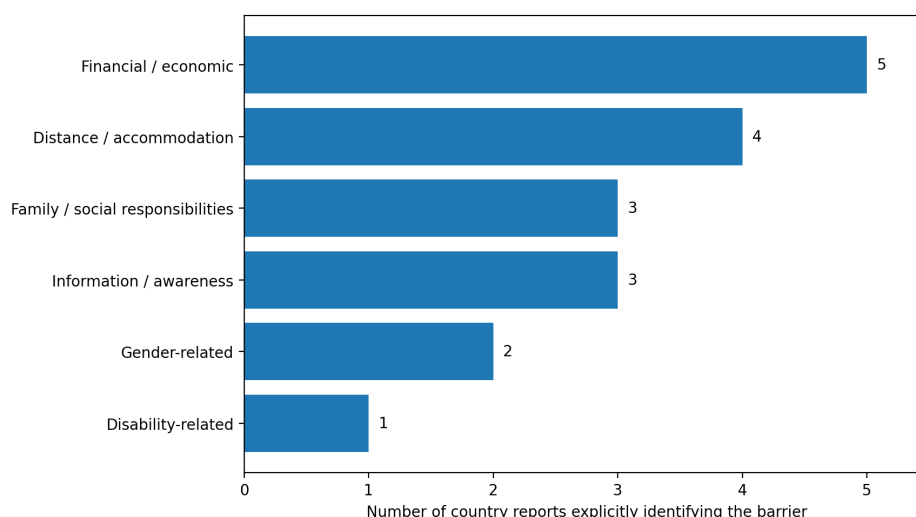
Figura 2: Prioridades para a reforma da garantia da qualidade do ensino técnico e profissional para os participantes do grupo focal da África Subsaariana

2.5.1 Limitação de dados

As informações disponíveis são principalmente qualitativas e, portanto, devem ser consideradas, não **devem ser interpretadas como estatisticamente representativas da população nacional de alunos do ensino técnico e profissional.**

Diversos campos demográficos ficaram incompletos. Em particular, a idade e o sexo dos participantes não foram informados para a Etiópia e o Malawi, enquanto o número de participantes de Moçambique não consta no material fornecido. Consequentemente, não é possível calcular o total dos cinco países, a distribuição geral por sexo ou a distribuição geral por idade a partir do conjunto de dados atual.

Os relatórios nacionais também diferem no nível de detalhamento fornecido. Portanto, as comparações entre países devem ser interpretadas como...**presença de temas nas evidências qualitativas disponíveis**, em vez de medidas de quão frequente ou grave é cada barreira na população em geral.



Derived coding: counts countries in which the barrier is explicitly reported; it is not a count of participant statements.

Figura 3: Barreiras de acesso mencionadas nos 5 grupos focais da África Subsaariana.

3. Quadros de referência para uma avaliação de qualidade equitativa e inclusiva

3.1 O que significa Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional (EFTP)

O ambiente de ensino técnico e profissional (ETP) permite que os indivíduos adquiram competências essenciais para a integração no mercado de trabalho ou para o acesso a empregos qualificados. Através da certificação, as instituições formais de ETP atestam que o aluno adquiriu as competências e qualificações definidas nos currículos. É por meio de um processo sistemático de avaliação e análise da qualidade que essa certificação nacional adquire valor para o empregador e o mercado de trabalho. Além disso, as qualificações estão sendo cada vez mais definidas, inclusive em seus métodos de avaliação, o que permite o reconhecimento de competências e habilidades adquiridas fora dos sistemas formais de ETP.

Dessa forma, a avaliação e o controle de qualidade garantem que:

- Os currículos são relevantes para as demandas trabalhistas e sociais, bem como para as necessidades individuais.
- currículos concluídos liderar credenciais ou qualificações reconhecidas nacional ou internacionalmente.
- A formação proporciona acesso a empregos dignos e emprego sustentável.
- O sistema de formação e educação técnica e profissional (TVET) promove competências que permitem a progressão para estudos mais aprofundados.
- O sistema de ensino e formação profissional é atrativo, acessível e inclusivo.

3.2 A abordagem da ETF para avaliação e análise da qualidade

A ETF é uma agência da UE que apoia países fora da União Europeia na modernização dos seus sistemas de ensino e formação profissional. Ela atua em mais de 25 países no Norte da África, Oriente Médio, Europa Oriental, Ásia Central e África Subsaariana.

A abordagem da ETF à qualidade do ensino técnico e profissional não visa impor modelos europeus. Trata-se de ajudar os países a construir sistemas que funcionem para os seus próprios contextos. -Sistemas transparentes, que melhoram com o tempo e conferem aos alunos qualificações efetivamente reconhecidas e úteis. É por isso que o ETF é a principal estrutura de referência para o T2.2: nosso objetivo não é avaliar os parceiros da SSA em relação a um padrão europeu, mas sim usar as ferramentas do ETF para identificar o que funciona, o que está faltando e quais melhorias realistas seriam necessárias.

A ETF desenvolveu ferramentas específicas para a avaliação da qualidade do ensino e formação profissional, incluindo o Processo de Turim. -Uma metodologia participativa de autoavaliação que muitos países da África Subsaariana já adotaram. Nos casos em que as instituições parceiras participaram das avaliações do Processo de Turim, isso é diretamente relevante para as perguntas do modelo..

Mais precisamente, a ETF descreve o objetivo da garantia da qualidade do ensino e formação profissional da seguinte forma:

“A garantia da qualidade no ensino profissionalizante pode ser entendida como as medidas estabelecidas para verificar se os processos e procedimentos estão em vigor e se, quando eficazes, asseguram a qualidade e a melhoria contínua do ensino profissionalizante. As medidas relacionam-se a padrões de qualidade com princípios, critérios e indicadores subjacentes. O objetivo da garantia da qualidade no ensino profissionalizante é assegurar um ensino profissionalizante de qualidade: que responda às necessidades do mercado de trabalho, da sociedade e dos indivíduos, conduzindo a qualificações reconhecidas; proporcionando acesso a empregos dignos e sustentáveis; sendo atrativo, inclusivo e acessível; e fomentando competências que permitam a progressão para a aprendizagem complementar.”¹

3.3 Quadro EQAVET: A ressalva europeia para a avaliação e análise da qualidade

O EQAVET é o principal quadro de referência da UE para a garantia da qualidade no ensino e formação profissional. É utilizado por todos os Estados-Membros da UE e constitui o principal quadro de referência segundo o qual as instituições parceiras da UE neste projeto operam. Compreender o EQAVET é importante para o T2.2 porque fornece os indicadores de qualidade específicos que nos permitem comparar práticas em diferentes contextos nacionais.

O EQAVET é estruturado em torno de um ciclo de melhoria contínua de quatro etapas que qualquer instituição pode aplicar, independentemente do tamanho ou dos recursos:

¹https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf(p.15)

Planejamento	Implementação	Avaliação	Análise	O que isso significa na prática?
Defina metas e planeje como alcançá-las.	Ministrar o treinamento conforme o plano.	Meça os resultados em relação às metas.	Utilize as descobertas para aprimorar o próximo ciclo.	Uma instituição que segue o EQAVET não se limita a ministrar treinamentos — ela questiona continuamente: estamos fazendo isso bem? Os alunos estão atingindo os resultados esperados? Estamos alcançando a todos? O que precisa mudar?

A EQAVET define um conjunto de indicadores de qualidade que os prestadores de ensino e formação profissional podem usar para medir seu desempenho. Os mais diretamente relevantes para o T2.2 incluem:

- Taxas de participação e conclusão — os alunos estão se matriculando e concluindo o curso?
- Taxas de colocação e emprego — a formação leva ao trabalho?
- Utilização das competências adquiridas no local de trabalho — as competências são realmente utilizadas?
- Desenvolvimento de pessoal — os professores e formadores estão a manter as suas competências atualizadas?
- Satisfação dos alunos — os alunos sentem que o treinamento atende às suas necessidades?

Uma das principais questões que o T2.2 irá explorar é: em que medida as instituições parceiras da África Subsaariana possuem mecanismos — formais ou informais — que correspondam a esses indicadores? Mesmo nos casos em que a estrutura EQAVET não seja conhecida ou mencionada, as funções subjacentes podem existir de diferentes formas.

3.4 EQF: Quadro Europeu de Reconhecimento de Qualificações

O EQF é uma ferramenta de tradução que facilita a compreensão e a comparação internacional de qualificações de diferentes países. Ele utiliza um sistema de 8 níveis baseado em resultados de aprendizagem – definidos como combinações de Conhecimento, Habilidades e Autonomia/Responsabilidade que um aluno pode demonstrar após a conclusão de um programa.

Nível EQF	Qualificação típica	Relevância para T2.2
1–2	Certificados básicos, programas profissionais de curta duração.	Formação profissional e técnica de nível básico; mais relevante para alunos desfavorecidos na África Subsaariana.
3–4	Diplomas profissionais, qualificações técnicas	Nível básico de formação e educação profissional na maioria dos países parceiros.
5–6	Cursos profissionalizantes de nível superior / diplomas de nível técnico	Formação profissional avançada; importante para a progressão no mercado de trabalho.

Para o item T2.2, o EQF levanta questões específicas sobre certificação e reconhecimento que são abordadas diretamente na Seção 3 do Modelo: As qualificações emitidas por instituições parceiras são reconhecidas nacionalmente? Os alunos podem usar seus certificados para prosseguir para treinamento adicional ou emprego? As qualificações da SSA são comparáveis aos padrões internacionais em aspectos relevantes para empregadores ou autoridades de imigração?

3.5 Normas Internacionais de Sistemas de Gestão

A ISO 21001:2018 é uma norma internacional de sistema de gestão concebida especificamente para organizações educacionais. Ela fornece uma estrutura para melhorar a satisfação dos alunos e os resultados educacionais por meio de processos internos consistentes e bem documentados.

Ao contrário do EQAVET, que é específico para o ensino profissionalizante, a ISO 21001 aplica-se a qualquer organização educacional. Ela é relevante para o T2.2 como uma referência para a qualidade da gestão institucional — particularmente para os parceiros da SSA que podem não usar o EQAVET, mas que poderiam se beneficiar de uma abordagem de sistemas de gestão para a melhoria da qualidade.

princípio ISO 21001	O que é necessário	O que isso nos diz sobre T2.2
Foco no aluno	Os processos são concebidos em torno das necessidades e da satisfação do aluno.	A instituição coleta feedback dos alunos? Esse feedback é usado para aprimorar os programas?
Liderança e compromisso	A liderança impulsiona ativamente a qualidade — e não apenas no papel.	A garantia da qualidade é uma prioridade da gestão ou um exercício de conformidade?

Abordagem processual	Os principais processos são documentados e aplicados de forma consistente.	Os processos de ensino, avaliação e feedback são formais ou informais?
Decisões baseadas em evidências	As decisões são baseadas em dados, não apenas em experiência ou intuição.	A instituição coleta e utiliza dados de resultados?
Melhoria contínua	O desempenho é regularmente revisto e aprimorado.	Existe um ciclo de melhoria estruturado? O que desencadeia a mudança?

4. Perfil dos parceiros

4.1 Bulgária

4.1.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

O sistema de garantia de qualidade do Ensino Técnico e Profissional (ETP) na Bulgária é coordenado principalmente pelo Ministério da Educação e Ciência, responsável pelas políticas nacionais e normas educacionais, e pela Agência Nacional de Educação e Formação Profissional (NAVET), que gerencia o licenciamento, o monitoramento e a garantia de qualidade. VTC No que diz respeito às qualificações profissionais, estas estão ligadas ao Quadro Nacional de Qualificações da Bulgária (BNQF), que tem como referência o QEQ.

A eficácia da formação profissional e técnica é monitorizada através de indicadores como a conclusão e certificação bem-sucedida dos alunos, o cumprimento das normas de qualificação, a relevância da formação para as necessidades do mercado de trabalho, a cooperação com os empregadores, o desenvolvimento da competência dos formadores e as oportunidades de formação complementar e de emprego.

4.1.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

Os quadros de garantia da qualidade são integrados às práticas institucionais por meio de uma combinação de regulamentações nacionais, processos internos de gestão da qualidade e mecanismos de melhoria contínua.

No nível institucional, Os prestadores de serviços de EFP (Educação e Formação Profissional) implementam os requisitos definidos pela Lei de Educação e Formação Profissional², regulamentos da NAVET, padrões educacionais estaduais e o BNQF. Essas estruturas orientam o desenvolvimento de programas de treinamento, o planejamento

²Estabelece o quadro legal para a formação profissional, a aprendizagem ao longo da vida e os sistemas de qualificação. Estrutura o sistema nacional para corresponder às exigências do mercado de trabalho, com especial enfoque nas competências verdes e digitais. Além disso, define quatro níveis distintos de qualificação profissional, em conformidade com o Quadro Europeu de Qualificações (EQF 2 a 5).

curricular, os métodos de avaliação, os procedimentos de certificação e o reconhecimento dos resultados de aprendizagem.

Os Centros de Formação Profissional (CFPs) licenciados são responsáveis por implementar mecanismos internos de garantia da qualidade. As informações coletadas são utilizadas para aprimorar currículos, métodos de ensino, processos organizacionais e serviços de apoio ao aluno. Anualmente, os CFPs licenciados enviam um relatório com indicadores de qualidade à NAVET. Externamente, a NAVET realiza monitoramento regular e verifica a conformidade dos CFPs licenciados com os requisitos regulamentares, padrões de formação e procedimentos de qualidade.

No que diz respeito à avaliação e validação dos resultados de aprendizagem, estes são validados através de métodos de avaliação alinhados com os Padrões Educacionais Estaduais para a obtenção de qualificações profissionais, tais como: A avaliação consiste em exames escritos, avaliações orais, tarefas práticas e demonstrações de competências profissionais. Dessa forma, as avaliações combinam testes de conhecimento teórico e habilidades práticas. No ensino dual e na aprendizagem em contexto de trabalho, os empregadores participam, fornecendo feedback e avaliando o desempenho dos alunos em ambientes de trabalho.

Para a educação formal, os certificados de qualificação profissional são emitidos pelos Centros de Formação Profissional (CFP) licenciados e outros provedores autorizados, sendo reconhecidos nacionalmente. Para atividades de formação não formal, são frequentemente emitidos certificados de conclusão de participação, confirmando a frequência, os resultados de aprendizagem e/ou as competências adquiridas. No entanto, é importante notar que estes nem sempre são equivalentes a qualificações reconhecidas nacionalmente. Para competências adquiridas através da aprendizagem não formal e informal, existem também processos de validação, que analisam a experiência anterior, a documentação/evidências, entrevistas, avaliação teórica e demonstração de competências práticas.. Essas qualificações são estruturadas de acordo com o BNQF (Quadro Nacional de Qualificações da Nigéria).

4.1.3 Práticas de Equidade e Inclusão

As principais barreiras de acesso e continuidade à formação profissional na Bulgária estão relacionadas a fatores econômicos, de deficiência, de exclusão digital, geográficos e de escolaridade prévia, bem como à motivação.

Para superar essas barreiras, a Bulgária adotou políticas e mecanismos para apoiar o acesso igualitário à educação e formação profissional, como ambientes de aprendizagem adaptados, apoio individualizado às necessidades dos alunos, acesso a especialistas em pedagogia e medidas para prevenir o abandono escolar precoce. Instituições de educação não formal também contribuem, oferecendo formação comunitária, recursos de aprendizagem digital, mentoria, atividades de sensibilização e programas específicos para grupos que possam ter dificuldades de acesso aos percursos educacionais tradicionais.

4.1.4 Principais Boas Práticas e Lacunas

Melhores práticas		
1	Agro-INSURE (Erasmus +)	A iniciativa de ensino e formação profissional (EFP) focou-se no desenvolvimento de oportunidades de formação inovadoras para uma agricultura sustentável e ecologicamente viável em áreas urbanas industriais. Proporciona percursos de aprendizagem flexíveis e combina atividades práticas com conhecimento teórico. A utilização de uma metodologia centrada no aluno, aliada ao feedback dos participantes no projeto e aos mecanismos de monitorização da qualidade do Erasmus+, apoiou a melhoria contínua. O uso de micro credenciais e certificados digitais melhora o reconhecimento das competências adquiridas e apoia percursos de aprendizagem ao longo da vida.. A replicação da estrutura e do sistema de monitoramento da iniciativa poderia apoiar alunos adultos que buscam oportunidades de aprimoramento/requalificação profissional, bem como alunos que necessitam de acesso digital flexível.
2	VET4SBO	Programa de formação profissional concebido para preparar os atuais e futuros gestores de edifícios para a transformação digital do setor da construção. A formação visa colmatar a lacuna de competências criada pela crescente utilização da Internet das Coisas (IoT), tecnologias de edifícios inteligentes, sistemas de automação predial, análise de dados e soluções de eficiência energética. O programa oferece um percurso de formação estruturado baseado no ECVET, organizado em três níveis progressivos, permitindo que alunos com diferentes formações ingressem no nível apropriado. Apoia a aprendizagem "em qualquer lugar, a qualquer hora" e responde diretamente às necessidades do mercado. Identificado pelo setor que abrange e segue bem de perto o EQAVET princípio. A prática pode ser transferida para outros países e contextos de ensino e formação profissional, adaptando o currículo aos quadros de qualificações locais, às exigências do mercado de trabalho e às tecnologias disponíveis.
3	Agricultura de Prata	Iniciativa inclusiva de educação não formal focada no fortalecimento das competências, resiliência e sustentabilidade de pequenos agricultores e comunidades rurais. A prática proporciona oportunidades de aprendizagem acessíveis por meio de oficinas práticas, recursos educacionais, ferramentas de aprendizagem digital e troca de conhecimento baseado na comunidade. A metodologia de treinamento combina conhecimento teórico com atividades práticas, aprendizagem entre pares e exemplos da vida real, tornando a educação mais acessível para alunos que podem não participar de percursos formais tradicionais de formação profissional.. Além disso, as ferramentas digitais utilizadas na iniciativa permitem maior acessibilidade e possibilitam que os alunos desenvolvam habilidades de forma independente..

		Pode ser replicado adaptando o conteúdo da formação às condições agrícolas locais e às necessidades dos alunos, envolvendo as comunidades agrícolas locais.
Lacunas		
1	Uso prático diferenciado de dados de qualidade para fins de melhoria contínua	A utilização prática de dados de qualidade para a melhoria contínua varia entre as instituições. Alguns provedores coletam feedback de alunos, indicadores de desempenho ou contribuições de partes interessadas principalmente para fins de conformidade, em vez de usar essas informações sistematicamente para a tomada de decisões estratégicas.
2	Falta de monitoramento e análise do impacto no mercado de trabalho	Embora exista cooperação com os empregadores, o acompanhamento a longo prazo dos aprendizes após a conclusão da formação nem sempre é sistemático. São necessários mecanismos mais robustos para avaliar se as competências adquiridas conduzem a um emprego sustentável e correspondem às necessidades em constante mudança do mercado de trabalho.
3	Diferentes níveis de digitalização dos processos de garantia da qualidade	O nível de digitalização dos processos de garantia da qualidade também varia entre os provedores. Algumas instituições utilizam ferramentas digitais para administração, gestão da aprendizagem e avaliação, enquanto outras têm capacidade ou recursos limitados para implementar sistemas avançados de monitoramento digital.
4	Falta de integração de provedores de aprendizagem não formal em abordagens comuns de garantia da qualidade.	Outra área que necessita de melhorias é a integração mais robusta dos provedores de aprendizagem não formal em abordagens comuns de garantia da qualidade. A formação não formal desempenha um papel importante na aprendizagem ao longo da vida e no alcance de alunos em situação de vulnerabilidade, mas o monitoramento da qualidade, o reconhecimento e a avaliação do impacto podem depender mais dos provedores individuais ou das exigências de cada projeto.

4.2 Grécia

4.2.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

O sistema de garantia da qualidade para o ensino técnico e profissional na Grécia baseia-se nos princípios europeus de qualidade, na legislação nacional e nos mecanismos institucionais de avaliação. O principal quadro legal para a garantia da qualidade no ensino técnico e profissional é a Lei 4763/2020 regulamentando educação profissional, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida, estabelecendo o Sistema Nacional de Educação e Formação Profissional (ESEK). Como tal, a Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional é o órgão responsável pela

implementação do Quadro Helênico de Qualificações (HQF) e que atua como ponto de coordenação do QEQ e ponto de referência nacional para o EQAVET. Este quadro foi posteriormente reforçado pela Lei 5082/2024, que aprimorou a cooperação entre o ensino profissional e a formação profissional, promoveu sinergias entre os diferentes níveis do HQF e modernizou a governança do sistema de ensino e formação profissional.

Garantia de qualidade institucional garante que as escolas de formação profissional superior, públicas e privadas, funcionam de acordo com comuns princípios de qualidade, critérios, indicadores e mecanismos de melhoria contínua, garantindo assim padrões de qualidade consistentes em todo o setor por meio de indicadores mensuráveis qualitativos e quantitativos para avaliação institucional desempenho e promoção da melhoria contínua. O ciclo de melhoria contínua opera em um ciclo de implementação de dois anos e inclui o estabelecimento de metas anuais com base em indicadores de qualidade, autoavaliação institucional, desenvolvimento de planos de melhoria, avaliação externa e publicação de relatórios de avaliação para garantir transparência, responsabilidade e melhoria institucional baseada em evidências.

4.2.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

Prestadores de serviços de formação e educação profissional na Grécia Operar sob o quadro de qualidade estabelecido pelo Ministério da Educação, Assuntos Religiosos e Desporto, e seguir os princípios do EQAVET. A qualidade institucional é, portanto, monitorada por meio da aplicação da Estrutura de Qualidade, que exige que os provedores estabeleçam objetivos de qualidade anuais, realizem autoavaliações institucionais, desenvolvam planos de melhoria e participem de avaliações externas. Os resultados das avaliações são então utilizados para orientar o planejamento institucional e a melhoria contínua.

Os currículos são aprovados ou certificados pelo Ministério da Educação, pelo Instituto de Política Educacional e Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional (EOPPEP). As avaliações são realizadas utilizando uma variedade de métodos, tais como: exames escritos e orais, avaliações práticas e laboratoriais, trabalhos e projetos. Após a conclusão bem-sucedida, os graduados recebem um Certificado de Formação Profissional que lhes dá o direito de participar em exames nacionais de certificação organizados pela OPEP Validar e certificar os conhecimentos e as competências dos alunos. Os sistemas formais de ensino técnico e profissional operam sob uma estrutura nacional abrangente de garantia da qualidade.

O Setor de EFP não formal Opera sob uma estrutura de garantia de qualidade mais flexível, oferecendo maior flexibilidade no planejamento, duração e execução dos programas, permitindo que os provedores respondam rapidamente às necessidades do mercado de trabalho. Os alunos recebem, após a conclusão bem-sucedida, Certificados de Educação, que, quando aplicável, podem mencionar créditos ECVET. Além disso, os resultados de aprendizagem dos programas de educação não formal oferecidos são certificados pelo EOPPEP, fortalecendo a credibilidade e o reconhecimento desses programas.

4.2.3 Práticas de Equidade e Inclusão

Na Grécia, a desvantagem é frequentemente multidimensional, com alunos enfrentando múltiplas barreiras simultaneamente. Por exemplo: Um aluno com deficiência que vive em uma ilha pequena pode enfrentar isolamento geográfico, transporte inacessível, disponibilidade limitada de provedores de treinamento especializado e acessibilidade digital insuficiente.

Reconhecendo esses desafios, **Plano Estratégico para o Ensino Profissional, Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida (2025–2027) Identifica o acesso igualitário e a inclusão como um de seus principais objetivos estratégicos.**, com ênfase particular em grupos vulneráveis, pessoas com deficiência, adultos com baixa qualificação e jovens que abandonaram a escola precocemente. Como resultado, em geral, os alunos de grupos desfavorecidos têm maior proteção legal e acesso a medidas de apoio no sistema formal de ensino técnico e profissional do que na educação não formal. Os percursos formais operam sob uma estrutura regulamentada de garantia de qualidade, com currículos acreditados, formadores qualificados, serviços de apoio ao aluno, avaliação externa e qualificações reconhecidas nacionalmente, vinculadas ao Quadro Helênico de Qualificações (HQF). No entanto, **Alunos em situação de desvantagem ainda podem optar por percursos não formais, pois estes oferecem maior flexibilidade e adaptações de aprendizagem. Programas mais curtos e acesso facilitado para adultos que precisam conciliar trabalho e responsabilidades familiares..**

4.2.4 Principais Boas Práticas e Lacunas

Melhores práticas		
1	Segundo Escolas d Chance: Um Modelo Inclusivo de Garantia de Qualidade para a Aprendizagem de Adultos	As escolas da Segunda Chance (SCS) sistema fornece adultos com 18 anos ou mais que não concluíram a educação obrigatória têm a oportunidade de obter uma qualificação equivalente ao Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental II (Lower Secondary School Certificate). Como parte do sistema formal de educação de adultos, a SCS se candidata. Abordagens centradas no aluno e flexíveis que promovem a equidade e a inclusão.. Tem como alvo jovens que abandonam a escola precocemente e adultos socialmente vulneráveis, apoiando a conclusão bem-sucedida dos estudos e a inclusão social.. A eficácia e a relevância são demonstradas pelo aumento no número de Escolas Segunda Chance, matrículas, número de grupos de aprendizagem, alunos mulheres, refugiados e ciganos, e aulas de extensão. Além disso, as Escolas Segunda Chance estão presentes em instituições correcionais, ampliando as oportunidades educacionais para adultos encarcerados. Os elementos transferíveis incluem Percursos de aprendizagem flexíveis para alunos adultos, apoio direcionado a grupos vulneráveis, monitoramento sistemático dos dados de participação, realização de ações de extensão em áreas carentes e integração da garantia de qualidade com

		os objetivos de inclusão.
2	EPOS-VET: Desenvolvimento e Validação de uma Metodologia de Garantia de Qualidade Baseada em EQAVET por meio de Revisão por Pares	O projeto desenvolveu uma Metodologia abrangente de garantia da qualidade para programas de educação e formação profissional inicial. Isto integra a qualidade em todo o ciclo de vida do programa, desde a concepção e implementação do currículo até o monitoramento, avaliação e melhoria contínua. A metodologia de garantia da qualidade foi testada em setores emergentes que exigem competências técnicas e digitais avançadas e revisado por pares especialistas de 5 países europeus. A metodologia promove Qualidade para todos os alunos ao garantir que os programas sejam concebidos em torno de resultados de aprendizagem transparentes, padrões de qualidade consistentes, relevância para o mercado de trabalho e avaliação contínua, o processo de revisão por pares também fortalece a responsabilização, a aprendizagem institucional e a participação das partes interessadas, assegurando que a melhoria da qualidade se baseie em evidências e não apenas na conformidade. Por incorporar normas europeias e revisão colaborativa, o modelo promove uma aprendizagem mais consistente, transparente e centrada no aluno. O modelo EPOS-VET pode ser facilmente adaptado por outros países que buscam fortalecer a garantia de qualidade do ensino técnico e profissional.
Lacunas		
1	Implementação dos mecanismos EQAVET: Cultura de qualidade limitada	Uma das principais fraquezas é acultura de qualidade limitada nas instituições de ensino técnico e profissional. Pesquisas³ Constatou-se que os educadores das Escolas Públicas de Ensino Superior Profissionalizante percebem a qualidade principalmente em termos de insumos e processos educacionais, enquanto o quadro legislativo dá maior ênfase a resultados e impactos, como a empregabilidade dos graduados e o desempenho institucional. Essa discrepância cria dificuldades na implementação consistente da garantia da qualidade em todas as instituições. De forma mais geral, é importante fortalecer a implementação da estrutura de garantia de qualidade existente, incorporando uma cultura de melhoria contínua da qualidade, em vez de se concentrar principalmente na conformidade.
2	Lacuna entre a política e a prática	Outro desafio é a lacuna entre a política e a prática embora os educadores geralmente apoiem os princípios da garantia da qualidade, Podem ser

³ Karakolia, V., & Vasilopoulos, A. (2025). Garantia da Qualidade em Instituições Públicas de Ensino Profissional. *Questões críticas na educação de adultos*, 5(1), 23–34. <https://doi.org/10.12681/haea.39229>

		encontradas inconsistências entre suas atitudes positivas e a aplicação prática dos procedimentos de garantia da qualidade. A resistência à mudança e o ceticismo em relação à avaliação continuam a dificultar a implementação eficaz da nova estrutura.
3	Necessidade de maior participação das partes interessadas	Os educadores acreditam que devem desempenhar um papel mais ativo na melhoria da qualidade, na tomada de decisões institucionais e na avaliação contínua. Uma colaboração mais forte com empregadores, comunidades locais e parceiros sociais também é considerada necessária para melhorar a relevância dos programas e a empregabilidade dos graduados.

4.3 Itália

4.3.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

O sistema de garantia da qualidade para o ensino técnico e profissional na Itália segue a estrutura EQAVET e baseia-se num Plano Nacional de Garantia da Qualidade. Abrangendo o ensino profissional inicial, o ensino profissional contínuo e a aprendizagem no local de trabalho.

A governança é compartilhada entre os Os Ministérios do Trabalho e da Educação, as Regiões, os parceiros sociais e os prestadores de ensino profissionalizante estão todos representados na Conferência Estado-Região., orientando o sistema e aprovando o quadro nacional de garantia da qualidade. Por outro lado, o Ponto de Referência Nacional EQAVET, sediado no INAPP, promove a implementação do quadro, realiza pesquisas sobre metodologias de garantia da qualidade e promove ferramentas como a autoavaliação e a revisão por pares.

Na prática, o principal instrumento de garantia da qualidade é o credenciamento das instituições de ensino e formação profissional, gerido pelas Regiões com base em normas mínimas acordadas a nível nacional. Os critérios de credenciamento abrangem a gestão e a fiabilidade financeira, a qualificação do pessoal, as infraestruturas, as ligações ao mercado de trabalho local e os indicadores de eficácia/eficiência. Em conformidade com as recomendações da EQAVET.

No âmbito do ensino profissionalizante escolar, aplica-se o Sistema Nacional de Avaliação, que utiliza indicadores de eficiência e eficácia para identificar as instituições que necessitam de apoio e avaliação externa prioritária. O Decreto Legislativo 13/2013 acrescenta um sistema nacional para a certificação de competências e validação dos resultados de aprendizagem.

4.3.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

A Itália desenvolveu um sistema nacional de padrões de qualidade e reconhecimento, com implementação em nível regional. O Quadro Nacional de Qualificações (que está alinhado com o Quadro Europeu de Qualificações) e o Plano Nacional de Qualidade baseado no EQAVET fornecem a estrutura geral para a garantia da qualidade.

Os acordos nacionais definem os prazos de três e quatro anos. Educação e formação profissional (leFP) qualificações, padrões de competência e requisitos mínimos de treinamento. currículo de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) A estrutura educacional é em grande parte uniforme, pois o Ministério da Educação estabelece o currículo nacional e as avaliações do INVALSI. No entanto, existem diferenças significativas entre as regiões. Os procedimentos específicos de acreditação, os critérios para acreditação, os processos de renovação da acreditação e a aplicação dos dados dos indicadores de desempenho são definidos em nível regional. As regiões também determinam como alocar recursos, priorizar setores/cursos, implementar qualificações regionais adicionais e definir a frequência das auditorias para verificar o cumprimento dos requisitos de qualidade.

Os mecanismos de avaliação das qualificações profissionais variam entre as instituições e podem incluir uma combinação de avaliações escritas, práticas e baseadas em competências. No ensino profissionalizante regional, essa abordagem é bastante específica. A avaliação do empregador também está integrada à avaliação final por meio da comissão examinadora. No que diz respeito ao ensino profissionalizante em escolas, a avaliação combina a avaliação em sala de aula, testes padronizados nacionais e a Avaliação Estadual Final. Para o aprendizado no ambiente de trabalho, a observação estruturada e a avaliação do tutor sobre os resultados de aprendizagem adquiridos constituem o processo de avaliação.

Em relação ao reconhecimento, o ensino técnico e profissional formal opera sob acreditação regional. O Decreto Legislativo nº 13/2013 estabelece um padrão nacional único para qualificações e para a certificação de competências, permitindo o reconhecimento nacional de credenciais de qualquer parte da Itália. A entidade emissora depende da área de formação profissional (EFP). No sistema de ensino técnico e profissional informal, não há o cumprimento de padrões de qualidade obrigatórios, não está sujeito a avaliação externa e a certificação geralmente carece de valor formal. Isso afeta particularmente os alunos desfavorecidos, que estão sobre representados em percursos não formais.

4.3.3 Práticas de Equidade e Inclusão

No sistema formal, os alunos desfavorecidos beneficiam-se de Apoio **legalmente garantido: planos de aprendizagem personalizados, professores de apoio dedicados para alunos com deficiência e acreditação regional que inclui uma 'área de desvantagem' específica, exigindo** competências específicas da equipe. Além disso, existem apoios financeiros, como bolsas de estudo regionais e isenção de taxas para estudantes de baixa renda. No entanto, isso é complementado por rigidez: currículos fixos, requisitos de frequência, exames padronizados e expectativas acadêmicas de ingresso.

O ensino técnico e profissional não formal pode oferecer maior flexibilidade em relação a esses critérios. Consequentemente, **as barreiras criadas no sistema formal levam os alunos desfavorecidos a optar por alternativas não formais**, oferecendo certificados sem valor formal.

4.3.5 Principais Boas Práticas e Lacunas

Melhores práticas		
1	Atlas do Trabalho e das Qualificações: um mapa digital público único de todo o trabalho e qualificações na Itália.	Um sistema de classificação mantido pelo INAPP que descreve o trabalho em 24 setores econômico-profissionais. esse desenvolvido por meio de um processo participativo com instituições, parceiros sociais e especialistas do setor, é gratuito e público, e utilizado para conceber treinamentos, validar e certificar competências e fornecer orientações. Isso é útil para alunos que se deslocam entre regiões ou da aprendizagem não formal para a formal, adultos que buscam validação de habilidades baseadas na experiência, designers de treinamento e intermediários que usam as descrições da ADA para definir os resultados da aprendizagem. Pode ser replicado em países com sistemas de qualificação fragmentados/regionalizados para criar setores econômico-profissionais que garantam a comparabilidade das competências adquiridas entre as regiões.
2	Academia ITS-Ensino técnico superior cogerido com empresas, orientado por monitoramento nacional e financiamento baseado em desempenho.	Institutos técnicos superiores organizados como fundações onde as empresas são co-fundadores e governadoras. Aproximadamente 43% das horas são dedicadas a estágios em empresas e 74% do ensino é ministrado por profissionais do mercado de trabalho. Pesquisa e Inovação para a Escola Italiana realiza um monitoramento nacional anual de cada percurso concluído, utilizando indicadores de realização e resultados (até mesmo resultados de emprego), e os percursos que atingem os limites estabelecidos recebem um prêmio de financiamento de 30%. Como resultado, a qualidade é recompensada financeiramente, não apenas avaliada. Este programa provou ser muito eficaz, uma vez que 84% dos graduados foram empregados dentro de um ano, e 94% em cargos compatíveis com sua formação. Promove a inclusão, visto que 40% dos inscritos são desempregados que retornam ao mercado de trabalho, sendo que 1 em cada 10 tem mais de 30 anos. É também particularmente procurado por estudantes que buscam uma segunda chance no mercado de trabalho e por alunos de escolas técnicas/profissionais que procuram emprego qualificado sem cursar o ensino superior. Todo o sistema pode ser replicado, mas precisa de legislação e financiamento estável.

3	Avaliação por pares no ensino e formação profissional — avaliação externa por meio da aprendizagem mútua, promovida pelo Ponto de Referência Italiano EQAVET (INAPP).)	Profissionais qualificados de outras organizações avaliam um fornecedor com base em áreas de qualidade previamente acordadas. Como os avaliadores são pares e não inspetores, a análise externa é combinada com a aprendizagem mútua. A INAPP promove a revisão por pares como uma ferramenta essencial de garantia da qualidade na implementação do EQAVET na Itália. O sistema de revisão por pares é interessante especificamente para pequenos fornecedores e organizações informais, que de outra forma não enfrentam avaliação externa ,E esse sistema costuma ser a única forma acessível de verificação de qualidade externa disponível para eles.
Lacunas		
1	Fragmentação Regional	Serviços de rigor, monitoramento e validação de garantia de qualidade variam amplamente entre os vinte sistemas regionais , as garantias de qualidade dos alunos dependem de onde eles moram, e nenhum mecanismo corrige as regiões com baixo desempenho.
2	A acreditação verifica os insumos, não os resultados.	Nos reembolsos, a equipe e as finanças são rigorosamente verificados, mas os resultados em termos de emprego e aprendizagem influenciam fracamente a renovação .O modelo de financiamento baseado no desempenho dos Sistemas Inteligentes de Transporte (ITS) continua sendo a exceção. A garantia da qualidade baseada em resultados, como a encontrada nos ITS, deve ser estendida a outros tipos de ensino profissionalizante para que a qualidade seja recompensada e não apenas inspecionada.
3	O sistema de ensino profissional não formal não possui um quadro de qualidade.	Como os cursos informais carecem de um sistema de garantia de qualidade e avaliação, o valor dos certificados obtidos após a conclusão bem-sucedida é limitado. Portanto, é importante...Estabelecer um quadro de qualidade simplificado para a oferta de educação não formal, como um registo nacional voluntário de prestadores de educação não formal com critérios básicos de qualidade (transparência da oferta, recolha de feedback, padrões de mentores), dando visibilidade aos alunos e reconhecimento às organizações empenhadas, sem importar toda a burocracia da acreditação formal.

4.4 Espanha

4.4.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

O sistema de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) na Espanha é uma responsabilidade **compartilhada entre o Ministério da Educação, Formação**

Profissional e Desporto e as Comunidades Autônomas. Em relação à garantia da qualidade e à avaliação, o quadro de avaliação EQAVET é predominantemente estadual. No entanto, as Comunidades Autônomas são responsáveis pela implementação, monitorização e gestão territorial da oferta de ensino e formação profissional, o que leva à implementação de diferentes sistemas de garantia da qualidade nos seus territórios.

O Real Decreto 659/2023 (Art. 216) define a avaliação e a avaliação da qualidade do sistema de EFTP (Educação e Formação Técnica e Profissional) a nível estatal. A avaliação ocorre em duas vertentes: a macro, que assegura que o ecossistema da EFTP se mantenha relevante e adequado às exigências sociais e produtivas, e a micro, que assegura que todos os sistemas e centros que oferecem EFTP funcionem como organizações eficientes, orientadas para a qualidade e a melhoria contínua.

O Quadro Comum de Avaliação e Garantia da Qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação e Indicadores de Qualidade para a Formação Profissional, ambos alinhados com o EQAVET, constituem dois pilares essenciais para a avaliação do sistema de formação profissional. Estabelecem a necessidade de avaliação contínua do sistema, com o objetivo de garantir a sua qualidade, eficácia e adaptação às exigências da sociedade e do mercado de trabalho.

Todas as Comunidades Autônomas são responsáveis pela implementação e monitoramento das disposições de formação dentro da estrutura fornecida pelo Estado. Embora a maioria das regiões dependa da estrutura nacional de garantia e avaliação da qualidade ou de certificações externas de qualidade, como a ISO 9001, diversas Comunidades Autônomas desenvolveram sua própria estrutura de garantia e avaliação da qualidade.

4.4.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

Embora a Espanha possua um sistema legalmente estabelecido e coordenado pelo Estado para a avaliação e garantia da qualidade da formação profissional, **O processo envolve diferentes entidades que representam diferentes partes interessadas: Regiões Autônomas, Sindicatos, Governo Central e empresas relevantes para o Ensino e Formação Técnica e Profissional (EFTP).** Além disso, as autoridades educacionais, em diferentes níveis, podem emitir certificações específicas de garantia de qualidade e avaliação, principalmente no nível das Comunidades Autônomas.

Os centros de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) planejam metas claras, apropriadas e mensuráveis, desenvolvem procedimentos para garantir a implementação e o alcance dessas metas e procedimentos, elaboram métodos de avaliação para mensurar resultados e conquistas e criam procedimentos para revisar as práticas atuais e adaptá-las para alcançar os resultados almejados e/ou novos objetivos. Isso segue a estrutura EQAVET. As ferramentas e os mecanismos de monitoramento utilizados são: iGestão interna da qualidade, autoavaliação, coleta de dados, inspeção externa e feedback das partes interessadas. Mecanismos externos baseados em normas de gestão da qualidade, como ISO 9001, ISO 21001 ou certificações regionais de gestão da qualidade..

Todo o ensino técnico e profissional formal os currículos são elaborados utilizando o **Padrões Ocupacionais são normas de competência profissional organizadas e definidas em nível estadual.** A utilização de unidades de competência possibilita o reconhecimento entre certificados profissionais e qualificações de ensino e formação profissional. Métodos de avaliação Incluem-se exames escritos, testes práticos/de competência, portfólios, avaliações do empregador ou observação..Os certificados oficiais são emitidos pelas autoridades competentes em matéria de educação e formação – Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto e/ou pelas administrações competentes das Comunidades Autônomas.

No caso da aprendizagem não formal e informal, nenhuma delas conduz necessariamente a uma certificação/qualificação oficial reconhecida nacionalmente, uma vez que não se baseia necessariamente em unidades de competências definidas no sistema oficial de EFP (Educação e Formação Profissional). Consequentemente, a regulamentação, a normalização e o reconhecimento oficial são os principais critérios que diferenciam as ofertas de EFP formal e não formal.

4.4.3 Práticas de Equidade e Inclusão

Na Espanha, alunos em situação de vulnerabilidade frequentemente enfrentam barreiras econômicas, educacionais e sociais para acessar o ensino técnico e profissional. Jovens que abandonam a escola precocemente, migrantes com conhecimento limitado da língua espanhola e adultos com baixa escolaridade podem ter dificuldades para atender aos requisitos de ingresso ou concluir programas formais. Alunos de áreas rurais também podem ter acesso limitado a centros de formação e transporte. Além disso, conciliar os estudos com o trabalho ou as responsabilidades familiares pode dificultar a participação, principalmente para alunos adultos.

O sistema espanhol de ensino e formação profissional promove a inclusão através de bolsas de estudo e auxílios financeiros, percursos de aprendizagem flexíveis, reconhecimento de aprendizagem prévia, materiais didáticos adaptados, serviços de orientação e mentoria e apoio a alunos com deficiência. Muitas instituições também oferecem ensino híbrido ou online, apoio linguístico para migrantes e tutoria personalizada. Projetos financiados pela União Europeia, como o Erasmus+, apoiam ainda mais os alunos em situação de desvantagem através de oportunidades de mobilidade e práticas educativas inclusivas.

4.4.4 Principais Boas Práticas e Lacunas

Melhores práticas		
1	Padrões de Competência Profissional - Uma estrutura para competências profissionais acreditadas,	O Catálogo Nacional de Normas de Competência Profissional fornece uma estrutura organizada para definir e reconhecer competências profissionais. Isso permite que as competências sejam acreditáveis, cumulativas e capitalizáveis. Uma competência ou resultado de aprendizagem pode ser oficialmente avaliado e reconhecido, seja por meio de aprendizagem formal, não

	cumulativas e capitalizáveis.	formal ou informal. Isso é importante porque apoia indivíduos com percursos educativos fragmentados ou com experiência, mas que não possuem diplomas/certificados oficialmente reconhecidos. Um Padrão de Competência Profissional é validado se avaliado positivamente e não necessita da validação de todo o currículo para ser acreditado. Isso apoia a inclusão e a equidade, pois permite percursos flexíveis para a certificação, relevantes para adultos, trabalhadores, desempregados, migrantes, cuidadores e todos os indivíduos que possam necessitar de percursos adaptados devido ao seu contexto pessoal e circunstâncias de vida. Padrões de Competência Profissional validados têm valor duradouro. Isso promove a requalificação, o aprimoramento de habilidades, apoia o retorno de adultos à educação e, de forma geral, apoia a aprendizagem ao longo da vida. Essa prática está alinhada aos princípios de garantia de qualidade do ETF, fornecendo credenciais reconhecidas nacionalmente e facilitando o acesso a empregos dignos e sustentáveis, tornando o treinamento profissional mais acessível. Também apoia a aprendizagem ao longo da vida. Para replicar, é necessário desenvolver padrões de competência que abranjam o máximo de competências profissionais e adaptar e atualizar continuamente o catálogo para acompanhar o surgimento de novas habilidades. Além disso, os padrões de competência devem ser acreditados, cumulativos e capitalizáveis, a fim de promover a educação profissional, o aperfeiçoamento e a requalificação, especialmente em ambientes onde a aprendizagem informal é predominante.
2	Design multissetorial e multinível das ofertas de EFP (Educação e Formação Profissional)	O sistema de garantia da qualidade e avaliação do ensino técnico e profissional em Espanha conecta diferentes partes interessadas e envolve múltiplas camadas de governança. Garantir a relevância para o mercado de trabalho, adaptações regionais e inclusão. As Comunidades Autônomas adaptam e implementam programas de EFP (Educação e Formação Profissional) levando em consideração suas características regionais e necessidades socioeconômicas. De 45% a 65% do currículo é fixado em nível nacional, e entre 35% e 45% do currículo é fixado em nível regional. Isso permite um equilíbrio entre as necessidades macro e micro. O processo de garantia da qualidade e avaliação é complementado por um sistema de governança multinível que envolve o Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto, o Conselho Geral de Formação Profissional e o Comité Técnico para a Qualidade e Avaliação do Ensino e Formação Profissional. O envolvimento de representantes empresariais e sindicais, juntamente com representantes estaduais e regionais, é particularmente interessante para obter uma visão abrangente das necessidades do mercado, das competências exigidas e para desenvolver um sistema de ensino e formação profissional o mais relevante possível.

		Essa cooperação levou, por exemplo, a Programas de Modalidade Dupla, resultando em um aumento de 102,68% nas matrículas em cursos de formação profissional entre 2018 e 2024. Esta boa prática é facilmente transferível para outros sistemas de garantia da qualidade e avaliação. Para adaptar a mesma lógica, um sistema de ensino profissionalizante teria que definir padrões de qualidade comuns e envolver diferentes níveis de governança e partes interessadas para usar evidências do mercado de trabalho a fim de moldar e ajustar as ofertas de ensino profissionalizante às necessidades dos alunos e dos empregadores.
Lacunas		
1	Aplicando o EQAVET ao nível dos prestadores/centros de saúde	Centros e prestadores de serviços de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) São necessárias ferramentas práticas para implementar a estrutura EQAVET para garantia da qualidade e avaliação , bem como treinamento e modelos para implementar as 4 etapas do EQAVET na prática de gestão diária.
2	Necessidade de ferramentas estáveis de coordenação e comunicação	Como a estrutura de garantia de qualidade e avaliação é fragmentada, com diferentes níveis de governança, é necessário haver uma coordenação mais estável e melhores ferramentas de comunicação . De fato, o envolvimento de diferentes atores pode gerar desafios de coordenação. Embora a governança multinível seja valiosa para a relevância regional, ela também pode levar a uma implementação desigual e ao uso de diferentes ferramentas para garantia da qualidade e avaliação, dificultando a comparação de resultados entre regiões e provedores.
3	Dificuldade de coletar e usar indicadores em nível central.	Os indicadores podem ser usados de maneiras diferentes, e o processo de garantia da qualidade e avaliação pode ser implementado dependendo da capacidade do centro. Muitos centros não possuem pessoal dedicado à gestão de dados ou ferramentas de TI adequadas.
4	É preciso uma cultura de qualidade, não apenas de conformidade.	Em vez de ser um mero exercício de conformidade, é importante que a estrutura de garantia da qualidade e avaliação desenvolvida se torne um catalisador para uma mudança real. cultura de qualidade É necessária uma implementação sistemática dos dados e do feedback coletados para melhorar a oferta de ensino técnico e profissional nos diferentes níveis. A elaboração de relatórios para cumprir os requisitos de garantia da qualidade e avaliação é improdutiva se não se traduzir em adaptações nas práticas.

4,5 Nigéria

4.5.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

A garantia da qualidade no setor de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) na Nigéria visa assegurar que as instituições de ensino profissional ofereçam formação relevante, acessível e alinhada com os objetivos nacionais e de desenvolvimento sustentável. É supervisionada pelo Conselho Nacional de Educação Técnica (NBTE), vinculado ao Ministério Federal da Educação, é feita por meio de inspeção presencial e um portal de monitoramento digital.

Os padrões exigem que os currículos sejam baseados em competências, com 60 a 70% de conteúdo prático, e que as instituições ofereçam instalações modernas e acessíveis, além de instrutores com qualificações mínimas. As métricas e os indicadores incluem taxas de empregabilidade, qualidade dos projetos estudantis, equilíbrio de gênero, inclusão de pessoas com deficiência e equidade e empregabilidade regional, garantindo que a formação seja relevante para o setor e inclusiva.

Embora, em teoria, 60 a 70% do conteúdo seja prático e o fornecimento institucional de material faça parte dos padrões, os participantes do grupo focal observaram a falta de aprendizado experimental prático e de experiência na indústria. Além disso, os participantes observaram que o investimento insuficiente em infraestrutura e equipamentos tem limitado o acesso a tecnologias modernas, recursos de aprendizagem digital, bem como oficinas, laboratórios e instalações de ensino adequadamente equipados. Isso, por sua vez, prejudica tanto a qualidade quanto a relevância para o mercado de trabalho da formação oferecida.

4.5.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

Os padrões estão alinhados com os Padrões Ocupacionais Nacionais (NOS) e o Quadro Nacional de Qualificações de Competências (NSQF) do Conselho Nacional de Educação Técnica (NBTE) para parâmetros de competências para programas relacionados a universidades. Os padrões são regidos pelos Padrões Acadêmicos Mínimos (MAS) da Comissão Nacional de Universidades (NUC). As ferramentas utilizadas incluem um sistema interno de garantia da qualidade para monitorar o ensino, a aplicação do currículo e os resultados dos alunos.

A garantia da qualidade no ensino técnico e profissional formal é regulamentada para assegurar a conformidade com os padrões nacionais. Para o desenvolvimento curricular no ensino técnico e profissional formal, são organizadas consultas com o setor para garantir a relevância para o mercado de trabalho. A reavaliação da acreditação dos provedores de ensino técnico e profissional é realizada a cada 5 anos e inclui uma inspeção presencial pela comissão de acreditação. Os requisitos avaliados são: equipe, governança, currículo e infraestrutura. Dessa forma, os certificados emitidos em cursos técnicos e profissionais formais são reconhecidos nacionalmente e proporcionam empregabilidade e acesso ao ensino superior.

O ensino técnico e profissional não formal é mais flexível, geralmente de curta duração e com foco em práticas, módulos, competências e habilidades vocacionais específicas. Essa modalidade de ensino não oferece a mesma qualidade de formação, avaliações e certificação que o ensino formal, devido a lacunas na padronização curricular, avaliação, regulamentação e reconhecimento dos certificados. Portanto, a validação dos certificados baseia-se na reputação da instituição ou na aceitação por parte dos empregadores. Assim, os certificados de ensino técnico e profissional não formal não são reconhecidos nacionalmente, dependendo, em vez disso, de uma avaliação objetiva do seu valor, que varia de acordo com a instituição emissora.

Em relação aos resultados de aprendizagem, estes são validados por meio de avaliação prática, aquisição de conhecimento e avaliação baseada em competências.

4.5.3 Práticas e percepções sobre equidade e inclusão da Linha de Pesquisa B

O sistema formal de ensino técnico e profissional (ETP) apresenta diversas barreiras à participação e à continuidade. Grupos focais observaram que o custo da formação, do transporte, da alimentação e do alojamento é um obstáculo frequente. Além disso, o sistema de candidaturas dificulta o acesso de estudantes (em situação de desvantagem) aos programas formais de ETP. Por fim, as instituições formais de ETP estão localizadas fora das áreas rurais, o que impede o acesso dos estudantes dessas comunidades à formação devido à longa distância e à dificuldade de deslocamento.

Isso leva os alunos a se voltarem para percursos de aprendizagem não formal que proporcionam competências e apoio inclusivos, flexíveis e práticos de Aprendizagem para alunos desfavorecidos. Além disso, o acesso é livre, frequentemente subsidiado com sessões de treinamento modulares flexíveis, o que facilita o acesso e a continuidade da formação para grupos desfavorecidos.

Além disso, ao longo das discussões dos grupos focais, foram identificadas cinco barreiras à matrícula. Essas barreiras estavam relacionadas a dificuldades econômicas, distância geográfica, restrições familiares, falta de conhecimento sobre o ecossistema do Ensino Técnico e Profissional (ETP) e candidaturas mal sucedidas. As dificuldades econômicas são mencionadas como o principal desafio, levando os alunos a buscarem atividades extras para gerar renda e complementar a renda. A localização geográfica dos centros de ETP também é problemática, pois estão situados fora das áreas rurais e concentrados nas cidades. Isso força os alunos rurais, já afetados por dificuldades financeiras, a passarem pelo processo dispendioso de mudança e aluguel de moradia, ou a arcarem com custos de transporte. A falta de conhecimento sobre as oportunidades que o ensino técnico e profissional oferece afeta a atratividade do sistema e leva as famílias a pressionarem os alunos interessados a buscarem emprego imediato em vez de se capacitarem.

4.5.4 Principais Boas Práticas e Lacunas

Melhores práticas		
1	Aprendizagem baseada na indústria - SIWES	Este é um só programa de treinamento kills foi desenvolvido para preparar e expor estudantes de universidades, politécnicos, faculdades

	(Programa de Experiência de Trabalho Industrial para Estudantes)	de tecnologia, faculdades de agricultura e faculdades de educação para o trabalho industrial, em situações que provavelmente encontrarão após a formatura. O programa oferece aos alunos a oportunidade de se familiarizarem e experimentarem o manuseio de equipamentos e máquinas que geralmente não estão disponíveis em suas instituições. Isso reduz a lacuna entre o conhecimento teórico e a experiência prática, o que reforça a colaboração entre as indústrias e as instituições de ensino técnico e profissional. Isso é importante, pois o grupo focal destacou a importância da colaboração entre fornecedores e empresas.
2	Quadro Nacional de Qualificações de Competências (NSQF)	O NSQF é um sistema para o desenvolvimento, classificação e reconhecimento de habilidades, conhecimentos, compreensão e competências adquiridas por indivíduos, independentemente de onde e como o treinamento ou a habilidade foi adquirida. O sistema fornece uma declaração clara do que o aluno deve saber ou ser capaz de fazer, independentemente de a aprendizagem ter ocorrido em sala de aula, no trabalho ou de forma menos formal. A estrutura indica a comparabilidade de diferentes qualificações e como se pode progredir de um nível para outro. A estrutura é a base dentro da qual as Qualificações Nacionais de Competências (NSQs, na sigla em inglês) operam e visa promover a aprendizagem ao longo da vida, bem como proporcionar garantia de qualidade e reconhecimento. Isso pode ser replicado por meio da adoção de padrões baseados em competências, do estabelecimento de quadros nacionais de qualificações, da formação de avaliadores e do envolvimento das indústrias no desenvolvimento curricular e na certificação.
3	Sistema de Garantia de Qualidade Digital (DQA) em Instituições de Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVET)	A DQA é uma estrutura orientada pela tecnologia que moderniza a avaliação institucional, o credenciamento de programas e a supervisão regulatória para instituições de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP). Isto tem como objetivo monitorar, avaliar e credenciar instituições de ensino e formação técnica e profissional (EFTP) utilizando ferramentas digitais em conformidade com as normas internacionais da UNESCO e da OIT. Isso permite que o sistema de ensino técnico e profissional nigeriano aprimore a empregabilidade dos alunos, posicione melhor as instituições de ensino técnico e profissional para atender aos padrões internacionais e assegure a transparência e a conformidade com os parâmetros de qualidade por meio do monitoramento digital. Isso tem potencial para ser replicado em outras instituições africanas, mas requer forte apoio regulatório e investimento em infraestruturas digitais.
Lacunas		

1	Implementação deficiente de políticas de estruturas de garantia de qualidade.	A Nigéria possui estruturas e padrões formais de garantia da qualidade supervisionados pelo NBTE e pelo NUC. No entanto, a falta de financiamento, infraestrutura e capacidade de monitoramento adequados cria uma lacuna entre esses requisitos formais e sua implementação consistente em todas as instituições . Por exemplo, alguns mecanismos digitais de controle de qualidade ainda são implementados manualmente devido à infraestrutura insuficiente.
2	Falta de treinamento prático adequado	Embora as normas nacionais prevejam currículos baseados em competências com 60 a 70% de conteúdo prático, os alunos relataram acesso limitado a oficinas, laboratórios, equipamentos modernos e recursos digitais . A fraca cooperação com os empregadores também restringe o acesso a estágios e à experiência profissional genuína, criando uma lacuna entre a aprendizagem prática pretendida e a formação efetivamente ministrada.
3	Alinhamento limitado com a indústria e baixo envolvimento das partes interessadas.	Embora existam mecanismos formais de consulta à indústria e de feedback dos empregadores, sua utilização costuma ser pontual ou insuficiente. Consequentemente, os currículos e os equipamentos de treinamento podem não acompanhar a evolução do mercado de trabalho e da tecnologia, enquanto os alunos têm oportunidades limitadas para desenvolver e demonstrar habilidades em contextos profissionais reais.

4.6 Moçambique

4.6.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

A garantia da qualidade do sector do ensino técnico e profissional em Moçambique é feita através da ANEP, entidade pública ligada ao Ministério do Ensino Superior e Técnico. A ANEP é também a autoridade competente para emitir certificados aos estudantes do sistema formal de ensino.

4.6.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

A avaliação é sistemática e são realizadas verificações de rotina. As ferramentas de avaliação da qualidade utilizadas em Moçambique são: auditorias internas de qualidade ou autoavaliação, acreditação ou inspeção externa, sistemas de certificação e qualificação, estruturas de avaliação do aluno, feedback do empregador ou sistemas de consultoria do setor, sistemas de monitorização e avaliação, ferramentas ou plataforma digital de avaliação da qualidade. A pontuação da avaliação da qualidade determina a classificação da instituição.

A formação formal é o único caminho para obter uma certificação reconhecida a nível nacional. Outros caminhos, como a formação não formal ou informal, não conduzem à certificação nacional.

4.6.3 Práticas de Equidade e Inclusão

It is important to note that Mozambique is the second poorest country in the world. As such, the lack of financial means and inability to pay fees, especially for internally displaced persons, become a main and clear barrier to enrolment, continuation and completion. While financial support exists to support internally displaced persons, participants of the focus groups noted uncertainty about scholarship availability, noting long waits and repeated application. When the scholarship is granted, there are still shortcomings: it fails to fund travel costs, printing and school material as well as personal-hygiene supply. Internally displaced and conflict-affected learners are thus the group facing the higher barrier as they may rely completely on scholarships following the loss of family resources.

Learners from low-income families also face great financial barriers to enrolment, participation and completion of TVET training. Participants noted that insufficient food and the poor financial capacity to meet basic living needs render the continuation of training difficult and lead to early drop-out.

Rural learners face geographical barriers to access: TVET centers are usually situated outside of rural areas. Due to poor transportation options and condition, and long travel distances, learners might refrain from registering for TVET training. This situation further impact continuation.

All in all, the living conditions of low-income students are difficult and pose threats to the continuation of TVET training. Food, chores, lack of digital devices, hygiene, transportation system, all constitute variables affecting learner's capacity to engage fully with their training.

4.7 Malawi

4.7.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

Para garantir a qualidade do ensino e da formação técnica no Malawi, o governo promulgou uma lei em 1999 para criar a TEVETA. A TEVETA foi fundada para operar como um órgão independente e autônomo, responsável pela formação técnica, empresarial, profissional e educacional no Malawi.

Na sua criação, a Autoridade recebeu o mandato de desenvolver um sistema integrado de ensino técnico e profissional (TEVET) no Malawi, orientado pela procura, baseado em competências, modular, abrangente, acessível, flexível e suficientemente consolidado para servir tanto a população rural como a urbana do Malawi. Um dos principais objetivos é promover um sistema integrado, orientado pela procura, baseado em competências e modular.

A Autoridade TEVET implementa seus programas guiada pela agenda nacional de desenvolvimento e pelas políticas setoriais que norteiam o setor de Educação e Formação Profissional (TEVET) no Malawi e na região. Entre elas, destacam-se: a Política Nacional de Educação e Formação Profissional (TEVET); a Política Nacional do Setor de Educação 2007-2017; o Protocolo da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC)

sobre Educação; o Quadro de Políticas de Desenvolvimento Industrial da SADC; a Política TEVET da União Africana; e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, entre outros.

Garantia de Qualidade do Ensino e Formação Técnica e Profissional no Malawi garante que os currículos sejam desenvolvidos rigorosamente com base na demanda do mercado e na validação da indústria, que os provedores de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) credenciados possuam a infraestrutura e a capacidade necessárias e envolvem diferentes partes interessadas em todo o setor para unificar o SGQ (Sistema de Gestão da Qualidade) utilizando as normas ISO 9001:2015.

4.7.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

A TEVETA regulamenta todos os tipos de instituições de ensino técnico e profissional no Malawi, desde escolas técnicas públicas a escolas técnicas privadas e comunitárias, e monitora o cumprimento das avaliações digitalmente por meio do Sistema de Gestão de Dados do Aluno (LDMS), onde as instituições carregam as pontuações das avaliações contínuas várias vezes por período letivo.

A acreditação e inspeção externas, regidas pela TEVETA e pelo Conselho Nacional de Educação Superior (NCHE), avaliam a infraestrutura, o corpo docente e o currículo para confirmar se os centros atendem aos padrões nacionais de competência, protegendo os alunos e garantindo uma formação relevante para o mercado de trabalho. Separadamente, a integridade dos exames é supervisionada pela TEVETA e por órgãos autorizados, como o MANEB, que administram os exames nacionais, com verificadores externos que asseguram que os alunos estejam, de fato, atingindo os padrões de aprendizagem esperados.

O modelo de aprendizagem baseia-se na Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET) e no Quadro de Qualificações do Ensino Técnico e Profissional (TQF), que mudam o foco da teoria memorizada para competências práticas, prontas para o mercado de trabalho. Isto é implementado através de avaliação dupla (teórica e prática), avaliação contínua e avaliação baseada em competências, com a aprendizagem dividida em Resultados de Aprendizagem e Critérios de Desempenho específicos. Os alunos acumulam créditos ao concluir módulos, e uma qualificação é atribuída assim que todos os créditos modulares necessários forem cumpridos.

Este sistema permanece orientado pela demanda por meio da contribuição dos empregadores: os padrões e estruturas ocupacionais são continuamente atualizados com a orientação de especialistas do setor e Comitês Consultivos de Comércio, de modo que as métricas de avaliação acompanhem as reais necessidades do mercado de trabalho. Antes do desenvolvimento de novos cursos, são realizadas avaliações das necessidades de treinamento e pesquisas de justificativa da demanda, e especialistas do setor trabalham com a TEVETA para elaborar tabelas DACUM (Desenvolvimento de Currículo), garantindo que os manuais de treinamento estejam alinhados com o TQF (Quadro de Qualificações Totais).

Por fim, a estrutura inclui o reconhecimento da aprendizagem prévia, permitindo que pessoas que adquiriram habilidades profissionais informalmente ou no trabalho sejam avaliadas. Aqueles que demonstrarem competência recebem um Certificado de Competência para atender aos requisitos parciais ou totais de qualificação.

4.7.3 Práticas de Equidade e Inclusão e Informações da Turma B

Os dados fornecidos pelo país parceiro mencionaram que o sistema de ensino técnico e profissional do Malawi contém medidas de apoio a alunos desfavorecidos, como bolsas de estudo para meninas em profissões técnicas, bolsas de formação profissional para alunos desfavorecidos e auxílio financeiro especificamente direcionado ao aumento da matrícula de mulheres em profissões historicamente dominadas por homens. **Até 2030, o país parceiro mencionou um aumento significativo no apoio a esses diferentes grupos-alvo.** O documento também menciona aulas de língua gestual para formadores de professores de ensino técnico e profissional, material de apoio e um ambiente de aprendizagem acessível.

O apoio aos alunos desfavorecidos está em plena consonância com o que os participantes do grupo focal destacaram como principal obstáculo ao acesso e à continuidade da formação profissional e técnica. De fato, as barreiras econômicas e de gênero foram duas das três causas identificadas, juntamente com a localização geográfica dos centros de formação profissional e técnica.

Em relação às dificuldades econômicas, os participantes do grupo focal mencionaram-nas como a principal causa. A localização geográfica dos centros força os alunos a se mudarem para mais perto das cidades, onde o custo de vida aumenta, criando pressão financeira e, às vezes, levando a atividades geradoras de renda, o que, por sua vez, impacta a capacidade do aluno de estudar e frequentar o treinamento.

Em relação ao gênero, os participantes observaram que as alunas enfrentam dificuldades específicas, especialmente em áreas predominantemente masculinas. Eles citam, por exemplo, a discriminação durante a distribuição de equipamentos. Além disso, o país parceiro menciona que as mulheres arcam com uma carga desproporcional de tarefas domésticas e cuidados infantis. Esse papel de cuidado não remunerado impacta a capacidade da aluna de continuar a formação, principalmente quando as instituições de ensino técnico e profissional não oferecem horários flexíveis. Por fim, a localização geográfica dos centros de ensino técnico e profissional força as mulheres a se mudarem para mais perto da cidade, onde a infraestrutura física é precária, expondo-as à violência de gênero.

4.7.4 Principais Boas Práticas e Lacunas

Melhores práticas		
1	Qualificações modulares baseadas em competências com reconhecimento de aprendizagem prévia.	O sistema TEVET do Malawi utiliza a Educação e Formação Baseadas em Competências (CBET). onde os alunos são avaliados com base em competências práticas no local de trabalho, em vez de apenas conhecimento teórico ou tempo gasto em treinamento. As qualificações são modulares e baseadas em créditos, e o Reconhecimento da Aprendizagem Prévia (RAP) permite que as habilidades adquiridas informalmente ou por meio da experiência profissional sejam formalmente avaliadas e certificadas. Isso cria caminhos alternativos para qualificações reconhecidas para pessoas que adquiriram habilidades fora da educação formal, o que é

		particularmente importante para adultos de baixa renda, trabalhadores informais e pessoas que não conseguiram acessar ou concluir o ensino técnico e profissional formal.
2	Garantia de qualidade em múltiplas camadas, combinando avaliações internas e externas.	O Malawi combina vários níveis de controle de qualidade: • autoavaliação institucional/auditorias internas; • avaliação contínua do aluno; • verificação externa das avaliações; • Acreditação e inspeções pela TEVETA/NCHE; • padrões nacionais de competência e qualificação. O interessante é que o controle de qualidade é concebido como um ciclo contínuo. Em vez de ser um exercício pontual, a acreditação é um processo contínuo. Avaliações internas identificam lacunas e ações corretivas, enquanto verificadores externos ajudam a manter a consistência entre as instituições.
3	Envolvimento sistemático dos empregadores no desenvolvimento de currículos e competências	A indústria está integrada por meio de: • avaliações de necessidades de treinamento; • DACUM (Desenvolvendo um Currículo) processos que envolvem especialistas do setor; • Comitês Consultivos de Comércio; • Validação, por parte dos empregadores, dos currículos e das normas profissionais; • estágios/aprendizagem baseada no trabalho; • Fóruns de diálogo sobre competências entre os setores público e privado. Isso significa que o envolvimento do empregador ocorre não apenas no final do treinamento, mas durante todo o processo: concepção, validação, implementação e avaliação curricular.
Lacunas		
1	Os currículos estão desatualizados.	Atualização de currículos desatualizados Integrar tecnologias modernas, como a Inteligência Artificial, e componentes empreendedores mais robustos.
2	Descentralização e autonomia	Transferir mais autoridade para a tomada de decisões.- como admissões de alunos e parcerias diretas com a indústria - para conselhos e diretores de faculdades individuais. Envolvimento do setor privado:A transição de um modelo tradicional de formação isolada para um modelo baseado no local de trabalho e revisões curriculares orientadas pelas necessidades da indústria local. Capacidade de instrutores:Aprimorar a capacidade estratégica do corpo docente, conectando-os com treinamento contínuo na indústria e métodos pedagógicos atualizados.
3	Falta de financiamento	Necessidade de recursos financeiros. Ampliar os programas de financiamento, reforçar a aplicação da taxa de 1% sobre a folha de

		pagamento para o fundo de formação e educação técnica e profissional (TVET) e dar continuidade às melhorias na infraestrutura.
--	--	--

4,8 Madagascar

De acordo com o TRANSMITA UM RELATÓRIO da Universidade Antsirananana, responsável por fornecer informações sobre o sistema de garantia de qualidade e avaliação do setor de ensino técnico e profissional em Madagascar, verifica-se que não existe um quadro nacional formalmente reconhecido.

4.9.3 Lacunas em matéria de equidade, inclusão e garantia da qualidade do ensino técnico e profissional identificadas através da Linha de Pontuação B

No âmbito do STREAM B, os participantes do grupo focal destacaram diferentes barreiras à matrícula, continuidade e conclusão da formação profissional e técnica. Três temas principais foram identificados: dificuldades econômicas, familiares e relacionadas ao trabalho.

No que diz respeito às barreiras financeiras, estas têm sido discutidas como obstáculos à participação e à continuidade, e, conseqüentemente, à conclusão do curso. As restrições financeiras podem ser relacionadas com as outras duas barreiras. De fato, culturalmente, as restrições financeiras são mais relevantes para os alunos que são irmãos mais velhos, pois espera-se que sustentem financeiramente a família, além de cuidarem dos seus próprios irmãos. Ademais, as restrições financeiras e as pressões financeiras muitas vezes se traduzem na necessidade de conciliar a formação com atividades geradoras de renda como forma de subsistência. Curiosamente, as atividades geradoras de renda são vistas tanto como uma barreira à matrícula e à continuidade, quanto como uma solução comunitária para superar as barreiras à participação e à continuidade.

Os participantes identificaram ainda lacunas no atual sistema de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional:

- A ausência total de um sistema de garantia de qualidade que monitore e aborde os principais desafios identificados pelos alunos.
- Não há um equilíbrio garantido entre teoria e prática nos currículos do ensino técnico e profissional, o que resulta em uma porcentagem excessiva de aulas teóricas (90%). Isso é identificado como consequência direta da ausência total de um sistema de garantia da qualidade no ensino técnico e profissional e é reforçado pela falta de material disponível para a realização adequada de oficinas práticas.
- A ausência de um quadro de garantia de qualidade para o ensino técnico e profissional (TVET) impede uma avaliação da equidade e inclusão no ecossistema do TVET em Madagascar. Conseqüentemente, os alunos que enfrentam dificuldades econômicas não recebem o apoio necessário das instituições, e os currículos do TVET não são suficientemente flexíveis para acomodar a necessidade de conciliar atividades geradoras de renda com a formação acadêmica.

- Não houve orientação além do treinamento, como orientação de carreira ou orientação profissional. Os participantes notaram a ausência de serviços de aconselhamento de carreira.

4.9 Etiópia

4.9.1 Contexto de Avaliação e Avaliação da Qualidade no Ensino e Formação Técnica e Profissional

O sistema de garantia de qualidade do Ensino Técnico e Profissionalizante da Etiópia foi concebido para assegurar que as instituições de formação ofereçam uma educação relevante, baseada em competências e alinhada às demandas da indústria. **O sistema é liderado pelo Ministério Federal do Trabalho e Competências (MoLS), em colaboração com os Escritórios Regionais de Trabalho e Competências, a Autoridade Etíope de Educação e Formação (ETA), os Conselhos Setoriais de Competências e os prestadores de serviços de ensino técnico e profissional acreditados.** A garantia da qualidade é orientada pela Estratégia Nacional de Ensino e Formação Técnica e Profissional (TVET), pelo Quadro Etíope de Qualificações (EQF), pelas Normas Ocupacionais e pelas diretrizes de acreditação institucional e avaliação de competências.

O sistema de garantia da qualidade abrange acreditação institucional, implementação curricular, qualificação de formadores, recursos de aprendizagem, governança, parcerias com a indústria, avaliação baseada em competências e empregabilidade dos graduados. As Normas Ocupacionais, desenvolvidas em conjunto com a indústria, definem as competências necessárias para cada ocupação, enquanto Centros de Avaliação de Competências independentes verificam se os formandos atingiram essas competências antes da certificação.

Na prática, as instituições realizam auto-avaliações regulares com base em padrões nacionais de qualidade, seguidas de avaliações externas, acreditação e monitoramento periódico por autoridades federais e regionais. A melhoria contínua é apoiada por meio de auditorias de qualidade, estudos de acompanhamento, feedback dos empregadores e avaliações de desempenho.

Os principais indicadores e métricas de qualidade incluem o status de acreditação, a conformidade com as Normas Ocupacionais, as qualificações dos instrutores, as taxas de matrícula e conclusão dos alunos, as taxas de aprovação nas avaliações de competência, os resultados de emprego dos graduados, a satisfação dos empregadores, a participação em estágios na indústria, a disponibilidade de equipamentos de treinamento e a eficácia dos sistemas internos de gestão da qualidade.

4.9.2 Mecanismos Institucionais, Avaliação e Reconhecimento

A estrutura de garantia da qualidade está alinhada com o sistema nacional de garantia da qualidade da Etiópia, os princípios da formação baseada em competências (FBC), as normas ocupacionais e os requisitos do Ministério do Trabalho e Emprego/autoridade regional de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP). Ela assegura formação

relevante para a indústria, competências dos graduados e melhoria institucional contínua em gestão, currículo, formadores, instalações, avaliação, ligação à indústria, apoio ao aluno e resultados dos graduados – tudo isso guiado pelas normas ocupacionais, normas curriculares nacionais, diretrizes de avaliação de competências e requisitos de acreditação.

Os mecanismos de garantia da qualidade incluem autoavaliação, planos de melhoria da qualidade, auditorias externas, observações em sala de aula/oficinas, avaliação de instrutores, feedback de alunos e empregadores e monitoramento do treinamento no local de trabalho, tendo a avaliação baseada em competências (demonstrações práticas, tarefas no local de trabalho, projetos, simulações) como ferramenta principal. Os indicadores monitorados incluem matrículas, frequência, taxas de conclusão/abandono e aprovação, resultados de certificação, qualificações dos instrutores, adequação de recursos, parcerias com a indústria e empregabilidade/satisfação dos empregadores dos graduados. A geração de relatórios depende de sistemas de informação estudantil, enquanto ferramentas digitais de garantia da qualidade e análise de dados mais avançadas ainda estão em desenvolvimento.

Os resultados da aprendizagem são validados por meio de métodos formativos e somativos: exames escritos para a teoria, avaliação contínua (trabalhos, laboratórios, projetos) para o progresso constante e avaliação prática/baseada em competências (trabalho de campo, simulações, aprendizagem no local de trabalho) avaliada por meio de listas de verificação e rubricas, especialmente nas áreas de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP), saúde, engenharia e agricultura. Os portfólios documentam as conquistas ao longo do tempo, e os empregadores avaliam a competência e o profissionalismo dos estagiários utilizando formulários estruturados. A moderação interna e os examinadores externos garantem a imparcialidade, e os graduados em EFTP devem ser aprovados em avaliações nacionais independentes para o Certificado de Competência (CC) com base em Padrões Ocupacionais antes da certificação.

As qualificações são emitidas por instituições de ensino técnico e profissional (TVET) e instituições de ensino superior credenciadas, todas reconhecidas nacionalmente. A educação não formal oferece aprendizado flexível para jovens/adultos fora da escola, podendo levar à certificação ou à transição para o sistema formal de ensino. A educação informal (familiar, comunitária, aprendizagem tradicional, autodirigida) não possui currículo ou avaliação formal e geralmente não é reconhecida nacionalmente, embora habilidades relevantes possam, por vezes, ser validadas pelo sistema de competências do ensino técnico e profissional.

4.9.3 Práticas de Equidade e Inclusão insights do Stream B

A inclusão e a acessibilidade são componentes essenciais da estrutura de garantia da qualidade. Os indicadores incluem as taxas de matrícula e conclusão de cursos por mulheres, a participação de pessoas com deficiência e outros grupos desfavorecidos, a disponibilidade de infraestrutura e materiais de aprendizagem acessíveis, a implementação de políticas com perspectiva de gênero, práticas de admissão equitativas, serviços de apoio ao aluno e medidas para reduzir as taxas de evasão. Esses indicadores ajudam a garantir que as instituições de ensino técnico e profissional ofereçam formação equitativa e de alta

qualidade que atenda às necessidades do mercado de trabalho, promovendo, ao mesmo tempo, a inclusão social e a aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, a realidade vivida conta uma história diferente. De fato, o grupo focal identificou diversas barreiras ao acesso e à continuidade da formação profissional e técnica: econômicas, geográficas, relacionadas à deficiência, ao gênero e ao acesso a dispositivos digitais.

Relacionado às barreiras econômicas, os participantes destacaram a falta de apoio institucional (por exemplo, bolsas para estudantes de baixa renda), o que não só impede a matrícula dos alunos, como também os força a se comprometerem com trabalhos adicionais fora do sistema de ensino técnico e profissional para se sustentarem. Isso gera problemas com os horários de trabalho e estudo e cria desafios diários para os alunos. Além disso, os centros de ensino técnico e profissional geralmente ficam distantes das áreas rurais e têm conexões precárias. Isso dificulta o transporte de ida e volta aos centros, impactando a capacidade dos alunos de frequentar as aulas e suas finanças pessoais devido aos custos de transporte. A falta de acesso a dispositivos digitais também é um problema que afeta a qualidade da educação, o desenvolvimento das habilidades digitais dos alunos e as oficinas práticas. Com mais de 6 alunos por computador, as oficinas práticas se tornam difíceis, fazendo com que o currículo seja predominantemente teórico.

O gênero também tem sido apontado como um importante fator de discriminação no setor de educação e formação profissional. De fato, as mulheres são tradicionalmente desencorajadas a se matricular em áreas “não tradicionais” devido a estereótipos de gênero.

4.9.4 Principais Boas Práticas e Lacunas

Melhores práticas		
1	Normas Ocupacionais Nacionais	O sistema de ensino técnico e profissional da Etiópia utiliza uma abordagem de formação baseada em competências, alinhada com as Normas Ocupacionais Nacionais (NOS). Os alunos desenvolvem habilidades práticas por meio de instrução em sala de aula, workshops, laboratórios, aprendizagem no local de trabalho e avaliação contínua. A competência é validada por meio de avaliações independentes de Certificado de Competência (CoC). Essa prática aprimorou a relevância das habilidades dos graduados do Ensino Técnico e Profissionalizante (TVET) para as exigências do mercado de trabalho. As evidências incluem o reconhecimento, por parte dos empregadores, dos graduados com certificação de competências, o melhor desempenho prático durante os estágios e os resultados das avaliações nos exames nacionais de certificação de competências. Ela beneficia principalmente jovens que concluem o ensino médio, jovens desempregados, estudantes de áreas rurais, mulheres em busca de habilidades para o mercado de trabalho e estudantes que enfrentam barreiras em seus percursos acadêmicos.

		A abordagem pode ser replicada em outros contextos através do estabelecimento de padrões ocupacionais, do envolvimento dos empregadores na elaboração do currículo, da formação de avaliadores qualificados e da criação de sistemas de certificação confiáveis. É necessária adaptação com base nas necessidades da indústria local, na capacidade institucional e nos recursos disponíveis. Está alinhada com os princípios da ETF sobre garantia da qualidade, aprendizagem baseada no trabalho e reconhecimento de competências.
2	Integração de estágios internos na empresa	As instituições de ensino técnico e profissional da Etiópia integram estágios, aprendizagens e formação cooperativa com as indústrias para proporcionar experiência real no local de trabalho e melhorar as competências de empregabilidade. As avaliações dos empregadores, o feedback dos supervisores no local de trabalho e as experiências de emprego dos graduados indicam uma melhoria na competência prática, na preparação para o mercado de trabalho e nas habilidades profissionais. Essa prática beneficia principalmente os alunos de cursos técnicos e profissionalizantes, incluindo jovens que concluíram o ensino médio, jovens desempregados e alunos de áreas rurais. Pode ser replicado através de parcerias sólidas entre instituições de formação e empregadores, com adaptações às indústrias locais, às exigências do mercado de trabalho e à capacidade de formação disponível no local de trabalho. Está alinhado com os quadros da ETF sobre aprendizagem no local de trabalho e envolvimento dos empregadores.
3	Reconhecimento de habilidades adquiridas por meio da aprendizagem informal.	O RPL permite que trabalhadores experientes e profissionais do setor informal obtenham qualificações reconhecidas, melhorando as oportunidades de emprego e a mobilidade. Beneficia principalmente adultos com baixo nível de alfabetização, trabalhadores informais, comunidades rurais e indivíduos sem acesso à formação formal. A replicação exige padrões de competência claros, avaliadores treinados, centros de avaliação acessíveis e envolvimento do empregador. A prática está alinhada com as recomendações da ETF sobre aprendizagem ao longo da vida, educação inclusiva e validação da aprendizagem não formal e informal.
Lacunas		
1	Implementação inconsistente de mecanismos de garantia de qualidade.	Inconsistência limitada na implementação de mecanismos de garantia da qualidade entre as instituições. Algumas instituições de ensino técnico e profissional enfrentam escassez de formadores qualificados, equipamentos de formação modernos, oficinas adequadas e recursos de aprendizagem, o que afeta a qualidade do desenvolvimento de competências práticas.
2	Fraca ligação entre as instituições de ensino técnico e	A participação dos empregadores na revisão curricular, no treinamento no local de trabalho, na avaliação e no feedback dos graduados está aumentando, mas continua insuficiente em muitos setores. Isso pode

	profissional e a indústria.	resultar em uma incompatibilidade de habilidades entre os resultados do treinamento e as expectativas do mercado de trabalho.
3	Qualidade e confiabilidade da avaliação	Embora a avaliação baseada em competências seja praticada, algumas instituições precisam de maior capacidade para desenvolver ferramentas de avaliação, aplicar critérios padronizados e garantir uma moderação consistente dos resultados. O reconhecimento da aprendizagem prévia e a validação de percursos de aprendizagem não formal também requerem maior aprimoramento. As melhorias na garantia da qualidade devem se concentrar em uma avaliação consistente baseada em competências, processos de certificação confiáveis, avaliação orientada por dados e mecanismos de feedback mais robustos por parte de alunos e empregadores.

5. Resultados comparativos entre países

5.1 Governança e Implementação da Avaliação e Análise da Qualidade

5.1.1 Resultados comparativos

De acordo com as informações fornecidas por todos os parceiros do projeto, todos os países participantes identificaram um quadro nacional formal de garantia da qualidade e avaliação do ensino técnico e profissional, com exceção de Madagascar. No caso de Madagascar, no momento da coleta de dados, nenhum quadro desse tipo havia sido identificado. Embora o escopo de aplicação, os métodos de avaliação e as estruturas de governança variem entre os países, diversas características comuns podem ser observadas.

Nos países analisados, a garantia da qualidade e a avaliação do quadro de ensino técnico e profissional parecem ser concebidas de forma semelhante para todos os parceiros ter um sistema nacional de garantia de qualidade para o ensino e formação profissional (EFTP) legalmente estabelecido. Como tal, **Os sistemas de garantia da qualidade e de avaliação são geralmente entendidos como funções complementares que atuam tanto em nível macro quanto micro.** Em um nível macro, as estruturas de garantia da qualidade são definidas como os processos que apoiam os sistemas de ensino técnico e profissional (ETP) para desenvolver um ecossistema de ETP que seja... **Sensível às demandas do setor e em cooperação com diferentes partes interessadas relacionadas ao trabalho.** Isso promove um sistema de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) que se mantém relevante e adequado às necessidades sociais, econômicas e de emprego. Além disso, o nível macro inclui a criação de currículos que conduzam a certificações reconhecidas nacionalmente. Isso geralmente é possível por meio do desenvolvimento de conjuntos de definições e indicadores de competências acordados em âmbito nacional, que compõem o núcleo dos sistemas formais de EPT.

Em nível micro, as estruturas de garantia da qualidade e avaliação assumem uma perspectiva mais detalhada. **Analise o desempenho e os indicadores dos provedores**

formais de ensino técnico e profissional e os resultados dos alunos. Dependendo do país, isso pode incluir avaliar se os centros de ensino técnico e profissional têm capacidade para ministrar treinamento de acordo com os currículos e padrões aprovados, o desenvolvimento da capacidade dos formadores, bem como indicadores de eficácia/eficiência e critérios de inclusão e acessibilidade. Para coletar dados relacionados à avaliação de todos esses aspectos, os sistemas de garantia da qualidade também podem estabelecer diretrizes e procedimentos para inspeção, auditorias, autoavaliação institucional e coleta de feedback dos alunos. No entanto, a seção de perfil dos países também demonstra que a implementação prática dos procedimentos de garantia da qualidade varia entre os países (e, às vezes, dentro da mesma região), assim como os procedimentos para a coleta de feedback dos alunos.

Essas características comuns proporcionam uma compreensão funcional compartilhada do papel da garantia da qualidade no ensino técnico e profissional: **Garantir que a formação seja credível, acessível, adequada às necessidades do mercado de trabalho e capaz de produzir resultados de aprendizagem reconhecidos e relevantes.** As recomendações apresentadas neste relatório baseiam-se, portanto, nesse entendimento comum, levando em consideração também as diferenças entre os contextos nacionais e entre os mecanismos formalmente estabelecidos e sua implementação na prática.

Os países parceiros apresentam modelos de governança amplamente semelhantes, colaborando em maior ou menor grau com diferentes níveis de governança, dependendo do grau de autonomia concedido às regiões. **Na maioria dos casos, a gestão do sistema de ensino técnico e profissional é compartilhada pelo Ministério da Educação nacional e por uma agência nacional dedicada especificamente à formação profissional.** A inclusão de dois tipos diferentes de atores no modelo de governança é particularmente interessante de se analisar: por um lado, a participação de órgãos regionais, especialmente em sistemas descentralizados; por outro lado, o papel do envolvimento das partes interessadas, como empregadores, representantes sindicais, provedores de treinamento e representantes dos alunos.

A inclusão de organismos regionais está presente nos países parceiros onde as regiões gozam de um certo grau de autonomia, de acordo com as leis nacionais. Isto pode ser observado particularmente em sistemas descentralizados, como o da Espanha. Enquanto o governo central, ou seja, o Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto, é responsável por estabelecer o quadro geral do sistema de EFP (Educação e Formação Técnica e Profissional), as Comunidades Autônomas são responsáveis pela implementação, monitorização e gestão territorial das disposições relativas à EFP. **Por meio do Comitê Técnico de Qualidade e Avaliação e do Conselho Geral de Formação Profissional, as ofertas de EFP (Educação e Formação Técnica e Profissional) conseguem responder às estruturas econômicas regionais e às demandas regionais por habilidades, envolvendo representantes empresariais, sindicais, estaduais e regionais.** Embora isso permita que as partes interessadas obtenham uma visão abrangente das necessidades do mercado em nível regional, ao mesmo tempo que contribuem para os objetivos nacionais, a descentralização também tem o efeito de criar diferenças na capacidade de implementação, nas práticas de monitoramento e nos padrões de qualidade entre as regiões.

A segunda dimensão diz respeito ao envolvimento de diferentes partes interessadas, como empregadores, representantes sindicais, entidades formadoras e representantes dos alunos, na governação do ensino técnico e profissional. Como bom exemplo, o quadro de governação grego para o ensino técnico e profissional inclui o Conselho para o Ensino e Formação Profissional, os Conselhos para a Ligação com a Produção e o Mercado de Trabalho e o Comité Científico Central. **Isso permite que o ecossistema do Ensino e Formação Técnica e Profissional (EFTP) esteja alinhado com as necessidades do mercado de trabalho e crie programas de formação profissional de qualidade e eficientes por meio de estudos e recomendações baseadas em evidências.** Como mencionado anteriormente, a Espanha também inclui diferentes partes interessadas em seu Comitê Técnico de Qualidade e Avaliação. Em suma, essas estruturas podem ajudar a garantir que os currículos, os padrões profissionais e as qualificações permaneçam alinhados com as demandas do mercado de trabalho e adaptáveis às mudanças sociais e econômicas.

No entanto, a representatividade não leva necessariamente a uma participação significativa. Para promover uma participação significativa que vá além da representação formal, é importante que os sistemas de garantia da qualidade envolvam as partes interessadas em diferentes etapas e lhes proporcionem ferramentas e oportunidades suficientes para influenciar as políticas e a concepção/avaliação dos currículos. Para garantir isso, os marcos nacionais abrangentes do ensino técnico e profissional devem conter disposições que definem os papéis e as responsabilidades das diferentes partes interessadas e o processo pelo qual elas podem contribuir para a formação do ecossistema do ensino técnico e profissional.

Com base nas evidências dos parceiros, existem lacunas entre as regulamentações nacionais formais e a implementação prática da estrutura de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional. Diferentes causas podem ser identificadas: (1) a definição clara de funções e responsabilidades, (2) a qualidade como uma mera formalidade administrativa, em vez de uma cultura, (3) a capacidade de implementação, (4) a transparência e (5) a adaptação às realidades nacionais.

5.1.2 Lacunas identificadas

Primeiro, **A eficácia de uma estrutura de garantia da qualidade depende em grande parte da clareza com que o papel e as expectativas de cada órgão de governança são definidos legalmente e implementados de forma eficaz.** Em geral, o Ministério nacional competente estabelece a legislação, as prioridades estratégicas nacionais e os padrões de qualificação, enquanto as organizações nacionais de EFTP (Educação e Formação Técnica e Profissional) podem ser incumbidas de credenciar os provedores de EFTP, realizar avaliações, coletar dados relacionados a indicadores de desempenho e fornecer recomendações para melhorias. Um sistema de garantia da qualidade eficaz depende, portanto, de mandatos claros, mecanismos de coordenação e linhas de reporte definidas entre os diferentes atores da governança.

Segundo, **Os parceiros também identificaram que o controle de qualidade deve ser integrado como uma cultura, e não apenas como uma exigência administrativa.** Por exemplo, a cultura da qualidade é definida como uma prioridade estratégica no quadro do

ensino técnico e profissional espanhol, mas as evidências mostram que ela é mais percebida e implementada como um exercício de conformidade. Ter uma cultura da qualidade permite maximizar o impacto nos resultados, tornando sistemática a implementação dos dados e do feedback coletados.

Terceiro, **a implementação de um sólido quadro de garantia de qualidade para o ensino e formação profissional requer capacidade financeira, de pessoal, digital e institucional.** De fato, os países parceiros diferem na implementação prática da estrutura de garantia da qualidade devido a limitações estruturais e institucionais. A falta de pessoal, o financiamento limitado, o número insuficiente de inspetores e avaliadores treinados, os sistemas digitais limitados e a capacidade institucional inadequada são fatores que podem impedir a aplicação consistente das estruturas legalmente estabelecidas.

Quarto, **É importante que os quadros de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional sejam transparentes, disponibilizando os critérios de avaliação, os resultados das avaliações e as medidas de melhoria.** Além disso, é importante desenvolver mecanismos para que os alunos responsabilizam os provedores de ensino técnico e profissional em caso de baixa qualidade da formação e por preocupações relacionadas à acessibilidade.

Finalmente, **É importante que os modelos de garantia da qualidade sejam adaptados às realidades nacionais e locais.** Por meio dos diferentes grupos focais, foram reveladas lacunas específicas de cada contexto, além dos indicadores tradicionais, como taxas de conclusão, certificação e emprego. Nos países parceiros da SSA, os alunos relacionaram a avaliação da qualidade à sua experiência direta nos centros de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional), notadamente:

- Os grupos focais na Etiópia, Madagascar, Malawi e Nigéria mencionaram a importância das estruturas de garantia da qualidade para **Incluir proporções obrigatórias entre o conhecimento teórico e a prática em workshops ou treinamentos presenciais.** Isso é uma consequência direta da falta **de materiais disponíveis aos** alunos, que mencionaram que a estrutura de garantia da qualidade também deveria desenvolver padrões para os equipamentos. Especificamente no Malawi, observou-se que os equipamentos eram distribuídos preferencialmente aos homens em vez das mulheres.
- Os grupos focais em Moçambique e na Nigéria recomendaram que os quadros de garantia da qualidade incluíssem apoio **psicológico adequado para os alunos**, resultante de uma elevada percentagem de deslocados internos e refugiados que sofreram traumas.
- Os grupos focais na Etiópia, Madagascar, Malawi, Moçambique e Nigéria mencionaram a necessidade de que a estrutura de garantia da qualidade incluísse melhor **esquema de apoio financeiro.**

Em suma, esta seção demonstra que as recomendações devem combinar um núcleo comum de princípios de qualidade com indicadores que possam ser adaptados a cada contexto nacional. No entanto, as barreiras à implementação adequada em diferentes níveis (nacional, regional e dos provedores de EPT) devem ser identificadas para garantir que as

medidas de melhoria da qualidade correspondam, de fato, às experiências reais dos alunos, às suas realidades vividas e às suas necessidades práticas.

5.2 Avaliação, Validação e Reconhecimento de Competências

A avaliação de competências e habilidades é essencial para determinar se os alunos atingiram os resultados de aprendizagem esperados. Nos países parceiros, foram identificados métodos de avaliação semelhantes, incluindo: avaliação oral, exames orais e escritos, tarefas práticas como demonstração de habilidades profissionais, trabalhos e projetos. Dessa forma, as avaliações geralmente testam o conhecimento teórico, mas também as habilidades práticas.

Embora os programas formais de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) geralmente combinem avaliação teórica e prática, alguns países parceiros destacaram a avaliação contínua ou a avaliação baseada em competências como mecanismos importantes para a validação dos resultados da aprendizagem. Na Espanha, a avaliação é organizada em torno de unidades de competências definidas nacionalmente e o tipo de avaliação é adaptado ao nível da formação. Na Grécia, a conclusão bem-sucedida do programa de EPT leva a um certificado que permite aos graduados participar dos exames nacionais de certificação organizados pelo Ministério da Educação e Formação. Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional.

Quando um currículo inclui formação na empresa, por exemplo, em percursos de aprendizagem baseados no trabalho ou de aprendizagem dual, os empregadores/tutores da empresa geralmente desempenham um papel complementar na avaliação das competências adquiridas: embora forneçam observações e avaliem a aquisição de competências, a entidade nacional autorizada geralmente mantém a autoridade sobre a validação final e a atribuição da qualificação oficial. Isto permite que as competências sejam avaliadas em comparação com as exigências reais do local de trabalho, preservando simultaneamente a consistência e a credibilidade das qualificações definidas no sistema nacional de ensino técnico e profissional.

Os grupos focais destacaram outras preocupações no que diz respeito à avaliação de habilidades e competências. Os participantes no Malawi sublinharam a importância da transparência na avaliação para a credibilidade e a confiança, bem como para fins de aprendizagem. De fato, o sistema de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) no Malawi, segundo dados dos parceiros, baseia-se num sistema de avaliação binária de aprovado/reprovado. Consequentemente, os participantes apelam a que o sistema de avaliação e feedback seja mais transparente e forneça uma classificação detalhada (por exemplo, percentagens ou níveis de competência) para oferecer aos alunos um feedback significativo e motivação. Além disso, a avaliação prática de habilidades e competências em situações reais e no contexto empresarial é limitada nos países parceiros que não têm acesso a materiais, dispositivos digitais e que possuem uma colaboração limitada com as empresas. Isto pode resultar em alunos que obtêm qualificações sem terem tido oportunidades suficientes para demonstrar as suas competências em contextos profissionais realistas, tornando a avaliação excessivamente dependente do conhecimento teórico. Por sua vez, isto pode afetar a credibilidade e o reconhecimento informal do

certificado emitido, uma vez que os empregadores locais podem estar cientes desta realidade. Por fim, as diferenças na capacidade institucional (por exemplo, disponibilidade de formadores qualificados, processos digitais, capacidade de organizar workshops) também podem afetar a fiabilidade e a comparabilidade dos resultados da avaliação num mesmo contexto nacional.

A consistência e a credibilidade das qualificações resultam em forte reconhecimento e são dimensões essenciais de sistemas sólidos de formação e educação profissional e tecnológica (FET). Quando as qualificações são definidas nacionalmente por meio de um quadro de qualificação Em países parceiros como Grécia, Bulgária, Espanha, Itália, Etiópia, Malawi e Nigéria, isso permite certificações reconhecidas nacionalmente, válidas em diferentes regiões e reconhecidas por instituições de ensino e empregadores. Em sistemas descentralizados, como na Itália e na Espanha, os marcos nacionais proporcionam uma base comum para o reconhecimento, enquanto as autoridades regionais mantêm a responsabilidade pela implementação, avaliação e certificação. Por exemplo, na Espanha, os programas de formação profissional são compostos por 55% a 65% de currículos nacionais e entre 35% e 45% de currículos definidos regionalmente. A inclusão de currículos nacionais permite a sua validade e o reconhecimento. **Incluir uma alta porcentagem de normas comuns reconhecidas nacionalmente é essencial para evitar que a variação nacional prejudique o reconhecimento da certificação..**

5.3 Disposições não formais e informais

No que diz respeito aos percursos não formais, o reconhecimento da certificação varia entre os países parceiros devido aos diferentes níveis de padronização e padrões de avaliação de qualidade. O sistema de ensino técnico e profissional não formal é crucial para a formação inclusiva, pois apoia alunos adultos, grupos desfavorecidos e a aprendizagem ao longo da vida, oferecendo um percurso mais flexível e acessível.precisamente:

- Na Bulgária, os percursos de formação profissional não formal podem conduzir à certificação.
- Na Etiópia, os percursos de formação profissional não formal podem levar à certificação de competências ou à transição para o sistema de ensino formal.
- Na Espanha, os percursos de formação profissional não formal podem nem sempre levar a uma certificação reconhecida nacionalmente, uma vez que não se baseiam necessariamente em unidades de competências definidas no sistema oficial de formação profissional.
- Na Grécia, os percursos de ensino técnico e profissional não formal conduzem a Certificados de Educação que indicam os créditos ECVET correspondentes e são certificados pela Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Profissional.
- Na Itália, as instituições de ensino técnico e profissional não formal não podem emitir certificados reconhecidos nacionalmente. Segundo dados do parceiro, a certificação “não tem valor formal”, e a aplicação prática da regulamentação que permite o reconhecimento de competências adquiridas por meio de programas de ensino

técnico e profissional não formal permanece limitada, desigual entre as regiões e pouco conhecida.

- Na Nigéria, os certificados obtidos por meio de cursos técnicos e profissionalizantes não formais têm forte relevância para a indústria local, mas não são reconhecidos nacionalmente. O valor do certificado depende da reputação da instituição de ensino técnico e profissionalizante.

No caso da aprendizagem informal, o reconhecimento das competências adquiridas é ainda menos consistente. Vários países parceiros (por exemplo, Espanha, Etiópia, Malawi, Grécia, Bulgária, Itália – mais no papel do que na prática) possuem mecanismos para o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora dos percursos tradicionais do ensino técnico e profissional, como por meio de experiência de vida, voluntariado e trabalho informal. Esses procedimentos podem envolver portfólios, comprovação de experiência profissional, entrevistas e demonstrações práticas. No entanto, é importante ressaltar que a implementação desses mecanismos pode variar entre as regiões e a aplicação prática pode ser limitada. A aprendizagem informal não leva a certificados reconhecidos nacionalmente sem mecanismos de reconhecimento de competências.

Em suma, a avaliação, validação e reconhecimento eficazes exigem uma conexão clara entre os quadros de qualificações definidos nacionalmente, os métodos práticos de avaliação e os procedimentos de certificação confiáveis. As seções 5.2 e 5.3 demonstram que essa conexão é essencial, pois os dados mostram que, à medida que os quadros de garantia da qualidade e avaliação se tornam menos sistemáticos, o currículo mais flexível e, consequentemente, a padronização diminui, o reconhecimento formal da certificação também diminui.

6. Equidade, Inclusão e Experiência do Aluno

Na maioria dos países parceiros, as disposições sobre equidade e inclusão estão integradas na estratégia nacional para programas de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) ou na avaliação da qualidade destes (por exemplo, Grécia, Bulgária, Espanha, Nigéria, Itália). Isso leva, dependendo do país, a uma abordagem personalizada de formação para indivíduos com dificuldades de aprendizagem, apoio financeiro, horários flexíveis, ensino à distância ou projetos desenvolvidos especificamente para atender às necessidades de formação de diversas comunidades (por exemplo, leFP, SILVER Farming), reconhecimento de aprendizagem prévia e materiais didáticos adaptados. Além disso, existe um quadro nacional de qualificações que cria unidades de competências que são credíveis. A aprendizagem cumulativa e capitalizável, no âmbito espanhol, é reconhecida como um sistema que promove a inclusão e a aprendizagem ao longo da vida. No entanto, existem lacunas entre as disposições de inclusão incorporadas nas estratégias nacionais e a realidade vivida pelos aprendizes. As lacunas identificadas barreiras **de acesso e continuidade** aos programas de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) para todos os países parceiros são: econômicas, linguísticas, geográficas, culturais e relacionadas à deficiência.

6.1 Barreiras Econômicas

As barreiras econômicas foram identificadas como o principal obstáculo tanto ao acesso quanto à continuidade dos programas de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP). Essa barreira opera em dois níveis distintos: no nível individual e no nível institucional. O nível institucional afeta diretamente o nível individual. De fato, instituições de EFTP com financiamento insuficiente não conseguem oferecer o apoio adequado aos alunos, reforçando sua fragilidade econômica.

No que diz respeito ao acesso, a fragilidade econômica impede que grupos economicamente desfavorecidos alcancem de se inscreverem em programas de formação profissional e técnica (TVET), o financiamento institucional é insuficiente. Além disso, esses programas geralmente exigem presença durante o dia, obrigando os alunos a deixarem seus empregos para participar do treinamento. Isso representa um problema particularmente grave e sérios riscos para alunos de origem desfavorecida e que atuam em países com poucos programas sociais de apoio à qualificação e requalificação profissional. Consequentemente, o custo dos programas de TVET, por si só, constitui a primeira barreira à matrícula para a maioria dos alunos.

No que diz respeito à continuidade dos estudos, a experiência de alunos na Etiópia, Madagascar, Malawi, Moçambique e Nigéria demonstra que, além do custo da matrícula, os custos de alojamento, transporte e necessidades diárias representam uma pressão econômica adicional para os estudantes. De fato, os centros de ensino técnico e profissional (ETP) estão localizados fora das áreas rurais, o que leva a um aumento no custo de vida, nos custos de transporte até o centro, bem como nos custos de alojamento para os alunos que vêm de fora da região onde os centros estão situados. Os participantes observaram que, como resultado, alguns alunos precisam continuar trabalhando fora do período de formação, o que afeta sua disponibilidade e capacidade de frequentar as aulas e estudar. Também é importante levar em consideração as práticas culturais ao investigar o impacto das finanças na capacidade de acesso e continuidade dos programas de ETP. De fato, foi observado que, em Madagascar, espera-se que os irmãos mais velhos sejam os responsáveis pelo sustento da família. Assim, o ônus financeiro de realizar um curso de formação é uma consequência disso.

Os países parceiros da África Subsaariana têm consistentemente destacado a importância do apoio financeiro institucional para contrabalançar esses impactos e defendem uma maior institucionalização do apoio, sob a forma de subsídios, apoio financeiro, mas também patrocínios que vão além da mera cobertura dos custos de matrícula e incluem transporte, alojamento e necessidades diárias dos alunos. Como resultado, um inclusive o quadro de garantia da qualidade deve conter disposições econômicas sensíveis ao contexto nacional para apoiar os alunos.

6.2 Barreiras Linguísticas

Quando a língua utilizada para informação, instrução, formação e avaliação difere da língua em que os alunos têm maior confiança, cria-se uma barreira à inclusão. Isto afeta os alunos em diferentes etapas, desde a compreensão dos requisitos administrativos para a matrícula, passando pela compreensão e acesso a informações sobre financiamento,

acompanhamento das aulas, interpretação da terminologia técnica, realização de avaliações escritas e orais, até à comunicação durante estágios ou colocações profissionais. O resultado é baixa confiança, participação limitada e elevado risco de abandono. Esta barreira foi identificada em todos os países parceiros.

Essa barreira afeta particularmente estudantes rurais, migrantes, refugiados e membros de minorias linguísticas. Em contextos multilíngues, que incluem diversos países parceiros da SSA, podem existir diferenças linguísticas entre os idiomas utilizados nas áreas rurais e o idioma falado no centro de formação profissional e técnica. Na Itália, observou-se que a comunidade cigana pode enfrentar dificuldades linguísticas com a formação ministrada em italiano. De modo geral, migrantes e refugiados se deparam com um idioma de formação que, na maioria das vezes, é diferente de sua língua materna. Assim, a acessibilidade linguística deve fazer parte dos mecanismos de garantia da qualidade, assegurando cursos de transição entre idiomas, materiais de formação adaptados, comunicação administrativa/financeira simplificada e multilíngue e suporte linguístico adequado durante a formação e a avaliação.

6.3 Barreiras Geográficas

A localização dos centros de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) também afeta a inclusão no ecossistema nacional de EPT e impacta a capacidade dos alunos de acessar e dar continuidade à formação. Quando concentrados em áreas urbanas ou distantes de comunidades rurais e remotas, o acesso torna-se fisicamente difícil, além de dispendioso em termos financeiros e de tempo. Nos países parceiros da África Subsaariana, foi ainda destacado que isso frequentemente resulta na necessidade de os alunos se mudarem para mais perto dos centros, gerando custos adicionais de acomodação. Isso reforça, em particular, as barreiras enfrentadas pelos alunos de baixa renda. Essa situação também ocorre nos países parceiros.

Nesse sentido, seria interessante que as estruturas de garantia da qualidade examinassem a acessibilidade geográfica e investissem em oportunidades de aprendizagem remota sempre que possível, levando em consideração o nível de alfabetização digital dos alunos e seu acesso a dispositivos digitais. Além disso, o fortalecimento de parcerias com empregadores rurais e descentralizados poderia reduzir os custos de transporte e acomodação durante estágios e programas de trainee em empresas.

6.4 Barreiras Culturais

A cultura é uma parte importante de cada contexto nacional dos países parceiros. Quando as normas sociais e as expectativas da comunidade impactam a capacidade e a motivação dos alunos para se envolverem em cursos de formação profissional e técnica, cria-se uma barreira. Normalmente, os estereótipos e expectativas de gênero desempenham um papel importante na matrícula e na permanência das mulheres nos estudos. Por exemplo, setores da formação profissional e técnica tradicionalmente associados a homens e dominados por homens podem levar à baixa aceitação por parte da família e do círculo social das mulheres, influenciando diretamente a motivação da aluna. Além disso, expectativas sociais como o casamento precoce e as responsabilidades de cuidado não remuneradas podem limitar a participação das mulheres na formação profissional. Além das mulheres, alunos

com deficiência, membros de minorias e alunos fora do sistema de ensino acadêmico também podem enfrentar estigma, discriminação e pouco apoio.

Para superar as barreiras culturais, a estrutura de garantia da qualidade deve incluir disposições relacionadas ao envolvimento da comunidade, modalidades flexíveis de treinamento e campanhas de conscientização.

6.5 Barreiras relacionadas à deficiência

Os recursos de acessibilidade do ambiente de ensino técnico e profissional são cruciais para garantir a inclusão efetiva de alunos com deficiência. Alunos com deficiência física podem ser excluídos da formação quando há falta de acessibilidade nas instalações, podem enfrentar dificuldades de transporte e podem precisar de adaptações especiais para workshops e treinamentos práticos. Alunos com deficiência visual ou auditiva precisam de materiais e métodos de ensino adaptados. Para alunos com deficiência intelectual, de aprendizagem ou do neurodesenvolvimento, são necessários materiais e métodos de ensino adaptados e inclusivos. Para alunos que sofreram traumas e podem apresentar dificuldades psicossociais, o apoio psicossociológico pode ser necessário para que possam realizar sua formação de forma eficaz.

Essas barreiras podem persistir durante os estágios, onde instalações inacessíveis, falta de equipamentos adaptados, discriminação por parte dos empregadores ou suposições incorretas sobre as capacidades dos aprendizes podem limitar as oportunidades de demonstrar competência profissional. A deficiência também pode estar associada à pobreza, questões de gênero e isolamento geográfico, aumentando os custos de transporte e reduzindo o acesso a tecnologias assistivas, apoio especializado e centros de treinamento adequados.

Consequentemente, as estruturas de garantia da qualidade devem assegurar a acessibilidade e a inclusão na formação ao longo de todo o percurso de aprendizagem, incluindo auditorias de acessibilidade, características de acessibilidade física nos centros de formação e métodos de ensino inclusivos. Além disso, a inclusão de representantes de alunos com deficiência nas auditorias, para moldar e influenciar a estrutura de garantia da qualidade, pode ser uma proposta interessante para compreender a diferença entre as disposições formais e as realidades vividas.

7.Recomendações

As recomendações a seguir derivam das melhores práticas descobertas por meio de dados de países parceiros. Uma boa prática é específica, possui evidências e poderia ser adaptada de forma realista por outra instituição em um contexto diferente. Responde a uma necessidade comprovada e produz benefícios relevantes. Com base nos dados coletados, foram identificadas quatro principais práticas recomendadas para fortalecer a qualidade, a inclusão e a relevância da oferta de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) e para responder diretamente às principais lacunas identificadas nos países parceiros e por meio dos grupos focais de alunos.

Para um sistema de ensino técnico e profissional equitativo e inclusivo, foram identificadas diversas lacunas: reconhecimento limitado (ou inexistente) de competências adquiridas fora da educação formal, acesso inadequado à aprendizagem prática, percursos formais inflexíveis, coordenação e participação das partes interessadas insuficientes e provisões limitadas para alunos desfavorecidos.

Os exemplos escolhidos derivam das melhores práticas nacionais e, como tal, devem ser transferidos levando em consideração a capacidade institucional dos provedores de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional), as circunstâncias dos alunos e as estruturas e necessidades do mercado de trabalho.

Recomendação 1: Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem assegurar padrões baseados em competências – Um quadro para competências profissionais acreditadas, cumulativas e capitalizáveis.

Um sistema de ensino técnico e profissional equitativo apoia o aprimoramento, a requalificação e a aprendizagem ao longo da vida, permitindo que as habilidades e competências sejam avaliadas, validadas e reconhecidas, e, portanto, formalmente reconhecidas. Nos países parceiros, Bulgária, Espanha, Itália, Etiópia, Malawi e Nigéria, todos desenvolveram um quadro nacional de qualificações. Estes fornecem uma estrutura comum para a classificação das qualificações. Isso favorece a comparabilidade e a portabilidade. Tal é particularmente relevante para países com poder descentralizado, como a Espanha e a Itália.

Um quadro nacional de qualificações deve conter padrões baseados em competências com resultados de aprendizagem claramente definidos. Os padrões baseados em competências devem ser credível- Pode ser oficialmente avaliada e reconhecida, seja por meio de aprendizagem formal, não formal ou informal, **cumulativo**- validado se avaliado positivamente, e não necessita da validação de todo o currículo para ser credenciado, e capitalizável- Possuem valor duradouro.

Garantir que os padrões baseados em competências sejam passíveis de acreditação é particularmente relevante para adultos, trabalhadores da economia informal, aprendizes que aprenderam fora dos percursos formais de educação (por exemplo, por meio da experiência de vida ou do voluntariado), migrantes e populações rurais. Portanto, a criação de padrões de competência acreditados promove a inclusão e a equidade no setor de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional), permitindo que indivíduos que atuaram fora de ambientes formais ou que adquiriram habilidades e competências fora do contexto nacional relevante validem seu conhecimento adquirido.

Além disso, a criação de padrões cumulativos baseados em competências permite que os alunos validem competências e habilidades dentro de um currículo, sem precisar validar a integridade do próprio currículo. Isso é particularmente relevante para alunos que possam ter que interromper a continuidade de sua formação devido a restrições financeiras, obrigações familiares, deficiência ou circunstâncias pessoais. Isso evita que os alunos tenham que repetir todo o processo de aprendizagem, promovendo a requalificação, o aprimoramento de habilidades e a aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, competências profissionais capitalizáveis, ou seja, validadas, têm valor duradouro e apoiam ainda mais o aperfeiçoamento, a requalificação e a aprendizagem ao longo da vida, auxiliando adultos que retornam à educação.

Em suma, a adoção de um quadro para competências profissionais acreditadas, cumulativas e capitalizáveis tem um efeito direto na atratividade do setor de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional), bem como nas suas dimensões de inclusão e equidade. Cria um percurso prático para proporcionar aos alunos qualificações e competências verificadas e coincide com os princípios de garantia de qualidade da ETF (Education and Training Foundation), ao fornecer credenciais reconhecidas nacionalmente e facilitar o acesso a empregos dignos e sustentáveis, tornando a formação profissional mais acessível.

Componentes transferíveis:

- Quadro de qualificações definido nacionalmente
- Qualificações divididas em unidades de competências avaliáveis.
- Avaliações práticas e baseadas em competências
- Criação de mecanismos para o reconhecimento da aprendizagem informal prévia.
 - Assegure-se de que as informações sobre o processo sejam acessíveis.
 - Assegure-se de que o processo seja acessível tanto financeira quanto geograficamente.
- Competências reconhecidas, acumuláveis e capitalizáveis

Recomendação 2: Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem adotar uma governança multinível e multissetorial.

Diversos países parceiros fornecem exemplos de Governança **multinível e multissetorial dentro do seu sistema de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional, envolvendo de diferentes formas e em diferentes graus ministérios nacionais, instituições de formação profissional, autoridades regionais, empregadores, sindicatos e outras partes interessadas relevantes.**

Esta é uma prática recomendada por dois motivos principais: por um lado, a inclusão de diferentes partes interessadas garante que o ecossistema nacional de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) permaneça responsivo ao micro e macroambiente, assegurando que as habilidades e competências desenvolvidas durante a formação técnica e profissional estejam alinhadas com as necessidades do mercado de trabalho e as expectativas dos empregadores. Por outro lado, promove a inclusão e a equidade ao

envolver diferentes atores com conhecimentos diversos sobre as necessidades e os obstáculos enfrentados pelos alunos. As autoridades regionais e locais podem trazer perspectivas sobre as desigualdades geográficas e socioeconômicas, enquanto atores da sociedade civil, representantes dos alunos, representantes sindicais, organizações que representam mulheres, pessoas com deficiência, migrantes ou comunidades rurais podem incorporar suas experiências de vida no planejamento curricular e na oferta de EPT.

Como a representatividade não leva necessariamente à participação efetiva, o quadro de garantia da qualidade e avaliação deve conter disposições que definam claramente os papéis, como as partes interessadas podem participar e como garantir que os alunos em situação de desvantagem sejam representados.

Componentes transferíveis:

- Equilíbrio entre:
 - normas nacionais comuns
 - Adaptação às necessidades regionais e locais
 - Funções e oportunidades de representação claramente definidas.
 - Coordenação entre os níveis de governança

Boa prática 3: Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional contêm oficinas práticas e programas de aprendizagem no local de trabalho

É essencial que a formação profissional inclua oficinas práticas e aprendizagem no contexto de trabalho, visto que as competências profissionais não podem ser desenvolvidas ou avaliadas apenas por meio de avaliações teóricas. Nesse sentido, as Academias ITS da Itália, o Programa de Experiência de Trabalho Industrial para Estudantes da Nigéria e os programas de dupla mobilidade da Espanha, entre outros, são bons exemplos de práticas interessantes para promover a aprendizagem no contexto de trabalho.

Nesse sentido, a cooperação com os empregadores é crucial. O estágio é essencial para proporcionar aos alunos acesso a ambientes profissionais, redes de contatos e experiência de trabalho reconhecida. É particularmente importante para alunos de grupos desfavorecidos, como migrantes, mulheres em ambientes predominantemente masculinos e grupos rurais, que, de outra forma, podem ter menos oportunidades de estabelecer relações com empregadores e ingressar na profissão. Além disso, promove a equidade, garantindo que todos os alunos tenham um nível mínimo comum de experiência prática, independentemente de experiências anteriores.

Grupos focais observaram que as estruturas de garantia da qualidade também devem conter disposições relacionadas à proporção entre o aprendizado teórico e prático. A partir dos dados coletados, verifica-se que a baixa quantidade de oficinas práticas geralmente decorre da indisponibilidade de materiais e equipamentos de segurança. Além disso,

participantes na Nigéria apontaram a falta de oportunidades de estágio na indústria. Portanto, uma condição prática essencial para o estabelecimento de oficinas práticas e programas de aprendizagem no local de trabalho é a capacidade institucional de fomentar relações significativas com os empregadores, fornecer materiais adequados, mentores capacitados e a disponibilidade de financiamento institucional. Ademais, para evitar o reforço de barreiras existentes, as disposições devem incluir mecanismos de apoio a alunos em situação de vulnerabilidade por meio de auxílio financeiro e de transporte, acessibilidade no local de trabalho, adaptações razoáveis e mecanismos para denúncia de discriminação.

Elementos transferíveis:

- Acordos formais entre fornecedores e empregadores
- Resultados claramente definidos no local de trabalho
- Estabelecimento de proporções adequadas entre aulas teóricas e treinamentos práticos.
- Supervisores de local de trabalho e instrutores de workshops treinados.

Recomendação 4: Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem assegurar percursos flexíveis e apoio adicional para alunos desfavorecidos, em função do reconhecimento formal.

O ensino técnico e profissional não formal geralmente oferece percursos flexíveis e apoio adicional para alunos desfavorecidos, mas isso afeta o reconhecimento da certificação na maioria dos casos. De fato, como os alunos desfavorecidos geralmente precisam de flexibilidade e adaptações específicas, **eles são marginalizados do ecossistema formal, o que afeta seu acesso e capacidade de participar de treinamentos que levam a certificações reconhecidas nacionalmente.**

As escolas Second Chance na Grécia e a iniciativa SILVER Farming na Bulgária são bons exemplos de como percursos flexíveis e uma abordagem centrada no aluno podem apoiar a aprendizagem de estudantes desfavorecidos que podem estar excluídos do ensino técnico e profissional formal. Na Grécia, as escolas Second Chance permitem que os alunos obtenham uma qualificação reconhecida nacionalmente, equivalente ao Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental II. Na Bulgária, a metodologia de ensino combina conhecimento teórico com atividades práticas, aprendizagem entre pares e exemplos da vida real, tornando a educação mais acessível e eficaz. **Acessível para alunos que podem não participar de percursos formais tradicionais de formação e educação profissional.** Ambos contêm características que poderiam ser interessantes de transferir para criar pontes rumo a qualificações reconhecidas.

Esta prática é especialmente relevante para alunos que enfrentam desvantagens e barreiras devido a responsabilidades econômicas, segundo emprego, trabalho de cuidado ou distância que os impede de participar de percursos tradicionais de ensino técnico e profissional. Entre as características relevantes, incluem-se currículos e horários flexíveis, oficinas práticas, recursos digitais, aprendizagem entre pares, apoio psicológico, material didático adaptado e apoio direcionado a alunos em situação de desvantagem.

Elementos transferíveis:

- Treinamento modular, em tempo parcial, noturno ou de fim de semana.
- Entrega mais próxima de comunidades rurais e carentes, ou ensino remoto.
- Orientação e mentoria individualizadas
- Métodos de ensino práticos e centrados no aluno

Sempre que possível, essas disposições devem ser implementadas no sistema formal de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) e conduzir a qualificações reconhecidas nacionalmente ou conter mecanismos claros que permitam aos alunos validar suas competências e progredir rumo a qualificações formais. Isso pode incluir, por exemplo, a oferta conjunta de cursos com instituições credenciadas ou o acesso a avaliações formais de competências. Além disso, é importante que essas disposições levem em consideração os contextos nacionais e a capacidade institucional das instituições de EPT, a fim de não reforçar as barreiras existentes. Por exemplo, uma instituição de EPT com poucos recursos para adquirir e fornecer dispositivos digitais aos alunos reforçaria as desigualdades ao oferecer cursos remotos.

8.Roteiros

8.2.1 Roteiro de Curto Prazo (0-12 Meses)

O primeiro passo para uma reforma equitativa e inclusiva da garantia da qualidade do ensino técnico e profissional é construir as bases para a futura institucionalização, sustentabilidade a longo prazo e relevância das reformas, garantindo que as mudanças e adaptações do quadro de garantia da qualidade e avaliação do ensino técnico e profissional sejam feitas com base em evidências e adaptadas aos contextos nacional, trabalhista e do aluno.

Construa a base	
1	<u>Mapear as barreiras e estabelecer uma linha de base.</u> É crucial compreender e mapear as necessidades em diferentes níveis para garantir a compatibilidade, o nível e os mecanismos de transferibilidade das melhores práticas identificadas nas recomendações. Assim, no contexto da busca por um ensino técnico e profissional equitativo e inclusivo, é importante consultar: • Os ministérios • As regiões (quando aplicável) • Os prestadores e instituições de ensino e formação profissional • Os alunos • Representante de alunos com deficiência e de origem desfavorecida. • O mercado de trabalho, em nível macro e micro. • Os empregadores

	As principais informações a serem obtidas são: • Quais são as barreiras que os alunos enfrentam? • Em que fase eles ocorrem? • Quais alunos são mais afetados? • As causas principais (capacidade institucional, causas socioeconômicas,...) • Defina as prioridades. Ao fazer isso, é importante estabelecer uma linha de base que registre a situação antes de introduzir as reformas, para que posteriormente seja possível medir o impacto exato. Dessa forma, o progresso futuro pode ser mensurado. Os indicadores podem ser: • Número de matrículas, taxas de conclusão e de evasão para cada grupo de alunos. • Acessibilidade dos centros de ensino e formação profissional e adaptação dos materiais de aprendizagem. • Disponibilidade de apoio financeiro, linguístico ou para pessoas com deficiência. • Satisfação dos alunos de diferentes grupos • Resultados de emprego
2	<u>Criar mecanismos de governança participativa e atribuir responsabilidades.</u> Este relatório sublinhou a importância do envolvimento de diferentes níveis de governação, bem como de diferentes partes interessadas, no quadro de garantia da qualidade do setor do ensino técnico e profissional, como forma de assegurar um ecossistema laboral, socioeconómico e economicamente responsivo, mas também como forma de garantir a equidade e a inclusão. Portanto, para supervisionar o processo de reforma de um sistema nacional de ensino técnico e profissional, É crucial envolver diferentes partes interessadas, tais como: • Representantes comerciais • Representantes do sindicato • Representantes de pessoas com deficiência • Representante regional (a ser adaptado dependendo do contexto nacional e do nível de descentralização) • provedores de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) • Representantes dos alunos Contudo, representação não significa participação efetiva. Sendo assim, devem existir mecanismos e oportunidades definidos para que as partes interessadas influenciem as decisões por meio de procedimentos claros de tomada de decisão e de prestação de contas. Para direcionar o processo de reforma na direção correta, é essencial uma clara definição de responsabilidades. Por exemplo, os ministérios nacionais seriam responsáveis por revisar e redefinir os padrões nacionais, os provedores de ensino técnico e profissional (TVET) pelos planos de melhoria institucional, os empregadores pelos relatórios de qualidade de colocação e competência dos alunos, e a agência especializada em garantia da qualidade pelo monitoramento. Com uma governança representativa, onde cada função é determinada e os mecanismos para uma participação efetiva são definidos, o diagnóstico do sistema nacional de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) e os caminhos de

	melhoria subjacentes podem ser abordados em condições ótimas.
3	<u>Abordar as lacunas de qualidade urgentes</u> O diagnóstico pode revelar condições que exigem ações urgentes, as quais podem ser resolvidas sem investimentos de longo prazo, como reorganização de horários, melhoria da acessibilidade física e digital ou aumento das oportunidades de feedback para os alunos. Essas lacunas de qualidade devem ser abordadas diretamente, levando em consideração o contexto nacional e a capacidade institucional.
Resultados	
Ao final dos primeiros 12 meses, a implementação deste roteiro pode levar a: • A criação de um diagnóstico compartilhado de barreiras e desigualdades, bem como de lacunas no quadro de garantia da qualidade, foi elaborada em colaboração com as diferentes partes interessadas do sistema nacional de ensino técnico e profissional. • O desenvolvimento de indicadores de referência mensuráveis, elaborados e acordados com as diferentes partes interessadas do sistema nacional de ensino técnico e profissional. • Uma estrutura de governança participativa para influenciar e supervisionar o processo de reforma. • Plano de ação imediata para solucionar as lacunas de qualidade urgentes.	

8.2.2 Roteiro de Médio Prazo (1 a 3 Anos)

Institucionalizar	
1	<u>Formalizar percursos baseados em competências</u> Padrões baseados em competências foram identificados como uma prática recomendada para promover a comparabilidade e a portabilidade. Isso, por sua vez, apoia a equidade e a inclusão, facilitando os processos de aprimoramento, requalificação e apoio à aprendizagem ao longo da vida. Ao formalizar percursos baseados em competências, um sistema nacional de ensino técnico e profissional reforça a credibilidade e o reconhecimento das certificações emitidas, permitindo também que os alunos sigam percursos mais flexíveis por meio de padrões baseados em competências que são acreditados, cumulativos e capitalizáveis. Portanto, caso ainda não exista, as autoridades competentes devem definir e criar um catálogo de competências com requisitos de avaliação correspondentes, que permita aos alunos validar competências e habilidades dentro de um currículo sem ter que validar a integridade do próprio currículo.

	Isso criará um caminho prático para fornecer aos alunos qualificações e habilidades verificadas e está em consonância com os princípios de garantia de qualidade da ETF, oferecendo credenciais reconhecidas nacionalmente e facilitando o acesso a empregos dignos e sustentáveis, tornando o treinamento profissional mais acessível. Mais precisamente, a formalização de percursos baseados em competências deverá conduzir a: • Quadro de qualificações definido nacionalmente • Qualificações divididas em unidades de competências avaliáveis. • Avaliações práticas e baseadas em competências • Competências reconhecidas, acumuláveis e capitalizáveis
2	<u>Ampliar o aprendizado prático e baseado no trabalho.</u> As competências profissionais não podem ser avaliadas ou desenvolvidas exclusivamente por meio de avaliações teóricas. Portanto, garantir uma proporção adequada entre a formação teórica e os workshops práticos/aprendizagem no local de trabalho é essencial para proporcionar aos alunos acesso a ambientes profissionais, redes de contatos profissionais e experiência de trabalho reconhecida, que de outra forma não teriam. Para expandir a aprendizagem prática e baseada no trabalho, a garantia da qualidade dos sistemas de ensino e formação profissional deve incluir: • Medidas para garantir unidades teóricas/práticas adequadas. • Disposições sobre normas mínimas de equipamentos. • Criar, cultivar e desenvolver relações com a indústria/empregadores.
3	<u>Escala flexível de provisão reconhecida</u> Na maioria das vezes, os sistemas formais de ensino técnico e profissional apresentam barreiras à matrícula e à continuidade da formação devido à limitada flexibilidade de horários e custos. Como resultado, os alunos em situação de vulnerabilidade, os mais afetados por essas barreiras, são marginalizados e recorrem à aprendizagem não formal ou informal. Considerando que a aprendizagem formal, não formal e informal resulta em diferentes níveis de reconhecimento (certificação), é fundamental ampliar a oferta flexível de cursos reconhecidos. Com padrões formais baseados em competências, as habilidades e competências adquiridas por meio da aprendizagem não formal e informal podem ser reconhecidas e credenciadas com mais facilidade, levando ao reconhecimento da aprendizagem prévia. Além disso, o sistema formal de ensino técnico e profissional deve ser reformado para: • Proponha aos alunos formação modular, a tempo parcial, noturna ou ao fim de semana. • Entregar em locais mais próximos de comunidades rurais e carentes ou para

	ensino remoto. • Oferecer orientação e mentoria individualizadas. • Aplicar métodos de ensino práticos e centrados no aluno.
Resultados	
Ao final do terceiro ano, a implementação deste roteiro pode levar a: • A criação de um catálogo nacional de competências/quadro nacional de qualificações com métodos claros de avaliação, qualificações divididas em unidades de competências avaliáveis e competências acumuláveis e capitalizáveis. • Uma base sólida e institucionalizada para o reconhecimento nacional das competências e habilidades adquiridas, seja por meio de aprendizagem formal, não formal ou informal, reforçando a credibilidade e a transferibilidade da certificação e das competências e habilidades adquiridas em nível nacional. • Um equilíbrio melhor, institucionalizado e adequado entre aulas teóricas e oficinas práticas, proporcionando igualdade de trabalho e/ou experiência prática para todos os alunos. • Criação e fortalecimento de relações com empregadores/indústria. • Maior flexibilidade na formação profissional e técnica formal.	

8.2.3 Roteiro de Longo Prazo (+3 anos)

Sustentar e melhorar	
1	<u>Incorporar disposições sobre equidade e inclusão no quadro nacional de avaliação da qualidade do ensino técnico e profissional.</u> Assim como a qualidade deve estar incorporada na cultura dos ecossistemas de ensino e formação profissional, em vez de ser concebida como um exercício de conformidade administrativa, as disposições sobre equidade e inclusão devem ser componentes transversais dos quadros nacionais de avaliação da qualidade. Portanto, a longo prazo, o credenciamento, a avaliação das ofertas de formação e o monitoramento institucional devem avaliar sistematicamente se os provedores de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional): • Garantir o acesso equitativo, a participação e a conclusão da formação. • Capaz de atender às diferentes necessidades dos alunos e oferecer apoio adequado àqueles que enfrentam dificuldades financeiras, geográficas,

	linguísticas e relacionadas à deficiência. • Garantir o acesso equitativo à aprendizagem prática e baseada no trabalho. • Garantir que o acesso aos centros de ensino técnico e profissional seja fisicamente equitativo para os alunos e providenciar acomodações adequadas e ambientes de aprendizagem acessíveis quando isso não ocorrer. • Garantir que percursos de aprendizagem flexíveis, como o ensino formal reformulado com disposições flexíveis, a aprendizagem não formal ou informal, conduzam a qualificações reconhecidas. Dessa forma, a equidade e a inclusão se tornaram requisitos permanentes de qualidade do sistema de ensino técnico e profissional.
2	<u>Garantir financiamento sustentável</u> Os participantes dos grupos focais e os países parceiros na África Subsaariana apontaram que as barreiras mais importantes (geográficas e econômicas) podem estar ligadas à falta de capacidade institucional, que é diretamente afetada pelo financiamento institucional. Assim, medidas equitativas não podem ser sustentadas sem fontes de financiamento adequadas e previsíveis. Portanto, é importante que os órgãos de financiamento competentes desenvolvam mecanismos financeiros para que as instituições e centros de ensino técnico e profissional possam implementar corretamente medidas de equidade e inclusão. As medidas de financiamento devem abranger tanto a capacidade institucional quanto o apoio ao aluno: • Financiamento para equipamentos e materiais para aprendizagem prática, necessários para expandir o aprendizado prático e baseado no trabalho. • Financiamento para custos de alojamento e transporte, necessários para superar barreiras geográficas. • Financiamento para equipamentos digitais e conectividade, quando necessário, para colmatar as lacunas nas competências digitais e permitir a aprendizagem à distância, reduzindo as barreiras geográficas. • Subvenções ou auxílio financeiro para alunos desfavorecidos, cobrindo alojamento, custos de viagem e necessidades básicas de vida, a fim de reduzir as barreiras econômicas à participação em cursos de formação profissional e técnica. • Financiamento para capacitar formadores e desenvolver metodologias de ensino modernas e centradas no aluno.
3	<u>Acompanhe os resultados em matéria de equidade e trabalho.</u> A primeira etapa do roteiro previa o desenvolvimento de linhas de base e o mapeamento de barreiras. Portanto, uma vez institucionalizadas as reformas, a garantia da qualidade deve se concentrar em mensurar quem acessa o ensino técnico e profissional, quem o conclui e o que acontece após a conclusão, além de avaliar se as barreiras previamente mapeadas foram superadas por meio de medidas institucionais.

	Assim sendo, a avaliação da qualidade deve incluir dados sobre: • Número de matrículas, taxas de continuidade, conclusão e evasão escolar para cada grupo de alunos. • Acessibilidade dos centros de ensino e formação profissional e adaptação dos materiais didáticos. • Disponibilidade de apoio financeiro, linguístico ou para pessoas com deficiência. • Satisfação dos alunos de diferentes grupos. • Resultados de emprego para cada grupo de alunos. Sempre que possível, cada conjunto de dados deve ser desagregado por características dos alunos em situação de desvantagem, tais como: sexo, idade, deficiência, localização geográfica e contexto socioeconômico. Esses resultados devem servir de base para os currículos, o financiamento, os mecanismos de apoio ao aluno e os padrões de garantia da qualidade.
4	<u>Adaptar continuamente as qualificações e as disposições às necessidades em constante mudança.</u> Para garantir que os quadros de garantia da qualidade permaneçam atualizados e alinhados com as demandas trabalhistas e sociais, os currículos, o quadro nacional de competências e os métodos de avaliação devem ser revisados periodicamente em cooperação com: • autoridades nacionais competentes • Representantes comerciais • Representantes do sindicato • Representantes de pessoas com deficiência • Representante regional (a ser adaptado dependendo do contexto nacional e do nível de descentralização) • provedores de EPT (Educação e Formação Técnica e Profissional) • Representantes dos alunos As avaliações devem levar em consideração: • Mudanças no mercado de trabalho e nas necessidades de competências • Mudanças tecnológicas e digitais, incluindo empregos para o futuro. • Transição verde • Mudanças nas barreiras que afetam alunos desfavorecidos • Feedback dos alunos • Feedback do empregador Isso permitiria que o catálogo nacional de competências fosse atualizado periodicamente, evitando que se tornasse obsoleto.
Resultados	
A longo prazo, a implementação dos roteiros propostos pode contribuir para...Desenvolver um sistema de ensino e formação profissional capaz de	

identificar desigualdades e responder a elas, melhorando ao mesmo tempo o acesso, a continuidade e a conclusão da formação para todos os alunos. Isso ocorre através de:

- Tornar a equidade e a inclusão componentes permanentes e transversais da avaliação da qualidade.
- Apoiar a implementação de medidas de equidade e inclusão por meio de apoio financeiro institucional e para estudantes.
- Desenvolver um monitoramento sistemático do acesso, da participação, da conclusão e dos resultados no mercado de trabalho para todos os alunos.
- Criar mecanismos para que as evidências coletadas orientem a revisão de políticas, currículos, métodos de avaliação, apoio ao aluno e mecanismos de financiamento.
- Garantir que os catálogos nacionais de competências permaneçam responsivos às necessidades e demandas trabalhistas e sociais, envolvendo uma ampla gama de partes interessadas e assegurando que estejam voltados para o futuro.
- Promover relações sólidas entre os diferentes intervenientes no ensino e formação técnica e profissional, conduzindo a uma cooperação sustentável.

9. Conclusão

Este relatório teve como objetivo desenvolver um conjunto de boas práticas para mecanismos de garantia da qualidade equitativos e inclusivos em instituições de ensino técnico e profissional (ETP), com base em evidências e casos fornecidos por nove países parceiros: Grécia, Espanha, Itália, Bulgária, Malawi, Madagascar, Nigéria, Moçambique e Etiópia. A análise abrangeu os respectivos quadros de ETP e de garantia e avaliação da qualidade, os mecanismos institucionais, os métodos de avaliação e as disposições de reconhecimento, com foco nas barreiras enfrentadas por alunos em situação de vulnerabilidade. Dessa forma, o relatório buscou preencher a lacuna entre a identificação institucional de barreiras, a experiência real dos alunos (nos países parceiros da África Subsaariana) e o quadro mais amplo de garantia e avaliação da qualidade.

Os resultados comparativos entre países mostraram que todos os países parceiros participantes, com exceção de Madagascar, todos os países parceiros possuem um sistema nacional formalmente estabelecido para garantia e avaliação da qualidade de seus ecossistemas de Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP). Embora o escopo de aplicação, os métodos de avaliação e a estrutura de governança variem caso a caso, todos os países parceiros relevantes consideraram elementos macro e micro ao definir e moldar seus ecossistemas de EFTP. Isso garante uma base comum para definir o papel da garantia e avaliação da qualidade da EFTP: assegurar que a formação seja credível, acessível, atenda às necessidades do mercado de trabalho e seja capaz de produzir resultados de aprendizagem relevantes e reconhecidos nacionalmente. Em relação aos modelos de governança, na maioria dos casos, a governança do sistema de EFTP é compartilhada pelo ministério nacional responsável pela educação e por uma agência nacional dedicada especificamente à formação profissional. O envolvimento de outras partes interessadas nas estruturas e mecanismos de governança para uma participação efetiva mostrou-se um recurso valioso para permitir que o ecossistema de EFTP esteja

alinhado às necessidades do mercado de trabalho e para criar programas de formação profissional de qualidade e eficientes por meio de estudos e recomendações baseadas em evidências.

Em relação à avaliação, validação e reconhecimento de competências, a maioria dos países parceiros destacou a importância de uma combinação de avaliação teórica e prática. A importância de um quadro nacional de qualificações também foi considerada crucial para permitir certificações reconhecidas nacionalmente, válidas em diferentes regiões e reconhecidas por instituições de ensino e empregadores. No entanto, a capacidade institucional para ministrar workshops práticos e aprendizagem baseada no trabalho depende fortemente do financiamento institucional, da disponibilidade de material e do relacionamento com o ecossistema de empregadores.

Este relatório fornece informações importantes sobre as barreiras que os alunos enfrentam para acessar, continuar e concluir a formação profissional e técnica. Foram identificadas cinco principais barreiras: econômicas, linguísticas, geográficas, culturais e relacionadas à deficiência. Constatou-se que alunos em situação de vulnerabilidade e alunos com deficiência são excluídos do sistema formal de formação profissional e técnica, que se mostrou dispendioso e pouco flexível para atender às suas necessidades. Além disso, a aprendizagem não formal e informal raramente oferece certificações reconhecidas nacionalmente, reforçando a exclusão de alunos em situação de vulnerabilidade e alunos com deficiência do mercado de trabalho.

Como resultado, foram propostas 4 recomendações para a adoção de melhores práticas para um mecanismo de garantia de qualidade mais equitativo e inclusivo nas instituições de ensino técnico e profissional:

1. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem assegurar padrões baseados em competências, um quadro para competências profissionais acreditadas, cumulativas e capitalizáveis.
2. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem adotar uma governança multinível e multissetorial.
3. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional incluem workshops práticos e programas de aprendizagem no local de trabalho.
4. Os mecanismos de garantia da qualidade do ensino técnico e profissional devem assegurar percursos flexíveis e apoio adicional para alunos desfavorecidos, em ligação com o reconhecimento formal.

Com base nisso, foi elaborado um roteiro dividido em ações de curto, médio e longo prazo.

1. Ações de curto prazo: mapear as barreiras e estabelecer uma linha de base; criar mecanismos de governança participativa e atribuir responsabilidades; abordar as lacunas de qualidade urgentes.
2. Ações a médio prazo: formalizar percursos baseados em competências; expandir a aprendizagem prática e no local de trabalho; ampliar a oferta flexível de formação reconhecida.
3. Ações a longo prazo: integrar disposições sobre qualidade e inclusão no quadro nacional de avaliação da qualidade do ensino técnico e profissional; garantir

financiamento sustentável; monitorar os resultados em termos de equidade e emprego; adaptar continuamente as qualificações e as disposições às necessidades em constante mudança.

Em suma, este relatório teve como objetivo sintetizar as melhores práticas para mecanismos de garantia de qualidade equitativos e inclusivos e propôs um roteiro que pode contribuir para o desenvolvimento de um sistema de ensino técnico e profissional capaz de identificar desigualdades e respondê-las, ao mesmo tempo que melhora o acesso, a continuidade e a conclusão da formação para todos os alunos.

Referências e recursos

Bulgária

Ministério da Educação e Ciência. (s.d.). *Educação e formação profissional [Educação e formação profissional]*. <https://www.mon.bg/professionalno-obrazovanie/>

Agência Nacional para Educação e Formação Profissional. (s.d.-a). *Lar*. <https://www.navet.government.bg/eng/>

Agência Nacional para Educação e Formação Profissional. (s.d.-b). *Legislação [Legislação]*. <https://www.navet.government.bg/bg/normativni-dokumenti/>

Etiópia

Nenhuma referência foi fornecida na submissão do parceiro.

Grécia

Comissão Europeia. (30 de maio de 2023). *Implementação piloto de uma metodologia de garantia de qualidade e de um manual de apoio à implementação em dois institutos gregos de ensino e formação profissional*. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/news/piloting-quality-assurance-methodology-and-supporting-implementation-manual-two-greek-ivet-2023-05-30_en

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (s.d.). *Validação da aprendizagem não formal e informal: Grécia*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/greece/validation-non-formal-and-informal-learning>

Grécia, Ministério da Educação, Assuntos Religiosos e Esportes. (2025a). *Regulamento sobre o funcionamento das escolas privadas de formação profissional superior (ISAEK)* (Decisão Ministerial nº 109189/K6, Diário Oficial B 4893/15.09.2025).

Grécia, Ministério da Educação, Assuntos Religiosos e Esportes. (2025b). *Regulamento sobre o funcionamento das escolas públicas de formação profissional superior (SAEK)* (Decisão Ministerial nº K5/103550, Diário Oficial B 4676/29.08.2025).

Karakolia, V., & Vasilopoulos, A. (2025). Garantia de qualidade em instituições públicas de ensino profissional. *Questões críticas na educação de adultos*, 5(1), 23–34. <https://doi.org/10.12681/haea.39229>

Ministério da Educação, Assuntos Religiosos e Esportes. (2025). *Plano estratégico para o ensino profissional, a formação e a aprendizagem ao longo da vida 2025–2027*.

Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Vocacional. (s.d.-a). *Aprovação da proposta do projeto EOPPEP “Rumo a um Ensino e Formação Profissional Pós-COVID Reforçado (EPOS-VET)” no âmbito do programa EQAVET, Erasmus+*. <https://eqavet.eoppep.gr/en/news-activities/activities-events/approval-of-eoppep-project-proposal-%E2%80%99Ctowards-an-enhanced-post-covid-vet-epos-vet-%E2%80%99D-in-terms-of-eqavet%2C-erasmus-program>

Organização Nacional para a Certificação de Qualificações e Orientação Vocacional. (s.d.-b). *Atividades de garantia da qualidade no ensino e formação profissional*. <https://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep-gr/quality-assurance/national-framework-for-quality-assurance-in-lifelong-learning>

Itália

Cedefop e Instituto Nacional de Análise de Políticas Públicas. (2019). *Educação e formação profissional na Europa: Itália* No Cedefop e no ReferNet, Base de dados de EFP na Europa. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/italy-2019>

Comissão Europeia. (s.d.). *Padrões de qualidade Erasmus: Projetos de mobilidade — EFP (Educação e Formação Profissional), adultos, escolas*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-quality-standards-mobility-projects-vet-adults-schools>

Instituto Nacional de Documentação, Inovação e Pesquisa Educacional. (s.d.). *ITS — Institutos Tecnológicos Superiores*. <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologici-superiori/>

Instituto Nacional de Análise de Políticas Públicas. (s.d.-a). *Atlas do Trabalho e das Qualificações*. <https://atlantelavoro.inapp.org>

Instituto Nacional de Análise de Políticas Públicas. (s.d.-b). *IGUALDADE*. <https://www.inapp.gov.it/en/eqavet>

Instituto Nacional de Análise de Políticas Públicas. (s.d.-c). *Portal de acreditação*. <https://www.inapp.gov.it/accreditamento/>

Instituto Nacional de Análise de Políticas Públicas. (s.d.-d). *Sardenha: Dispositivo de acreditação*. <https://www.inapp.gov.it/accreditamento/dispositivi-di-accreditamento/sardegna/>

Itália. (2013). *Decreto Legislativo de 16 de janeiro de 2013, n.º 13: Definição de regras gerais e níveis essenciais de desempenho para a identificação e validação da aprendizagem não formal e informal e das normas mínimas de serviço do sistema nacional de certificação de competências* Normativo. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2013-01-16;13>

Ministério do Trabalho e das Políticas Sociais. (8 de janeiro de 2018). *Decreto que estabelece o Quadro Nacional de Qualificações, emitido no âmbito do Sistema Nacional de Certificação de Competências*. <https://www.lavoro.gov.it>

Ministério do Trabalho e da Segurança Social. (25 de maio de 2001). *Decreto Ministerial n.º 166/2001: Acreditação de centros de formação e orientação*.

Região Autónoma da Sardenha. (s.d.). *Acreditação de agências e locais de formação (Serviço FOR17)*. <https://sus.regione.sardegna.it/sus/searchprocedure/details/17>

Região Autónoma da Sardenha. (2005). *Sistema Regional de Acreditação para Agências e Instituições de Formação: Guia de Acreditação*. https://www.sardegna.lavoro.it/wp-content/uploads/documenti_file_base/Criteri%20applicativi.pdf

Trabalho na Sardenha. (s.d.). *Acreditação de agências de formação* Consultado em 10 de agosto de 2026, em <https://www.sardegna.lavoro.it/accreditamento-agenzie-formative/>

Sistema ITS. (s.d.).*Academia Sistema ITS*.<https://www.sistemait.it>

Malawi

Malawi. (1999).*Lei de Educação e Formação Técnica, Empresarial e Profissional de 1999*.<https://mca.ac.mw/mca-siteup/uploads/TEVET%20Act%201999.pdf>

Autoridade de Educação e Formação Técnica, Empresarial e Profissional. (s.d.-a).*Lar*.<https://tevetamw.com/>

Autoridade de Educação e Formação Técnica, Empresarial e Profissional. (s.d.-b).*Cadastro de instituições de ensino técnico e profissional*.<https://www.tevetamw.com/services/registration-of-tevet-institutions>

Autoridade de Educação e Formação Técnica, Empresarial e Profissional. (2018).*Processo de desenvolvimento de cursos de EFP (Educação e Formação Técnica e Profissional)*. (Série de Manuais STEP nº 1).<https://www.stepmalawi.com/wp-content/uploads/2019/03/Training-Development-Manual.pdf>

UNESCO-UNEVOC. (s.d.).*Perfis dinâmicos de países sobre EFTP (Educação e Formação Técnica e Profissional): Malawi*.<https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=MWI>

Nações Unidas Malawi. (25 de novembro de 2019).*A STEP apoia o Malawi no desenvolvimento de um quadro nacional de qualificações*.<https://malawi.un.org/en/42103-step-supports-malawi-develop-national-qualifications-framework>

Moçambique

Nenhuma referência foi fornecida na submissão do parceiro.

Nigéria

Ministério Federal da Educação. (2023).*Quadro Nacional de Qualificações de Competências: Manual Operacional*.<https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2023/04/NSQF-OPERATIONAL-MANUAL.pdf>

Jackson, E. O., Udom, N. A., & Elijah, E. S. (2025). Garantia de qualidade do ensino técnico e profissional na Nigéria para alcançar o ODS 2030: Acabar com a pobreza através do desenvolvimento de competências.*Revista de Pesquisa em Ciência Pura e Tecnologia*, 8(2), 75–89.<https://doi.org/10.56201/rjpst.vol.8.no2.2025.pg75.89>

Conselho Nacional de Educação Técnica. (s.d.).*Lar*.<https://web.nbte.gov.ng/>

Comissão Nacional de Universidades. (23 de fevereiro de 2018).*Adamu Adamu dá início ao Quadro de Qualificações de Competências da Nigéria*.<https://www.nuc.edu.ng/adamu-adamu-flag-off-nigerian-skills-qualifications-framework/>

Comissão Nacional de Universidades. (Abril de 2023).*Diretrizes para o estabelecimento de universidades privadas abertas na Nigéria*.<https://www.nuc.edu.ng/wp-content/uploads/2024/06/Guidelines-for-the-Establishment-of-Private-Open-Universities-final.pdf>

UNESCO-UNEVOC. (s.d.).*Perfis dinâmicos de países com foco em EFTP (Educação e Formação Técnica e Profissional):*

Nigéria.<https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic%2BT%2BVET%2BCountry%2BProfiles/country%3DNGA>

Espanha

Agência Pública para a Formação e Qualificação Profissional da Catalunha. (2021). *Modelo catalão para avaliação do sistema de formação e qualificação profissional*: Documento

básico.https://fp.gencat.cat/web/.content/04_Arees/avaluacio-sistema-FPCAT/Model-catala-da-avaluacio-del-Sistema-FPCAT-Document-de-bases.pdf

Cedefop. (2023a). *Inventário europeu de quadros nacionais de qualificações 2022 — Espanha*.https://www.cedefop.europa.eu/files/spain_-_european_inventory_of_nqfs_2022.pdf

Cedefop. (2023b). *Ensino e formação profissional em Espanha: Breve descrição* Serviço de Publicações da União Europeia.<https://doi.org/10.2801/221364>

Cedefop. (2025a). *A reforma dual do ensino profissionalizante. Cronologia das políticas de EFP na Europa*.<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/search/28182>

Cedefop. (2025b). *Resumos de políticas de educação e formação profissional 2024 — Espanha: Desenvolvimentos das políticas nacionais de EFP 2023–2024* Serviço de Publicações da União Europeia.<https://doi.org/10.2801/8573704>

Cedefop. (2026). *Em destaque: empregos e competências — Espanha* Serviço de Publicações da União Europeia.<https://doi.org/10.2801/9727378>

Cedefop e Fundação Estadual para Treinamento no Emprego. (2023). *Educação e formação profissional na Europa — Espanha: Descrição do sistema* No Cedefop e no ReferNet, *Educação e formação profissional na Europa: Base de dados de EFP na Europa — Descrições detalhadas dos sistemas de EFP*.<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-u3>

Comissão Europeia. (2024). *Reunião Anual da Rede EQAVET 2024: Relatório completo*.<https://todofp.es/dam/jcr:8c0bea18-a13a-49c3-ade8-21c1288f9aa8/eqavet.pdf>

Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. (20 de março de 2025). *Espanha: Governo amplia o acesso à formação profissional por meio de acreditação de competências para milhões de pessoas*.<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/spain-government-expands-access-vocational-training-through-skills-accreditation-millions>

Instituto Nacional de Qualificações. (s.d.). *Catálogo Nacional de Normas de Competência Profissional*.<https://incual.educacion.gob.es/bdc>

Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto. (s.d.). *Quadro comum para avaliação e garantia de qualidade*.<https://www.todofp.es/dam/jcr:c9dfff5b-3e1a-4925-8e48-54bc46cec8e2/marco-com-n-de-garant-a-de-evaluaci-n-y-calidad-versi-n-online.pdf>

Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto. (2025a). *Relatório sobre o Estado do Sistema de Formação Profissional: Março de 2025*.<https://www.todofp.es/dam/jcr:cf71d6e8-9eeb-4a00-a768-78d17c8c4d87/informe-inicial-del-sistema-fp.pdf>

- Ministério da Educação, Formação Profissional e Desporto. (2025b). *Sistema estatal de indicadores para a avaliação da formação profissional* (1ª ed.). <https://www.todofp.es/dam/jcr:779b75a9-7bee-4fa8-8b8a-e1d09242a370/sistema-estatal-de-indicadores-versi-n-online----ltimos-cambios.pdf>
- OCDE. (2025). *Garantir a qualidade no ensino profissional e superior: Implementando corretamente os princípios da garantia da qualidade*. (Perspectivas de Política Educacional da OCDE, nº 118). https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/02/ensuring-quality-in-vet-and-higher-education_82028783/812ff006-en.pdf
- Espanha. (2022). *Lei Orgânica 3/2022, de 31 de março, sobre a organização e integração da formação profissional*. *Gazeta Oficial do Estado*, 78. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>
- Espanha. (2023). *O Real Decreto 659/2023, de 18 de julho, desenvolve a organização do Sistema de Formação Profissional*. *Gazeta Oficial do Estado*, 174. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659/con>
- Watters, E. (2015). *Promover a garantia da qualidade no ensino e formação profissional: a abordagem da ETF*. (Documento de trabalho da ETF). Fundação Europeia para a Formação. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf

በባዮሎጂ ልዩነት ውስጥ ያሉ ዲጂታል ኢኮሲስቶች፣ የሙያ ትምህርትን እና የቪ.ኤ.ቲ (VET) ማሻሻል

የጥራት ማረጋገጫ

የስምምነት ቁጥር፡ 101242645

ሊደረስ የሚችል፡መ2.2 - በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴዎችን ተግባራዊ ለማድረግ ምርጥ ልምዶችን ተግባራዊ ማድረግ

የተቋም ማሻሻያ መመሪያ መጽሐፍ

በዶምስፓይን የተዘጋጀ

ሐምሌ፣ 2026



ማስተባበያ፡በአውሮፓ ህብረት የተደገፈ። ሆኖም የተገለጹት አስተያየቶችና አስተያየቶች የደራሲው(ዎቹ) ብቻ ናቸው እና የአውሮፓ ህብረትን ወይም የአውሮፓ የትምህርትና የባህል አስፈጻሚ ኤጀንሲ (EACEA) አቋምን አያካትቱም። የአውሮፓ ህብረትም ሆነ EACEA ለእነዚህ ጉዳዮች ተጠያቂ ሊሆኑ አይችሉም።

የፕሮጀክት አጠቃላይ እይታ

ፕሮጀክት፡	በባዮሎጂካል ብዝሃነት ውስጥ ያሉ ዲጂታል ኢኮሲስቶች፡ የሙያ ትምህርትን እና የVET ጥራት ማረጋገጫን ማሻሻል
የእርዳታ ቁጥር፡	101242645
የፕሮጀክቱ ቆይታ፡	01.11.2025 - 31.10.2028 (36 ወራት)
ዋና አጋር / አስተባባሪ፡	ቲዲኤም 2000 (ጣሊያን)
ተባባሪ ተጠቃሚዎች፡	የናምፑላ (ሞዛምቢክ) የወጣቶችና የሃልማሶች ትምህርት ማህበር
	ሲሜዮ ኢቭሮፓይክስ ኖሲስ አሚኬ (የአውሮፓ የአውቀት ቦታ) (ግሪክ)
	የኦባፌሚ አለም ዩኒቨርሲቲ (ናይጄሪያ)
	INTERPRODZHEKTS EOOD (ቡልጋሪያ)
	ዶምስፔን ኮንሰልቲንግ ኤስኤል (ስፔን)
	አንቲሲራናና (ማዳጋስካር) ዩኒቨርሲቲ
	ወላይታ ሶዶ ዩኒቨርሲቲ (ኢትዮጵያ)
	የወጣቶች እና የማህበረሰብ ልማት ድርጅት (ማላዊ)
የፕሮጀክት አስተባባሪ፡	አንጂሊካ ፔራ (ቲዲኤም 2000) pangelica@hotmail.com
	Davide Caddedu (TDM 2000) DAVIDECADEDDU@live.it
	Alise Jakovele (TDM 2000) alise.jakovele1@gmail.com
የተገመተው የገንዘብ ድጋፍ (ቢቢዛ)፡	396 760.00 ዩሮ

የሥራ ፓኬጅች:	WP1: የፕሮጀክት አስተዳደር እና የጥራት ማረጋገጫ
	WP2: በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ውስጥ ለዘላቂ የብዝሃ ሕይወት እና ለሀብት አስተዳደር ዲጂታል እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፎችን ማሻሻል
	WP3: ጥራት ያለው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅርቦትን ለማረጋገጥ ዲጂታልና ፔዳጎጂካል ብቃቶችን መገንባት
	WP4: የDIGI-BIO የሥራ-ተኮር የትምህርት ሥርዓተ-ትምህርት ልማት፣ መከራ እና ማረጋገጫ
	WP5: DIGIBIOVET የመስመር ላይ የመማሪያ አስተዳደር ስርዓት
	WP6: የዲጂታል ውጤቶች ስርጭት እና አጠቃቀም

የሰነድ መለያ

የሚደርስ ቁጥር	D2.2
ሊደርስ የሚችል ርዕስ	በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ማሻሻያ ውስጥ ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴዎችን በተመለከተ የተሻሉ ልምዶችን ማዋሃድ
የስራ ጥቅል	WP2
የማድረሻ ቀን	
ትክክለኛው የማስረከቢያ ቀን	
የሚሰጥበት ሁኔታ	ይፋዊ
መሪ አጋር	የአውሮፓ የአውቀት ቦታ (EKS)

1. የሥራ አስፈጻሚ ማጠቃለያ.....	1
2. መግቢያ እና ዘዴ.....	2
2.1 ስለ DigiBioVet.....	2
2.2 ለ D2.2 ዓላማ፣ ወሰን እና የታሰቡ ተጠቃሚዎች.....	3
2.3 የውረብ አሰባሰብ ዘዴ፣ የትኩረት ቡድኖች እና የመስመር ላይ መጠይቆች.....	4
2.4 ለዥረት ቢ የተሰበሰበው መረጃ.....	8
2.5 የግኝቶች ማጠቃለያ.....	10
3. ለፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ግምገማ የማጣቀሻ ማዕቀፎች.....	13
3.1 በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ግምገማና ግምገማ ምን ማለት ነው?.....	13
3.2 የETF የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አቀራረብ.....	13
3.3 የኢክሊት ማዕቀፍ፣ የአውሮፓ የጥራት ግምገማ እና ግምገማ ማስጠንቀቂያ.....	14
3.4 EQF፣ የአውሮፓ የብቃት ማረጋገጫ ማዕቀፍ.....	15
3.5 ዓለም አቀፍ የአስተዳደር ስርዓት ደረጃዎች.....	16
4. የአጋሮች መገለጫ.....	17
4.1 ቡልጋሪያ.....	17
4.2 ግሪክ.....	21
4.3 ጣሊያን.....	25
4.4 ስፔን.....	29
4.5 ናይጄሪያ.....	34
4.6 ሞዛምቢክ.....	38
4.7 ማላዊ.....	39
4.8 ማዳጋስካር.....	43
4.9 ኢትዮጵያ.....	44
5. አገር አቋራጭ የንጽጽር ግኝቶች.....	49
5.1 የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አስተዳደር እና ትግበራ.....	49
5.2 የብቃት ግምገማ፣ ማረጋገጫ እና እውቅና.....	53
5.3 መደበኛ ያልሆኑ እና መደበኛ ያልሆኑ ድንጋጌዎች.....	54
6. ፍትሃዊነት፣ አካታችነት እና የተማሪዎች ልምድ.....	55
6.1 የኢኮኖሚ እንቅፋቶች.....	56
6.2 የቋንቋ እንቅፋቶች.....	56
6.3 የጂኦግራፊያዊ እንቅፋቶች.....	57
6.4 የባህል እንቅፋቶች.....	57
6.5 ከአካል ጉዳተኝነት ጋር የተያያዙ እንቅፋቶች.....	58
7. ምክሮች.....	58
8. የመንገድ ካርታዎች.....	63
9. መደምደሚያ.....	71
ማጣቀሻዎች እና ግብዓቶች.....	73
ት ቡድኖች.....	106

1. የአስፈጻሚ ማጠቃለያ

በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ ዓላማ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ ምህጻር ለሠራተኛ ገበያ፣ ለኅብረተሰብና ለግለሰቦች ፍላጎቶች ምላሽ እንዲሰጥ ማረጋገጥ ሲሆን ይህም እውቅና የተሰጣቸውን ብቃቶች፣ ጥሩ የሥራ ዕድሎችን እና ዘላቂ የሥራ ዕድሎችን ያስገኛል። ማራኪ፣ ሁሉን አቀፍ እና ተደራሽ ለማድረግ እንዲሁም ወደ ተጨማሪ ትምህርት እድገት የሚያመሩ ችሎታዎችን ለማሳደግ ያለመ ነው። ይህ ሪፖርት ለአካታች እና ተደራሽ ለሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ ምህጻሮች ምርጥ ልምዶችን በመለየት ላይ ያተኮረ ሲሆን ለተግባራዊነቱም የመንገድ ካርታ ያቀርባል። በአጠቃላይ 9 አገሮች ተሸፍነዋል፤ እነሱም በፔን፣ በልጋሪያ፣ ግሪክ፣ ጣሊያን፣ ማላዊ፣ ማዳጋስካር፣ ማላዊ፣ ሞዛምቢክ፣ ናይጄሪያ እና ኢትዮጵያ ናቸው። ከሰሃራ በታች ያሉ የአፍሪካ አገሮች እያንዳንዳቸው የተማሪዎችን የሕይወት ልምድ ለመለየት የትኩረት ቡድኖችን አካሂደዋል።ሁሉም የአጋር አገሮችሞዛምቢክን ሳይጨምር የቲቪኢቲ ሥነ-ምህጻራቸውን እና አካታችነት/ፍትሃዊነት አሠራራቸውን የሚያብራራ መጠይቅ አጠናቀዋል። ማዳጋስካር አሁን ያለውን ኦፊሴላዊ የቲቪኢቲ ማዕቀፍ ማስረጃዎችን አላሳየም።

አገር አቋራጭ ትንተና የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት የጥራት ግምገማና ግምገማ ሚናን የጋራ ግንዛቤ አሳይቷል። አብዛኛዎቹ አጋሮች ከኦፊሴላዊ አግባብነት ካላቸው ብሔራዊ ባለሥልጣናት ጋር የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን ጨምሮ የአስተዳደር ሞዴል አሳይተዋል። የብቃት ግምገማና እውቅናን በተመለከተ፣ አብዛኛዎቹ የአጋር አገሮች በይፋ እውቅና ያለው ብቃትና የምስክር ወረቀት የሚያመጡ የቲዎሬቲካልና ተግባራዊ ግምገማ ጥምረት አጉልተው አሳይተዋል። ከተሳትፎ፣ ከቀጣይነትና ከማጠናቀቅ ጋር በተያያዘ፣ እምስቱ ተጠቅሰዋል፤ እነሱም ኢኮኖሚያዊ፣ ጂኦግራፊያዊ፣ ቋንቋዊ፣ ባህላዊና ከአካል ጉዳተኝነት ጋር የተያያዙ ናቸው።

በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ውስጥ የበለጠ ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴን ተግባራዊ ለማድረግ አራት ምርጥ ተሞክሮዎችን ተግባራዊ ለማድረግ የሚያስችሉ አራት ምክሮች ቀርበዋል፡

1. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች በብቃት ላይ የተመሰረቱ ደረጃዎችን፣ እውቅና ያላቸውን፣ ድምር እና ካፒታል የሚጠይቁ የሙያ ብቃቶችን የሚያረጋግጡ ማዕቀፎችን ማረጋገጥ አለባቸው።
2. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ባለብዙ ደረጃ እና ባለብዙ ባለድርሻ አካላትን አስተዳደር መከተል አለባቸው።
3. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ተግባራዊ እውደ ጥናቶችን እና በሥራ ላይ የተመሰረቱ የመማሪያ ዝግጅቶችን ያካትታሉ።
4. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ከመደበኛ ዕውቅና ጋር የተያያዙ ለተቸገሩ ተማሪዎች ተለዋዋጭ መንገዶችን እና ተጨማሪ ድጋፍን ማረጋገጥ አለባቸው።

ከዚህ በመነሳት፣ በአጭር፣ በመካከለኛ እና በረጅም ጊዜ እርምጃዎች የተከፈለ የመንገድ ካርታ አቅርቧል።

1. የአጭር ጊዜ እርምጃዎች፡- እንቅፋቶችን መቅረጽ እና መሰረታዊ መሰረት መዘርጋት፤ እሳታፊ የአስተዳደር ዘዴዎችን መፍጠር እና ኃላፊነቶችን መመደብ፤ አጣዳፊ የጥራት ክፍተቶችን መፍታት።
2. የመካከለኛ ጊዜ እርምጃዎች፡- በብቃት ላይ የተመሰረቱ መንገዶችን መደበኛ ማድረግ፤ ተግባራዊ እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ማስፋት፤ ተለዋዋጭ እውቅና ያለው አቅርቦትን ማስፋፋት።
3. የረጅም ጊዜ እርምጃዎች፡- የጥራት እና የማካተት ድንጋጌዎችን በብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ግምገማ ማዕቀፍ ውስጥ ማካተት፤ ዘላቂ የፋይናንስ ዋስትና መስጠት፤ የፍትሃዊነት እና የሰው ኃይል ውጤቶችን መከታተል፤ ብቃቶችን እና አቅርቦቶችን በየጊዜው ከሚለዋወጡ ፍላጎቶች ጋር ማስማማት።

በአጠቃላይ፣ ምርጥ ልምዶች እና የመንገድ ካርታ አተገባበር እኩልነቶችን ለመለየት እና ለእነሱ ምላሽ ለመስጠት የሚያስችል የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ስርዓት ለማዘጋጀት እስተዋጽኦ ሊያደርጉ ይችላሉ፤ በተመሳሳይ ጊዜ ለሁሉም ተማሪዎች የሥልጠና ተደራሽነትን፣ ቀጣይነትን እና ማጠናቀቅን ያሻሽላል።

2. መግቢያ እና ዘዴ

2.1 ስለ DigiBioVet

DIGIBIOVET ፕሮጀክት በሞዛየክ፣ ናይጄሪያ፣ ማዳጋስካር፣ ማላዊ እና ኢትዮጵያ የባዮሎጂካል ብዝሃነትን መበላሸት ለመዋጋት እና ዲጂታል እና አረንጓዴ የሙያ ትምህርትን ለማስፋፋት ቁርጠኛ ነው። በ SSA MIPs ውስጥ የተዘረዘሩትን ቅድሚያ የሚሰጣቸውን ዘርፎች ማለትም አረንጓዴ ሽግግርን፣ የባዮሎጂካል ብዝሃነትን ጥበቃን፣ ዲጂታልነትን እና ዘላቂ እድገትን ጨምሮ በማነጣጠር ያሉትን የእውሮፓ ህብረት ተነሳሽነቶችን ለማጠናከር ያለመ ነው። በተባበሩ የስራ ላይ የተመሰረተ የመማሪያ ሥርዓት ትምህርት በማዘጋጀት፣ ፕሮጀክቱ የአካባቢውን ማህበረሰቦች እና ባለሙያዎች የባዮ-ዳይቨርሲቲዎችን ውጤታማ በሆነ መንገድ ለመጠበቅ የሚያስፈልጉ ክህሎቶችን ለማግለጠት ይፈልጋል። የሥልጠና ፕሮግራሞች በባዮ-ዳይቨርሲቲ ጥበቃ፣ ዘላቂ የህብት እስተዳደር እና በባዮ-ዳይቨርሲቲ በሚመሩ የኑሮ ዘዴዎች ላይ ያተኩራሉ። ስለ ስነ-ምህዳር እና የዱር እንስሳት እስተዳደር ትምህርት በመስጠት፣ ፕሮጀክቱ ዘላቂ ልምዶችን ለማስተዋወቅ እና ለባዮሎጂካል ብዝሃነት ስጋቶችን ለመቀነስ ያለመ ሲሆን ይህም የአፍሪካን የበለጸጉ ሥነ-ምህዳሮችን ለወደፊት ትውልዶች መጠበቅን ያረጋግጣል። ከሥርዓተ ትምህርት ልማት በተጨማሪ ፕሮጀክቱ የቴሺቲ አሰልጣኞችን ለሥርዓተ ትምህርት ዲጂታልነት አስፈላጊ የሆኑትን ዲጂታል ክህሎቶች ለማስታጠቅ የኢ-ማስተማር ብቃት ኮርስ ይተገብራል።

ይህ ተነሳሽነት በመንግስት እና በግል ዘርፎች መካከል ትብብርን ለማሳደግ፣ የVET ፕሮግራሞችን ከማህበራዊ ኢኮኖሚያዊ እድሎች ጋር በማጣጣም እና የሰራተኛ ገበያ ፍላጎቶችን ለማሟላት የክህሎት አቅርቦትን ለማሳደግ የታለሙ የተለያዩ ተግባራትን ያካትታል። የአቻ ለአቻ የመማር እድሎች የኢ-በቃት አቅምን ያሻሽላሉ፤ የአቅም ግንባታ ተነሳሽነቶች ደግሞ ሁሉን አቀፍ እና ከፍተኛ ጥራት ያለው ትምህርትን ያበረታታሉ። በሁሉም ተግባራት ውስጥ በፆታ ሚዛናዊ ተሳትፎ ቅድሚያ የሚሰጠው ሲሆን አግባብነት እና አካታችነትን ለማረጋገጥ ከአጋር ድርጅቶች እና ኢንተርፕራይዞች ጋር በመተባበር የተዘጋጀ ይዘት አለው። ማይክሮ-ሰርተፊኬቶች ለሙያዊ እድገት ማስረጃ ሆነው ይቀርባሉ፤ የተማሪዎችን የሥራ ዕድል እና በዘላቂነት መስኮች ውስጥ ተዓማኒነትን ያሳድጋሉ። በተጨማሪም ፕሮጀክቱ ሁሉን አቀፍ እና ለሞባይል ተስማሚ የሆነ የመማሪያ እስተዳደር ስርዓት (LMS) ያቋቁማል።

2.2 ዓላማ፣ ወሰን እና የታሰቡ ተጠቃሚዎች.2.2

ይህ አጠቃላይ ሪፖርት የእውሮፓ የሥልጠና ፋውንዴሽን (ETF) ከሚደግፋቸው ምርጥ ልምዶች ጋር የሚጣጣሙ የVET ተቋማትን ለማሻሻል አስፈላጊ የሆኑትን ደረጃዎች፣ መለኪያዎች እና ዘዴዎች ያጠናክራል። እነዚህ ማሻሻያዎች የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ቁልፍ ገጽታዎችን በማንሳት ጥራትን፣ አካታችነትን እና ተዛማጅነትን ለማሻሻል ያለሙ ሲሆን በመጨረሻም ለዘላቂ ልማት እስተዋጽኦ ያደርጋሉ።

ዋናው ዓላማ በመደበኛ ሆነ መደበኛ ባልሆነ የመማሪያ ሁኔታዎች ውስጥ የማረጋገጫ፣ የማረጋገጫ እና የገምገማ ዘዴዎችን የሚደግፉ የጥራት ማረጋገጫ ፖሊሲዎችን እና ማዕቀፎችን ማጠናከር ነው። ሪፖርቱ ከአጋር የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድርጅቶች የተወሰዱ አርእስት ያላቸውን ልምዶች በጥንቃቄ ይመዘግባል፤ ይህም ሁለተኛውን ዓለም አቀፍ የእንቅስቃሴ እንቅስቃሴ ለማሳወቅ እና በአጋሮቻችን ዙሪያ ተግባራዊ ማሻሻያ ለማመቻቸት ጠቃሚ ግንዛቤዎችን ይሰጣል።

ማህበራዊና ኢኮኖሚያዊ እንቅፋቶች ሊጋጠሟቸው ተማሪዎች የVET ተደራሽነትን ለማሻሻል ቁልፍ ትኩረት ይደረጋል። እነዚህ ተማሪዎች የሚያጋጥሟቸው ተግዳሮቶች የሚለዩት በዩኤንኤ በሚመራው በSSSA ውስጥ ባሉ የአጋር ድርጅቶች ውስጥ በተደረጉ የቡድን ውይይቶች ነው። እነዚህ ውይይቶች በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ውስጥ ፍትሃዊነትን እና ተሳትፎን የሚያበረታቱ ስትራቴጂያዊ ጣልቃ ገብነቶችን ለማሳወቅ ወሳኝ መረጃዎችን ይሰጣሉ።

ሪፖርቱ ለአቅም ልማት፣ ለፖሊሲ ትምህርት እና ለተቋማዊ እውቀት እንደ መሰረታዊ መሳሪያ ሆኖ ያገለግላል። በተለያዩ የVET አካባቢዎች ውስጥ ምርጥ ልምዶችን መላመድ እና ተግባራዊ ማድረግን ይደግፋል፤ ይህም የበለጠ ተደራሽ እና ተፅዕኖ ፈጣሪ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና እድሎችን ያበረታታል። Dየአጠቃቀም መመሪያSpain የሪፖርቱን ውህድ በመምራት የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማሻሻያን በተመለከተ ሁሉን አቀፍና በትብብር የሚካሄድ አካሄድ እንዲኖር ከሁሉም አጋሮች አስተዋጽኦ ያደርጋል።

ይህንን ሪፖርት ለማዘጋጀት፣ ማንም አጋር ብቻውን ሊያቀርባቸው የማይችላቸው ሁለት ዓይነት ማስረጃዎች ያስፈልጉን ነበር፡

- የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ በአሁኑ ጊዜ በአጋር አገሮች ውስጥ እንዴት እንደሚሰራ የተቋማዊ እና የስርዓት ደረጃ መረጃ - ምን ዓይነት ማዕቀፎች እንዳሉ፣ ምን ዓይነት ልምዶች እንዳሉ፣ ምን ዓይነት ጥሩ እንደሚሰራ እና ክፍተቶቹ የት እንዳሉ። ይህ የሚሰበሰበው በተቋማት ሰራተኞች በተዘጋጁ የተዋቀሩ የጥያቄ አብነቶች ነው።
- የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶችን ማገልገል በሚገባቸው ሰዎች እንዴት እንደሚለማመዱ የሚያሳይ ቀጥተኛ የተማሪ ማስረጃ - በተለይም ማህበራዊ-ኢኮኖሚያዊ፣ ጂኦግራፊያዊ ወይም ሌሎች ጉዳዮች ያጋጠሟቸው ተማሪዎች። ይህ የሚሰበሰበው ከሰሃራ በታች ባሉ የአፍሪካ አገሮች (SSA) ውስጥ በተደረጉ የትኩረት ቡድን ውይይቶች ሲሆን በዩኤንኤ (UA) በተመቻቸ ሁኔታ ነው።

እነዚህ ሁለት ጅረቶች እርስ በርስ እንዲደጋገፉ ሆኖ ተብሎ የተነደፉ ናቸው። የተቋማዊ መረጃው ስርዓቶች ምን እንደሚያደርጉ ይነግረናል። የተማሪው መረጃ በጣም ተጋላጭ ለሆኑ ሰዎች ምን እንደሚፈጠር ይነግረናል። ሪፖርቱ ሁለቱም ሐቀኛ፣ በማስረጃ ላይ የተመሰረቱ እና በእውነት ተግባራዊ ሊሆኑ የሚችሉ ምክሮችን ማቅረብ ያስፈልጋል።

የተነሱ ቁልፍ ነጥቦች፡

- የጥራት ማረጋገጫ ስርዓቶች፣ ደረጃዎች እና ማዕቀፎች በአሁኑ ጊዜ በአጋር የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ውስጥ እየሠሩ ነው።
- በመደበኛም ሆነ መደበኛ ባልሆኑ ሁኔታዎች ውስጥ የትምህርት ውጤቶችን ማረጋገጥ እና ማረጋገጥ.
- በአጋርነት ዙሪያ ሊደገሙ የሚችሉ አሁን ያሉ ጥሩ ልምዶች።
- የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠናን በማግኘት እና በማጠናቀቅ ረገድ ችግር ያለባቸው ተማሪዎች የሚያጋጥሟቸው እንቅፋቶች።
- በአሁኑ የጥራት ማረጋገጫ ስርዓቶች ውስጥ እኩልነት እና ማካተት፣ ድክመቶች እና ክፍተቶች።
- አስፈላጊ የሆኑ ማሻሻያዎች እና ጣልቃ ገብነቶች.

2.3 የውሂብ አሰባሰብ ዘዴ፡ የትኩረት ቡድኖች እና የመስመር ላይ መጠይቆች

ዲ.2.2 በሁለት የተለያዩ ጅረቶች በኩል ሁለት የተለያዩ የማስረጃ ዓይነቶችን ይሰበስባል። እነዚህ ሊለዋወጡ የማይችሉ እና ከተመሳሳይ ሰዎች የተሰበሰቡ አይደሉም። ሁለቱም አስፈላጊ ናቸው። ሁለቱም ብቻቸውን በቂ አይደሉም።

	ኸረት ኢ የተቋማዊ እና የስርዓት መረጃ	ኸረት ቢ የተማሪ ድምጽ — የትኩረት ቡድኖች
የሚመራው በ	ዶሚኒካን ሪፑብሊክ	ኢ.ኤ.
ማን ውሂብ ይሰጣል	የተቋም ሰራተኞች - የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓቶችን የሚያስተዳድሩ እና የሚያስተዳድሩ ሰዎች፡ - የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማትና የሥልጠና አቅራቢዎች - የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አሰልጣኞችና አስተማሪዎች - የጥራት ማረጋገጫ አካላት - የአጋር ድርጅቶች እና የፖሊሲ አካላት	ተማሪዎች - ከውስጥ ሆነው የቴክኒክ ትምህርት ልምድ ያላቸው ሰዎች፡ - ተማሪዎች ማህበራዊና ኢኮኖሚያዊ እንቅፋቶችን እያጋጠሟቸው ነው - ደካማ እና የገጠር ተማሪዎች - የትምህርት/ስልጠና ተደራሽነት ውስን የሆኑ ተማሪዎች - ተጋላጭ ተማሪዎች ከSSA አጋር ድርጅቶች ጋር ተሳትፈዋል
ምን ተሰብስቧል?	- ብሔራዊ እና ተቋማዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕቀፎች - ደረጃዎች፣ የእውቅና ማረጋገጫ እና የምስክር ወረቀት ስርዓቶች - የግምገማ እና የማረጋገጫ ዘዴዎች - ሁሉን አቀፍ እና ፍትሃዊ የጥያቄና መልስ አሰጣጥ ጥሩ ልምዶች - ክፍተቶች፣ ድክመቶች እና የተሃድሶ ፍላጎቶች - በ ETF የተጣጣሙ መለኪያዎች እና አመልካቾች	- ለተደራሽነት፣ ለተሳትፎ እና ለማጠናቀቅ እንቅፋቶች - የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶች ማካተትን የማይደግፋቸው ክፍተቶች - የተማሪዎች የጥራት ተሞክሮ - የሚሰራው፣ የማይሰራው - በማህበረሰብ ላይ የተመሰረቱ እና መደበኛ ያልሆኑ የመቋቋሚያ ስልቶች - ለተሻለ ፍትሃዊ የጥያቄና መልስ አሰጣጥ (QUA) በተማሪዎች ላይ የተመሰረቱ ምክሮች

እንዴት	ሁለት የተለያዩ የጥያቄ አብነቶች (አባሪ 1 እና 2)፡ - አባሪ 1 — የSSA አጋሮች አብነት - አባሪ 2 — የአውሮፓ ህብረት አጋሮች አብነት የተጠናቀቀውን አብነት እስከ ጁላይ 15፣ 2026 ድረስ ወደ ዶምስፔን ይመልሱ።	አምስት-በSSA አጋር አገሮች ዙሪያ የሚደረጉ የትኩረት ቡድን ውይይቶች፡ - በአንድ ክፍለ ጊዜ 5–7 ተሳታፊዎች፣ በድምሩ 25–35 - ተሳታፊዎች በሚመርጡት የአካባቢ ቋንቋ የተካሄደ - በሁሉም ክፍለ ጊዜዎች ቢያንስ 50% ሴቶች ዩኤንኤ እስከ ጁላይ 15፣ 2026 ድረስ የኤፍጂዲ ማጠቃለያዎችን ለዶምስፔን ያቀርባል።
የት	ሁሉም አጋሮች	ናይጄርያ · ኢትዮጵያ · ማዳጋስካር · ሞዛምቢክ · ማላዊ
ዓላማ	ያሉትን መልካም ልምዶች ይመዝግቡ። የአውሮፓ ህብረት አጋሮች የማጣቀሻ ነጥብ ናቸው - የሚሰራው፣ ለምን እንደሚሰራ እና በሌላ ቦታ ሊስተካከል የሚችል።	ክፍተቶችን ጨምሮ የአሁኑን እውነታ ይመዝግቡ። ምን አለ? የጎደለው ምንድን ነው? መደበኛ የQA ምትክ ምን መደበኛ ያልሆኑ ዘዴዎች አሉ?
ቁልፍ ልዩነት	ክፍል 2–3 ስለ አውሮፓ ህብረት የተወሰኑ ማዕቀፎችን ይጠይቁ፡ EQAVET፣ EQF፣ Erasmus+፣ EU Skills እጅግ ወዘተ።	ክፍል 2–3 ስለ ብሔራዊ ስርዓቶች እና በተግባር ምን እንዳለ ይጠይቃል - መደበኛ ያልሆነ እና ከፊል የጥራት ማረጋገጫ ስልቶችን ጨምሮ።
አብነት / መሳሪያ	አባሪ 1 (SSA) ወይም አባሪ 2 (EU) — እንዲሁም እንደ የመስመር ላይ ቅጽ ይገኛል (በክፍል 2 ውስጥ ያሉ አገናኞች)	አባሪ 3 — የFGD የውይይት መመሪያ + አባሪ 4 — የስምምነት ቅጽ

የትኩረት ቡድን ውይይቶች (FGDs) በSSA አጋር አገሮች ውስጥ የተማሪዎችን የድምፅ መረጃ የመስብሰብ ዘዴ ናቸው። ብዙ የታለሙ ተሳታፊዎች የጽሑፍ መሳሪያዎችን ተደራሽ የሚያደርጉ የማንበብና የመጻፍ፣ የግንኙነት ወይም የቋንቋ እንቅፋቶች ያጋጥሟቸዋል። እንዲሁም ባለሙያ አመቻች ያልተጠበቁ ክሮችን እንዲመረምር፣ እንዲያብራሩ እና እንዲከተል ያስችለዋል - ይህም ከዝግ ቅጽ ምላሾች የበለጠ የበለፀገ ጥራት ያለው መረጃ ይፈጥራል።

የFGDዎች በአካል ወይም በመስመር ላይ ሊካሄዱ ይችላሉ። ሁለቱም ቅርጾች ተቀባይነት አላቸው - ምርጫው በእያንዳንዱ ውስጥ ለተሳታፊዎች በጣም ተደራሽ እና ደህንነቱ የተጠበቀ በሆነው ላይ የተመሠረተ መሆን አለበት። የአገሪቱ ሁኔታቅድሚያ የሚሰጠው ትርጉም ያለው ተሳትፎ ነው፣ ቅርጹም አይደለም።

ዩኤንኤ ከእያንዳንዱ የSSA አጋር ጋር በመተባበር የትኩረት ቡድን ውይይቶችን (FGDs) መርሐግብር ያስይዛል እና ያካሂዳል። እያንዳንዱ የFGD ተማሪዎችን እንድ ላይ ያመጣል -የተቋማዊ ሰራተኞች አይደሉም -ስለ ልምዶቻቸው በግልጽ ለመነጋገር።

የክፍለ-ጊዜዎች ብዛት	5 ጠቅላላ — በአንድ የSSA አጋር ሀገር አንድ
ተሳታፊዎች በአንድ ክፍለ ጊዜ	ከ5–7 ተማሪዎች (በአጠቃላይ 25–35 በሁሉም አገሮች)
ማን ይሳተፋል?	በአሁኑ ጊዜ ወይም በቅርብ ጊዜ ከአጋር ድርጅቱ ጋር የተሰማሩ ደካማ፣ ገጠር እና ተጋላጭ የሆኑ ተማሪዎች። አስልጣኞች፣ አስተዳዳሪዎች ወይም የተቋማት ሰራተኞች አይደሉም።
ቋንቋ	ተሳታፊዎች በሚመርጡት የአካባቢ ቋንቋ የተካሄዱ ክፍለ ጊዜዎች
የጾታ መስፈርት	በሁሉም ክፍለ ጊዜዎች ቢያንስ 50% ሴቶች
ማመቻቸት	የዩኤንኤ ከእያንዳንዱ ክፍለ ጊዜ በፊት የአካባቢውን አመቻቾች ያሠለጥናል ወይም ያሳውቃል
አብነት	አባሪ 3 — የFGD የውይይት መመሪያ
ፈቃድ	አባሪ 4 - የስምምነት ቅጽ (ክፍለ ጊዜው ከመጀመሩ በፊት ለእያንዳንዱ ተሳታፊ ያስፈልጋል)
ማረጋገጫ ያስፈልጋል	ለእያንዳንዱ ክፍለ ጊዜ የተመዘገቡ ተሳታፊዎች ዝርዝር ተፈርሟል
ሥነ ምግባር እና GDPR	ክፍለ ጊዜው አባሪ 4 (ወይም የአካባቢ ቋንቋ ተመጣጣኝ) መጠቀም ከመጀመሩ በፊት ፈቃድ ማግኘት አለበት። ያለሱ ምንም አይነት መረጃ መሰብሰብ አይቻልም።
የመጨረሻ ቀን	ዩኤንኤ እስከ ጁላይ 15፣ 2026 ድረስ የኤፍጂዲ ማጠቃለያዎችን ለዶምስፒን አቅርቧል

ከእያንዳንዱ የትኩረት ቡድን በፊት፣ እያንዳንዱ የSSA አጋር የሚከተለው እውነት መሆኑን ማረጋገጥ አለበት፡

- ሕጋዊ መሠረት፡ ከFGDዎች የሚመነጩ ሁሉም የውሂብ ሂደቶች በGDPR አንቀጽ 6(1)(ሀ) - በነፃ የተሰጠ፣ የተወሰነ፣ መረጃ ያለው እና ግልጽ የሆነ ስምምነት ላይ የተመሰረቱ ናቸው።
- ክፍለ ጊዜው አባሪ 4 (ወይም የአካባቢ ቋንቋ ተመጣጣኝ) መጠቀም ከመጀመሩ በፊት ፈቃድ ማግኘት አለበት። ያለሱ ምንም አይነት መረጃ መሰብሰብ አይቻልም።
- ተሳታፊዎች ሊነገራቸው የሚገባው፡ የመረጃው ዓላማ፣ ማን እንደሚያገኘው፣ ለምን ያህል ጊዜ እንደሚከማች እና በማንኛውም ጊዜ ያለምንም መዘዝ የመውጣት መብታቸው ነው።
- በስብሰባው ወቅት በተሳታፊዎች ላይ ተቆጣጣሪዎች፣ አስተዳዳሪዎች ወይም በስልጣን ላይ ያሉ ሰዎች መገኘት አይችሉም።
- የክፍለ ጊዜ ማስታወሻዎች ለUNA ከማቅረባቸው በፊት ማንነታቸው እንዳይገለጹ መደረግ አለባቸው። ትክክለኛ ስሞች በማስታወሻዎች፣ ማጠቃለያዎች ወይም በመመሪያ መጽሐፍ ውስጥ መታየት የለባቸውም።

- የተሳትፎ ዝርዝሮች (እውነተኛ ስሞችን የያዙ) ከክፍለ ጊዜው ይዘት ተለይተው መቀመጥ እና በጥብቅ ሚስጥራዊነት መታየት አለባቸው።
- ፎቶግራፍ ማንሳት የሚቻለው በግልጽ የጽሑፍ ፈቃድ ብቻ ነው (በአባሪ 4 ላይ የተዘረዘረው)። ፎቶግራፍ ማንሳት የማይፈልጉ ተሳታፊዎች መስተናገድ አለባቸው።

ተጨማሪ የሥነ ምግባር ጉዳዮች፡

- በፈቃደኝነት የሚደረግ ተሳትፎ እውነተኛ መሆን አለበት-ማንኛውም ተሳታፊ ከአስተናጋጁ ድርጅት ጋር ባለው ግንኙነት ጫና ሊሰማው አይገባም።
- አንድ ተሳታፊ አላግባብ መጠቀምን፣ ብዝበዛን ወይም አደጋን ካሳየ፣ የድርጅትን የመከላከያ ፖሊሲ ወዲያውኑ ይከተሉ።
- ስሜታዊ የሆኑ ርዕሶች (ድህነት፣ በጾታ ላይ የተመሰረተ መድልዎ፣ አካል ጉዳተኝነት) ልዩ እንክብካቤ ያስፈልጋቸዋል። ተሞክሮችን ሳያስደስቱ መደበኛ ያድርጉት።
- የተገለሉ ድምፆች በራስ መተማመን ባላቸው ተሳታፊዎች እንዳይዘጉ ማረጋገጥ - አስተባባሪው ይህንን በንቃት ማስተዳደር አለበት።
- ክፍለ ጊዜዎቹ የሚካሄዱት በአካባቢው ቋንቋ ከሆነ፣ በክፍለ ጊዜ መዝገቡ ውስጥ ጥቅም ላይ የዋለውን ቋንቋ ልብ ይበሉ።

2.4 ለኸረት ቢ የተሰበሰበው መረጃ

የትኩረት ቡድኖቹ የተተገበሩት በSSA አጋር አገሮች ውስጥ በሚገኙ የአጋር ድርጅቶች ሲሆን እነዚህም ዎላይታ ሶዶ ዩኒቨርሲቲ (ኢትዮጵያ)፣ ኦባፌሚ እዎሎዎ ዩኒቨርሲቲ (ናይጄሪያ)፣ አሴጃና (ሞዛምቢክ)፣ የአንቴሲራናና ዩኒቨርሲቲ (ማዳጋስካር)፣ የወጣቶች እና የማህበረሰብ ልማት ድርጅት (ማላዊ) ሲሆኑ ከጁላይ 4 እስከ 10፣ 2026 ባለው ጊዜ ውስጥ ተካሂደዋል።

ወደየማህበራዊና ኢኮኖሚያዊ እንቅፋቶችን ከሚጋፈጡ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተማሪዎች በቀጥታ ጥራት ያለው ማስረጃ መሰብሰብ፤ ይህም በአሁኑ ጊዜ ወይም በቅርቡ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ላይ የተሰማሩትን የተቸገሩ፣ የገጠርና ተጋላጭ ተማሪዎችን ተሞክሮ ለመቅዳት ታስቦ የተዘጋጀ ነው፤ ይህም የአሰልጣኞችን፣ የአስተዳዳሪዎችን ወይም የተቋማት ሠራተኞችን እመለካከት ሳይሆን።

የትኩረት ቡድኖች አጠቃላይ እይታ፣ የተመዘገቡት ተሳታፊዎች ብዛት እና የሚገኙት የስነሕዝብ መረጃዎች ከዚህ በታች ይገኛሉ።

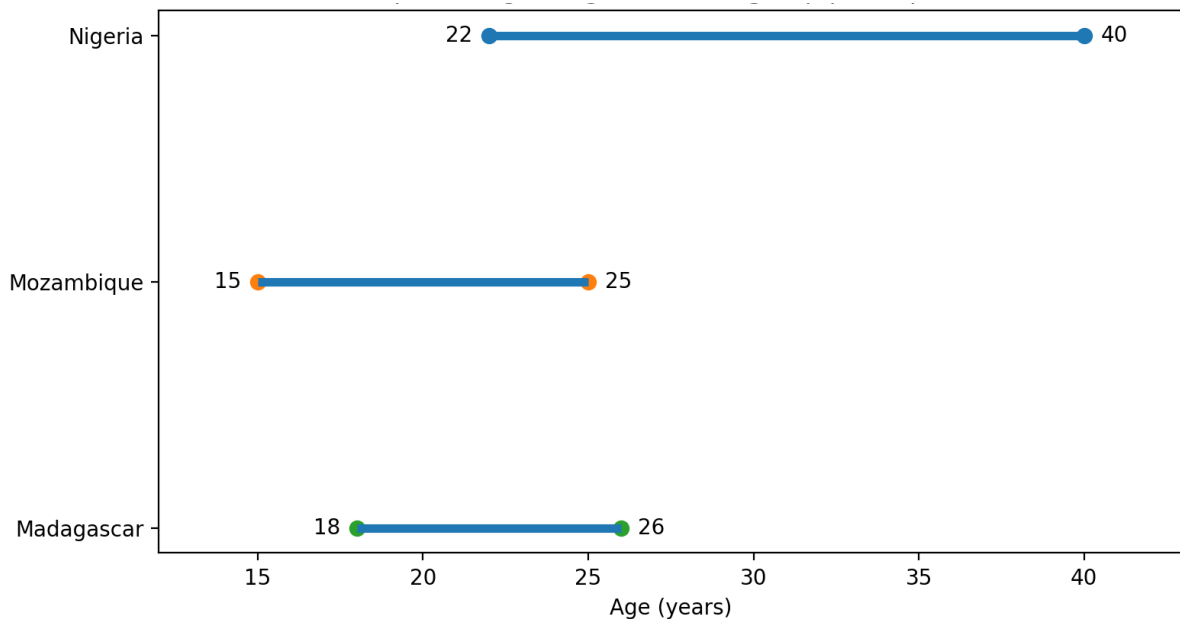
አገር	አጋር / አካባቢ	ቀን	ተሳታፊዎች ተመዝግበዋል	የስነ-ሕዝብ መረጃ ይገኛል
ኢትዮጵያ	ወላይታ ሶዶ ዩኒቨርሲቲ ወላይታ ሶዶ	ሐምሌ 4 ቀን 2026 ዓ.ም.	7 የተሳታፊዎች ምዝገባዎች	የዕድሜ እና የፆታ ዝርዝር መግለጫ አልተዘገበም። ተሳታፊዎቹ ችግረኛ፣ የገጠር እና የተገለሉ ተማሪዎች፣ ቀደም ሲል የትምህርት ዕድል ውስን የሆነባቸው ተማሪዎች እና ከጾታ ጋር የተያያዙ እንቅፋቶች ያጋጠሟቸውን ወጣት ሴቶች ያካትታሉ።

ማላዊ	የወጣቶች እና የማህበረሰብ ልማት ድርጅት፣ ንኮታኮታ	ሐምሌ 7 ቀን 2026 ዓ.ም.	7 የተሳታፊዎች ምዝገባዎች	የዕድሜ እና የፆታ ዝርዝር መግለጫ አልተዘገበም። የFGD ውጤት ማረጋገጫ፣ የገጠር፣ የተገለሉ ተማሪዎችን እና ቀደም ሲል ለመደበኛ ትምህርት የተገደቡ ተማሪዎችን ያካትታል።
ማዳጋስካር	የአንቲሲራናና ዩኒቨርሲቲ	ሐምሌ 8 ቀን 2026 ዓ.ም.	8 የተሳታፊ ግብዓቶች	የተዘገበው የዕድሜ ክልል፡-ከ18–26 ዓመታት. ተሳታፊዎች በኢኮኖሚ ችግር ውስጥ ያሉ እና/ወይም ከተገለሉ ወይም ተጋላጭ ከሆኑ ማህበረሰቦች የተውጣጡ እንደሆኑ ተለይተዋል።
ሞዛምቢክ	አሴጃና፣ ናምፑላ	ሐምሌ 7 ቀን 2026 ዓ.ም.	10 የተሳታፊዎች ምዝገባዎች	የተዘገበው የዕድሜ ክልል፡-ከ15–25 ዓመታት-ተሳታፊዎቹ ችግረኛ እና የገጠር ተማሪዎች፣ ቀደም ሲል የትምህርት ተደራሽነት ውስጥ የሆነባቸው ተማሪዎች፣ ወጣት ሴቶች እና በሽብርተኝነት/ግጭት የተሳዱ የውስጥ ተፈናቃዮችን ያካትታሉ።
ናይጄሪያ	የአባፌሚ አዎሎዎ ዩኒቨርሲቲ	ሐምሌ 10 ቀን 2026 ዓ.ም.	7 የተሳታፊዎች ምዝገባዎች	የተዘገበው የዕድሜ ክልል፡-ከ22–40 ዓመታት;3 ወንድ እና 4 ሴት ተሳታፊዎች-ተሳታፊዎቹ በኢኮኖሚ የተሳዱ እና የተገለሉ/ለአደጋ የተጋለጡ ተማሪዎችን ያካትታሉ።

ስለዚህ፣ በትኩረት ቡድኖች ሪፖርቶች ላይ በመመስረት፣**29** ተሳታፊዎች በመላው ኢትዮጵያ፣ ማላዊ፣ ማዳጋስካር እና ናይጄሪያ ተመዝግበዋል።.

የትኩረት ቡድኑ የውይይት መመሪያ በአራት ዋና ዋና ዘርፎች ዙሪያ የጥራት መረጃ አመነጨ፤ እነሱም የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተደራሽነት፣ ተሳትፎና ቀጣይነት፣ የተማሪዎች የጥራት ግንዛቤ እና የተማሪዎች ምክሮች ናቸው።

ሪፖርቶቹ በተጨማሪም የአመቻች ምልክታዎችን፣ በተለይ ከፍተኛ እንቅፋቶች ስላጋጠሟቸው ቡድኖች መረጃ፣ ተማሪዎች የሚጠቀሙባቸውን የመቋቋሚያ ስልቶች፣ በነባር የጥራት ማረጋገጫ ስርዓቶች ውስጥ የሚታዩ ክፍተቶችን እና ለወደፊቱ የጥራት ማረጋገጫ ማሻሻያ እንድንታወቅ ሰብስበዋል።



No age range was reported in the provided Ethiopia or Malawi focus-group reports.

ምስል 1፡ በናይጄሪያ፣ ሞዛምቢክ እና ማዳጋስካር የትኩረት ቡድን ተሳታፊዎች ዕድሜ ሪፖርት ተደርጓል።

2.5 የግኝቶች ማጠቃለያ

የፋይናንስ ገደቦች በአምስቱ የአገሮች የውሂብ ስብስቦች ውስጥ በጣም ወጥ የሆነ የመዳረሻ እንቅፋት ናቸው። ተማሪዎች የሥልጠና ክፍያ ለመክፈል እና የትራንስፖርት፣ የመጠለያ እና ሌሎች የኑሮ ወጪዎችን ለማሟላት እንደተቸገሩ ሪፖርት አድርገዋል። የፋይናንስ ችግሮች ከናይጄሪያ፣ ኢትዮጵያ፣ ሞዛምቢክ፣ ማዳጋስካር እና ማላዊ የተገኙ ግኝቶች በግልጽ ተለይተዋል።

የጂኦግራፊያዊ እንቅፋቶችም ጎልተው ታይተዋል። ተማሪዎች ወደ ማሰልጠኛ ተቋማት ረጅም ርቀት መጓዝ እና በተለይም ከገጠር ወይም ከሩቅ አካባቢዎች ለሚመጡ ሰዎች ማረፊያ የማግኘት ችግሮች እንዳሉ ሪፖርት አድርገዋል። እነዚህ እንቅፋቶች በናይጄሪያ፣ በኢትዮጵያ፣ በሞዛምቢክ እና በማላዊ በግልጽ ተለይተዋል። እነዚህ የጂኦግራፊያዊ እንቅፋቶች ብዙውን ጊዜ በገጠር ተማሪዎች ላይ የገንዘብ ገደቦችን ያጠናክራሉ ምክንያቱም እንዲወጡ ያስገድዳቸዋል ወይም በጉዞ ወጪዎች ተጨማሪ የገንዘብ ጫና ይፈጥራሉ።

መረጃው እንደሚያሳየውም ማህበራዊ እና የመሃል እንቅፋቶች እነዚህም የቤተሰብ ኃላፊነቶች፣ የፆታ አመለካከቶች፣ በባህላዊ መንገድ በወንዶች ቁጥጥር ስር ባሉ ሙያዎች ውስጥ የሚገቡ ሴቶች ላይ የሚደርስ መድልዎ፣ ከአካል ጉዳተኝነት ጋር የተያያዙ የተደራሽነት እንቅፋቶች እና በሞዛምቢክ ውስጥ የተፈናቀሉ እና በግጭት የተጎዱ ተማሪዎችን ልዩ ተጋላጭነት ያካትታሉ።

በመግቢያው ላይ የሚገኘው እንቅፋቶች ከተመዘገቡ በኋላ በተደጋጋሚ ይቀጥላሉ። የመኖሪያ ቤት፣ የትራንስፖርት፣ የምግብ እና አጠቃላይ የኑሮ ውድነት በተማሪዎች ላይ የማያቋርጥ ጫና ሊፈጥር እና የማጠናቀቂያ ሥራን እደጋ ላይ ሊጥል ይችላል።

ሁለተኛው ተደጋጋሚ ችግር ደግሞ የሚያስፈልገው ስልጠናን ከሚከፈልበት ወይም መደበኛ ያልሆነ ሥራ ጋር ያጣምሩ ተማሪዎች እንደ ሰቅ፣ ሞተር ሳይክል ግልቢያ ወይም የብስክሌት ታክሲ ሹፌር ሆነው መሥራት እና የትራንስፖርት እና የኑሮ ወጪዎችን ለመክፈል በሌሎች ገቢ ማስገኛ ተግባራት ውስጥ መሳተፍን ገልጸዋል። ይህም በስልጠና መርሃ ግብሮች እና በስራ መካከል ግጭት ይፈጥራል እንዲሁም ለጥናት ያለውን ጊዜ ይቀንሳል።

ተማሪዎችም ከዚህ ጋር የተያያዙ ችግሮችን ለይተው አውቀዋል መሳሪያዎች፣ የመማሪያ ቁሳቁሶች እና ዲጂታል ሀብቶች ሪፖርት የተደረጉት ችግሮች በቂ ያልሆነ ኮምፒውተሮችና ተግባራዊ መሣሪያዎች፣ የመማሪያ ቁሳቁሶች እጥረት ወይም ዘግይቶ አቅርቦት፣ በቂ ያልሆነ የደህንነት መሳሪያዎች እና የተገደበ የኢንተርኔት አገልግሎት ያካትታሉ።

የሞዛምቢክ ግኝቶች በተጨማሪም ለተፈናቀሉ እና በግጭት ለተሳዱ ተማሪዎች በተለይም የምግብ ዋስትና ማጣት፣ ወደ ቤት የመመለስ እቅም ማጣት እና ያልተፈቱ የስሜት መረባረቢያ ወይም የግጭት ትዝታዎችን ጨምሮ ችግሮችን ያሳላሉ።

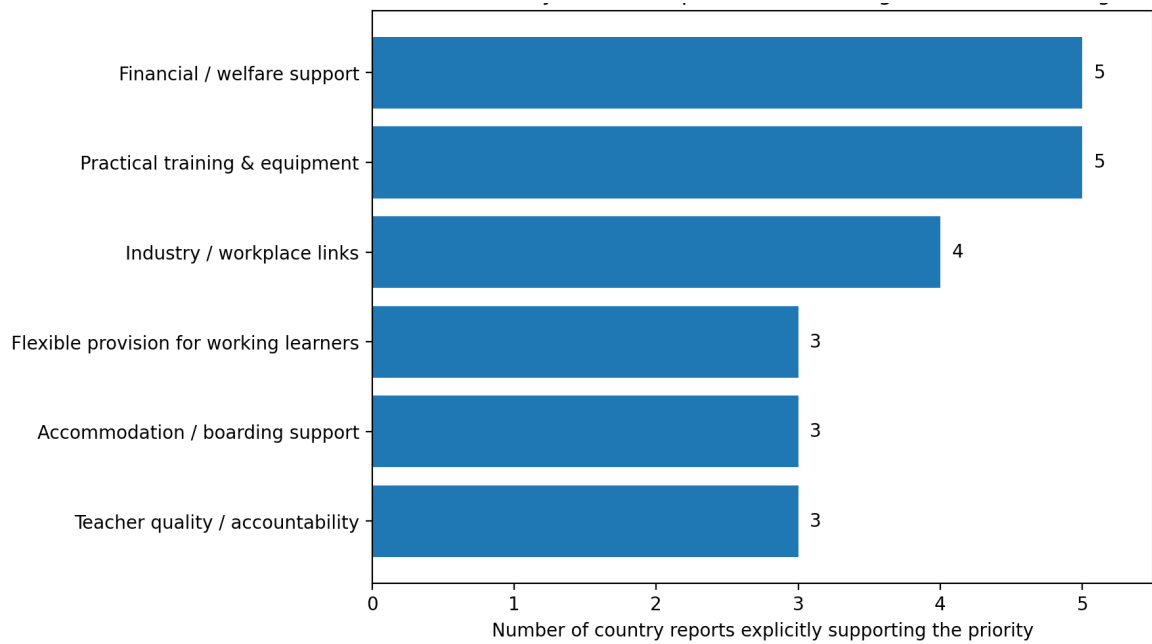
በትኩረት ቡድኖች ውስጥ፣ ተማሪዎች ጥራትን በተግባራዊ/ተግባራዊ በሆነ ትምህርት እና በቲዎሬቲካል ትምህርት መካከል ካለው በቂ ጥምርታ ጋር አጥብቀው ያያይዙታል።

እንዲህ ሲሉ አፅንዖት ሰጥተዋል፡-

- በቂ አውደ ጥናቶች፣ ላቦራቶሪዎች፣ መሳሪያዎች እና ዘመናዊ መሳሪያዎች፤
- ክህሎቶችን ለመለማመድ በቂ እድሎች፤
- ብቃት ያላቸው እና ደጋፊ አስተማሪዎች፤
- ከአሰሪዎችና ከኢንዱስትሪው ጋር ጠንካራ ግንኙነት፤
- የሥራ ልምምድ እና እውነተኛ የሥራ ቦታ መጋለጥ፤
- የኢንተርኔት ተደራሽነት እና ዲጂታል ሀብቶች፤
- ከሥራ ዕድሎች ጋር የተጣጣሙ የትምህርት መርሃ ግብሮች፤
- አካታች የመማሪያ አካባቢዎች፤ እና
- ሥራን ወይም ራስን ሥራን የሚደግፉ የታወቁ የብቃት ማረጋገጫዎች።

ለምሳሌ፣ የኢትዮጵያ ተማሪዎች ጥራትን ከበቂ ተግባራዊ ተጋላጭነት፣ የላቦራቶሪ ጊዜ፣ ከእውነተኛ መሳሪያዎች፣ ከደጋፊ መምህራን እና ከኢንዱስትሪው ጋር በመተባበር በግልጽ እያይዘውታል። የማዳጋስካር ተሳታፊዎች ወቅታዊ ሪፖርት አድርገዋል **90%** ቲዎሪ / **10%** ልምምድ ሚዛናዊ እና የበለጠ ተግባራዊ ስልጠና ጠይቀዋል። የሞዛምቢክ ተማሪዎች በተመሳሳይ ዘመናዊ መሳሪያዎችን፣ በኩባንያ ላይ የተመሰረተ ተግባራዊ ልምድን እና እነስተኛ የቲዎሬቲካል ሞጁሎችን ጠይቀዋል።

ምንም እንኳን ቅድሚያ የሚሰጣቸው ነገሮች በተለያዩ ሁኔታዎች መካከል የሚለያዩ ቢሆኑም፣ በርካታ ምክሮች በውሂብ ስብስቡ ውስጥ ወጥነት ያላቸው ናቸው፤ እነሱም የገንዘብ እና የደህንነት ድጋፍ አስፈላጊነት፣ ተግባራዊ መሠረተ ልማት፣ የበለጠ ተግባራዊ ተጋላጭነት፣ የበለጠ አካታች የጥራት ማረጋገጫ (QUA)፣ ተለዋዋጭ አቅርቦት እና ለተማሪዎች ያተኮረ የጥራት መድሀን ናቸው።



Country-level coding of explicit report findings/recommendations; not participant-response frequencies.

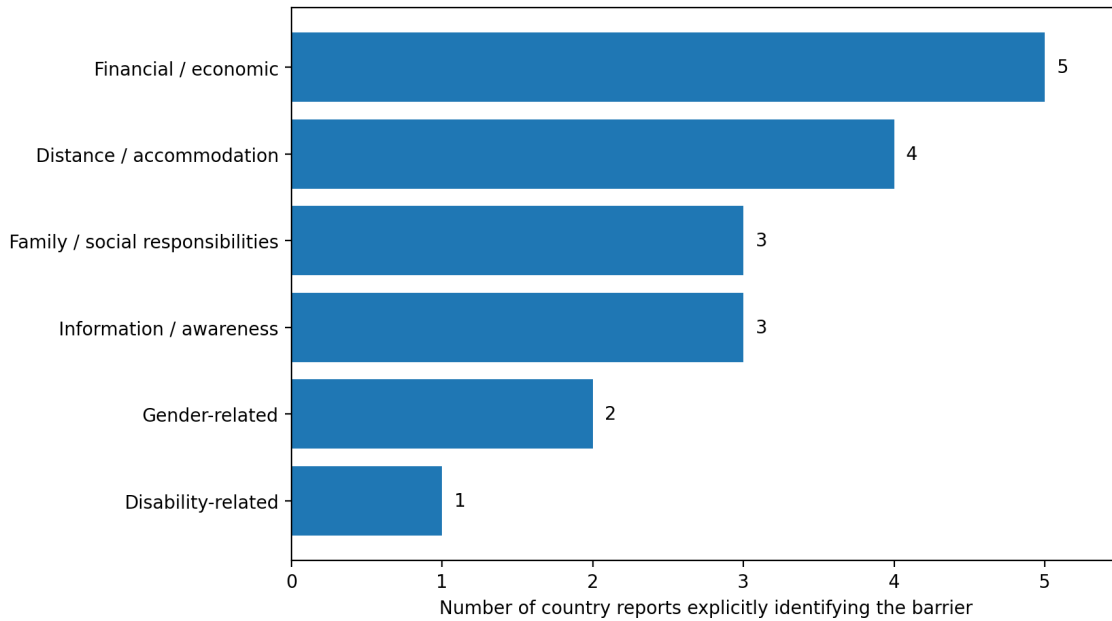
ምስል 2: ለSSA የትኩረት ቡድን ተሳታፊዎች የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማሻሻያ ቅድሚያ የሚሰጣቸው ጉዳዮች

2.5.1 የውረብ ገደብ

የሚገኘው መረጃ በዋናነት ጥራት ያለው ስለሆነ ሊተገበር ይገባል፡፡ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተማሪዎችን ቁጥር በስታቲስቲክስ የሚወክል ተደርጎ ሊተረጎም አይገባም፡፡

በርካታ የስነ-ሕዝብ መስኮች ያልተሟሉ ሆነው ቀርተዋል፡፡ በተለይም ለኢትዮጵያ እና ለሚላዊ የተሳታፊዎች ዕድሜ እና ጾታ ሪፖርት አልተደረገም፤ የሞዛየክ ተሳታፊዎች ቁጥር ግን በተሰጠው ቁጥቁስ ውስጥ አልተገለጸም፡፡ በዚህም ምክንያት፤ የአምስት አገሮች አጠቃላይ፤ አጠቃላይ የፆታ ስርጭት ወይም አጠቃላይ የዕድሜ ስርጭት ከአሁኑ የውረብ ስብስብ ሊሰላ አይገባም፡፡

የአገር ሪፖርቶችም በተሰጠው ዝርዝር ደረጃ ይለያያሉ፡፡ ስለዚህ አገር አቋራጭ ንጽጽሮች እንደበሚገኙ የጥራት ማስረጃዎች ውስጥ የጭብጦች መኖር፣ እያንዳንዱ እንቅፋት በሰፊው ህዝብ ውስጥ ምን ያህል ተደጋጋሚ ወይም ከባድ እንደሆነ መለኪያ ከመሆን ይልቅ፡፡



Derived coding: counts countries in which the barrier is explicitly reported; it is not a count of participant statements.

ምስል 3: በ5ቱ የSSA የትኩረት ቡድኖች ውስጥ የተጠቀሱት የመዳረሻ እንቅፋቶች።

3. ለፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ግምገማ የማጣቀሻ ማዕቀፎች

3.1 በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ግምገማና ግምገማ ምን ማለት ነው?

የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አካባቢ ግለሰቦች ብቃት እንዲያገኙ ያስችላቸዋል፤ ይህም የሰው ኃይል ገበያን ለማዋሃድ ወይም የክህሎት ሥራን ለማግኘት ቁልፍ ነው። በሰርተፊኬት እማካኝነት መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች ተማሪው በሥርዓተ ትምህርቱ ውስጥ የተገለጹትን ብቃቶችና ብቃቶች እንዳገኘ ያረጋግጣሉ። ይህ ብሔራዊ የምስክር ወረቀት ለአሠራሩና ለሠራተኛ ገበያው ዋጋ ያለው በሥርዓት የጥራት ግምገማና ግምገማ ሂደት እማካኝነት ነው። በተጨማሪም፣ ብቃቶች በግምገማ ዘዴዎቻቸው ውስጥም ጭምር እየገለጹ በመምጣታቸው ከመደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶች ውጭ የተገኙ ብቃቶችና ክህሎቶች እውቅና እንዲያገኙ ያደርጋል።

ስለዚህ የጥራት ግምገማ እና ግምገማ የሚከተሉትን ያረጋግጣል፡

- የትምህርት መርሃ ግብሮች ከሠራተኛና ከማኅበራዊ ፍላጎቶች እንዲሁም ከግለሰቦች ፍላጎቶች ጋር የተያያዙ ናቸው።
- የተጠናቀቁ የትምህርት መርሃ ግብሮች ሊደበአገር አቀፍ ወይም በዓለም አቀፍ ደረጃ፣ እውቅና ላላቸው የምስክር ወረቀቶች ወይም ብቃቶች።
- ስልጠናው ጥሩ የስራ እድሎችን እና ዘላቂ የስራ እድልን ይሰጣል።
- የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ወደ ተጨማሪ ትምህርት እድገት የሚያስችሉ ክህሎቶችን ያዳብራል።
- የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ማራኪ፣ ተደራሽ እና ሁሉን አቀፍ ነው።

3.2 የETF የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አቀራረብ

የኢቲፌ (ETF) ከአውሮፓ ህብረት ውጭ ያሉ አገሮች የሙያ ትምህርትና የሥልጠና ሥርዓቶቻቸውን ዘመናዊ እንዲያደርጉ የሚደግፍ የአውሮፓ ህብረት ኤጀንሲ ነው። በሰሜን አፍሪካ፣ በመካከለኛው ምስራቅ፣ በምስራቅ አውሮፓ፣ በመካከለኛው እስያ እና ከሰሃራ በታች ባሉ የአፍሪካ አገሮች ውስጥ በ25 አገሮች ውስጥ ይሰራል።

የኢ.ቲ.ኤ.ፍ (ETF) የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራትን በተመለከተ ያለው አካሄድ የአውሮፓ ሞዴሎችን መጫን አይደለም። አገሮች ለራሳቸው አውድ የሚሰማሙ ስርዓቶችን እንዲገነቡ መርዳት ነው።-ግልጽነት ያላቸው፣ ከጊዜ ወደ ጊዜ የሚሻሻሉ እና ለተማሪዎች እውቅና ያላቸው እና ጠቃሚ የሆኑ ብቃቶችን የሚሰጡ ስርዓቶች። ለዚህም ነው ETF ለT2.2 ዋና የማጣቀሻ ማዕቀፍ የሆነው፣ ግቦችን የSSA አጋሮችን ከአውሮፓ ደረጃ ጋር ማወዳደር ሳይሆን ምን እንደሚሰራ፣ ምን እንደሳይለ እና ምን ተጨባጭ ማሻሻያዎች እንደሚመስሉ ለመለየት የETF መሳሪያዎችን መጠቀም ነው።

የኢ.ቲ.ኤ.ፍ (ETF) የቶሪኖ ሂደትን ጨምሮ ለቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራት ግምገማ የተወሰኑ መሳሪያዎችን አዘጋጅቷል-በዙ የSSA አገሮች አስቀድመው የተሳተፉበት አሳታፊ የራስ ግምገማ ዘዴ። የአጋር ተቋማት በቶሪኖ ሂደት ግምገማዎች ላይ የተሳተፉበት ቦታ፣ ይህ በቀጥታ ከአብነት ጥያቄዎች ጋር የተያያዘ ነው።

ይበልጥ በትክክል፣ ETF የVET ጥራት ማረጋገጫ ዓላማን እንደሚከተለው ይገልጻል፡

"የVET የጥራት ማረጋገጫ ሂደቶችና ሂደቶች መኖራቸውን ለማረጋገጥ የተቋቋሙ እርምጃዎች ተብለው ሊተረጎሙ ይችላሉ፣ እነዚህም ውጤታማ ሲሆኑ የVET የጥራትና የጥራት መሻሻልን ያረጋግጣሉ። እርምጃዎቹ ከመሠረታዊ መርሆዎች፣ መስፈርቶችና አመልካቾች ጋር ከጥራት ደረጃዎች ጋር ይዛመዳሉ። በVET ውስጥ የጥራት ማረጋገጫ ዓላማ ጥሩ የVET ማረጋገጥ ነው። ለሠራተኛ ገበያ፣ ለማህበራዊና ለግለሰብ ፍላጎቶች ምላሽ መስጠት፣ እውቅና ያገኙ ብቃቶችን ማምጣት፣ ለጥሩ ሥራዎችና ዘላቂ የሥራ ዕድል መስጠት፣ ማራኪ፣ ሁሉን አቀፍ እና ተደራሽ መሆን፣ ወደ ተጨማሪ ትምህርት እድገት የሚያስችሉ ችሎታዎችን ማሳደግ።"¹

3.3 የኢኬቪት ማዕቀፍ፡ የአውሮፓ የጥራት ግምገማ እና ግምገማ ማስጠንቀቂያ

EQAVET የአውሮፓ ህብረት በVET ውስጥ የጥራት ማረጋገጫ ዋና የማጣቀሻ ማዕቀፍ ነው። በሁሉም የአውሮፓ ህብረት አባል ሀገራት ጥቅም ላይ የሚውል ሲሆን በዚህ ፕሮጀክት ውስጥ የአውሮፓ ህብረት አጋር ተቋማት የሚሰሩበት ዋና ማዕቀፍ ነው። EQAVETን መረዳት ለT2.2 አስፈላጊ ነው ምክንያቱም በተለያዩ አገራዊ ሁኔታዎች ውስጥ ልምዶችን ለማነፃፀር የሚያስችሉንን የተወሰኑ የጥራት አመልካቾችን ስለሚሰጥ ነው።

ኢኬቪት የተገነባው ማንኛውም ተቋም መጠኑ ወይም ግብዓቱ ምንም ይሁን ምን ሊተገብረው በሚችለው ባለአራት-ደረጃ ቀጣይነት ያለው የማሻሻያ ዑደት ዙሪያ ነው።

እቅድ ማውጣት	ትግበራ	ግምገማ	ግምገማ	ይህ በተግባር ምን ማለት ነው
ግቦችን አውጣ እና እንዴት እንሰራ ማሳካት እንደምትችል እቅድ አውጣ	በእቅዱ መሰረት ስልጠና መስጠት	ውጤቶችን ከግቦቹ ጋር መለካት	የሚቀጥለውን ዑደት ለማሻሻል ግኝቶችን ይጠቀሙ	EQAVETን የሚከተል ተቋም ስልጠና ብቻ አያቀርብም - ያለማቋረጥ ይጠይቃል። ይህንን በጥሩ ሁኔታ እያደረግን ነው? ተማሪዎች ውጤት እያገኙ ነው? ሁሉንም ሰው እያገኘን ነው? ምን መለወጥ አለበት?

EQAVET የVET አቅራቢዎች አፈፃፀማቸውን ለመለካት ሊጠቀሙባቸው የሚችሏቸውን የጥራት አመልካቾች ስብስብ ይገልጻል። ከT2.2 ጋር በቀጥታ የሚዛመዱት የሚከተሉትን ያካትታሉ፡

¹https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf (ገጽ 15)

- የተሳትፎ እና የማጠናቀቂያ መጠን - ተማሪዎች እየተመዘገቡ እና እያጠናቀቁ ነው?
- የሥራ ምደባ እና የሥራ መጠን - ሥልጠና ወደ ሥራ ይመራል?
- በስራ ቦታ የተገኙ ክህሎቶችን መጠቀም - ክህሎቶች በእርግጥ ጥቅም ላይ ይውላሉ?
- የሰራተኞች ልማት - መምህራንና አሰልጣኞች ክህሎታቸውን ወቅታዊ አድርገው ይቀጥላሉ?
- የተማሪ እርካታ - ተማሪዎች ስልጠናው ፍላጎታቸውን እንደሚያሟላላቸው ይሰማቸዋል?

T2.2 ከሚዳከሳቸው ቁልፍ ጥያቄዎች አንዱ፡ የSSA አጋር ተቋማት ከእነዚህ አመልካቾች ጋር የሚዛመዱ ስልቶች - መደበኛ ወይም መደበኛ ያልሆኑ - እስከምን ድረስ አላቸው? የEQA/VET ማዕቀፍ ባይታወቅም ወይም ባይሰየም እንኳን፣ መሰረታዊ ተግባሮቹ በተለያዩ ቅርጾች ሊኖሩ ይችላሉ።

3.4 EQF፡ የአውሮፓ የብቃት ማረጋገጫ ማዕቀፍ

EQF ከተለያዩ አገሮች የተውጣጡ ብቃቶችን ለመረዳት እና በዓለም አቀፍ ደረጃ ለማነፃፀር ቀላል የሚያደርግ የትርጉም መሳሪያ ነው። በመማሪያ ውጤቶች ላይ የተመሠረተ ባለ 8-ደረጃ ስርዓት ይጠቀማል - እንደ ተማሪ ፕሮግራሙን ከጨረሰ በኋላ ሊያሳየው የሚችለው የእውቀት፣ የክህሎት እና የራስ ገዝነት/ኃላፊነት ጥምረት ተብሎ ይገለጻል።

የEQF ደረጃ	የተለመደው ብቃት	ከ T2.2 ጋር ያለው ተዛማጅነት
1-2	መሰረታዊ የምስክር ወረቀቶች፣ አጭር የሙያ ፕሮግራሞች	የመግቢያ ደረጃ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና፤ በSSA ውስጥ ላሉ ችግር ላለባቸው ተማሪዎች በጣም ተገቢ
3-4	የሙያ ዲፕሎማዎች፣ የቴክኒኝን ብቃቶች	በአብዛኞቻቹ የአጋር አገሮች ውስጥ ዋና የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ደረጃ
5-6	ከፍተኛ የሙያ/የተባባሪ ዲግሪዎች	የላቀ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና፤ ለሠራተኛ ገበያ እድገት አስፈላጊ

ለT2.2፣ EQF በአብነት ክፍል 3 ውስጥ በቀጥታ የሚዳሰሱትን የምስክር ወረቀት እና እውቅና በተመለከተ የተወሰኑ ጥያቄዎችን ያስነሳል፡- በአጋር ተቋማት የሚሰጡ ብቃቶች በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና አላቸው? ተማሪዎች የምስክር ወረቀቶቻቸውን ወደ ተጨማሪ ስልጠና ወይም ሥራ ለማድግ ሊጠቀሙበት ይችላሉ? የSSA ብቃቶች ለአሰሪዎች ወይም ለስደት ባለስልጣናት አስፈላጊ በሆኑ መንገዶች ከዓለም አቀፍ ደረጃዎች ጋር ሊወዳደሩ ይችላሉ?

3.5 ዓለም አቀፍ የአስተዳደር ስርዓት ደረጃዎች

ISO 21001:2018 ለትምህርት ድርጅቶች በተለይ የተነደፈ ዓለም አቀፍ የአስተዳደር ስርዓት መስፈርት ነው። ወጥነት ባለው እና በሚገባ በሰነድ በተዘጋጁ ውስጣዊ ሂደቶች የተማሪዎችን እርካታ እና የትምህርት ውጤቶችን ለማሻሻል ማዕቀፍ ይሰጣል።

ከEQA VET በተለየ፣ VET-ተኮር ከሆነው፣ ISO 21001 ለማንኛውም የትምህርት ድርጅት ይሠራል። ይህ ለT2.2 እንደ የተቋማዊ አስተዳደር ጥራት መለኪያ ሆኖ ያገለግላል - በተለይም EQA VETን የማይጠቀሙ ነገር ግን ከአስተዳደር ስርዓቶች የጥራት ማሻሻያ አቀራረብ ተጠቃሚ ሊሆኑ ለሚችሉ የSSA አጋሮች።

የ ISO 21001 መርህ	ምን ያስፈልገዋል	ለ T2.2 ምን ይነግረናል?
የተማሪ ትኩረት	ሂደቶች የተነደፉት በተማሪዎች ፍላጎቶች እና እርካታ ዙሪያ ነው	ተቋሙ የተማሪዎችን አስተያየት ይሰበስባል? ፕሮግራሞችን ለማሻሻል ይጠቅማል?
አመራር እና ቁርጠኝነት	አመራር በወረቀት ላይ ብቻ ሳይሆን ጥራትን በንቃት ያነሳሳል	የጥራት ማረጋገጫ (QA) የአስተዳደር ቅድሚያ የሚሰጠው ጉዳይ ነው ወይስ የተገዢነት ተግባር?
የሂደት አቀራረብ	ቁልፍ ሂደቶች በሰነድ የተቀመጡ እና በተከታታይ የሚተገበሩ ናቸው	የማስተማር፣ የግምገማ እና የግብረመልስ ሂደቶች መደበኛ ናቸው ወይስ ጊዜያዊ?
በማስረጃ ላይ የተመሰረተ ውሳኔዎች	ውሳኔዎች የሚወሰኑት በመረጃ ላይ ብቻ ሳይሆን በልምድ ወይም በአውቀት ላይ ብቻ ነው	ተቋሙ የውጤት መረጃዎችን ይሰበስባል እና ይጠቀማል?
ቀጣይነት ያለው ማሻሻያ	አፈጻጸሙ በየጊዜው ይገመገማል እና ይሻሻላል	የተዋቀረ የማሻሻያ ዑደት አለ? የለውጥ ቀስቃሽ ነገሮች ምንድን ናቸው?

4. የአጋሮች መገለጫ

4.1 ቡልጋሪያ

4.1.1 የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አውድ

የቡልጋሪያ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ ሥርዓት በዋናነት የሚያስተባብረው በትምህርትና ሳይንስ ሚኒስቴር ሲሆን፣ ለብሔራዊ ፖሊሲዎችና የትምህርት ደረጃዎች ኃላፊነት ያለው ሲሆን፣ እንዲሁም የፈቃድ አሰጣጥ፣ ክትትልና የጥራት ማረጋገጫን የሚያስተዳድረው ብሔራዊ የሙያ ትምህርትና ሥልጠና ኤጀንሲ (NAVET) ነው። ቪ.ቲ.ሲ.ዎች የሙያ ብቃትን በተመለከተ፣ ከቡልጋሪያ ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ (BNQF) ጋር የተቆራኙ ናቸው፣ ይህም EQFን እንደ ማጣቀሻ አድርጎ ይቆጥረዋል።

የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አሰጣጥ ውጤታማነት እንደ ተማሪዎች በተሳካ ሁኔታ ማጠናቀቅና የምስክር ወረቀት መስጠት፣ የብቃት መስፈርቶችን ማክበር፣ የሥልጠናው አስፈላጊነት ከሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶች ጋር መጣጣም፣ ከአሠሪዎች ጋር መተባበር፣ የአስልጣኞችን ብቃት ማዳበር እና ለተጨማሪ ትምህርትና ሥራ ዕድሎች ባሉ አመልካቾች ክትትል ይደረግበታል።

4.1.2 የተቋማዊ ዘዴዎች፣ ግምገማ እና እውቅና

የጥራት ማረጋገጫ (QA) ማዕቀፎች በብሔራዊ ደንቦች፣ በውስጥ የጥራት አስተዳደር ሂደቶች እና ቀጣይነት ባለው የማሻሻያ ዘዴዎች ጥምረት አማካኝነት በተቋማዊ አሠራሮች ውስጥ የተዋሃዱ ናቸው።

በተቋማዊ ደረጃ፣ የVET አቅራቢዎች በየሙያ ትምህርት እና ስልጠና ህግ² የNAVET ደንቦች፣ የክልል የትምህርት ደረጃዎች እና የBNQF። እነዚህ ማዕቀፎች የሥልጠና ፕሮግራሞችን ልማት፣ የሥርዓተ ትምህርት ዲዛይን፣ የግምገማ ዘዴዎች፣ የማረጋገጫ ሂደቶችን እና የመማር ውጤቶችን እውቅና መስጠትን ይመራሉ።

ፈቃድ ያላቸው የVTCዎች የውስጥ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴዎችን ተግባራዊ ለማድረግ ኃላፊነት አለባቸው። የተሰበሰበው መረጃ ሥርዓተ ትምህርትን፣ የማስተማሪያ ዘዴዎችን፣ የድርጅታዊ ሂደቶችን እና የተማሪ ድጋፍ አገልግሎቶችን ለማሻሻል ይጠቅማል። ከዚያም በየዓመቱ ፈቃድ ያላቸው የVTCዎች ከጥራት ጋር የተያያዙ አመልካቾችን የያዘ ሪፖርት ለNAVET ያስገባሉ። በሌላ በኩል ደግሞ በውጭ በኩል NAVET መደበኛ ክትትል ያካሂዳል፣ እና ፈቃድ ላላቸው የVTCዎች የቁጥጥር መስፈርቶችን፣ የሥልጠና ደረጃዎችን እና የጥራት ሂደቶችን ማክበርን ያረጋግጣል።

የትምህርት ውጤቶችን ግምገማ እና ማረጋገጫ በተመለከተ፣ የሙያ ብቃቶችን ለማግኘት ከክልል የትምህርት ደረጃዎች ጋር በተጣጣሙ የግምገማ ዘዴዎች ይጸድቃሉ፤ ለምሳሌ፣ የጽሑፍ ፈተናዎች፣ የቃል ግምገማ፣ ተግባራዊ ተግባራት እና የሙያ ክህሎቶች ማሳያዎች። በዚህም ምክንያት ግምገማዎች በቲዎራቲካል እውቀት እና በተግባራዊ ክህሎቶች ላይ ሁለቱንም ፈተናዎችን ያጣምራሉ። ለሁለት ትምህርት እና ለሥራ ላይ ለተመሠረተ ትምህርት፣ አሠሪዎች ግብረ መልስ በመስጠት እና የተማሪዎችን የሥራ ቦታ አፈፃፀም በመገምገም ይሳተፋሉ።

ለመደበኛ ትምህርት የሙያ ብቃት ማረጋገጫ የምስክር ወረቀቶች የሚሰጡት ፈቃድ ባላቸው የVTCዎች እና ሌሎች ፈቃድ ባላቸው አቅራቢዎች ሲሆን በአገር አቀፍ ደረጃም እውቅና አላቸው። መደበኛ ላልሆኑ የሥልጠና ተግባራት፣ የተሳተፉ ማጠናቀቂያ የምስክር ወረቀቶች ብዙውን ጊዜ ይሰጣሉ፣ ይህም መገኘትን፣ የትምህርት ውጤቶችን ወይም/እና የተገኙ ክህሎቶችን ያረጋግጣል። ሆኖም፣ እነዚህ ሁልጊዜ ከአገር አቀፍ ደረጃ ከሚታወቁ ብቃቶች ጋር እኩል እንዳልሆኑ ልብ ማለት ያስፈልጋል። መደበኛ ባልሆኑ እና መደበኛ ባልሆኑ ትምህርት የተገኙ ክህሎቶች፣ የማረጋገጫ ሂደቶችም አሉ፣ እነዚህም ቀደም ሲል የተገኙ ልምድን፣ ሰነድ/ማስረጃን፣ ቃለመጠይቆችን፣ የቲዎራቲካል ግምገማን እና ተግባራዊ የብቃት ማሳያን ይገመግማሉ። ቲእኒዚህ ብቃቶች የተዋቀሩት በ BNQF መሠረት ነው።

4.1.3 የፍትሃዊነት እና የማካተት ልምዶች

በቡልጋሪያ የሙያ ስልጠናን ለማግኘት እና ለመቀጠል ዋና ዋና እንቅፋቶች ከኢኮኖሚ፣ ከአካል ጉዳተኝነት፣ ከዲጂታል ልዩነት፣ ከጂኦግራፊያዊ እና ከቀደምት የትምህርት ሁኔታዎች እንዲሁም ከተነሳሽነት ጋር የተያያዙ ናቸው።

እነዚህን እንቅፋቶች ለመፍታት በቡልጋሪያ እንደ ተስማሚ የመማሪያ አካባቢ፣ የተማሪዎችን ፍላጎት የሚያሟላ የግል ድጋፍ፣ የሥርዓተ ትምህርት ባለሙያዎችን ማግኘት እና የቅድመ ትምህርት ቤት እረፍትን ለመከላከል

² ለሙያዊ ትምህርት፣ ለዕድሜ ልክ ትምህርት እና ለብቃት ማዕቀፎች የሕግ ማዕቀፍ ያቋቁማል። በተለይም በአረንጓዴ እና ዲጂታል ክህሎቶች ላይ በማተኮር የሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶችን ለማሟላት ብሔራዊ ስርዓቱን ያዋቅራል። በተጨማሪም፣ ከአውሮፓ የብቃት ማዕቀፍ (EQF 2 እስከ 5) ጋር የሚዛመዱ አራት የተለያዩ የሙያ ብቃት ደረጃዎችን ይገልጻል።

የሚወሰዱ እርምጃዎችን የመሳሰሉ የሙያ ትምህርትና ሥልጠና አኩል ተደራሽነትን ለመደገፍ ፖሊሲዎችንና ዘዴዎችን ተግባራዊ እድርጋሎች። መደበኛ ያልሆነ ትምህርት ሰጪ ተቋማት በማህበረሰብ ላይ የተመሠረተ ሥልጠና፣ ዲጂታል የመማሪያ ግብዓቶች፣ አማካሪነት፣ የግንዛቤ ማስጨበጫ ተግባራት እና ባህላዊ የትምህርት መንገዶችን ለመድረስ ችግር ላጋጠማቸው ቡድኖች የተነደፉ የታለሙ ፕሮግራሞችን በማቅረብ አስተዋጽኦ ያደርጋሉ።

4.1.4 ቁልፍ ምርጥ ልምዶች እና ዋና ዋና ክፍተቶች

ምርጥ ልምዶች		
1	አግሮ-INSURE (ኢራስመስ +)	የVET ተነሳሽነት በኢንዱስትሪ ከተሞች ላይ ዘላቂ እና ሥነ-ምህዳራዊ አዋጭ ግብርናን ለመፍጠር አዳዲስ የሥልጠና እድሎችን በማዘጋጀት ላይ ያተኮረ ነው። ተለዋዋጭ የመማሪያ መንገዶችን ያቀርባል እና ተግባራዊ እንቅስቃሴዎችን ከቲዎሬቲካል እውቀት ጋር ያጣምራል። በፕሮጀክት ተሳታፊዎች ግብረመልስ እና በኢራስመስ+ የጥራት ክትትል ዘዴዎች ተዳምሮ በተማሪ ላይ ያተኮረ ዘዴ መጠቀም ቀጣይነት ያለው መሻሻልን ደግፏል። የማይክሮ-ክሬዲቲቸናልስ እና ዲጂታል ሰርተፊኬቶችን መጠቀም የተገኙ ብቃቶችን እውቅና ያሻሽላል እና የዕድሜ ልክ የመማሪያ መንገዶችን ይደግፋል። የተነሳሽነቱ አወቃቀር እና የክትትል ስርዓት መባዛት የማሳደግ/የድጋሚ ክህሎት እድሎችን ለሚፈልጉ አዋቂ ተማሪዎች፣ ተለዋዋጭ የዲጂታል መዳረሻ የሚያስፈልጋቸው ተማሪዎችን ሊረዳ ይችላል።
2	VET4SBO	የሙያ ስልጠና ፕሮግራም የአሁኑን እና የወደፊቱን የግንባታ ኦፕሬተሮችን ለህንፃው ዘርፍ ዲጂታል ለውጥ ለማዘጋጀት የተነደፈ ነው። ይህ ልምድምድ እየጨመረ የመጣው የኢንተርኔት ኦፍ ቲንግስ (IoT)፣ ስማርት የግንባታ ቴክኖሎጂዎች፣ የግንባታ እውቅሜሽን ስርዓቶች፣ የውሂብ ትንታኔዎች እና የኢነርጂ ቆጣቢነት መፍትሄዎች አጠቃቀም የፈጠረውን የክህሎት ክፍተት ይፈታል። ፕሮግራሙ በሦስት ተራማጅ ደረጃዎች የተደራጀ የተዋቀረ ECVET ላይ የተመሠረተ የሥልጠና መንገድ ያቀርባል፣የተለያዩ አስተዳደግ ያላቸው ተማሪዎች በተገቢው ደረጃ እንዲገቡ ያስችላቸዋል። "በየትኛውም ቦታ፣ በማንኛውም ጊዜ" ትምህርትን ይደግፋል እንዲሁም ለገበያ ፍላጎቶች በቀጥታ ምላሽ ይሰጣል።በሚመለከተው እና በሚከተለው ዘርፍ የሚለየውበቅርበት ኢኬቪትመርህ። ይህ አሰራር ሥርዓተ ትምህርቱን ከአካባቢያዊ የብቃት ማዕቀፎች፣ ከሠራተኛ ገበያ መስፈርቶች እና ከሚገኙ ቴክኖሎጂዎች ጋር በማጣጣም ወደ ሌሎች አገሮች እና የVET እውዶች ሊተላለፍ ይችላል።
3	ሲልቨር4-ርሚንግ	የአነስተኛ ገበሬዎችና የገጠር ማህበረሰቦችን ብቃት፣ ጽናትና ዘላቂነት ለማጠናከር ያተኮረ ሁሉን አቀፍ መደበኛ ያልሆነ የትምህርት ተነሳሽነት።ተደራሽ የሆኑ የመማሪያ እድሎችበተግባራዊ እውደ ጥናቶች፣ የትምህርት ግብዓቶች፣ ዲጂታል የመማሪያ መሳሪያዎች እና በማህበረሰብ ላይ የተመሰረተ የእውቀት ልውውጥ አማካኝነት። የስልጠናው ዘዴ የቲዎሬቲካል እውቀትን

		ከተግባራዊ እንቅስቃሴዎች፣ ከአኩሮች ትምህርት እና ከአውነተኛ ህይወት ምሳሌዎች ጋር በማጣመር ትምህርትን የበለጠ ያደርገዋልበባህላዊ መደበኛ የVET መንገዶች ላይ ላልተሳተፉ ተማሪዎች ተደራሽ. በተጨማሪ፣ በዚህ ተነሳሽነት ውስጥ ጥቅም ላይ የዋሉ ዲጂታል መሳሪያዎች ተደራሽነትን ለመጨመር እና ተማሪዎች በተናጥል ክህሎቶችን እንዲያውቁ ያስችላቸዋል. የሥልጠና ይዘቱን ከአካባቢው የግብርና ሁኔታዎች እና ከተማሪዎች ፍላጎቶች ጋር በማስማማት የአካባቢውን የግብርና ማህበረሰቦችን በማሳተፍ ሊባዛ ይችላል።
ክፍተቶች		
1	ለቀጣይ የማሻሻያ ዓላማዎች የጥራት መረጃ ተግባራዊ አጠቃቀምን በተመለከተ የተለያዩ	የጥራት መረጃ ለቀጣይነት መሻሻል ተግባራዊ አጠቃቀም በተለያዩ ተቋማት ይለያያል። እንዳንድ አቅራቢዎች የተማሪዎችን ግብረመልስ፣ የአፈጻጸም አመልካቾችን ወይም የባለድርሻ አካላትን ግብዓት የሚሰበስቡት ይህንን መረጃ ለስትራቴጂካዊ ውሳኔ አሰጣጥ በስርዓት ከመጠቀም ይልቅ በዋናነት ለተገዢነት ዓላማዎች ነው።
2	የክትትል እና የሥራ ገበያ ተጽዕኖ ትንተና እጥረት	ከአሠሪዎች ጋር ትብብር ቢኖርም፣ ስልጠናውን ከጨረሱ በኋላ የተማሪዎችን የረጅም ጊዜ ክትትል ሁልጊዜ ስልታዊ አይደለም። የተገኙ ክህሎቶች ዘላቂ የሥራ ዕድል ያስገኙ እንደሆነ እና የሚለዋወጠውን የሥራ ገበያ ፍላጎቶች ለማዛመድ ጠንካራ ዘዴዎች ያስፈልጋሉ።
3	የተለያዩ የጥራት ማረጋገጫ ሂደቶች ዲጂታልነት ደረጃዎች	የጥራት ማረጋገጫ ሂደቶች ዲጂታልነት ደረጃ በአቅራቢዎች መካከልም ይለያያል። እንዳንድ ተቋማት ለአስተዳደር፣ ለትምህርት አስተዳደር እና ለግምገማ ዲጂታል መሳሪያዎችን ሲጠቀሙ ሌሎች ደግሞ የተራቀቁ የዲጂታል ክትትል ስርዓቶችን ለመተግበር አቅማቸው ወይም ግብዓታቸው ውስን ነው።
4	መደበኛ ያልሆኑ የመማሪያ አቅራቢዎችን ወደ የተለመዱ የጥራት ማረጋገጫ አቀራረቦች የማዋሃድ እጥረት	ሌላው ለማሻሻል የሚረዳው ዘርፍ መደበኛ ያልሆኑ የትምህርት አቅራቢዎችን ወደ የጋራ የጥራት ማረጋገጫ አቀራረቦች ማዋሃድ ነው። መደበኛ ያልሆነ ስልጠና በህይወት ዘመን ትምህርት እና ለተቸገሩ ተማሪዎች ለመድረስ ወሳኝ ሚና ይጫወታል፤ ነገር ግን የጥራት ክትትል፣ እውቅና እና የተፅዕኖ ግምገማ በግለሰብ አቅራቢዎች ወይም በፕሮጀክት መስፈርቶች ላይ የበለጠ ሊመሰረት ይችላል።

4.2 ግሪክ

4.2.1 የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ግምገማ አውድ

በግሪክ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ ሥርዓት የተመሰረተው በአውሮፓ የጥራት መርሆዎች፣ በብሔራዊ ሕግና በተቋማዊ ግምገማ ዘዴዎች ላይ ነው። ለቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራት ማረጋገጫ ዋናው የሕግ ማዕቀፍ ሕግ 4763/2020 ነው። ተቆጣጣሪ የሙያ ትምህርት፣ የሙያ ስልጠና እና የዕድሜ ልክ ትምህርት እና ማቋቋም ብሔራዊ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ስርዓት (ESEEK)። እንደዚሁም፣ የአጠቃቀም

መመሪያየብቃት ማረጋገጫ እና የሙያ መመሪያ ብሔራዊ ድርጅትነው የሂሊኒክ የብቃት ማዕቀፍ (HQP) ተግባራዊ ለማድረግ እና ለEQF እና ለEQAVET ብሔራዊ የማጣቀሻ ነጥብ ሆኖ የሚያገለግል አካል። ይህ ማዕቀፍ በኋላ በሕግ 5082/2024 የበለጠ ተጠናክሯል፤ ይህም በሙያ ትምህርት እና በሙያ ስልጠና መካከል ያለውን ትብብር በማሳደግ፣ በተለያዩ የHQP ደረጃዎች ላይ ትብብርን በማሳደግ እና የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓትን በማዘመን ላይ ይገኛል።

የተቋማዊ ጥራት ማረጋገጫ እናንሱርነው የመንግስት እና የግል ከፍተኛ የሙያ ስልጠና ትምህርት ቤቶች በሚከተሉት መስፈርቶች መሰረት እንደሚሰሩ የተለመደ የጥራት መርሆዎች፣ መስፈርቶች፣ አመለካከቶች እና ቀጣይነት ያለው የማሻሻያ ዘዴዎች፣ በዚህም በዘርፉ ውስጥ ወጥተኛ የሆኑ የጥራት ደረጃዎችን በጥራት እና በቁጥር ሊለኩ የሚችሉ አመልካቾችን በማረጋገጥ የተቋማዊ ግምገማ አፈፃፀም እና ቀጣይነት ያለው መሻሻልን ማስተዋወቅ። ቀጣይነት ያለው የማሻሻያ ዑደት በሁለት ዓመት የትግበራ ዑደት ውስጥ የሚሠራ ሲሆን በጥራት አመልካቾች ላይ የተመሠረተ አመታዊ የዲላማ አቀማመጥን፣ ተቋማዊ ራስን መገምገምን፣ የማሻሻያ ዕቅዶችን ማዘጋጀትን፣ ውጫዊ ግምገማን እና ግልጽነትን፣ ተጠያቂነትን እና በማስረጃ ላይ የተመሰረተ የተቋማዊ መሻሻልን ለማረጋገጥ የግምገማ ሪፖርቶችን ማተምን ያካትታል።

4.2.2 የተቋማዊ ዘዴዎች፣ ግምገማ እና እውቅና

በግሪክ የሚገኙ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች ስር ይሰሩበትም ትምህርት፣ በሃይማኖት ጉዳዮች እና በስፖርት ሚኒስቴር የተቋቋመ የጥራት ማዕቀፍ፣ እና የEQAVET መርሆዎችን ይከተሉ። በአዚህ የተቋማዊ ጥራት ቁጥጥር የሚደረገው በጥራት ማዕቀፍ አተገባበር ሲሆን ይህም አቅራቢዎች ዓመታዊ የጥራት ግቦችን እንዲያወጡ፣ የተቋማዊ ራስን መገምገም እንዲያካሂዱ፣ የማሻሻያ ዕቅዶችን እንዲያወጡ እና በውጫዊ ግምገማዎች እንዲሳተፉ ይጠይቃል። ከዚያም የግምገማ ውጤቶች የተቋማዊ እቅድን እና ቀጣይነት ያለው መሻሻልን ለማሳወቅ ያገለግላሉ።

የትምህርት መርሃ ግብሮች በትምህርት ሚኒስቴር፣ በትምህርት ፖሊሲ ተቋም እና የብቃት ማረጋገጫ እና የሙያ መመሪያ ብሔራዊ ድርጅት (EOPPEP) ግምገማዎች የሚከናወኑት እንደ የጽሑፍ እና የቃል ፈተናዎች፣ ተግባራዊ እና በላብራቶሪ ላይ የተመሰረቱ ግምገማዎች፣ ምደባዎች እና የፕሮጀክት ስራዎች ያሉ የተለያዩ የግምገማ ዘዴዎችን በመጠቀም ነው። ተመራጭዎች በተሳካ ሁኔታ ሲጠናቀቁ የሙያ ስልጠና የምስክር ወረቀት ይሰጣቸዋል፤ ይህም የመሳተፍ መብት ይሰጣቸዋል ውስጥ በተዘጋጀው ብሔራዊ የሰርተፊኬት ፈተናዎች በኢንፎርሜሽን ቴክኖሎጂዎችን እውቀትና ክህሎት ማረጋገጥና እውቅና መስጠት። መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶች በአጠቃላይ ብሔራዊ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ውስጥ ይሰራሉ።

የመደበኛ ያልሆነ የVET ዘርፍ በተለዋዋጭ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ስር የሚሰራ ሲሆን በፕሮግራም ዲዛይን፣ በቆይታ ጊዜ እና በአቅርቦት ረገድ የበለጠ ተለዋዋጭነትን ይሰጣል፤ ይህም አቅራቢዎች ለሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶች በፍጥነት ምላሽ እንዲሰጡ ያስችላቸዋል። ተማሪዎች በተሳካ ሁኔታ ሲጠናቀቁ የትምህርት የምስክር ወረቀቶችን ይቀበላሉ፤ ይህም እንዳንድ ጊዜ የECVET ክሬዲቶችን ሊጠቅስ ይችላል፤ አስፈላጊ በሚሆንበት ጊዜ። በተጨማሪም፣ የሚቀርቡት መደበኛ ያልሆኑ የትምህርት ፕሮግራሞች የመማር ውጤቶች በEOPPEP የተረጋገጡ ሲሆን የእነዚህን ፕሮግራሞች ተፃማኒነት እና እውቅና ያጠናክራል።

4.2.3 የፍትሃዊነት እና የማካተት ልምዶች

በግሪክ ውስጥ ብዙውን ጊዜ ጉዳቱ ከፍተኛ ነው ብለው ገጽታተማሪዎች በአንድ ጊዜ በርካታ እንቅፋቶች ያጋጥሟቸዋል። ለምሳሌ፣ በአንዲት ትንሽ ደሴት ላይ የሚኖር አካል ጉዳተኛ ተማሪ ጂኦግራፊያዊ መገለል፣ ተደራሽ ያልሆነ መጓጓዣ፣ ልዩ የሥልጠና አቅራቢዎች ተደራሽነት ውስንነት እና በቂ ያልሆነ ዲጂታል ተደራሽነት ሊያጋጥመው ይችላል።

እነዚህን ተግዳሮቶች በመገንዘብ የሙያ ትምህርት፣ ስልጠና እና የዕድሜ ልክ ትምህርት ስትራቴጂካዊ እቅድ (2025–2027) እኩል ተደራሽነት እና ማካተት እንደ ማዕከላዊ ስትራቴጂካዊ ዓላማዎቹ ይለያል በተለይም ተጋላጭ ለሆኑ ቡድኖች፣ ለአካል ጉዳተኞች፣ ዝቅተኛ ክህሎት ላላቸው ጎልማሶች እና ገና ለትምህርት ያልደረሱ ተማሪዎች ትኩረት በመስጠት። በዚህም ምክንያት፣ ለጠቃሚ ተማሪዎች በአጠቃላይ በመደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና

ሥልጠና ሥርዓት ውስጥ ከመደበኛ ያልሆነ ትምህርት ይልቅ የበለጠ የሕግ ጥበቃ እና የድጋፍ እርምጃዎችን የማግኘት ተደራሽነት አላቸው። መደበኛ መንገዶች የሚሠሩት በተደነገገ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ስር ሲሆን፣ እውቅና ያላቸው ሥርዓተ ትምህርቶች፣ ብቁ አስልጣኞች፣ የተማሪ ድጋፍ አገልግሎቶች፣ ውጫዊ ግምገማ እና ከሄለኒክ የብቃት ማዕቀፍ (HQF) ጋር የተያያዙ በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው ብቃቶች አሏቸው።ሆኖም ግንኙነት ያለባቸው ተማሪዎች አሁንም መደበኛ ያልሆኑ መንገዶችን ሊመርጡ ይችላሉ ምክንያቱም የበለጠ ተለዋዋጭነት እና ተለዋዋጭነት ስለሚሰጡ የመማር መላመድ አጫጭር ፕሮግራሞችን እና ለአዋቂዎች ቀላል መዳረሻን ሥራንና የቤተሰብ ኃላፊነቶችን ማመጣጠን።

4.2.4 ቁልፍ ምርጥ ልምዶች እና ዋና ዋና ክፍተቶች

ምርጥ ልምዶች		
1	ሁለተኛd Chance Schools:ለአዋቂዎች ትምህርት ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ሞዴል	የሁለተኛ ዕድል ትምህርት ቤቶች (ኤስ.ሲ.ኤስ.) ስርዓቱ ያቀርባልከ18 ዓመት እና ከዚያ በላይ የሆኑ እና የግዴታ ትምህርት ያላጠናቀቁ አዋቂዎች ከዝቅተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የምስክር ወረቀት ጋር እኩል የሆነ የብቃት ማረጋገጫ የማግኘት እድል አላቸው። እንደ መደበኛ የጎልማሶች ትምህርት ስርዓት አካል፣ SCS ይተገበራል።ፍትሃዊነትን እና አካታችነትን የሚያበረታቱ ተማሪዎችን ያማከሉ እና ተለዋዋጭ አቀራረቦች. ኢላማ ያደርጋልየቅድመ ትምህርት ቤት ተማሪዎችን እና ማህበራዊ ተጋላጭ የሆኑ አዋቂዎችን በተሳካ ሁኔታ ማጠናቀቅ እና ማህበራዊ ተሳትፎን በመደገፍ. ውጤታማነቱ እና ተዛማጅነቱ የሚታየው በ Second Chance Schools ብዛት፣ በተመዝጋቢዎች ብዛት፣ በመማሪያ ቡድኖች ብዛት፣ በሴቶች፣ በስደተኞች እና በሮማ ተማሪዎች እና በአገልግሎት ሰጪ ክፍሎች መጨመር ነው። በተጨማሪም፣ Second Chance Schools በማረሚያ ተቋማት ውስጥ የሚገኙ ሲሆን ይህም ለእስር ቤት ላሉ አዋቂዎች የትምህርት እድሎችን ያስፋል። ሊተላለፉ የሚችሉ ክፍሎች የሚከተሉትን ያካትታሉለአዋቂ ተማሪዎች ተለዋዋጭ የመማሪያ መንገዶች፣ ለእደጋ ተጋላጭ ለሆኑ ቡድኖች የታለመ ድጋፍ፣ የተሳትፎ መረጃ ስልታዊ ክትትል፣ በቂ አገልግሎት በማይሰጡ አካባቢዎች የተደራሽነት አቅርቦት፣ እና የጥራት ማረጋገጫን ከማካተት ዓላማዎች ጋር ማዋሃድ።
2	EPOS-VET: በEQAVET ላይ የተመሠረተ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴን በእኩዮች ግምገማ ማዘጋጀት እና ማረጋገጥ	ፕሮጀክቱ አንድ አዘጋጅቷልለመጀመሪያ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ፕሮግራሞች ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴ.እስከሥርዓተ ትምህርት ዲዛይንና ትግበራ እስከ ክትትል፣ ግምገማ እና ቀጣይነት ያለው መሻሻል ድረስ በፕሮግራሙ የሕይወት ዑደት ውስጥ ጥራትን ያዋህዳልበቲ. የጥራት ማረጋገጫ ዘዴው የላቀ የቴክኒክ እና የዲጂታል ብቃትን በሚጠይቁ አዳዲስ ዘርፎች ተፈትኗልእናበ አፓ የተገመገመው በከ5 የአውሮፓ አገራት የተውጣጡ ባለሙያዎች። ዘዴው ያበረታታልጥራት ለሁሉም ተማሪዎችፕሮግራሞች ግልጽ በሆነ የትምህርት ውጤቶች፣ ወጥነት ባለው የጥራት ደረጃዎች፣ በሥራ ገበያ ተገቢነት እና ቀጣይነት

		ባለው ግምገማ ዙሪያ የተነደፉ መሆናቸውን በማረጋገጥ። የእቻ ግምገማ ሂደቱ ተጠያቂነትን፣ የተቋማዊ ትምህርትን እና የባለድርሻ አካላትን ተሳትፎ ያጠናክራል፤ የጥራት ማሻሻያ በተገዢነት ብቻ ሳይሆን በማስረጃ ላይ የተመሠረተ መሆኑን ያረጋግጣል። የአውሮፓን ደረጃዎች እና የትብብር ግምገማን ስለሚያካትት፣ ሞዴሉ የበለጠ ወጥነት ያለው፣ ግልጽ እና የተማራ-ቤንተርን ይደግፋል።ቴክኖሎጂዎች ተቋማት ውስጥ የቀይ ጥራት ማረጋገጫ። የEPOS-VET ሞዴል የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራትን ለማረጋገጥ በሚፈልጉ ሌሎች አገሮች በቀላሉ ሊስተካከል ይችላል።
ክፍተቶች		
1	የEQAVET ዘዴዎች አተገባበር፣ የተወሰነ የጥራት ባህል	ዋናው ድክመት ነውብቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ውስጥ የተወሰነ የጥራት ባህልምርምር³በሕዝብ ክፍተኛ የሙያ ስልጠና ትምህርት ቤቶች ውስጥ ያሉ አስተማሪዎች በዋናነት ጥራትን የሚገነዘቡት በ...ግብዓቶች እና የትምህርት ሂደቶች፣የሕግ አውጭው ማዕቀፍ የበለጠ ትኩረት የሚሰጠው በውጤቶች እና ውጤቶችእንደ የድህረ ምረቃ የሥራ ዕድል እና የተቋማዊ አፈጻጸም ያሉ። ይህ አለመጣጣም በተቋማት ውስጥ በተከታታይ የጥራት ማረጋገጫን ተግባራዊ ለማድረግ አስቸጋሪ ሁኔታዎችን ይፈጥራል። በአጠቃላይ፣ አሁን ያለውን የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ተግባራዊነት በማጠናከር እንደሚገኝ ማዕቀፍ በማካተት ማጠናከር አስፈላጊ ነው።ቀጣይነት ያለው የጥራት ማሻሻያ ባህልበዋናነት በማክበር ላይ ከማተኮር ይልቅ።
2	በፖሊሲ እና በተግባር መካከል ያለው ክፍተት	ሌላው ተግዳሮት ደግሞበፖሊሲ እና በተግባር መካከል ያለው ክፍተትምእንም እንኳን አስተማሪዎች በአጠቃላይ የጥራት ማረጋገጫ መርሆዎችን ቢደግፉም፣በአዎንታዊ አመለካከታቸው እና በጥራት ማረጋገጫ ሂደቶች ተግባራዊ አተገባበር መካከል አለመጣጣም ሊገኝ ይችላልለለውጥ ያለው ተቃውሞ እና ለግምገማ ያለው ጥርጣሬ አዲሱን ማዕቀፍ ውጤታማ በሆነ መንገድ ተግባራዊ ለማድረግ እንቅፋት ሆኖ ቀጥሏል።
3	የባለድርሻ አካላት ተሳትፎን ማሳደግ አስፈላጊ ነው	አስተማሪዎች በጥራት ማሻሻያ፣ በተቋማዊ ውሳኔ አሰጣጥ እና ቀጣይነት ባለው ግምገማ የበለጠ ንቁ ሚና መጫወት እንዳለባቸው ያምናሉ። የፕሮግራሙን ተዛማጅነት እና የተመራቂነት የሥራ ዕድልን ለማሻሻል ከአሰሪዎች፣ ከአካባቢው ማህበረሰቦች እና ከማህበራዊ አጋሮች ጋር ጠንካራ ትብብር አስፈላጊ እንደሆነም ይቆጠራል።

³ ካራኮሊያ፣ ቪ.፣ እና ቫሲሎፖሎስ፣ ኢ. (2025)። በሕዝብ የሙያ ትምህርት ተቋማት የጥራት ማረጋገጫ።የአዋቂዎች ትምህርት ወሳኝ ጉዳዮች, 5(1)፣ 23–34። <https://doi.org/10.12681/haea.39229>

4.3 ጣሊያን

4.3.1 የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አውድ

የጣሊያን የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ ሥርዓት የEQAVET ማዕቀፍን የሚከተል ሲሆን በብሔራዊ የጥራት ማረጋገጫ ዕቅድ ላይ የተመሠረተ ነው። የመጀመሪያ VET፣ ቀጣይ VET እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ይሸፍናል።

አስተዳደር በመካከል የተጋራ ነው የሰራተኛና የትምህርት ሚኒስቴር፣ ክልሎች፣ ማህበራዊ አጋሮች እና የVET አገልግሎት ሰጪዎች በሙሉ በክልል-ክልሎች ኮንፈረንስ ላይ ተወክለዋል ስርዓቱን በመምራት እና ብሔራዊ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፉን በማዕደቅ ላይ። በሌላ በኩል፣ በINAPP የሚሰተናገደው የEQAVET ብሔራዊ የማጣቀሻ ነጥብ የማዕቀፉን ትግበራ ያበረታታል፣ በQA ዘዴዎች ላይ ምርምር ያካሂዳል እንዲሁም እንደ ራስን መገምገም እና የአኩሪት ግምገማ ያሉ መሳሪያዎችን ያበረታታል።

በተግባር፣ ዋናው የጥራት ማረጋገጫ መሳሪያ የVET አቅራቢዎች እውቅና መስጠት ሲሆን ክልሎች በአገር አቀፍ ደረጃ በተስማሙ ዝቅተኛ መመዘኛዎች ላይ በመመስረት ያስተዳድራሉ። የእውቅና ማረጋገጫ መስፈርቶች የአስተዳደር እና የፋይናንስ አስተማማኝነት፣ የሰራተኞች ብቃት፣ መሠረተ ልማት፣ ከአካባቢው የሰው ኃይል ገበያ ጋር ያሉ ግንኙነቶችን እና የውጤታማነት/ቅልጥፍና አመልካቾችን ይሸፍናሉ። ከ EQAVET ምክሮች ጋር ተጣጥሟል።

በትምህርት ቤት በሚገኘው የVET ክር ውስጥ፣ ብሔራዊ የግምገማ ስርዓት ተግባራዊ የሚሆነው ድጋፍ እና ቅድሚያ የሚሰጣቸውን የውጭ ግምገማ የሚያስፈልጋቸውን ተቋማት ለመለየት የቅልጥፍና እና የውጤታማነት አመልካቾችን በመጠቀም ነው። የሕግ አውጪ ድንጋጌ 13/2013 የብቃት ማረጋገጫ እና የትምህርት ውጤቶችን ለማረጋገጥ ብሔራዊ ስርዓትን ይጨምራል።

4.3.2 የተቋማዊ ዘዴዎች፣ ግምገማ እና እውቅና

ጣሊያን በክልል ደረጃ ተግባራዊ የሆነ ብሔራዊ የጥራት እና የእውቅና ደረጃዎች ስርዓት አዘጋጅታለች። ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ (ከአውሮፓ የብቃት ማዕቀፍ ጋር የሚጣጣም) እና በEQAVET ላይ የተመሰረተው ብሔራዊ የጥራት ዕቅድ የጥራት ማረጋገጫ አጠቃላይ መዋቅር ይሰጣሉ።

ብሔራዊ ስምምነቶች የሰበሰቡ እና የአራት ዓመት ጊዜን ይገልጻሉ የትምህርት እና የሙያ ስልጠና(leFP) የብቃት ደረጃዎች፣ የብቃት ደረጃዎች እና ዝቅተኛ የሥልጠና መስፈርቶች። የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የትምህርት ሚኒስቴር ብሔራዊ ሥርዓት ትምህርት እና የINVALSI ግምገማዎችን ስለሚያቋቁም በአብዛኛው ወጥ ነው። ሆኖም፣ በክልሎች መካከል ጉልህ ልዩነቶች አሉ። የተወሰኑ የእውቅና አሰጣጥ ሂደቶች፣ የእውቅና ማረጋገጫ ገደቦች፣ የእውቅና ማረጋገጫ እድሳት ሂደቶች እና የአፈጻጸም አመልካች መረጃዎችን ተግባራዊ ማድረግ በክልል ደረጃ ተቀምጠዋል። ክልሎች የገንዘብ ድጋፍ እንዴት እንደሚመደቡ፣ ዘርፎችን/ኮርሶችን ቅድሚያ እንደሚሰጡ፣ ተጨማሪ የክልል ብቃቶችን እንዴት እንደሚተገብሩ እና የጥራት መስፈርቶችን ተገዢነት ለማረጋገጥ የኦዲት ድግግሞሽን እንዴት እንደሚወስኑ ይወስናሉ።

የሙያ ብቃት ምዘና ዘዴዎች በተለያዩ አቅራቢዎች የሚለያዩ ሲሆን የጽሑፍ፣ ተግባራዊ እና በብቃት ላይ የተመሠረተ አቀራረብን ጥምረት ሊያካትት ይችላል። በክልል የVET የአሠራር ግምገማ በፈተና ኮሚሽን በኩል የመጨረሻ ግምገማ ውስጥም ይካተታል። በትምህርት ቤት ላይ የተመሰረተ የVET ግምገማን በተመለከተ፣ ግምገማ የክፍል ግምገማን፣ ብሔራዊ ደረጃውን የጠበቀ ፈተናን እና የመጨረሻ የክልል ግምገማን ያጣምራል። በሥራ ላይ የተመሰረተ ትምህርት፣ የተገኘ የትምህርት ውጤት አወቃቀር ምልክታ እና የአስተማሪ ግምገማ የግምገማ ሂደቱን ይወክላሉ።

እውቅናን በተመለከተ፣ መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና (TVET) በክልል እውቅና መሠረት ይሠራል። የሕግ አውጪ ድንጋጌ ቁጥር 13/2013 ለብቃቶች እና ከማንኛውም የጣሊያን ክፍል የሚገኙ የምስክር

ወረቀቶች በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና እንዲያገኙ የሚያስችል የብቃት ማረጋገጫ እንደ ብሔራዊ ደረጃ ይሰጣል። እውጪው አካል የሚወሰነው በVET ክር ላይ ነው። ለመደበኛ ያልሆነው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት፣ ምንም ዓይነት የግዴታ የጥራት ደረጃዎችን አይከተልም፣ ምንም ዓይነት ውጫዊ ግምገማ አይደረግበትም፣ እና የምስክር ወረቀቱ ብዙውን ጊዜ መደበኛ ዋጋ የለውም። ይህ በተለይ ችግር ያለባቸው ተማሪዎችን የሚጎዳ ሲሆን እነዚህ ተማሪዎች መደበኛ ባልሆኑ መንገዶች ላይ ከመጠን በላይ ይወከላሉ።

4.3.3 የፍትሃዊነት እና የማካተት ልምዶች

በመደበኛው ስርዓት ውስጥ፣ የተቸገሩ ተማሪዎች ከሚከተሉት ይጠቀማሉ፡ በሀገር ውስጥ የተረጋገጠ ድጋፍ፣ ለግል የተበጁ የመማሪያ ዕቅዶች፣ ለአካል ጉዳተኛ ተማሪዎች የተወሰነ የድጋፍ አስተማሪዎች እና የክልል እውቅና መስጠት የተወሰነ 'የጉዳት ቦታ' ያካትታል። ቁርጠኛ የሰራተኞች ብቃትን ይጠይቃል። በተጨማሪም፣ እንደ ክልላዊ የጥናት ድጋግዎች እና ዝቅተኛ ገቢ ላላቸው ተማሪዎች የክፍያ ነፃነት ያሉ የገንዘብ ድጋፍዎች አሉ። ሆኖም፣ ይህ በጥብቅነት ይሟላል። ቋሚ ሥርዓተ-ትምህርት፣ የመገኘት መስፈርቶች፣ መደበኛ ፈተናዎች እና የአካዳሚክ መግቢያ ግምቶች።

መደበኛ ያልሆነ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እነዚህን መስፈርቶች በተመለከተ የበለጠ ተለዋዋጭነትን ሊሰጥ ይችላል። በዚህም ምክንያት በመደበኛው ሥርዓት ውስጥ የተፈጠሩ እንቅፋቶች የተቸገሩ ተማሪዎችን ወደ መደበኛ ያልሆነ አማራጭ ይገፋፋሉ። እስከ፣ አቅርቦት መደበኛ ዋጋ የሌላቸው የምስክር ወረቀቶች.

4.3.5 ቁልፍ ምርጥ ልምዶች እና ዋና ዋና ክፍተቶች

ምርጥ ልምዶች		
1	የሥራ እና የብቃት አትላስ፡ በጣሊያን ውስጥ ያሉትን ሁሉንም ስራዎች እና ብቃቶች የሚያሳይ እንደ የህዝብ ዲሞክራሲ ካርታ	በ24 የኢኮኖሚ-ሙያዊ ዘርፎች ውስጥ የሚሰራውን ስራ የሚገልጽ በINAPP የሚተዳደር የምደባ ስርዓት ይህከተቋማት፣ ከማህበራዊ አጋሮች እና ከዘርፍ ባለሙያዎች ጋር በተሳተፈ ሂደት ውስጥ ነፃ እና ይፋዊ ሲሆን ስልጠና ለመንደፍ፣ ብቃቶችን ለማረጋገጥ እና ለማረጋገጫ እና መመሪያ ለመስጠት ይጠቅማል። ይህ በክልሎች መካከል ለሚንቀሳቀሱ ተማሪዎች ወይም ከመደበኛ ያልሆነ ትምህርት ወደ መደበኛ ትምህርት ለሚሄዱ ተማሪዎች፣ በልምድ ላይ የተመሰረቱ ክህሎቶችን ማረጋገጥ ለሚፈልጉ አዋቂዎች፣ የ ADA መግለጫዎችን በመጠቀም የትምህርት ውጤቶችን ለመግለጽ የ ADA መግለጫዎችን የሚጠቀሙ አማላጆች ጠቃሚ ነው። በተለያዩ ክልሎች የተገኙ ብቃቶችን ማወዳደር ለማረጋገጥ የኢኮኖሚ-ሙያዊ ዘርፎችን ለመፍጠር በተባታተኑ/ክልላዊ የብቃት ስርዓቶች ባላቸው አገሮች ውስጥ ሊደገም ይችላል።
2	የአይቲኤስ አካዳሚ-ክፍተኛ የቴክኒክ ትምህርት ከኢንተርፕራይዞች ጋር በመተባበር የሚተዳደር ሲሆን በብሔራዊ ክትትል እና በአፈጻጸም ላይ የተመሠረተ የገንዘብ ድጋፍ	ከፍተኛ የቴክኒክ ተቋማት የተደራጁት እንደኢንተርፕራይዞች ተባባሪ መስራቾች እና ተባባሪ ገዥዎች የሆኑባቸው ፋውንዴሽኖች 43% የሚሆኑት የስራ ሰዓት የስራ ልምድ ሲሆን 74% የሚሆኑት ደግሞ በስራ አለም ባለሙያዎች የሚሰጡ ናቸው። ለጣሊያን ትምህርት ቤት ምርምር እና ፈጠራ የእያንዳንዱን የተጠናቀቁ መንገዶች ዓመታዊ ብሔራዊ ክትትል በማድረግ የተግባራዊነት እና የውጤት አመልካቾችን (እስከ የሥራ ውጤት ድረስ) ያካሂዳል፣ እና ገደቦችን የሚያሟሉ

		መንገዶች 30% የገንዘብ ድጋፍ ክፍያ ያገኛሉ። በዚህም ምክንያት፣ጥራት የሚለካው በገንዘብ ብቻ ሳይሆን በግምገማም ጭምር ነው። ይህ እቅድ በጣም ውጤታማ ሆኖ ተገኝቷል፤ ምክንያቱም 84% የሚሆኑት ተመራቂዎች በአንድ ዓመት ውስጥ ተቀጥረው ሲሰሩ፣ 94% የሚሆኑት ደግሞ ከስልጠናቸው ጋር በሚስማማ ቦታ ተቀጥረው ይሰራሉ።40% የሚሆኑት ተመዝጋቢዎች ሥራ እጥ ሆነው እንደገና የገቡ በመሆናቸው፣ ከ30 በላይ 1/10 የሚሆኑት ደግሞ ተሳታፊነትን ያበረታታል። በተጨማሪም ዩኒቨርሲቲ ሳይኖራቸው የሰለጠነ ሥራ የሚፈልጉ ሁለተኛ ዕድል ባላቸው ተማሪዎች እና የቴክኒክ/መ.ያዊ የትምህርት ቤት ተማሪዎች በተለይ ተፈላጊ ነው።መላው ስርዓት ሊባዛ ይችላል ነገር ግን ህግ እና የተረጋጋ የገንዘብ ድጋፍ ያስፈልገዋል።
3	የእኩዮች ግምገማ በVET - በጋራ ትምህርት በኩል የሚደረግ ውጫዊ ግምገማ፣ በጣሊያን EQAVET የማጣቀሻ ነጥብ (INAAPP) የተደገፈ)	ከሌሎች ድርጅቶች የተውጣጡ የሰለጠኑ ባለሙያዎች እንደግ አቅራቢ ከተስማሙ የጥራት ዘርፎች እንዳር ይገመገማሉ።ግምጋሚዎች ተቆጣጣሪዎች ሳይሆኑ እኩዮች ስለሆኑ፣ ውጫዊ ምርመራ ከጋራ ትምህርት ጋር ይደባለቃል።INAAPP በጣሊያን የኢኳቪት ትግበራ ውስጥ የእቻ ግምገማን እንደ ዋና የጥራት ማረጋገጫ መሳሪያ ያስተዋውቃል። የእቻ ግምገማ ስርዓቱ በተለይ ለአነስተኛ አቅራቢዎች እና መደበኛ ያልሆኑ ድርጅቶች፣ አለበለዚያ ውጫዊ ግምገማ የማይጋጥሟቸው፣እና ይህ ስርዓት ብዙውን ጊዜ ለአነሱ ብቸኛው ተመጣጣኝ ውጫዊ የጥራት ማረጋገጫ ነው።
ክፍተቶች		
1	የክልል ክፍፍል	የጥራት ቁጥጥር፣ የክትትል እና የማረጋገጫ አገልግሎቶች በሃያዎቹ የክልል ስርዓቶች በስፋት ይለያያሉ።ስለዚህ የተማሪዎች የጥራት ዋስትናዎች በሚኖሩበት ቦታ ላይ የተመሰረቱ ናቸው፣ እና ዝቅተኛ አፈፃፀም ያላቸውን ክልሎች የሚያስተካክል ምንም አይነት ዘዴ የለም።
2	የማረጋገጫ ፍተሻዎች ግብዓቶችን እንጂ ውጤቶችን አይፈትሹም	ፒየሪሚያሎች፣ የሰራተኞች እና የፋይናንስ ጉዳዮች በጥብቅ የተረጋገጡ ናቸው፣ ነገር ግን የሥራ ስምሪት እና የመማር ውጤቶች እድሳትን ደካማ ተጽዕኖ ያሳድራሉ።የአይቲኤስ አፈጻጸም ላይ የተመሰረተ የፋይናንስ ሞዴል አሁንም ልዩነቱ አለ። በአይቲኤስ ውስጥ የሚገኘው በውጤት ላይ የተመሰረተ የጥራት ማረጋገጫ (QA) ጥራት እንዲሸለም እና እንዲመረመር ብቻ ሳይሆን ለሌሎች የቪ.ኢ.ቲ ድንጋጌዎች መዘርጋት አለበት።
3	መደበኛ ያልሆነ የVET ስርዓት የጥራት ማዕቀፍ የለውም	መደበኛ ያልሆኑ ድንጋጌዎች የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፍ ስለሌላቸው፣ በተሳካ ሁኔታ ሲጠናቀቁ የተገኙ የምስክር ወረቀቶች ዋጋ ውስን ነው። ስለዚህ እ.አ.አ. አስፈላጊ ነው።መደበኛ ላልሆኑ ድርጅቶች ቀላል የጥራት ማዕቀፍ መፍጠር፤ ለምሳሌ መሰረታዊ የጥራት መስፈርቶችን (የቅናሽ ግልጽነት፣ የግብረመልስ አሰባሰብ፣ የአማካሪ

	ደረጃዎች) ያሏቸው መደበኛ ያልሆኑ አቅራቢዎች በፈቃደኝነት የሚመዘገቡበት ብሔራዊ መዝገብ፣ የተማሪዎችን ታይነት እና ቁርጠኛ ድርጅቶችን እውቅና መስጠት፣ ሙሉ የመደበኛ እውቅና ቢሮክራሲ ሳያስገቡ።
--	--

4.4 ስፔን

4.4.1 የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ግምገማ እና ግምገማ እውድ

በስፔን የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት በትምህርት ሚኒስቴር፣ በሙያ ስልጠና እና በስፖርት ሚኒስቴር እና በራስ ገዝ ማህበረሰቦች መካከል የጋራ ኃላፊነት የጥራት ማረጋገጫ እና ግምገማን በተመለከተ፣ በክልል ደረጃ በEQAVET የግምገማ ማዕቀፍ የሚመራ ነው። ሆኖም፣ የራስ ገዝ ማህበረሰቦች የVET ድንጋጌዎችን ተግባራዊ ለማድረግ፣ ለመከታተል እና የግዛት አስተዳደር ኃላፊነት አለባቸው፣ ይህም በክልላቸው ውስጥ የተለያዩ የጥራት ማረጋገጫ ስርዓቶችን ተግባራዊ ለማድረግ ያስችላል።

የሮያል ድንጋጌ 659/2023 (አንቀጽ 216) በክልል ደረጃ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓትን የግምገማና የጥራት ግምገማ ይገልጻል። ግምገማው በሁለት ደረጃዎች ይካሄዳል፤ እነሱም ማክሮው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ ምህዳርን ተገቢና በቂ በሆነ መልኩ ማህበራዊና ምርታማ ፍላጎቶችን በማጤን እንዲቀጥል ያረጋግጣል፣ እና ማይክሮው ደግሞ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የሚሰጡ ሁሉም ሥርዓቶችና ማዕከላት ለጥራትና ለዘላቂ ማሻሻያ ያተኮሩ ቀልጣፋ ድርጅቶች ሆነው እንዲሠሩ ያረጋግጣል።

የግምገማ እና የጥራት ማረጋገጫ የጋራ ማዕቀፍ እና ለሙያዊ ስልጠና ብሔራዊ የግምገማ እና የጥራት አመልካቾች ስርዓት፣ ሁሉም ከ EQAVET ጋር የተጣጣሙ፣ ለሙያዊ ስልጠና ስርዓቱ ግምገማ ሁለት አስፈላጊ ምስራቆችን ይመሰርታሉ። የስርዓቱን ጥራት፣ ውጤታማነት እና ክህነብተኝነት እና ከሰራተኛ ገበያ ፍላጎቶች ጋር መላመድን ለማረጋገጥ በማሰብ ቀጣይነት ያለው ግምገማ አስፈላጊነትን ያስቀምጣል።

ሁሉም የራስ ገዝ ማህበረሰቦች በክልሉ በተሰጠው ማዕቀፍ ውስጥ የሥልጠና ድንጋጌዎችን ተግባራዊ ለማድረግ እና ለመከታተል ኃላፊነት አለባቸው። አብዛኞቹ ክልሎች በብሔራዊ የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፍ ወይም እንደ ISO 9001 ባሉ ውጫዊ የጥራት ማረጋገጫዎች ላይ የተመሰረቱ ቢሆኑም፣ በርካታ የራስ ገዝ ማህበረሰቦች የራሳቸውን የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፍ አዘጋጅተዋል።

4.4.2 የተቋማዊ ዘዴዎች፣ ግምገማ እና እውቅና

ስፔን የሙያ ስልጠናን ለመገምገም እና የጥራት ማረጋገጫ ለማድረግ በህግ የተቋቋመ፣ በመንግስት የተቀናጀ ስርዓት ቢኖራትም፣ ሂደቱ የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን የሚወክሉ የተለያዩ አካላትን ያካትታል፤ እነሱም ራሳቸውን የቻሉ ክልሎች፣ የሠራተኛ ማኅበራት፣ ማዕከላዊ መንግሥት እና ለቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተዛማጅ ንግዶች ናቸው። በተጨማሪም፣ በተለያዩ ደረጃዎች የሚገኙ የትምህርት ባለስልጣናት፣ በተለይም በራስ ገዝ ማህበረሰቦች ደረጃ፣ የተወሰኑ የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ የምስክር ወረቀቶችን ማቅረብ ይችላሉ።

የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ግልጽ፣ ተገቢ እና ሊለኩ የሚችሉ ግቦችን ያቅዳሉ፣ ግቦችን እና ሂደቶችን ተግባራዊ ለማድረግ እና ለማሳካት የሚያስችሉ ሂደቶችን ያዘጋጃሉ፣ ውጤቶችን እና ስኬቶችን ለመገምገም የግምገማ ዘዴዎችን ይንደፋሉ፣ እና አሁን ያሉትን ልምዶች ለመገምገም እና የታለሙ ውጤቶችን እና/ወይም አዳዲስ ግቦችን ለማሳካት ማስተካከያዎችን ለማድረግ ሂደቶችን ይፈጥራሉ። ይህ የEQAVET ማዕቀፍን ይከተላል። ጥቅም ላይ የዋሉ መሳሪያዎች እና የክትትል ዘዴዎች፣ የውስጥ የጥራት አስተዳደር፣ የራስ ግምገማ፣ የውሂብ አሰባሰብ፣ የውጭ ፍተሻ እና የባለድርሻ አካላት ግብረመልስ። እንደ ISO 9001፣ ISO 21001

ወይም የክልል የጥራት አስተዳደር የምስክር ወረቀቶች ባሉ የጥራት አስተዳደር ደረጃዎች ላይ የተመሰረቱ ውጫዊ ዘዴዎች.

ሁሉም መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠናዎች የትምህርት መርሃ ግብሩ የተዘጋጀው በመተግበር ነው የሙያ ደረጃዎች፣ በክልል ደረጃ የተደራጁ እና የተገለጹ የሙያ ብቃት ደረጃዎች፡፡ የብቃት አሃዶችን መጠቀም በሙያዊ የምስክር ወረቀቶች እና በVET ብቃቶች መካከል እውቅና እንዲኖር ያስችላል። የግምገማ ዘዴዎች የጽሑፍ ፈተናዎችን፣ የተግባር/የብቃት ፈተናዎችን፣ የፖርትፎሊዮዎች፣ የአሠሪ ግምገማዎችን ወይም ምልከታን ያካትታሉ። እሴታዊ የምስክር ወረቀቶች የሚሰጡት ብቃት ባላቸው የትምህርት እና የሥልጠና ባለሥልጣናት - የትምህርት፣ የሙያ ስልጠና እና ስፖርት ሚኒስቴር እና/ወይም በራስ ገዝ ማህበረሰቦች ብቃት ባላቸው አስተዳደሮች ነው።

መደበኛ ያልሆነ እና መደበኛ ያልሆነ ትምህርትን በተመለከተ፣ በይፋዊ የVET ስርዓት ውስጥ እንደተገለጸው የብቃት አሃዶች ላይ የተመሰረተ ስላልሆነ፣ በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያለው እሴታዊ የምስክር ወረቀት/ብቃት እንዲኖር አያደርግም። በዚህም ምክንያት፣ መደበኛ እና መደበኛ ያልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድንጋጌዎችን የሚለዩት ዋና ዋና መስፈርቶች ደንብ፣ ደረጃውን የጠበቀ እና መደበኛ ያልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድንጋጌዎችን የሚለዩት ዋና ዋና መስፈርቶች ናቸው።

4.4.3 የፍትሃዊነት እና የማካተት ልምዶች

በስፔን፣ ቸግር ያለባቸው ተማሪዎች ብዙውን ጊዜ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና (TECHNOLOGY) ትምህርት ለማግኘት ኢኮኖሚያዊ፣ የትምህርት እና የማህበራዊ እንቅፋቶች ያጋጥሟቸዋል። ትምህርት ቤት ቀደም ብለው የሚወጡ ወጣቶች፣ የተወሰነ የስፓኒሽ ቋንቋ ክህሎት ያላቸው ስደተኞች እና ዝቅተኛ የትምህርት ደረጃ ያላቸው አዋቂዎች የመግቢያ መስፈርቶችን ለማሟላት ወይም መደበኛ ፕሮግራሞችን ለማጠናቀቅ ሊቸገሩ ይችላሉ። የገጠር ተማሪዎችም የሥልጠና ማዕከላት እና የትራንስፖርት ተደራሽነት ውስን ሊሆን ይችላል። በተጨማሪም፣ ጥናቶችን ከሥራ ወይም ከቤተሰብ ኃላፊዎች ጋር ማመጣጠን ተሳትፎን እስቸጋሪ ሊያደርግ ይችላል፣ በተለይም ለአዋቂ ተማሪዎች።

የስፔን የቴክኒካዊ ስርዓት በስኮላርሺፕ እና በገንዘብ ድጋፍ፣ በተለዋዋጭ የመማሪያ መንገዶች፣ ቀደም ሲል የተማረውን ትምህርት እውቅና በመስጠት፣ በተስማሙ የመማሪያ ቁሳቁሶች፣ በመምራት እና በአማካሪነት አገልግሎቶች እና ለአካል ጉዳተኞች ተማሪዎች ድጋፍ በመስጠት እንዲካተት ያበረታታል። ብዙ አቅራቢዎች እንዲሁም የተቀላቀለ ወይም የመስመር ላይ ትምህርት፣ ለስደተኞች የቋንቋ ድጋፍ እና ለግል የተበጀ ትምህርት ይሰጣሉ። እንደ ኢራኒስቦስ ያሉ በአውሮፓ የሚደገፉ ፕሮጀክቶች ለተቸገሩ ተማሪዎች በተንቀሳቃሽነት እድሎች እና አካታች የትምህርት ልምዶች በኩል ተጨማሪ ድጋፍ ይሰጣሉ።

4.4.4 ቁልፍ ምርጥ ልምዶች እና ዋና ዋና ክፍተቶች

ምርጥ ልምዶች		
1	የሙያ ብቃት ደረጃዎች - እውቅና ያላቸው፣ ድምር እና ካፒታል የሚሰጣቸው የሙያ ብቃት ማዕቀፍ።	ብሔራዊ የሙያ ብቃት ደረጃዎች ካታሎግ የሙያ ብቃትን ለመለየት እና እውቅና ለመስጠት የተዋቀረ ማዕቀፍ ይሰጣል። ይህም ብቃቶች እውቅና ያላቸው፣ ድምር እና ካፒታል ሊሆኑ የሚችሉ እንዲሆኑ ያስችላል። የብቃት ወይም የመማር ውጤት በመደበኛ፣ መደበኛ ባልሆነ ወይም መደበኛ ባልሆነ ትምህርት በይፋ ሊገመገምና ሊታወቅ ይችላል። ይህ አስፈላጊ ነው

		ምክንያቱም የተከፋፈሉ የትምህርት መንገዶች ወይም ልምድ ያላቸው ነገር ግን በይፋ እውቅና ያላቸው ዲፕሎማዎች/ስርተፊኬቶች የሌላቸውን ግለሰቦች ይደግፋል። የሙያ ብቃት ደረጃ በአዎንታዊ መልኩ ከተገመገመ ይረጋገጣል፤ እና የጠቅላላው የትምህርት መርሃ ግብር ማረጋገጫ እውቅና ለማግኘት አያስፈልገውም። ይህ ማካተትን እና ፍትሃዊነትን ይደግፋል። ለአዋቂዎች፣ ለሠራተኞች፣ ለሥራ አጥ ሰዎች፣ ለስደተኞች፣ ለተንከባካቢዎች እና በግል ሁኔታቸው እና በሕይወታቸው ሁኔታ ምክንያት ተስማሚ መንገዶችን ለሚፈልጉ ግለሰቦች ሁሉ ተስማሚ የሆኑ የምስክር ወረቀት አሰጣጥ መንገዶችን ይፈቅዳል። የተረጋገጠ የሙያ ብቃት ደረጃዎች ዘላቂ ዋጋ አላቸው። ይህ የድጋሚ ክህሎትን ያበረታታል፤ የማሳደግ ክህሎትን ያሻሽላል፤ አዋቂዎች ወደ ትምህርት እንዲመለሱ እና በአጠቃላይ የረጅም ጊዜ ትምህርትን ይደግፋል። ይህ አሰራር ከኢትዮጵያ የጥራት ማረጋገጫ መርሆዎች ጋር የሚጣጣም ሲሆን በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው የምስክር ወረቀቶችን በማቅረብ እና የሙያ ስልጠናን የበለጠ ተደራሽ በማድረግ ለጥሩ ስራዎች እና ለዘላቂ የስራ እድሎችን በማመቻቸት ነው። እንዲሁም የዕድሜ ልክ ትምህርትን ይደግፋል። ለመድገም ከፍተኛውን የሙያ ብቃት የሚሸፍኑ የብቃት ደረጃዎችን ማዘጋጀት እና ካታሎጉን ከአዳዲስ ክህሎቶች ብቅ እንዲል በየጊዜው ማላመድ እና ማዘመን አስፈላጊ ነው። በተጨማሪም፣ የሙያ ትምህርትን፣ የክህሎት መጨመርን፣ እንደገና ክህሎትን በተለይም መደበኛ ያልሆነ ትምህርት በብዛት በሚገኝባቸው አካባቢዎች ለማስፋፋት የብቃት ደረጃዎች ተቀባይነት ያላቸው፣ ድምር እና ካፒታል ያላቸው መሆን አለባቸው።
2	ባለብዙ ባለድርሻ አካላት እና የVET ድንጋጌዎች ባለብዙ ደረጃ ዲዛይን	የስፔን የጥራት ማረጋገጫ እና የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ግምገማ የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን ያገናኛል እና በርካታ የአስተዳደር ደረጃዎችን ያካትታል የሥራ ገበያን ተገቢነት፣ ክልላዊ ማስተካከያዎችን እና ማካተትን ማረጋገጥ። ራስን የቻሉ ማህበረሰቦች የVET ፕሮግራሞችን ክልላዊ ባህሪያቸውን እና ማህበራዊ-ኢኮኖሚያዊ ፍላጎቶቻቸውን ከግምት ውስጥ በማስገባት ያመቻቻሉ እና ይተገብራሉ። ከ45 እስከ 65% የሚሆነው የትምህርት መርሃ ግብር በአገር አቀፍ ደረጃ የተወሰነ ሲሆን ከ35 እስከ 45% የሚሆነው የትምህርት መርሃ ግብር በክልል ደረጃ የተወሰነ ነው። ይህ በማክሮ እና በማይክሮ ፍላጎቶች መካከል ሚዛን እንዲኖር ያስችላል። የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ሂደቱ የትምህርት፣ የሙያ ስልጠና እና የስፖርት ሚኒስቴር፣ የሙያ ስልጠና አጠቃላይ ምክር ቤት እና የVET የጥራት እና ግምገማ የቴክኒክ ኮሚቴን የሚያካትት ባለብዙ ደረጃ የአስተዳደር ስርዓትን ያካትታል። የንግድ ተወካዮችን እና የሰራተኛ ማህበር ተወካዮችን ከክልል እና ከክልል ተወካዮች ጋር ማሳተፍ የገበያ ፍላጎቶችን፣ የሚፈለጉትን ክህሎቶች አጠቃላይ እይታ ለማግኘት እና በተቻለ መጠን ተገቢ የሆነ የቴክኒክ እና ...

		ይህ ትብብር ለምሳሌ ወደ ድርብ ሞዳሊቲ ፕሮግራሞች መርቷል፤ ይህም ከ2018 እስከ 2024 ባለው ጊዜ ውስጥ በVET ስልጠና ውስጥ +102.68% እንዲመዘገቡ አድርጓል። ይህ ጥሩ ልምምድ በቀላሉ ወደ ሌሎች የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ስርዓቶች ሊተላለፍ ይችላል። ተመሳሳይ አመክንዮ ለማላመድ፣ የVET ስርዓት የጋራ የጥራት ደረጃዎችን መግለጽ እና የተለያዩ የአስተዳደር ደረጃዎችን እና ባለድርሻ አካላትን ማካተት ይኖርበታል። ይህም የVET ድንጋጌዎችን ከተማሪዎች እና ከአሠሪዎች ፍላጎቶች ጋር ለመቅረጽ እና ለማስተካከል የሰራተኛ ገበያ ማስረጃዎችን መጠቀም ነው።
ክፍተቶች		
1	EQAVETን በአቅራቢዎች/ማዕከላዊ ደረጃ መተግበር	የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላትና አቅራቢዎች የጥራት እና የግምገማ EQAVET ማዕቀፍን ተግባራዊ ለማድረግ ተግባራዊ መሳሪያዎች ያስፈልጉናል እንዲሁም በዕለት ተዕለት የአስተዳደር ልምምድ ውስጥ ያሉትን አራት የEQAVET ደረጃዎች ተግባራዊ ለማድረግ ስልጠናዎችን እና አብነቶችን ማዘጋጀት።
2	የተረጋጋ ቅንጅት እና የመገናኛ መሳሪያዎች አስፈላጊነት	የጥያቄና መልስ ማዕቀፉ እና የግምገማ ማዕቀፉ ከተለያዩ የአስተዳደር ደረጃዎች ጋር የተከፋፈለ በመሆኑ፣ የበለጠ የተረጋጋ ቅንጅት እና የተሻሉ የመገናኛ መሳሪያዎች ያስፈልጋሉ በእርግጥም የተለያዩ ተዋናዮች ተሳትፎ ወደ ቅንጅት ተግባሮች ሊያመራ ይችላል። ባለብዙ ደረጃ አስተዳደር ለክልላዊ ጠቀሜታ ውድ ቢሆንም፣ ያልተመጣጠነ አተገባበር እና ለጥራት እና ለግምገማ የተለያዩ መሳሪያዎችን መጠቀምን ሊያስከትል ይችላል፤ ይህም ውጤቶችን በክልሎች እና አቅራቢዎች መካከል ማወዳደር አስቸጋሪ ያደርገዋል።
3	በመሃል ደረጃ አመልካቾችን የመሰብሰብ እና የመጠቀም ችግር	ጠቋሚዎች እንደ ማዕከሉ አቅም በተለያዩ መንገድ ጥቅም ላይ ሊውሉ እና የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ሂደት ሊተገበሩ ይችላሉ። ብዙ ማዕከላት ለመረጃ አስተዳደር ወይም በቂ የአይቲ መሳሪያዎች የወሰኑ ሰራተኞች የላቸውም።
4	የጥራት ባህል አስፈላጊነት፣ ተገዢነት ብቻ ሳይሆን	የተገዢነት ልምምድ ከመሆን ይልቅ፣ የተገነቡት የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፍ ለእውነተኛ ማሻሻያ ቀስቅሴዎች መሆን አስፈላጊ ነው። ጥራት ያለው ባህል የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅርቦትን በተለያዩ ደረጃዎች ለማሻሻል የተሰበሰበው መረጃና ግብረመልስ ስልታዊ በሆነ መንገድ መተግበር አስፈላጊ ነው። ሪፖርቶችን መፍጠር ከጥራት ማረጋገጫና ግምገማ ጋር የሚጣጣሙ እንዲሆኑ ማድረግ ወደ ልምዶች ማስተካከያነት የማይለወጥ ከሆነ ውጤታማ አይሆንም።

4.5 ናይጅሪያ

4.5.1 የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አውድ

በናይጅሪያ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ የጥራት ማረጋገጫ የተዘጋጀው የሙያ ተቋማት አግባብነት ያለው፣ ተደራሽ የሆነ እና ከአገር አቀፍ እና ዘላቂ የልማት ግቦች ጋር የሚጣጣም ሥልጠና እንዲሰጡ ለማረጋገጥ ነው። በፌዴራል የትምህርት ሚኒስቴር ሥር በብሔራዊ የቴክኒክ ትምህርት ቦርድ (NBTE) ቁጥጥር እየተደረገበት ነው። የሚከናወነው በአካል በመገኘት ምርመራ እና በዲጂታል የክትትል ፖርታል ነው።

መስፈርቶቹ ሥርዓተ ትምህርቱ ከ60-70% ተግባራዊ ይዘት ባለው ብቃት ላይ የተመሠረተ እንዲሆን እና ተቋማት ዝቅተኛውን የብቃት ደረጃ እንዲይዙ ዘመናዊ፣ ተደራሽ የሆኑ መገልገያዎችን እና አስተማሪዎችን እንዲያቀርቡ ይጠይቃሉ። መለኪያዎች እና አመላካችነት የሥራ ዕድል መጠን፣ የተማሪ ፕሮጀክቶች ጥራት፣ የፆታ ሚዛን፣ የአካል ጉዳት ማካተት እና የክልል ፍትሃዊነት እና የሥራ ዕድልን ያካትታሉ፤ ይህም ስልጠናው ለኢንዱስትሪው እና ለካታች መሆኑን ያረጋግጣል።

በወረቀቱ ላይ ከ60-70% የሚሆነው ተግባራዊ ይዘት እና የተቋማዊ የቁሳቁስ አቅርቦቶች ከመመዘኛዎቹ ውስጥ አንዱ ቢሆኑም፣ የትኩረት ቡድኑ ተሳታፊዎች በተግባር ላይ የተመሰረተ የሙከራ ትምህርት እና የኢንዱስትሪ ልምድ እንደሌላቸው አስተውለዋል። በተጨማሪም፣ ተሳታፊዎች በመሠረተ ልማትና በመሳሪያዎች ላይ በቂ ያልሆነ ኢንቨስትመንት ለዘመናዊ ቴክኖሎጂዎች፣ ለዲጂታል የመማሪያ ሀብቶች እንዲሁም በበቂ ሁኔታ የታጠቁ አውደ ጥናቶች፣ ላቦራቶሪዎችና የማስተማሪያ ተቋማት ተደራሽነትን እንደሚገድብ አስተውለዋል። ይህ ደግሞ የሚሰጠውን ስልጠና ጥራትና የሥራ ገበያ ጠቀሜታ ያዳክማል።

4.5.2 የተቋማዊ ዘዴዎች፣ ግምገማ እና እውቅና

መመዘኛዎች ከብሔራዊ የNBTE የሙያ ደረጃዎች (NOS) ብሔራዊ ቦርድ እና ከብሔራዊ የክህሎት ብቃቶች ማዕቀፍ (NSQF) ጋር የተጣጣሙ ናቸው። ከዩኒቨርሲቲዎች ጋር ለተያያዙ ፕሮግራሞች። መመዘኛዎቹ የሚተዳደሩት በብሔራዊ ዩኒቨርሲቲዎች ኮሚሽን (NUC) ዝቅተኛ የአካዳሚክ ደረጃዎች (MAS) ነው። ጥቅም ላይ የዋሉ መሳሪያዎች ማስተማርን፣ የሥርዓተ ትምህርት አቅርቦትን እና የተማሪዎችን ውጤት ለመቆጣጠር የውስጥ የጥራት ማረጋገጫ ስርዓትን ያካትታሉ።

በመደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ የሚተዳደረው ከአገር አቀፍ ደረጃዎች ጋር እንዲጣጣም ለማድረግ ነው። በመደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ውስጥ ሥርዓተ ትምህርት ለማዘጋጀት የኢንዱስትሪ ምክክር የሚካሄደው ከሥራ ገበያ ጋር ያለውን ግንኙነት ለማረጋገጥ ነው። የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች እውቅና እንደገና መገምገም በየ 5 ዓመቱ የሚከናወን ሲሆን በማረጋገጫ ፓነል የጣቢያ ፍተሻን ያካትታል። የሚመለከታቸው መስፈርቶች የሠራተኞች ብዛት፣ የአስተዳደር ሥርዓት፣ የትምህርት ሥርዓትና መሠረተ ልማት ናቸው። በዚህም ምክንያት፣ በመደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገዶች የሚሰጡ የምስክር ወረቀቶች በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው ሲሆኑ የሥራ ዕድልን እና ለተጨማሪ ትምህርት መንገዶችን ይሰጣሉ።

መደበኛ ያልሆነ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና (TVET) የበለጠ ተለዋዋጭ፣ አብዛኛውን ጊዜ ለአጭር ጊዜ የሚቆይ እና ተግባራዊ፣ ሞዱላር፣ በብቃት ላይ የተመሠረተ፣ ለሙያዎች ወይም ለሙያ ክህሎቶች የተበጀ ነው። ይህ መንገድ በሥርዓተ ትምህርት ደረጃ አሰጣጥ፣ ግምገማ፣ ደንብ እና የምስክር ወረቀት እውቅና ክፍተቶች ምክንያት ከመደበኛ ተማሪዎች ጋር ተመሳሳይ የሆነ የሥልጠና፣ የግምገማ እና የምስክር ወረቀት ጥራት የማግኘት መብት የለውም። ስለዚህ የምስክር ወረቀት ማረጋገጫ በተቋማዊ ዝና ወይም በአሠሪ ተቀባይነት ላይ የተመሠረተ ነው። ከዚያም፣ መደበኛ ያልሆነ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የምስክር ወረቀቱ በሚሰጥበት ጊዜ በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና እይባቸውም፣ ይልቁንም የምስክር ወረቀቱን ዋጋ በተጨማሪ ግምገማ ላይ የተመሰረተው ተቋሙ በሚያወጣው የምስክር ወረቀት ላይ በመመስረት ነው።

የመማር ውጤቶችን በተመለከተ፣ ተግባራዊ ተግባራዊ ግምገማ፣ የእውቀት ማግኛ እና በብቃት ላይ የተመሠረተ ግምገማ አማካኝነት ይጸድቃሉ፡፡

4.5.3 የፍትሃዊነት እና የአካታችነት ልምዶች እና ግንዛቤዎች ከክረት ቢ

መደበኛው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ለተሳተፎና ቀጣይነት በርካታ እንቅፋቶችን ያጋልጣል፡፡ የትኩረት ቡድኖች የሥልጠና፣ የመጓጓዣ፣ የአመጋገብና የመጠለያ ወጪ የተለመደ እንቅፋት መሆኑን አስተውለዋል፡፡ በተጨማሪም የማመልከቻ ሥርዓቱ (ጉዳት የደረሰባቸው) ተማሪዎች መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶችን እንዲቀላቀሉ አስቸጋሪ ያደርገዋል፡፡ በመጨረሻም፣ መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አገልግሎት ሰጪዎች ከገጠር አካባቢዎች ውጭ የሚገኙ በመሆናቸው በገጠር ማህበረሰቦች ውስጥ ያሉ ተማሪዎች በረጅም ርቀትና አስቸጋሪ በሆነ መንገድ ሥልጠና እንዳያገኙ ይከለክላሉ፡፡

ይህ ተማሪዎች ወደዚያ አቅጣጫ እንዲዘሩ ያነሳሳቸዋልሁሉን አቀፍ፣ ተለዋዋጭ፣ ተግባራዊ ክህሎቶችን እና ድጋፍን የሚሰጡ መደበኛ ያልሆኑ የመማሪያ መንገዶች እድለተቸገሩ ተማሪዎች ትምህርት፡፡በተጨማሪም፣ ክፍት መዳረሻ ያለው ሲሆን ብዙውን ጊዜ ተለዋዋጭ ሞዱላር የሥልጠና ክፍለ ጊዜዎችን በመጠቀም ድጎማ የሚደረግ ሲሆን ይህም ለተቸገሩ ቡድኖች ተደራሽነትን እና ስልጠናውን መቀጠልን ቀላል ያደርገዋል፡፡

በተጨማሪም፣ በትኩረት ቡድኖች ውይይቶች ወቅት፣ ለምዝገባ እምስት እንቅፋቶች ተለይተዋል፡፡ እነዚህ እንቅፋቶች ከኢኮኖሚ ችግር፣ ከጂኦግራፊያዊ ርቀት፣ ከቤተሰብ ገደቦች፣ ስለ ቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ-ምህዳር ግንዛቤ ማጣት እና ያልተሳኩ አፕሊኬሽኖች ጋር የተያያዙ ናቸው፡፡ የኢኮኖሚ ችግር ተማሪዎች ኑሮአቸውን ለማሟላት ተጨማሪ ገቢ የሚያስገኝ እንቅስቃሴ እንዲያደርጉ የሚያደርጋቸው ዋና ፈተና እንደሆነ ተጠቅሷል፡፡ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ጂኦግራፊያዊ አቀማመጥ ከገጠር አካባቢዎች ውጭ የሚገኙ እና በከተሞች ውስጥ የተተኮሩ በመሆናቸውም ችግር አለበት፡፡ ይህ ቀድሞውኑ በገንዘብ ችግር የተጎዱ የገጠር ተማሪዎችን ከቤት ወጥተው መኖሪያ ቤት ለመከራየት ሰፊ ሂደት ውስጥ እንዲገቡ ወይም የትራንስፖርት ወጪን ያስከትላል፡፡ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የሚሰጠውን እድሎች ግንዛቤ ማጣት የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቱን ማራኪነት ይጎዳል፣ እናም ቤተሰቦች ፍላጎት ያላቸውን ተማሪዎች ከስልጠና ይልቅ ወዲያውኑ ሥራ እንዲጀምሩ ጫና እንዲያደርጉ ያደርጋቸዋል፡፡

4.5.4 ቁልፍ ምርጥ ልምዶች እና ዋና ዋና ክፍተቶች

ምርጥ ልምዶች		
1	በኢንዱስትሪ ላይ የተመሠረተ ትምህርት - SIWES (የተማሪዎች የኢንዱስትሪ የሥራ ልምድ መርሃ ግብር)	ይህ ኤስ ነው-የዩኒቨርሲቲዎች፣ የፖሊቴክኒክ፣ የቴክኖሎጂ ኮሌጆች፣ የግብርና ኮሌጆች እና የትምህርት ኮሌጆች ተማሪዎችን ከምረቃ በኋላ ሊያጋጥሟቸው ለሚችሉ ሁኔታዎች ለማዘጋጀት እና ለማጋለጥ የተነደፈ የሥልጠና ፕሮግራም ገድሏል፡፡ይህ እቅድ ተማሪዎች በተቋማቸው ውስጥ የማይገኙ መሳሪያዎችን እና ማሽኒሪዎችን የመጠቀም እና የመተዋወቅ እድል ይሰጣቸዋል፡፡ ይህም በቲዎራቲካል እውቀት እና በተግባር ልምድ መካከል ያለውን ክፍተት ይቀንሳል፣ ይህም በኢንዱስትሪዎች እና በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት መካከል ያለውን ትብብር ያጠናክራል፡፡ይህ አስፈላጊ ነው ምክንያቱም የትኩረት ቡድኑ በአቅራቢዎች እና በከባኝዎች መካከል ያለውን ትብብር አስፈላጊነት ስላስተዋለ፡፡

2	የብሔራዊ የክህሎት ብቃት ማዕቀፍ (NSQF)	NSQF ግለሰቦች የሚያገኙትን ክህሎቶች፣ እውቀቶች፣ ግንዛቤዎች እና ብቃቶች ለማዳበር፣ ለመመደብ እና እውቅና ለመስጠት የሚያስችል ስርዓት ነው። ስልጠናው ወይም ክህሎቱ የት እና እንዴት እንደተገኘው ሳይለይ። ስርዓቱ ተማሪው በክፍል ውስጥ፣ በስራ ቦታ ወይም በይፋዊ ባልሆነ መንገድ የተከናወነ ቢሆንም፣ ማወቅ ወይም ማድረግ የሚችለውን ግልጽ መግለጫ ይሰጣል። ማዕቀፉ የተለያዩ የብቃት ደረጃዎችን ንጽጽር እና እንደ ሰው ከእንደ ደረጃ ወደ ሌላ ደረጃ እንዴት ሊያድግ እንደሚችል ያሳያል። ማዕቀፉ የብሔራዊ የክህሎት ብቃቶች (NSQs) የሚሠራበት እና የዕድሜ ልክ ትምህርትን ለማስተዋወቅ እና የጥራት ማረጋገጫ እና እውቅና ለመስጠት ያለመ መዋቅር ነው። ይህ ሊደገም ይችላል ብቃት ላይ የተመሰረቱ ደረጃዎችን በመተግበር፣ ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፎችን በማቋቋም፣ የገምጋሚዎችን ስልጠና እና ኢንዱስትሪዎች በሥርዓተ ትምህርት ልማት እና የምስክር ወረቀት ውስጥ በማሳተፍ
3	በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ውስጥ የዲጂታል ጥራት ማረጋገጫ (DQA) ስርዓት	ዲኬኤ (DQA) በቴክኖሎጂ ላይ የተመሰረተ ማዕቀፍ ሲሆን ለቴክኒክ እና ሙያ ትምህርት እና ስልጠና (TVET) ተቋማት የተቋማዊ ግምገማ፣ የፕሮግራም እውቅና እና የቁጥጥር ቁጥጥርን ዘመናዊ የሚያደርግ ነው። ለሰነድ ቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማትን ከዩኒቨርሲቲ እና ከአይኤልኦ ዓለም አቀፍ ደረጃዎች ጋር በሚጣጣም መልኩ ዲጂታል መሳሪያዎችን በመጠቀም ለመከታተል፣ ለመገምገም እና እውቅና ለመስጠት የታሰበ ነው። ይህ የናይጄሪያ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት የተማሪዎችን የሥራ ዕድል እንዲያሻሽል፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ዓለም አቀፍ ደረጃዎችን እንዲያሟሉ በተሻለ ሁኔታ እንዲቀመጡ፣ ግልጽነትና የጥራት መለኪያዎችን በዲጂታል ክትትል ለማካሄድ እንዲያሟሉ ያስችላል። ይህ በሌሎች የአፍሪካ ተቋማት ውስጥ የመባዛት አቅም ቢኖረውም፣ ጠንካራ የቁጥጥር ድጋፍ እና በዲጂታል መሠረተ ልማቶች ላይ ኢንቨስትመንት ይጠይቃል።
ክፍተቶች		
1	የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፎች ደካማ የፖሊሲ አተገባበር	ናይጄሪያ በNBTE እና NUC የሚተዳደሩ መደበኛ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፎች እና ደረጃዎች አሏት። ሆኖም ግን፣ በቂ ያልሆነ የገንዘብ ድጋፍ፣ የመሠረተ ልማት እና የክትትል አቅም በአነዚህ መደበኛ መስፈርቶች እና በተቋማት መካከል በተከታታይ በሚተገበሩት ትግበራ መካከል ክፍተት ይፈጥራል። ለምሳሌ፣ እንዳንድ ዲጂታል የጥራት ማረጋገጫ ዘዴዎች አሁንም በእጅ የሚተገበሩት በቂ ያልሆነ መሠረተ ልማት ስላለ ነው።
2	በቂ የሆነ ተግባራዊ ስልጠና አለመኖር	ምንም እንኳን ብሔራዊ ደረጃዎች ከ60-70% ተግባራዊ ይዘት ያላቸውን ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ ሥርዓተ ትምህርቶችን ቢገምቱም፣ ተማሪዎች ረፖርት

		አድርገዋል።ለአውደ ጥናቶች፣ ላቦራቶሪዎች፣ ለዘመናዊ መሣሪያዎች እና ለዲጂታል ሀብቶች የተገደበ መዳረሻ።ክእሰሪዎች ጋር ያለው ደካማ ትብብር የሥራ ልምምድ እና እውነተኛ የሥራ ቦታ ልምድን የሚገድብ ሲሆን፣ በታቀደው ተግባራዊ ትምህርት እና በእውነተኛ የሥልጠና አቅርቦት መካከል ክፍተት ይተዋል።
3	ከኢንዱስትሪው እና ዝቅተኛ ባለድርሻ አካላት ተሳትፎ ጋር ያለው ውስን ቅንጅት	የኢንዱስትሪ ምክክር እና የአሠሪ ግብረመልስ ዘዴዎች በይፋ ይገኛሉ፣ ነገር ግን አጠቃቀማቸው ብዙውን ጊዜ ጊዜያዊ ወይም በቂ አይደለም። በዚህም ምክንያት፣ ሥርዓተ ትምህርት እና የሥልጠና መሣሪያዎች ከሠራተኛ ገበያ እና ከቴክኖሎጂ አድገቶች ጋር ላይጣጣሙ ይችላሉ፣ ተማሪዎች ደግሞ በእውነተኛ የሙያ ሁኔታዎች ውስጥ ክህሎቶችን ለማዳበር እና ለማሳየት ያላቸው ዕድል ውስን ነው።

4.6 ሞዛምቢክ

4.6.1 የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አውድ

የሞዛምቢክ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ የጥራት ማረጋገጫ የሚከናወነው ANEP በሚባለው የከፍተኛና የቴክኒክ ትምህርት ሚኒስቴር የሕዝብ አካል በኩል ነው። ANEP በመደበኛ ሥርዓት ውስጥ ላሉ ተማሪዎች የምስክር ወረቀት የማድረስ ብቃት ያለው ባለሥልጣን ነው።

4.6.2 የተቋማዊ ዘዴዎች፣ ግምገማ እና እውቅና

ግምገማው ስልታዊ ሲሆን መደበኛ ፍተሻዎች ይከናወናሉ። በሞዛምቢክ ጥቅም ላይ የሚውሉ የጥራት ግምገማ መሳሪያዎች የሚከተሉት ናቸው፡- የውስጥ ጥራት ሎዲዎች ወይም የራስ ግምገማ፣ የውጭ እውቅና ወይም ፍተሻ፣ የምስክር ወረቀት እና የብቃት ስርዓቶች፣ የተማሪ ግምገማ ማዕቀፎች፣ የአሠሪ ግብረመልስ ወይም የኢንዱስትሪ አማካሪ ስርዓቶች፣ የክትትል እና የግምገማ ስርዓቶች፣ የዲጂታል ጥራት ግምገማ መሳሪያዎች ወይም መድረክ። የጥራት ግምገማ ውጤት የተቋሙን ደረጃ ይወስናል።

መደበኛ ስልጠና በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያለው የምስክር ወረቀት ለማግኘት ብቸኛው መንገድ ነው። እንደ መደበኛ ያልሆነ ወይም መደበኛ ያልሆነ ስልጠና ያሉ ሌሎች መንገዶች ወደ ብሄራዊ የምስክር ወረቀት አያመሩም።

4.6.3 የፍትሃዊነት እና የማካተት ልምዶች

ሞዛምቢክ በዓለም ላይ ሁለተኛው ድሃ አገር መሆኗን ልብ ማለት ያስፈልጋል። በዚህም ምክንያት የገንዘብ አቅም ማጣት እና ክፍያዎችን መክፈል አለመቻል፣ በተለይም በውስጥ ለተፈናቀሉ ሰዎች፣ ለምዝገባ፣ ለቀጣይነት እና ለማጠናቀቅ ዋና እና ግልጽ እንቅፋት ይሆናል። በውስጥ የተፈናቀሉ ሰዎችን ለመደገፍ የገንዘብ ድጋፍ ቢኖርም፣ የትኩረት ቡድኑ ተሳታፊዎች ስለ ስኬታማ አቅርቦት እርግጠኛ አለመሆንን አስተውለዋል፣ ረጅም ጊዜ መጠበቅ እና ተደጋጋሚ ማመልከቻን አስተውለዋል። ስኬታማ ሲሰጥ፣ አሁንም ጉድለቶች አሉ፡ የጉዞ ወጪዎችን፣ የህትመት እና የትምህርት ቁሳቁሶችን እንዲሁም የግል-ንፅህና አቅርቦትን መደገፍ አልቻለም። በውስጥ የተፈናቀሉ

በTEVETA እና በብሔራዊ የከፍተኛ ትምህርት ምክር ቤት (NCHE) የሚተዳደረው የውጭ እውቅና እና ምርመራ፣ ማዕከላት ብሔራዊ የብቃት ደረጃዎችን ማሟላታቸውን ለማረጋገጥ፣ ተማሪዎችን ለመጠበቅ እና ከኢንዱስትሪው ጋር ተዛማጅነት ያላቸውን ስልጠናዎች ለማረጋገጥ መሠረተ ልማትን፣ የሰው ኃይልን እና ሥርዓተ ትምህርትን ይገመግማል። በተናጠል፣ የፈተና ትክክለኛነት በTEVETA እና እንደ MANEB ባሉ ስልጣን ባላቸው አካላት ቁጥጥር ይደረግበታል፤ እነዚህም ብሔራዊ ፈተናዎችን ያስተዳድራሉ፤ የውጭ አረጋጋጮች ሰልጣኞች የትምህርት መለኪያዎችን በትክክል እያሟሉ መሆናቸውን ያረጋግጣሉ።

የመማር ሞዴሉ ራሱ የተገነባው በብቃት ላይ በተመሠረተ ትምህርት እና ስልጠና (CBET) እና በTEVET የብቃት ማዕቀፍ (TQF) ላይ ሲሆን ይህም ትኩረቱን ከተሸመደደ ቲዎሪ ወደ ተግባራዊ፣ ለስራ ቦታ ዝግጁ የሆኑ ክህሎቶች ያሸጋግራል። ይህ የሚተገበረው በሁለት ግምገማ (ቲዎራቲካል እና ተግባራዊ)፣ ቀጣይነት ያለው ግምገማ እና በብቃት ላይ በተመሠረተ ግምገማ ሲሆን ትምህርት ወደ ተወሰኑ የመማር ውጤቶች እና የአፈጻጸም መስፈርቶች ተከፋፍሏል። ተማሪዎች ሞጁሎችን በማጠናቀቅ ክሬዲቶችን ያጠራቅማሉ፤ እና ሁሉም አስፈላጊ ሞዳላዊ ክሬዲቶች ሲሟሉ የብቃት ማረጋገጫ ይሰጣል።

ይህ ስርዓት በአሠሪዎች ግብዓት ፍላጎትን መሰረት አድርጎ ይቀጥላል፤ የሙያ ደረጃዎች እና ማዕቀፎች በተከታታይ በዘርፍ ባለሙያዎች እና በንግድ አማካሪ ኮሚቴዎች መመሪያ ይዘመናሉ፤ ስለዚህ የግምገማ መለኪያዎች እውነተኛ የሰው ኃይል ገበያ ፍላጎቶችን ይከታተላሉ። አዳዲስ ኮርሶች ከመዘጋጀታቸው በፊት የሥልጠና ፍላጎቶች ግምገማዎች እና የፍላጎት ማረጋገጫ ጥናቶች ይካሄዳሉ፤ እና የኢንዱስትሪ ባለሙያዎች ከTEVETA ጋር በመተባበር DACUM (የሥርዓተ ትምህርት ማዘጋጀት) ገበታዎችን ለመገንባት ይሰራሉ፤ የስልጠና መመሪያዎች ከTQF ጋር እንዲጣጣሙ ያረጋግጣሉ።

በመጨረሻም፣ ማዕቀፉ ቀደም ሲል የተማሩትን እውቀት ያካትታል፤ ይህም መደበኛ ባልሆነ መንገድ ወይም በሥራ ቦታ የሙያ ክህሎቶችን ያገኙ ሰዎችን እንዲገመገም ያስችላል። ብቃት የሚያሳዩ ሰዎች ከፊል ወይም ሙሉ የብቃት መስፈርቶችን ለማሟላት የብቃት ማረጋገጫ ይሰጣቸዋል።

4.7.3 የፍትሃዊነት እና የማካተት ልምዶች እናከክረት ቢ የተገኙ ግንዛቤዎች

በአጋር አገሪቷ የቀረበው መረጃ እንደሚያመለክተው የማላዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓት እንደ ጠንካራ ክህሎት ላላቸው ልጃገረዶች የሚሰጥ የትምህርት ዕድል፣ ለተቸገሩ ተማሪዎች የሚሰጥ የሥራ ልምምድ ሥልጠና ድግሜ እና በተለይም በታሪክ ወንዶች በሚተዳደሩባቸው ሙያዎች ውስጥ የሴቶችን ተሳትፎ ለማሳደግ የታለመ የገንዘብ ድጋፍ ያሉ ችግሮች ተማሪዎችን ለመደገፍ የሚያስችሉ ድንጋጌዎችን ይዟል። እ.ኤ.አ. በ2030፣ አጋር አገሯ ለእነዚህ የተለያዩ የታለሙ ቡድኖች የሚሰጠው ድጋፍ ከፍተኛ ጭማሪ እንዳሳየ ጠቅላላችን በተጨማሪም ለቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አሰልጣኞች የምልክት ቋንቋ ትምህርቶችን፣ አጋዥ ቁሳቁሶችን እና ተደራሽ የሆነ የመማሪያ አካባቢን ይጠቅሳል።

ለተቸገሩ ተማሪዎች የሚሰጠው ድጋፍ የትኩረት ቡድኑ ተሳታፊዎች የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ስልጠናን ለተደራሽነት እና ቀጣይነት እንደ ዋና እንቅፋት አድርገው ካመለከቱት ነገር ጋር የሚስማማ ነው። በእርግጥም፣ ከቴክኒክና ሙያ ትምህርት ማዕከላት ጂኦግራፊ ጎን ለጎን ኢኮኖሚያዊ እና ጾታን የሚመለከቱ እንቅፋቶች ከሦስቱ ተለይተው ከታወቁ ምክንያቶች ሁለቱ ናቸው።

የኢኮኖሚ ችግርን በተመለከተ፣ የትኩረት ቡድኑ ተሳታፊዎች ዋናው ምክንያት እንደሆነ ጠቅሰዋል። የማዕከሎቹ ጂኦግራፊ ተማሪዎች ወደ ከተሞች እንዲቀርቡ ይገፋፋቸዋል፤ የኑሮ ውድነት እየጨመረ፣ የገንዘብ ጫና የሚፈጥር እና እንዳንድ ጊዜ ወደ ገቢ ማስገኛ እንቅስቃሴዎች የሚመራ ሲሆን፣ በተራው ደግሞ የተማሪውን የመማር እና የሥልጠናውን የመከታተል አቅም ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል።

በጾታ ረገድ፣ ተሳታፊዎች ሴት ተማሪዎች በተለይም ወንዶች በሚበዙባቸው አካባቢዎች ልዩ ችግሮች እንደሚያጋጥሟቸው አስተውለዋል። ለምሳሌ የመሳሪያዎች ስርጭት ወቅት መድልዎ እንደሚኖር ይጠቅሳሉ። በተጨማሪም፣ የአጋር አገሩ ሴቶች የቤት ውስጥ ሥራዎችን እና የሕፃናት እንክብካቤን ከመጠን በላይ የመሸከም ኃላፊነት እንዳለባቸው ጠቅሷል። ይህ ያልተከፈለ የእንክብካቤ ሚና የተማሪውን ስልጠና የመቀጠል ችሎታ ላይ

ተጽዕኖ ያሳድራል፤ በተለይም የቴክኒክና ሙያ ተቋማት ተለዋዋጭ የጊዜ ሰሌዳ በማይኖራቸው ጊዜ። በመጨረሻም፤ የቴክኒክና ሙያ ማዕከላት ጂኦግራፊ ሴቶች ወደ ከተማው ተጠግተው ደህንነቱ ያልተጠበቀ አካላዊ መሠረተ ልማቶችን እንዲያሳድጉ ይገፋፋቸዋል፤ ይህም ለጾታ ተኮር ጥቃት ያጋልጧቸዋል።

4.7.4 ቁልፍ ምርጥ ልምዶች እና ዋና ዋና ክፍተቶች

ምርጥ ልምዶች		
1	በብቃት ላይ የተመሰረቱ፤ ሞዱላር ብቃቶች ከቅድመ ትምህርት እውቅና ጋር	የማላዊ የTEVET ስርዓት በብቃት ላይ የተመሠረተ ትምህርት እና ስልጠና (CBET) ይጠቀማል፤ ተማሪዎች በቲያራቴካል እውቀት ወይም በስልጠና ላይ ከሚያሳልፉት ጊዜ ይልቅ ተግባራዊ የሥራ ቦታ ብቃቶችን በመጠቀም የሚገመገሙበት ቦታ። ብቃቶች ሞዱላር እና በከፊላት ላይ የተመሰረቱ ናቸው፤ እና የቅድሚያ ትምህርት እውቅና (RPL) መደበኛ ባልሆነ መንገድ ወይም በስራ ልምድ የተገኙ ክህሎቶችን በይፋ እንዲገመገሙ እና እንዲረጋገጡ ያስችላቸዋል። ይህ ከመደበኛ ትምህርት ውጭ ክህሎቶችን ላካበቱ ሰዎች እውቅና ያገኙ የብቃት ማረጋገጫዎችን ለማግኘት አማራጭ መንገዶችን ይፈጥራል፤ ይህም በተለይ ዝቅተኛ ገቢ ላላቸው ጎልማሶች፤ መደበኛ ያልሆኑ ሠራተኞች እና መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማግኘት ወይም ማጠናቀቅ ለማይችሉ ሰዎች በጣም አስፈላጊ ነው።
2	ውስጣዊ እና ውጫዊ ግምገማን የሚያጣምር ባለብዙ ደረጃ የጥራት ማረጋገጫ	ማላዊ የተለያዩ የጥራት ማረጋገጫ ደረጃዎችን አጣምራለች፡ • የተቋማዊ ራስን መገምገም/ውስጣዊ ኦዲቶች፤ • ቀጣይነት ያለው የተማሪ ግምገማ፤ • የግምገማዎች ውጫዊ ማረጋገጫ፤ • በTEVETA/NCHE እውቅና እና ፍተሻዎች፤ • ብሔራዊ የብቃት እና የብቃት ደረጃዎች። አስደሳችው ክፍል የ QA ጽንሰ-ሀሳብ እንደቀጣይነት ያለው ዑደት-እውቅና መስጠት የአንድ ጊዜ ተግባር ከመሆን ይልቅ። ውስጣዊ ግምገማዎች ክፍተቶችን እና የማስተካከያ እርምጃዎችን ይለያሉ፤ ውጫዊ አረጋጋጫች ደግሞ በተቋማት መካከል ወጥነትን ለመጠበቅ ይረዳሉ።
3	የአሠሪዎች በሥርዓተ ትምህርት እና በብቃት ልማት ውስጥ ስልታዊ ተሳትፎ	ኢንዱስትሪው በሚከተሉት መንገዶች የተዋሃደ ነው፡ • የሥልጠና ፍላጎቶች ግምገማዎች፤ • DACUM (ሥርዓተ ትምህርት ማዘጋጀት) የኢንዱስትሪ ባለሙያዎችን የሚያካትቱ ሂደቶች፤ • የንግድ አማካሪ ኮሚቴዎች፤ • የሥርዓተ ትምህርት እና የሙያ ደረጃዎችን የአሠሪ ማረጋገጫ፤ • የሥራ ልምምድ/በሥራ ላይ የተመሠረተ ትምህርት፤

		የሕዝብ-የግል ክህሎቶች የውይይት መድረኮች። ይህ ማለት የአሠሪ ተሳትፎ የሚከናወነው በስልጠናው መጨረሻ ላይ ብቻ ሳይሆን በስልጠናው ወቅትም ጭምር ነው ማለት ነው። የሥርዓተ ትምህርት ዲዛይን፣ ማረጋገጫ፣ አቅርቦት እና ግምገማ።
ክፍተቶች		
1	የትምህርት ትምህርቱ ጊዜ ያለፈበት ነው	ጊዜ ያለፈባቸውን ሥርዓተ ትምህርቶች ማዘመንዘመናዊ ቴክኖሎጂን - እንደ አርቲፊሻል ኢንተሊጀንስ - እና ጠንካራ የስራ ፈጠራ ክፍሎችን ለማዋሃድ
2	ያልተማከለ አስተዳደር እና ራስን በራስ የማስተዳደር	የውሳኔ አሰጣጥ ስልጣንን የበለጠ መቀየር- እንደ የተማሪዎች መግቢያ እና ቀጥተኛ የኢንዱስትሪ ሽርክናዎች - ለግለሰብ የኮሌጅ ቦርዶች እና ርዕሰ መምህራን። የግል ዘርፍ ተሳትፎ፣ ከተናጠል ስልጠና ወደ ሥራ ቦታ ላይ የተመሰረቱ ሞዴሎች እና የአካባቢ ኢንዱስትሪ ፍላጎቶች በሚመሩ የሥርዓተ ትምህርት ግምገማዎች መሄድ። የአስተማሪ አቅም፣ የማስተማር ስራተኞችን ከቀጣይ የኢንዱስትሪ ስልጠና እና ከተዘመኑ የፔትሮሊየም ዘዴዎች ጋር በማገናኘት የስትራቴጂክ አቅምን ማሳደግ
3	የገንዘብ ድጋፍ እጥረት	የገንዘብ ምንጭ ያስፈልጋል፣ የገንዘብ ድጋፍ መርሃ ግብሮችን ማስፋፋት፣ ለቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ የጥራትና የግምገማ ሥርዓትን በተመለከተ መረጃ በመስጠት፣ በይፋ የታወቀ ብሔራዊ ማዕቀፍ የለም።

4.8 ማዳጋስካር

እንደ ተጠቀሰው ሪፖርት በሻረት ይልቀቁክዩኒቨርሲቲ እና አንሲራናና፣ ኃላፊ በማዳጋስካር የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ የጥራትና የግምገማ ሥርዓትን በተመለከተ መረጃ በመስጠት፣ በይፋ የታወቀ ብሔራዊ ማዕቀፍ የለም።

4.9.3 በሻረት ቢ በኩል የፍትሃዊነት፣ የማካተት እና የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ጥራት ክፍተቶች ተለይተዋል

ለSTREAM B፣ በቴሌቪዥንና ቴክኖሎጂ ስልጠና ምዝገባ፣ ቀጣይነት እና ማጠናቀቅ ላይ የተለያዩ እንቅፋቶች በየትኩረት ቡድኑ ተሳታፊዎች ጎልተው ቀርበዋል። 3 ዋና ዋና ጭብጦች ተለይተዋል፤ እነሱም፡- ኢኮኖሚያዊ፣ ቤተሰብ እና ከሥራ ጋር የተያያዘ ሽክም።

የገንዘብ እንቅፋቶችን በተመለከተ፣ እነዚህ ለተሳትፎ እና ለቀጣይነት እንቅፋቶች እና ስለዚህም ለማጠናቀቅ እንደ እንቅፋቶች ተብራርተዋል። የገንዘብ እጥረቶች ከሌሎቹ ሁለት እንቅፋቶች ጋር ሊገናኙ ይችላሉ። በእርግጥም፣ በባህል፣ በገንዘብ ረገድ ያሉ እሳትማማቾች ለሆኑ ተማሪዎች የበለጠ አስፈላጊ ናቸው፣ ምክንያቱም የራሳቸውን ወንድሞችና እህቶች ከመንከባከብ ጎን ለጎን ቤተሰቡን በገንዘብ መደገፍ ይጠበቅባቸዋል። በተጨማሪም፣ የገንዘብ እጥረቶች እና ግፊቶች ብዙውን ጊዜ ስልጠናውን ከገቢ ማስገኛ እንቅስቃሴዎች ጋር ለማጣመር እንደ መንገድ ይተረጎማሉ። የሚገርመው፣ የገቢ ማስገኛ እንቅስቃሴዎች ለምዝገባ እና ለቀጣይነት እንቅፋቶች እንደ እንቅፋት

ይታያሉ፤ እንዲሁም የተሳተፎ እና የቀጣይነት እንቅፋቶችን ለመቅረፍ እንደ ማህበረሰብ ላይ የተመሠረተ መፍትሄ ይወሰዳሉ።

ተሳታፊዎች በአሁኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ውስጥ ያሉትን ክፍተቶች በተጨማሪ ለይተው አውቀዋል፡

- በተማሪዎች የተለዩትን ቁልፍ ተግዳሮቶች የሚከታተል እና የሚፈታ የጥራት ማረጋገጫ ስርዓት ሙሉ በሙሉ አለመኖር።
- በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ትምህርት ውስጥ የቲያሪ/የተግባር ሚዛን የተረጋገጠ አይደለም፤ ይህም ከፍተኛ የቲያሪ ትምህርቶችን (90%) ያስገኛል። ይህ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ሙሉ በሙሉ አለመኖር ቀጥተኛ ውጤት እንደሆነ የሚታወቅ ሲሆን ተግባራዊ እውደ ጥናቶችን በበቂ ሁኔታ ለማከናወን የሚያስችል ቁሳቁስ ባለመኖሩ የተጠናከረ ነው።
- የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕቀፍ አለመኖር በማዳጋስካር የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ ምህዳርን የፍትሃዊነትና የአካታችነት ግምገማ አይፈቅድም። በዚህም ምክንያት የኢኮኖሚ ችግር ያለባቸው ተማሪዎች ከተቋማት ድጋፍ አያገኙም፤ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ትምህርት ተማሪዎችን ከሥልጠናው ጎን ለጎን ገቢ የሚያስገኙ እንቅስቃሴዎችን ማዋሃድ የሚያስፈልጋቸውን ለማስተናገድ የሚያስችል ተለዋዋጭነት የለውም።
- እንደ የሙያ መመሪያ ወይም የሙያ አቅጣጫ ያሉ ከስልጠና ውጪ ምንም መመሪያ የለም። ተሳታፊዎች የሙያ ምክር አገልግሎት አለመኖሩን አስተውለዋል።

4.9 ኢትዮጵያ

4.9.1 የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ግምገማ እና ግምገማ እውደ

የኢትዮጵያ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ ሥርዓት የሥልጠና ተቋማት ተገቢ፤ በብቃት ላይ የተመሠረተ እና በኢንዱስትሪው ላይ ምላሽ የሚሰጥ ትምህርት እንዲሰጡ ለማረጋገጥ የተነደፈ ነው። ስርዓቱ የሚመራው በፌዴራል የሠራተኛና ክህሎት ሚኒስቴር (MoLS) ሲሆን ከክልል የሠራተኛና ክህሎት ቢሮዎች፣ ከኢትዮጵያ የትምህርትና ስልጠና ባለሥልጣን (ETA)፣ ከዘርፍ ክህሎት ምክር ቤቶች እና ከተመሰከረላቸው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች ጋር በመተባበር ነው። የጥራት ማረጋገጫ የሚመራው በብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስትራቴጂ፣ በኢትዮጵያ የብቃት ማዕቀፍ (EQF)፣ በሙያ ደረጃዎች እና በተቋማዊ እውቅናና ብቃት ግምገማ መመሪያዎች ነው።

የጥራት ማረጋገጫ ስርዓቱ የተቋማዊ እውቅና፣ የሥርዓት ትምህርት አተገባበር፣ የአሰልጣኞች ብቃቶች፣ የመማሪያ ሀብቶች፣ የአስተዳደር፣ የኢንዱስትሪ ሽርክናዎች፣ በብቃት ላይ የተመሠረተ ግምገማ እና የድህረ ምረቃ የሥራ ዕድልን ያካትታል። ከኢንዱስትሪ ጋር የተገነቡ የሙያ ደረጃዎች ለእያንዳንዱ ሙያ የሚያስፈልጉትን ብቃቶች ይገልጻሉ፤ ገለልተኛ የብቃት ግምገማ ማዕከላት ደግሞ ሰልጣኞች እነዚህን መመዘኛዎች ከማረጋገጫ በፊት ማሳካት አለመቻላቸውን ያረጋግጣሉ።

በተግባር፣ ተቋማት ከብሔራዊ የጥራት ደረጃዎች ጋር በማነፃፀር መደበኛ የራስን ግምገማ ያካሂዳሉ፤ ከዚያም በፌዴራል እና በክልል ባለስልጣናት የውጭ ግምገማዎች፣ እውቅናዎች እና ወቅታዊ ክትትል ይደረግባቸዋል። ቀጣይነት ያለው መሻሻል የሚደገፈው በጥራት ሉዊቶች፣ በትራክር ጥናቶች፣ በአሠሪዎች ግብረመልስ እና በአፈጻጸም ግምገማዎች ነው።

ቁልፍ የጥራት መለኪያዎች እና አመለካከቶች የእውቅና ደረጃ፣ የሙያ ደረጃዎችን ማክበር፣ የአሰልጣኝ ብቃቶች፣ የተማሪዎች ምዝገባ እና የማጠናቀቂያ መጠኖች፣ የብቃት ምዘና ማለፊያ መጠኖች፣ የድህረ ምረቃ የሥራ ውጤቶች፣ የአሠሪ እርካታ፣ የኢንዱስትሪ ትስስር ተሳትፎ፣ የሥልጠና መሣሪያዎች መገኘት እና የውስጥ የጥራት አስተዳደር ሥርዓቶች ውጤታማነት ያካትታሉ።

4.9.2 የተቋማዊ ዘዴዎች፣ ግምገማ እና እውቅና

የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ከኢትዮጵያ ብሔራዊ የጥራት ማረጋገጫ ስርዓት፣ ከብቃት ላይ የተመሠረተ ስልጠና (CBT) መርሆዎች፣ ከሙያ ደረጃዎች እና ከMoLS/ክልላዊ የቴክኒክ ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ባለስልጣን መስፈርቶች ጋር ይጣጣማል። ከኢንዱስትሪ ጋር ተዛማጅነት ያላቸውን ስልጠናዎች፣ የድህረ ምረቃ ብቃት እና በአስተዳደር፣ በሥርዓተ ትምህርት፣ በአሰልጣኞች፣ በመገልገያዎች፣ በግምገማ፣ በኢንዱስትሪ ትስስር፣ በተማሪ ድጋፍ እና በድህረ ምረቃ ውጤቶች ዙሪያ ቀጣይነት ያለው የተቋማዊ መሻሻልን ያረጋግጣል - ይህም በሙያ ደረጃዎች፣ በብሔራዊ የሥርዓተ ትምህርት ደረጃዎች፣ በብቃት ግምገማ መመሪያዎች እና በእውቅና መስፈርቶች ይመራል።

የጥያቄና መልስ አሰጣጥ ዘዴዎች ራስን መገምገም፣ የጥራት ማሻሻያ ዕቅዶች፣ የውጭ አዲሶች፣ የክፍል ውስጥ/የአውደ ጥናት ምልከታዎች፣ የአሰልጣኝ ግምገማ፣ የተማሪ እና የአሠሪ ግብረመልስ እና የስራ ቦታ ስልጠና ክትትልን ያካትታሉ፤ በብቃት ላይ የተመሰረተ ግምገማ (ተግባራዊ ማሳያዎች፣ የስራ ቦታ ተግባራት፣ ፕሮጀክቶች፣ ማስመሰያዎች) እንደ ዋና መሳሪያ ሆነው ያገለግላሉ። ክትትል የሚደረግባቸው አመልካቾች ምዝገባ፣ መገኘት፣ የማጠናቀቂያ/የማቋረጥ እና የማለፊያ መጠኖች፣ የማረጋገጫ ውጤቶች፣ የአሰልጣኝ ብቃቶች፣ የሀብት ብቃት፣ የኢንዱስትሪ ሽርክናዎች እና የድህረ ምረቃ ሥራ/አሠሪ እርካታን ያካትታሉ። ሪፖርት ማድረግ በተማሪ መረጃ ስርዓቶች ላይ የተመሰረተ ሲሆን፣ የበለጠ የላቁ ዲጂታል ጥያቄና መልስ እና የትንታኔ መሳሪያዎች አሁንም በመገንባት ላይ ናቸው።

የትምህርት ውጤቶች የሚረጋገጡት በፎርማቲቭ እና ማጠቃለያ ዘዴዎች ነው። ለቲዎሪ የጽሑፍ ፈተናዎች፣ ለቀጣይ እድገት ቀጣይነት ያለው ግምገማ (ምደባዎች፣ ላቦራቶሪዎች፣ ፕሮጀክቶች) እና በተለይም በቴክኒክ ሙያ፣ በጤና፣ በኢንጂነሪንግ እና በግብርና ዘርፍ በማረጋገጫ ዝርዝሮች እና በራሪ ወረቀቶች አማካይነት ተግባራዊ/ብቃት ላይ የተመሠረተ ግምገማ (የመስክ ሥራ፣ ማስመሰያዎች፣ የስራ ቦታ ትምህርት) ይገመገማሉ። ፖርትፎሊዮዎች በጊዜ ሂደት ስኬትን ይመዘግባሉ፤ እና አሰሪዎች የተለማማገሉትን ብቃት እና ሙያዊነት በተዋቀሩ ቅጾች ይገመገማሉ። የውስጥ አወያይነት እና የውጭ ፈታኞች ፍትሃዊነትን ያረጋግጣሉ፤ እና የቴክኒክ ሙያ ተመራቂዎች ከማረጋገጫ በፊት በሙያ ደረጃዎች ላይ የተመሰረቱ ገለልተኛ ብሔራዊ የብቃት ማረጋገጫ (CoC) ግምገማዎችን ማለፍ አለባቸው።

ብቃቶች የሚሰጡት በተፈቀደላቸው የቴክኒክ ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት እና ከፍተኛ የትምህርት ተቋማት ሲሆን ሁሉም በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና አላቸው። መደበኛ ያልሆነ ትምህርት ከትምህርት ቤት ውጪ ላሉ ወጣቶች/አዋቂዎች ተለዋዋጭ ትምህርት ይሰጣል፤ ይህም ወደ የምስክር ወረቀት ወይም ወደ መደበኛ የስርዓት ሽግግር ሊያመራ ይችላል። መደበኛ ያልሆነ ትምህርት (ቤተሰብ፣ ማህበረሰብ፣ ባህላዊ የሥራ ልምዶች፣ ራስን በራስ የማስተዳደር ትምህርት) መደበኛ ሥርዓተ ትምህርት ወይም ግምገማ የለውም እና በአጠቃላይ በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና የለውም፤ ምንም እንኳን ተዛማጅ ክህሎቶች አንዳንድ ጊዜ በቴክኒክ ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ብቃት ስርዓት ሊረጋገጡ ቢችሉም።

4.9.3 የፍትሃዊነት እና የማካተት ልምዶች እና ከሻርሪት ቢ የተገኙ ግንዛቤዎች

አካታችነትና ተደራሽነት የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ዋና ዋና ክፍሎች ናቸው። አመለካከቶች የሴቶችን የምዝገባና የማጠናቀቂያ መጠን፣ የአካል ጉዳተኞችና ሌሎች የተቸገሩ ቡድኖች ተሳትፎ፣ ተደራሽ የሆኑ መሠረተ ልማቶችና የመማሪያ ቁሳቁሶች መገኘት፣ ለጾታ ምላሽ ሰጪ ፖሊሲዎች መተግበር፣ ፍትሃዊ የመግቢያ ልምዶች፣ የተማሪ ድጋፍ አገልግሎቶች እና የማቋረጥ መጠንን ለመቀነስ የሚወሰዱ እርምጃዎችን ያካትታሉ። እነዚህ አመለካከቶች የቴክኒክ ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ማህበራዊ ተሳትፎን እና የዕድሜ ልክ ትምህርትን እያበረታቱ የሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶችን የሚያሟላ ፍትሃዊ፣ ከፍተኛ ጥራት ያለው ሥልጠና እንዲሰጡ ያረጋግጣሉ።

ይሁን እንጂ፣ ሕያው እውነታዎች ሌላ ታሪክ ይናገራሉ። በእርግጥም፣ የትኩረት ቡድኑ የቴክኒክ ሙያ ትምህርትና ሥልጠናን ለመድረስ እና ለመቀጠል የሚያስችሉ በርካታ እንቅፋቶችን ለይቷል፤ እነሱም ኢኮኖሚያዊ፣ ጂኦግራፊያዊ፣ አካል ጉዳተኝነት፣ ጾታ እና የዲጂታል መሳሪያዎችን ተደራሽነት ናቸው።

ሬክሊኮኖሚያዊ እንቅፋቶች ጋር በተያያዘ፣ ተሳታፊዎች የተቋማዊ ድጋፍ እጥረት (ለምሳሌ ለዝቅተኛ ገቢ ላላቸው ተማሪዎች የሚሰጥ ድጋፍ) አገልግሎት አሳይተዋል፤ ይህም ተማሪዎች እንዳይመዘገቡ ከማድረጉም በላይ እራሳቸውን ለመደገፍ ከቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓቶች ውጭ ተጨማሪ ሥራ እንዲሠሩ ይገፋፋቸዋል። ይህ ደግሞ የሥራ-ጥናት መርሃ ግብሮችን ያስከትላል እና ለተማሪዎች የዕለት ተዕለት ፈተናዎችን ይፈጥራል። በተጨማሪም፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ብዙውን ጊዜ ከገጠር አካባቢዎች ርቀው የሚገኙ ሲሆን ደካማ ግንኙነት አላቸው። ይህም ወደ ማዕከላት የሚደረገውን መጓጓዣ አስቸጋሪ ያደርገዋል፤ ይህም ተማሪዎች በትራንስፖርት ወጪ ምክንያት በክፍል የመከታተል ችሎታቸውን እና የተማሪዎችን የግል ፋይናንስ ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል። የዲጂታል መሳሪያዎችን የማግኘት አለመቻል የትምህርት ጥራትን፣ የተማሪዎችን የዲጂታል ክህሎቶች እድገት እና ተግባራዊ እውደ ጥናቶችን የሚጎዳ ችግር ነው። በአንድ ኮምፒውተር ከ6 በላይ ተማሪዎች በመኖራቸው፣ ይህ ተግባራዊ እውደ ጥናቶችን አስቸጋሪ ያደርገዋል፤ ይህም ሥርዓተ ትምህርቱ በአብዛኛው በንድፈ ሐሳብ ላይ የተመሠረተ እንዲሆን ያደርገዋል።

ሥርዓተ-ይዞታ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ ረገድ እንደ አስፈላጊ የመድልዎ ምክንያትም ተጠቅሷል። በእርግጥም፣ ሴቶች በጾታ አመለካከቶች ምክንያት “ባህላዊ ባልሆኑ” ዘርፎች እንዳይመዘገቡ በባህላዊ መንገድ ይበረታታሉ።

4.9.4 ቁልፍ ምርጥ ልምዶች እና ዋና ዋና ክፍተቶች

ምርጥ ልምዶች		
1	ብሔራዊ የሙያ ደረጃዎች	የኢትዮጵያ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓት ከብሔራዊ የሙያ ደረጃዎች (NOS) ጋር የተጣጣመ ብቃትን መሰረት ያደረገ የሥልጠና አቀራረብን ይጠቀማል። ተማሪዎች በክፍል ውስጥ በሚሰጡ ትምህርቶች፣ እውደ ጥናቶች፣ ለበራቶሪዎች፣ በሥራ ቦታ ትምህርት እና ቀጣይነት ባለው ግምገማ አማካኝነት ተግባራዊ ክህሎቶችን ያዳብራሉ። ብቃት የሚረጋገጠው ገለልተኛ የብቃት ማረጋገጫ (CoC) ግምገማዎችን በመጠቀም ነው። ይህ አሠራር የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተመራቂዎች ክህሎት ከሠራተኛ ገበያ መስፈርቶች ጋር ያለውን ተዛማጅነት አሻሽሏል። ማስረጃዎቹ የአሠሪዎችን ብቃት የተረጋገጡ ተመራቂዎችን እውቅና መስጠት፣ በኢንተርናሽናል ወቅት የተሻሻለ ተግባራዊ አፈጻጸም እና ከብሔራዊ የኮሲ ፈተናዎች የተገኙ የግምገማ ውጤቶችን ያካትታሉ። በዋናነት ከትምህርት ቤት የወጡ ተማሪዎችን፣ ሥራ አጥ ወጣቶችን፣ የገጠር ተማሪዎችን፣ የሥራ ችሎታ የሚፈልጉ ሴቶችን እና በአካዳሚክ መንገዶች ውስጥ እንቅፋቶችን የሚያጋጥሟቸውን ተማሪዎች ይጠቅማል። ይህ አካሄድ የሙያ ደረጃዎችን በማቋቋም፣ አሰሪዎችን በሥርዓተ ትምህርት ዲዛይን በማሳተፍ፣ ብቁ ግምጋሚዎችን በማሰልጠን እና አስተማማኝ የምስክር ወረቀት ስርዓቶችን በመፍጠር በሌሎች ሁኔታዎች ሊደገም ይችላል። በአካባቢው የኢንዱስትሪ ፍላጎቶች፣ በተቋማዊ አቅም እና በሚገኙ ሀብቶች ላይ በመመስረት መላመድ ያስፈልጋል። ከጥራት ማረጋገጫ፣ ከሥራ ላይ የተመሠረተ ትምህርት እና የክህሎት እውቅና መርሆዎች ጋር የሚጣጣም ነው።

2	በኩባንያ ውስጥ የሥራ ልምድ ውህደት	የኢትዮጵያ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት የሥራ ልምድን፣ የሥራ ልምድን እና የትብብር ሥልጠናዎችን ከኢንዱስትሪዎች ጋር በማዋሃድ እውነተኛ የሥራ ቦታ ልምድን ለመስጠት እና የሥራ ዕድልን ለማሻሻል ይረዳሉ። የአሠሪ ግምገማዎች፣ የሥራ ቦታ ስፒርቫይዘር ግብረመልስ እና የተመራቂዎች የሥራ ልምድ የተሻሻለ ተግባራዊ ብቃት፣ የሥራ ቦታ ዝግጁነት እና የሙያ ክህሎቶችን ያሳያል። ይህ አሠራር በዋናነት የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ቤት ተማሪዎችን ይጠቅማል፤ ይህም ከትምህርት ቤት የወጡትን፣ ሥራ አጥ ወጣቶችን እና ከገጠር አካባቢዎች የመጡ ተማሪዎችን ያካትታል። በስልጠና ተቋማትና በአሠሪዎች መካከል ባለው ጠንካራ አጋርነት፣ ከአካባቢው ኢንዱስትሪዎች ጋር መላመድ፣ የሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶች እና በሥራ ቦታ የሚገኝ የሥልጠና አቅም በመጠቀም ሊደገም ይችላል። በሥራ ላይ የተመሰረተ ትምህርት እና የአሠሪ ተሳትፎ ላይ ካለው የኢቲኤፍ ማዕቀፎች ጋር ይጣጣማል።
3	መደበኛ ባልሆነ ትምህርት የተገኙ ክህሎቶችን እውቅና መስጠት	RPL ልምድ ያላቸው ሰራተኞች እና መደበኛ ያልሆኑ የዘርፍ ባለሙያዎች እውቅና ያላቸውን ብቃቶች እንዲያገኙ፣ የስራ እድሎችን እና ተንቀሳቃሽነትን እንዲያሻሽሉ ያስችላቸዋል። በዋናነት ዝቅተኛ ማህበብና መጻፍ የማይችሉ አዋቂዎችን፣ መደበኛ ያልሆኑ ሠራተኞችን፣ የገጠር ማህበረሰቦችን እና መደበኛ ስልጠና ማግኘት የማይችሉ ግለሰቦችን ይጠቅማል። መባዛት ግልጽ የሆኑ የብቃት ደረጃዎችን፣ የሰለጠኑ ገምጋሚዎችን፣ ተደራሽ የሆኑ የግምገማ ማዕከላትን እና የአሠሪዎችን ተሳትፎ ይጠይቃል። ይህ አሠራር የዕድሜ ልክ ትምህርትን፣ አካታች ትምህርትን እና መደበኛ ያልሆነ እና መደበኛ ያልሆነ ትምህርትን ማረጋገጥን በተመለከተ ከETF ምክሮች ጋር ይጣጣማል።
ክፍተቶች		
1	ወጥነት የሌለው የጥራት ማረጋገጫ ዘዴዎች ትግበራ	ኤልበተቋማት ውስጥ የጥራት ማረጋገጫ ስልቶችን በመተግበር ረገድ ወጥነት ያለው አስመስሏል። እንዲያውም የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች ብቃት ያላቸው አሰልጣኞች፣ ዘመናዊ የሥልጠና መሣሪያዎች፣ በቂ እውደ ጥናቶች እና የመማሪያ ግብዓቶች እጥረት ያጋጥማቸዋል፤ ይህም የተግባራዊ ክህሎቶችን ልማት ጥራት ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል።
2	በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማትና በኢንዱስትሪው መካከል ያለው ደካማ ግንኙነት	የአሠሪዎች በሥርዓተ ትምህርት ግምገማ፣ በሥራ ቦታ ሥልጠና፣ ግምገማ እና የተመራቂዎች አስተያየት ላይ ያላቸው ተሳትፎ እየጨመረ ነው ነገር ግን በብዙ ዘርፎች በቂ አይደለም። ይህ በስልጠና ውጤቶች እና በሠራተኛ ገበያ ግምቶች መካከል የክህሎት አለመጣጣም ሊያስከትል ይችላል።

3	የጥራት እና አስተማማኝነት ግምገማ	በብቃት ላይ የተመሠረተ ግምገማ ተግባራዊ ቢሆንም፣ እንዳንድ ተቋማት የግምገማ መሳሪያዎችን በማዘጋጀት፣ ደረጃውን የጠበቁ መስፈርቶችን በመተግበር እና ወጥ የሆነ የውጤት ሚዛንን በማረጋገጥ ረገድ ጠንካራ አቅም ያስፈልጋቸዋል። ቀደም ሲል የተማረውን ትምህርት እውቅና መስጠት እና መደበኛ ያልሆኑ የመማሪያ መንገዶችን ማረጋገጥም ተጨማሪ ማጠናከርን ይጠይቃል። የጥራት ማረጋገጫ ማሻሻያዎች ወጥ በሆነ የብቃት ላይ የተመሠረተ ግምገማ፣ አስተማማኝ የማረጋገጫ ሂደቶች፣ በመረጃ ላይ የተመሠረተ ግምገማ እና ከተማሪዎች እና ከአሠሪዎች ጠንካራ የግብረመልስ ስልቶች ላይ ማተኮር አለባቸው።
---	-----------------------	---

5. አገር አቋራጭ የንጽጽር ግኝቶች

5.1 የጥራት ግምገማ እና ግምገማ አስተዳደር እና ትግበራ

5.1.1 የንጽጽር ግኝቶች

ሁሉም የፕሮጀክት አጋሮች ባቀረቡት መረጃ መሠረት፣ ተሳታፊ አገሮች ከማዳጋስካር በስተቀር ሁሉም በአገር አቀፍ ደረጃ መደበኛ የሆነ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ግምገማ ማዕቀፍ ለይተዋል። በማዳጋስካር ሁኔታ፣ የመረጃ አሰባሰብ ወቅት፣ እንዲህ ዓይነቱ ማዕቀፍ አልተገለጸም። የትግበራ ወሰን፣ የግምገማ ዘዴዎች እና የአስተዳደር መዋቅሮች በአገሮች መካከል ቢለዋወጡም፣ በርካታ የተለመዱ ባህሪያት ሊገኙ ይችላሉ።

በተመረመሩ አገሮች ሁሉ፣ የጥራት ማረጋገጫ እና የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ማዕቀፍ ግምገማ በተመሳሳይ መልኩ ፅንሰ-ሀሳብ ያላቸው ይመስላል። ሁሉም አጋሮች በሕጋዊ መንገድ የተቋቋመ ብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ ሥርዓት መኖሩ። የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፎች በማክሮ እና በማይክሮ ደረጃዎች ላይ እንደ ተጓዳኝ ተግባር በተለምዶ ይረዳሉ በማክሮ ደረጃ፣ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፎች የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶችን የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ ምህዳር ለማዳበር የሚደግፉ ሂደቶች ተብለው ይገለጻሉ። እንዲሁም የሚደግፉ እና ከተለያዩ የሠራተኛ ጉዳዮች ጋር ተዛማጅነት ያላቸውን ባለድርሻ አካላት የሚያገናኝ ይህ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓትን የሚያበረታታ ሲሆን ማህበራዊ፣ ኢኮኖሚያዊና የሥራ ፍላጎቶችን በበቂ ሁኔታ የሚመለከት ነው። በተጨማሪም፣ ማክሮ ደረጃው በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያገኘ የምስክር ወረቀቶችን የሚያመጡ ሥርዓት ትምህርቶችን መፍጠርን ያካትታል። ይህ ብዙውን ጊዜ የሚፈቀደው በአገር አቀፍ ደረጃ ተቀባይነት ያገኙ የብቃት ፍቺዎችንና አመልካቾችን በማልማት ሲሆን ይህም መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶችን ዋና አካል በማድረግ ነው።

በማይክሮ ደረጃ፣ የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፎች የበለጠ ተጠናክረው ይቀጥላሉ የመደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎችና የተማሪዎች ውጤት አፈፃፀምና አመለካከትን ይመልከቱ። እንደ አገሩ ሁኔታ፣ ይህ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ከጸደቁ ሥርዓት ትምህርቶችና ደረጃዎች ጋር በሚስማማ መልኩ ሥልጠና የመስጠት አቅም እንዳላቸው መገምገም፣ የአሰልጣኞችን አቅም ማጎልበት፣ እንዲሁም የውጤታማነት/ቅልጥፍና አመልካቾችን እንዲሁም የአካታችነትና የተደራሽነት መስፈርቶችን ማሟላትን ሊያካትት ይችላል። ከእነዚህ ሁሉ ገጽታዎች ግምገማ ጋር የተያያዘ መረጃን ለመሰብሰብ፣ የጥራትና ሥልጠና ሥርዓቶች መመሪያዎችን ሊያወጡ ለምርመራ፣ ለአዲት፣ ለተቋማዊ ራስን መገምገምና የተማሪዎችን ግብረመልስ ለመሰብሰብ ሂደቶችን ሊያወጡ ይችላሉ። ሆኖም፣ የአገሮቹ የመገለጫ ክፍል የጥራትና ሥልጠና ሂደቶች ተግባራዊ አተገባበር በአገሮች (እና እንዳንድ ጊዜ በክልል ውስጥ) እንዲሁም የተማሪዎችን ግብረመልስ ለመሰብሰብ ሂደቶች እንደሚለያይ ያሳያል።

እነዚህ የተለመዱ ባህሪያት የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራት ማረጋገጫ ሚናን በተመለከተ የጋራ ተግባራዊ ግንዛቤ ይሰጣሉ፡፡ ስልጠናው ተግባራዊ፣ ተደራሽ፣ ለሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶች ምላሽ የሚሰጥ እና እውቅና እና ተዛማጅ የትምህርት ውጤቶችን የማምረት አቅም ያለው መሆኑን ማረጋገጥ በእነዚህ በዚህ ሪፖርት ውስጥ የቀረቡት ምክሮች በዚህ የጋራ ግንዛቤ ላይ የተመሰረቱ ሲሆኑ፣ በአገር አቀፍ ሁኔታዎች እና በይፋ በተቋቋሙ ዘዴዎች እና በተግባር በሚተገበሩበት ጊዜ መካከል ያለውን ልዩነት ግምት ውስጥ በማስገባት ጭምር።

የአጋር አገሮች በስፋት ተመሳሳይ የአስተዳደር ሞዴሎችን ያሳያሉ፤ ለክልሎች በተሰጠ የራስ ገዝ ደረጃ ላይ በመመስረት ከተለያዩ የአስተዳደር ደረጃዎች ጋር ይተባበሩ። በአብዛኛዎቹ ሁኔታዎች፣ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ላይ ያለው አስተዳደር የሚጋራው በትምህርት ሚኒስቴር በተመደበው ብሔራዊ ሚኒስቴር እና ለሙያ ሥልጠና በተለይ በተዘጋጀ ብሔራዊ ኢጀኔሪ ነው። በአስተዳደር ሞዴል ውስጥ ሁለት የተለያዩ ተዋናዮችን ማካተት በተለይ ትኩረት የሚሰጥ ነው። በአንድ በኩል የክልል አካላት ተሳትፎ፣ በተለይም ባልተማከለ ስርዓቶች ውስጥ። በሌላ በኩል ደግሞ እንደ አሠሪዎች፣ የሠራተኛ ማኅበራት ተወካዮች፣ የሥልጠና አቅራቢዎች እና የተማሪዎች ተወካዮች ያሉ የባለድርሻ አካላት ተሳትፎ ሚና።

የክልል አካላት መካተት ክልሎች በብሔራዊ ሕጎች መሠረት የተወሰነ የራስ ገዝነት ደረጃ በተሰጣቸው አጋሮች አገሮች ውስጥ ይገኛል። ይህ በተለይ እንደ ስፔን ባሉ ያልተማከለ ስርዓቶች ውስጥ ሊታይ ይችላል። ማዕከላዊው መንግሥት ማለትም የትምህርት፣ የሙያ ስልጠና እና ስፖርት ሚኒስቴር የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓትን አጠቃላይ ማዕቀፍ የማቋቋም ኃላፊነት ሲወስድ፣ የራስ ገዝ ማህበረሰቦች የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድንጋጌዎችን ተግባራዊ ለማድረግ፣ ለመከታተል እና ለግዛት አስተዳደር ኃላፊነት አለባቸው። የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ኮሚቴ እና አጠቃላይ የሙያ ሥልጠና ምክር ቤት አማካኝነት፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድንጋጌዎች የንግድ፣ የሠራተኛ ማኅበራት፣ የክልልና የክልል ተወካዮችን በማሳተፍ ለክልላዊ የኢኮኖሚ መዋቅሮችና ለክልላዊ የክህሎት ጥያቄዎች ምላሽ መስጠት ይችላሉ። ይህ ባለድርሻ አካላት በክልል ደረጃ የገበያ ፍላጎቶችን አጠቃላይ እይታ እንዲያገኙ እና ለአገራዊ ግቦች አስተዋጽኦ እንዲያደርጉ ቢፈቅድም፣ ያልተማከለ አስተዳደር በክልሎች ውስጥ በአተግባብ አቅም፣ በክትትል ልምዶች እና በጥራት ደረጃዎች ላይ ልዩነቶችን የመፍጠር ውጤት አለው።

ሁለተኛው ገጽታ እንደ አሰሪዎች፣ የሰራተኛ ማህበራት ተወካዮች፣ የሥልጠና አቅራቢዎች እና የተማሪዎች ተወካዮች ያሉ የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አስተዳደር ውስጥ ያላቸውን ተሳትፎ ይመለከታል። ለምሳሌ፣ ለቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የግሪክ የአስተዳደር ማዕቀፍ የሙያ ትምህርትና ሥልጠና ምክር ቤት፣ ከምርትና ከሠራተኛ ገበያ ጋር ግንኙነት ያላቸው ምክር ቤቶች እና ማዕከላዊ የሳይንስ ኮሚቴን ያካትታል። ይህም የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ ምህዳር ከሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶች ጋር እንዲጣጣም እና በጥናት እና በማስረጃ ላይ በተመሰረቱ ምክሮች አማካኝነት ጥራት ያለውና ቀልጣፋ የሙያ ሥልጠና ፕሮግራሞችን እንዲፈጥር ያስችለዋል። ሲል እንደተጠቀሰው፣ ስፔን በቴክኒካል የጥራት እና ግምገማ ኮሚቴዋ ውስጥ የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን ታካትታለች። በአጠቃላይ፣ እንደዚህ ያሉ መዋቅሮች ሥርዓተ-ትምህርት፣ የሙያ ደረጃዎች እና ብቃት ለሠራተኛ ምላሽ ሰጪ እና ለማህበራዊ እና ኢኮኖሚያዊ ለውጦች ተስማሚ ሆነው እንዲቀጥሉ ሊያግዙ ይችላሉ።

ይሁን እንጂ፣ ውክልና ትርጉም ያለው ተሳትፎን እያመጣም፣ ከመደበኛ ውክልና ባሻገር ትርጉም ያለው ተሳትፎን ለማሳደግ፣ የጥራት ማረጋገጫ ስርዓቶች በተለያዩ ደረጃዎች ላይ ያሉ ባለድርሻ አካላትን ማሳተፍ እና ፖሊሲዎችን እና የሥርዓተ ትምህርት ዲዛይን/ግምገማን ላይ ተጽዕኖ ለማሳደር በቂ መሳሪያዎችን እና እድሎችን መስጠት አስፈላጊ ነው። ይህንን ለማረጋገጥ፣ ብሔራዊ አጠቃላይ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕቀፎች የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን ሚናዎች እና ኃላፊነቶች ለመግለጽ የታለሙ ድንጋጌዎችን መያዝ እና የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ-ምህዳርን ለመቅረጽ አስተዋፅኦ ማድረግ የሚችሉበትን ሂደት መግለጽ አለባቸው።

በአጋር ማስረጃዎች መካከል፣ በመደበኛ ብሔራዊ ደንቦች እና በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕቀፍ ተግባራዊ አተግባብ መካከል ከፍተኛ አለ። የተለያዩ ምክንያቶች ሊለዩ ይችላሉ፤ (1) የሚናወጡ ኃላፊዎች ግልጽ ፍቺ፣ (2) ጥራት እንደ አስተዳደራዊ ሳጥን ምልክት ለማድረግ፣ ከባህል ይልቅ፣ (3) የመተግበር አቅም፣ (4) ግልጽነት እና (5) ከአገር አቀፍ እውነታዎች ጋር መላመድ።

5.1.2 ክፍተቶች ተለይተዋል

እንደኛ፣ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ውጤታማነት በአብዛኛው የተመካው የእያንዳንዱ የአስተዳደር አካል ሚና እና የሚጠበቁ ነገሮች በሕጋዊ እና በብቃት እንዴት እንደሚገለጹ ላይ ነው። በአጠቃላይ፣ ብሄራዊው አግባብ ያለው ሚኒስቴር ሕግን፣ ብሔራዊ ስትራቴጂካዊ ቅድሚያ የሚሰጣቸውን ጉዳዮች እና የብቃት ደረጃዎችን ያወጣል፤ ብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድርጅቶች ደግሞ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎችን እውቅና የመስጠት፣ ግምገማ የማካሄድ፣ ከአፈጻጸም አመልካች ጋር የተያያዙ መረጃዎችን የመሰብሰብ እና ለማሻሻል ምክሮችን የመስጠት ኃላፊነት ሊሰጣቸው ይችላል። ስለዚህ ውጤታማ የጥራትና ጥራት (QA) ሥርዓት የሚወሰነው ግልጽ በሆኑ ትዕዛዞች፣ በማስተባበር ዘዴዎች እና በተለያዩ የአስተዳደር ተዋናዮች መካከል በተገለጹ የሪፖርት አቀራረብ መስመሮች ላይ ነው።

ሁለተኛ፣ አጋሮች የጥራት ማረጋገጫ (QA) እንደ አስተዳደራዊ መስፈርት ሳይሆን እንደ ባህል መዋሃድ እንዳለበትም ለይተዋል። ለምሳሌ፣ የጥራት ባህል በስፔን የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕቀፍ ውስጥ ስትራቴጂካዊ ቅድሚያ የሚሰጠው ጉዳይ እንደሆነ ይገለጻል፤ ነገር ግን ማስረጃዎች እንደሚያሳዩት እንደ ተገዢነት ልምምድ ተደርጎ የሚሰማ እና የሚከናወን ነው። የጥራት ባህል መኖሩ የተሰበሰበውን መረጃ እና ግብረመልስ በስርዓት ተግባራዊ በማድረግ ከፍተኛ የውጤት ተፅእኖ እንዲኖር ያስችላል።

ሶስተኛ፣ ጠንካራ የጥራት ማረጋገጫ (QA) የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕቀፍ ተግባራዊ ማድረግ የፋይናንስ፣ የሠራተኛ፣ የዲጂታል እና የተቋማዊ አቅምን ይጠይቃል። በእርግጥም፣ የአጋር አገሮች በመዋቅራዊ እና በተቋማዊ ገደቦች ምክንያት የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ተግባራዊ አተገባበር ላይ ይለያያሉ። የሰራተኞች አጥረት፣ የተወሰነ የገንዘብ ድጋፍ፣ በቂ የሰለጠኑ ተቆጣጣሪዎች እና ገምጋሚዎች ቁጥር፣ ውስን የዲጂታል ስርዓቶች እና በቂ ያልሆነ የተቋማዊ አቅም ሁሉም በሀገራዊ መንገድ የተቋቋሙ ማዕቀፎችን ወጥነት ባለው መልኩ ተግባራዊ ማድረግን የሚከለክሉ ምክንያቶች ናቸው።

አራተኛ፣ የጥራት እና የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕቀፎች የግምገማ መስፈርቶችን፣ የግምገማ ውጤቶችን እና የማሻሻያ እርምጃዎችን በማቅረብ ግልጽ መሆናቸው አስፈላጊ ነው። በተጨማሪም፣ ተማሪዎች የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራት ዝቅተኛ በሚሆንበት ጊዜ እና ተደራሽነትን በተመለከተ ለሚነሱ ስጋቶች ተጠያቂ እንዲሆኑ ለማድረግ የሚያስችሉ ዘዴዎችን ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው።

በመጨረሻም፣ የጥራት ማረጋገጫ (QA) ማዕቀፎች ከአገር አቀፍ እና ከአካባቢያዊ እውነታዎች ጋር መላመድ አስፈላጊ ነው። በተለያዩ የትኩረት ቡድኖች አማካኝነት፣ እንደ ማጠናቀቂያ፣ የምስክር ወረቀት እና የሥራ መጠን ካሉ ባህላዊ አመልካች ባሻገር፣ እውድ-ተኮር ክፍተቶች ተገልጠዋል። በመላው የSSA አጋር አገሮች፣ ተማሪዎች የጥራት ግምገማን ከቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ውስጥ ካላቸው ቀጥተኛ ልምድ ጋር አያይዘውታል፤ በተለይም፡

- በኢትዮጵያ፣ በማዳጋስካር፣ በማላዊ እና በናይጄሪያ የሚገኙ የትኩረት ቡድኖች ሁሉም የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፎችን አስፈላጊነት ጠቅሰዋል። በቲያራቲካል እውቀት እና በተግባራዊ እውደ ጥናት ወይም በተግባር ላይ በሚውል ስልጠና መካከል ተፈጻሚ ሊሆኑ የሚችሉ ጥምርታዎችን ያካትቱ ይህ የሚገኝ ቁሳቁሶች አጥረት ለተማሪዎች፣ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ የመሳሪያዎችን ደረጃዎች ማዘጋጀት እንዳለበት ጠቅሰዋል። በተለይም በማላዊ፣ መሳሪያዎች ለሲቶች ሳይሆን ለወንዶች መሰራጨት እንደሚገባቸው ተስተውሏል።
- በሞዛምቢክ እና በናይጄሪያ የሚገኙ የትኩረት ቡድኖች የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፎችን እንዲያካትቱ ሐሳብ አቅርበዋል ለተማሪዎች በቂ የስነ-ልቦና ድጋፍ ክፍተት መቶኛ የሚሆኑት በውስጥ የተፈናቀሉ ሰዎች እና ስደተኞች በአሰቃቂ ሁኔታ ምክንያት ነው።
- በኢትዮጵያ፣ ማዳጋስካር፣ ማላዊ፣ ሞዛምቢክ እና ናይጄሪያ የሚገኙ የትኩረት ቡድኖች ሁሉም የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ማካተት እንዳለበት ጠቅሰዋል። የተሻለ የገንዘብ ድጋፍ ዕቅድ.

በአጠቃላይ፣ ይህ ክፍል እንደሚያሳየው ምክሮች የጥራት መርሆዎችን የጋራ እምብርት ከእያንዳንዱ ብሔራዊ ሁኔታ ጋር ሊጣጣሙ ከሚችሉ አመልካቾች ጋር ማጣመር አለባቸው። ሆኖም ግን፣ የጥራት ማሻሻያ እርምጃዎች ከተማሪዎች ትክክለኛ ልምዶች፣ ከሀይወት እውነታዎች እና ከተግባራዊ ፍላጎቶች ጋር የሚዛመዱ መሆናቸውን ለማረጋገጥ በተለያዩ ደረጃዎች (በብሔራዊ፣ በክልል፣ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች ደረጃ) ተገቢ የሆነ ትግበራ ላይ የሚያጋጥሙ እንቅፋቶች መለየት አለባቸው።

5.2 የብቃት ግምገማ፣ ማረጋገጫ እና እውቅና

ተማሪዎች የሚጠበቀውን የትምህርት ውጤት ማሳካት አለመቻላቸውን ለመወሰን የብቃት እና የክህሎት ግምገማ አስፈላጊ ነው። በአጋር አገሮች ውስጥ ተመሳሳይ የግምገማ ዘዴዎች ተለይተዋል፣ ከእነዚህም ውስጥ፣ የቃል ግምገማ፣ የቃል እና የጽሑፍ ፈተናዎች፣ የሙያ ክህሎቶችን ለማሳየት ተግባራዊ ተግባራት፣ ምደባዎች እና የፕሮጀክት ስራዎች። በዚህም ምክንያት ግምገማዎች በአጠቃላይ የቲዎሬቲካል እውቀትን ይፈትሻሉ፣ ነገር ግን ተግባራዊ ክህሎቶችን ጭምር ይፈትሻሉ።

መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች በአጠቃላይ ቲዎሬቲካልና ተግባራዊ ግምገማን የሚያጣምሩ ቢሆኑም፣ አንዳንድ የአጋር አገሮች ቀጣይነት ያለው ግምገማ ወይም በብቃት ላይ የተመሠረተ ግምገማ የመማር ውጤቶችን ለማረጋገጥ እንደ አስፈላጊ ዘዴዎች አድርገው አገልግተዋል። በስፔን፣ ግምገማው የሚዘጋጀው በአገር አቀፍ ደረጃ በተገለጹ የብቃት ክፍሎች ዙሪያ ሲሆን የግምገማው ዓይነት ከስልጠናው ደረጃ ጋር ይጣጣማል። ለግሪክ፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራም በተሳካ ሁኔታ መጠናቀቁ ተመራቂዎች በተዘጋጀው ብሔራዊ የማረጋገጫ ፈተናዎች ላይ እንዲሳተፉ የሚያስችል የምስክር ወረቀት እንዲያገኙ ያደርጋል። የብቃት ማረጋገጫ እና የሙያ መመሪያ ብሔራዊ ድርጅት።

አንድ ሥርዓተ ትምህርት በከባኝ ውስጥ ስልጠናን ሲያካትት፣ ለምሳሌ በስራ ላይ የተመሰረተ ወይም ባለሁለት ትምህርት መንገዶች፣ አሠሪዎች/የከባኝ ደረጃዎች ብዙውን ጊዜ የተገኙትን ክህሎቶች ግምገማ በተመለከተ ተጨማሪ ሚና ይጫወታሉ። ምልክታዎችን ሲሰጡ እና የክህሎት ማግኛን ሲገመግሙ፣ ብሔራዊ የተፈቀደለት ኢጀንሲ አብዛኛውን ጊዜ ኦፊሴላዊውን የብቃት ማረጋገጫ እና ሽልማት የመጨረሻ ስልጣን ይይዛል። ይህም በብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓት ውስጥ የተገለጹትን የብቃት ወጥነት እና ተዓማኒነት በመጠበቅ ክህሎቶች ከእውነተኛ የሥራ ቦታ መስፈርቶች ጋር ሲነፃፀሩ እንዲገመገሙ ያስችላል።

የትኩረት ቡድኖቹ የክህሎትና የብቃት ግምገማን በተመለከተ ተጨማሪ ስጋቶችን አገልግተው አሳይተዋል። በማላዊ የሚገኙ ተሳታፊዎች ለታማኝነትና ለእምነት እንዲሁም ለትምህርት ዓላማዎች የግምገማ ግልጽነት አስፈላጊነትን አገልግተው ገልጸዋል። በእርግጥም፣ በማላዊ የሚገኘው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት፣ እንደ አጋር መረጃ፣ በማለፍና በመውረድ ላይ የተመሰረተው በሁለትዮሽ ግምገማ ሥርዓት ላይ ነው። በዚህም ምክንያት ተሳታፊዎች የግምገማና የግብረመልስ ሥርዓቱ የበለጠ ግልጽ እንዲሆንና ለተማሪዎች ትርጉም ያለው ግብረመልስና ተነሳሽነት ለመስጠት የደረጃ አሰጣጥ (ለምሳሌ መቶኛ ወይም የብቃት ደረጃዎች) እንዲያቀርብ ጥሪ አቅርበዋል። በተጨማሪም፣ የእውነተኛ ህይወትና የከባኝ ክህሎቶች ብቃቶች ተግባራዊ ግምገማ ቁሳቁሶች፣ ዲጂታል መሳሪያዎች የማግኘት እጦት ባለባቸው እና ከከባኝዎች ጋር የተወሰነ ትብብር ባላቸው አጋሮች ላይ የተገደበ ነው። ይህ ተማሪዎች በተጨማሪም የሙያ ሁኔታዎች ውስጥ ብቃታቸውን ለማሳየት በቂ እድሎች ሳይኖራቸው ብቃታቸውን እንዲያገኙ ሊያደርግ ይችላል። ይህም ግምገማውን በቲዎሬቲካል እውቀት ላይ ከመጠን በላይ ጥገኛ ያደርገዋል። በተራው፣ ይህ የተሰጠውን የምስክር ወረቀት ተዓማኒነትና መደበኛ ያልሆነ እውቅና ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድር ይችላል። ምክንያቱም የአካባቢው ቅጥር ሠራተኞች ይህንን እውነታ ሊያውቁ ይችላሉ። በመጨረሻም፣ በተቋማዊ አቅም ላይ ያሉ ልዩነቶች (ለምሳሌ የሰለጠኑ አሰልጣኞች፣ ዲጂታል ሂደቶች፣ እውደ ጥናቶችን የማድረግ አቅም) በተመሳሳይ ብሔራዊ እውድ ውስጥ የግምገማ ውጤቶችን አስተማማኝነት እና ንጽጽር ላይ ተጽዕኖ ሊያሳድሩ ይችላሉ።

የብቃቶች ወጥነት እና ተዓማኒነት ጠንካራ እውቅና ያስገኛል እና የጠንካራ መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶች ቁልፍ ገጽታዎች ናቸው። የብቃት ማዕቀፍዎች - እንደ አጋሮች አገሮች ግሪክ፣ ቡልጋሪያ፣ ስፔን፣ ጣሊያን፣ ኢትዮጵያ፣ ማላዊ እና ናይጄሪያ - ይህ በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው የምስክር ወረቀቶችን

ይፈቅዳል፤ በክልሎች ውስጥ ተንቀሳቃሽ እና በትምህርት አቅራቢዎች እና አሰሪዎች እውቅና ያላቸው። እንደ ጣሊያን እና ስፔን ባሉ ያልተማከለ ስርዓቶች ውስጥ፣ ብሔራዊ ማዕቀፎች ለዕውቅና የጋራ መሠረት ይፈቅዳሉ፤ የክልል ባለስልጣናት ደግሞ ለትግበራ፣ ለግምገማ ወይም ለሰርተፊኬት ኃላፊነቶችን ይይዛሉ። ለምሳሌ፣ በስፔን ሁኔታ፣ የVET ፕሮግራሞች ከብሔራዊ ሥርዓተ ትምህርቶች 55-65% እና በክልል ደረጃ ከተቀመጡት ሥርዓተ ትምህርቶች 35 እና 45% መካከል የተዋቀሩ ናቸው። የብሔራዊ ሥርዓተ ትምህርቶች ማካተት የኋለኛውን ተንቀሳቃሽነት እና እውቅና እንዲኖር ያስችላል። በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው የጋራ መመዘኛዎችን ከፍተኛ መቶኛ ማካተት አገራዊ ልዩነት የምስክር ወረቀት እውቅናን እንዳያጎድፍ ለመከላከል አስፈላጊ ነው።

5.3 መደበኛ ያልሆኑ እና መደበኛ ያልሆኑ ድንጋጌዎች

መደበኛ ያልሆኑ መንገዶችን በተመለከተ፣ የምስክር ወረቀት እውቅና በተለያዩ የአጋር አገሮች ውስጥ በተለያዩ የደረጃ አሰጣጥ ደረጃዎች እና የጥራት ግምገማ ደረጃዎች ምክንያት ይለያያል። መደበኛ ያልሆነው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓት ለአካታች ስልጠና ወሳኝ ነው ምክንያቱም አዋቂ ተማሪዎችን፣ የተቸገሩ ቡድኖችን እና የዕድሜ ልክ ትምህርትን የበለጠ ተለዋዋጭ እና ተደራሽ የሆነ መንገድ በማቅረብ ይደግፋል። ተጨማሪ በትክክል፡

- በቡልጋሪያ፣ መደበኛ ያልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገዶች የምስክር ወረቀት ሊሰጡ ይችላሉ።
- በኢትዮጵያ፣ መደበኛ ያልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገዶች የብቃት ማረጋገጫ ወይም ወደ መደበኛ የትምህርት ሥርዓት ሽግግር ሊያመሩ ይችላሉ።
- በስፔን፣ መደበኛ ያልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገዶች ሁልጊዜ በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያለው የምስክር ወረቀት ላይሰጡ ይችላሉ ምክንያቱም ይህ የምስክር ወረቀት በይፋዊ የVET ስርዓት ውስጥ እንደተገለጸው በብቃት አሃዶች ላይ የተመሠረተ አይደለም።
- በግሪክ፣ መደበኛ ያልሆኑ የቴክኒክና ሙያ መንገዶች ተጓዳኝ የECVET ክሬዲቶችን የሚያመለክቱ የትምህርት ሰርተፊኬቶችን ያስገኛሉ እና በብሔራዊ የብቃት ማረጋገጫ እና የሙያ መመሪያ ድርጅት የተመሰከረላቸው ናቸው።
- በጣሊያን መደበኛ ያልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው የምስክር ወረቀቶችን መስጠት አይችሉም። እንደ አጋሮቹ መረጃ ከሆነ የምስክር ወረቀቱ “መደበኛ ዋጋ የለውም”፣ እና መደበኛ ባልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች የተገኙ ብቃቶችን እውቅና ለመስጠት የሚያስችል የቁጥጥር ተግባራዊ አተገባበር ውስን፣ በክልሎች ውስጥ እኩል ያልሆነ እና ብዙም የማይታወቅ ነው።
- በናይጄሪያ፣ መደበኛ ባልሆኑ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ኮርሶች የተገኙ የምስክር ወረቀቶች ጠንካራ የአካባቢ ኢንዱስትሪ ጠቀሜታ ቢኖራቸውም በአገር አቀፍ ደረጃ ግን እውቅና የላቸውም። የምስክር ወረቀቱ ዋጋ የሚወሰነው በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢው ዝና ላይ ነው።

መደበኛ ባልሆነ ትምህርት ረገድ፣ የተገኙ የብቃት እውቅናዎች እንኳን ወጥነት የላቸውም። በርካታ የአጋር አገሮች (ለምሳሌ ስፔን፣ ኢትዮጵያ፣ ማላዊ ግሪክ፣ ቡልጋሪያ፣ ጣሊያን - በተግባር ሳይሆን በወረቀት) ከባህላዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገዶች ውጭ የተገኙ ክህሎቶችን እና ብቃቶችን ለመለየት የሚያስችሉ ዘዴዎች አሏቸው፤ ለምሳሌ በህይወት ልምድ፣ በፈቃደኝነት እና መደበኛ ባልሆነ ሥራ እውቅና ለማግኘት። እነዚህ ሂደቶች ፖርትፎሊዮዎችን፣ የሙያ ልምድ ማስረጃዎችን፣ ቃለመጠይቆችን እና ተግባራዊ ማሳያዎችን ሊያካትቱ ይችላሉ። ሆኖም፣ የእንደዚህ አይነት ዘዴዎች ትግበራ በተለያዩ ክልሎች ሊለያይ እንደሚችል እና ተግባራዊ አተገባበሩ ሊገደብ እንደሚችል ልብ ሊባል ይገባል። መደበኛ ያልሆነ ትምህርት የክህሎት እውቅና ዘዴዎች ሳይኖሩ በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው የምስክር ወረቀቶችን አያመጣም።

በአጠቃላይ፣ ውጤታማ ግምገማ፣ ማረጋገጫ እና እውቅና በሀገር አቀፍ ደረጃ በተገለጹ የብቃት ማዕቀፎች፣ ተግባራዊ የግምገማ ዘዴዎች እና በታመኑ የማረጋገጫ ሂደቶች መካከል ግልጽ የሆነ ግንኙነት ያስፈልጋቸዋል። ክፍል 5.2 እና 5.2 ይህ ግንኙነት አስፈላጊ መሆኑን ያሳያሉ ምክንያቱም መረጃ እንደሚያሳየው የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፎች ስልታዊ እየሆኑ ሲሄዱ፣ ሥርዓተ ትምህርቱ የበለጠ ተለዋዋጭ እና በዚህም ምክንያት ደረጃውን የጠበቀ ደረጃ እየቀነሰ ሲሄድ፣ የምስክር ወረቀቱ መደበኛ እውቅና እየቀነሰ ይሄዳል።

6. ፍትሃዊነት፣ አካታችነት እና የተማሪዎች ልምድ

በአብዛኛዎቹ የአጋር አገሮች፣ የፍትሃዊነት እና የማካተት ድንጋጌዎች በብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች ስትራቴጂ ውስጥ ወይም የኋለኛውን የጥራት ማረጋገጫ ግምገማ (ለምሳሌ ግሪክ፣ ቡልጋሪያ፣ ስፔን፣ ናይጄሪያ፣ ጣሊያን) ውስጥ የተካተቱ ናቸው። ይህ፣ እንደ አገሩ ሁኔታ፣ የመማር ችግር ላለባቸው ግለሰቦች፣ የገንዘብ ድጋፍ፣ ተለዋዋጭ የጊዜ ሰሌዳ፣ የርቀት ትምህርት ወይም የተለያዩ ማህበረሰቦችን የሥልጠና ፍላጎቶች (ለምሳሌ leFP፣ SILVERFarming) ለማሟላት በተለይ የተዘጋጀ ፕሮጀክት፣ ቀደም ሲል የተማሩትን እና የተስተካከሉ የመማሪያ ቁሳቁሶችን እውቅና ለመስጠት ወደተዘጋጁ የግል የሥልጠና አቀራረብ ይመራል። በተጨማሪም፣ የብቃት ክፍሎችን የሚፈጥር ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ፣ እነዚህም የሚከተሉትን ያካትታሉ። እውቅና ያለው፣ በስፓኒሽ ማዕቀፍ ስር ድምር እና ካፒታል ሊይዝ የሚችል፣ አካታችነትን እና የዕድሜ ልክ ትምህርትን የሚያበረታታ ስርዓት እንደሆነ ይታወቃል። ሆኖም፣ በብሔራዊ ስልቶች ውስጥ በተካተቱት የአካታችነት ድንጋጌዎች እና በተማሪዎች ህያው እውነታዎች መካከል ክፍተቶች አሉ። ለተደራሽነት እና ቀጣይነት እንቅፋቶች ለሁሉም አጋር አገሮች የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች የሚከተሉት ናቸው፤ ኢኮኖሚያዊ፣ ቋንቋዊ፣ ጂኦግራፊያዊ፣ ባህላዊና አካል ጉዳተኝነትን የሚመለከቱ።

6.1 የኢኮኖሚ እንቅፋቶች

የኢኮኖሚ እንቅፋቶች ለቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች ተደራሽነትም ሆነ ቀጣይነት ዋነኛ እንቅፋት እንደሆኑ ተለይተዋል። ይህ እንቅፋት በሁለት የተለያዩ ደረጃዎች ይሠራል፡ በግለሰብ ደረጃም ሆነ በተቋማዊ ደረጃ። የተቋማዊ ደረጃ በቀጥታ በግለሰብ ደረጃ ይነካል። በእርግጥም፣ በቂ ገንዘብ ያልተሰጣቸው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ለተማሪዎች በቂ ድጋፍ መስጠት አይችሉም፣ ይህም የኢኮኖሚ ድክመታቸውን ያጠናክራል።

ወደ ተደራሽነት ስንመጣ፣ የኢኮኖሚ ድክመት ኢኮኖሚያዊ ጉዳት ያላቸውን ቡድኖች ይከላከላል። በመመዝገብ ጀምሮ በተቋማዊ ደረጃ ሙሉ በሙሉ የገንዘብ ድጋፍ በማይደረግላቸው ጊዜ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች ውስጥ። በተጨማሪም፣ መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች አብዛኛውን ጊዜ በቀን ውስጥ መገኘትን ይጠይቃሉ፣ ይህም ተማሪዎች የዕለት ተዕለት ሥራቸውን ትተው በሥልጠና እንዲሳተፉ ያስገድዳቸዋል። ይህ በተለይ ችግር ያለበት እና ለተቸገሩ ተማሪዎች ክፍተኛ ክህሎት እና የክህሎት መልሶ ማሳልጠት የሚደግፉ ዝቅተኛ ማህበራዊ ፕሮግራሞች ባሉባቸው አገሮች ውስጥ ለሚሠሩ ተማሪዎች ጥልቅ እደጋዎችን ያስከትላል። በዚህም ምክንያት፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞች ወጪ በራሱ ለአብዛኞቹ ተማሪዎች ምዝገባ የመጀመሪያው እንቅፋት ነው።

ቀጣይነትን በተመለከተ፣ በኢትዮጵያ፣ በማዳጋስካር፣ በማላዊ፣ በሞዛምቢክ እና በናይጄሪያ የተማሪዎች ልምድ ከምዝገባ ወጪ በተጨማሪ የመኖርያ ቤት፣ የትራንስፖርት እና የዕለት ተዕለት ፍላጎቶች በተማሪዎች ላይ ተጨማሪ የኢኮኖሚ ጫና እንደሚጨምሩ ያሳያል። በእርግጥም፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ከገጠር አካባቢዎች ውጭ የሚገኙ በመሆናቸው የኑሮ ውድነት፣ ወደ ማዕከሉ የሚደረጉ የትራንስፖርት ወጪዎች እንዲሁም ማዕከላቱ በሚገኙበት አካባቢ ለሚመጡ ተማሪዎች የመኖርያ ወጪዎች መጨመርን አስከትለዋል። ተሳታፊዎች በዚህ ምክንያት እንዳንድ ተማሪዎች ከስልጠናው ውጭ የሆነ ሥራ መሥራት እንዳለባቸው አስተውለዋል፣ ይህም የተማሪውን ተገኝነት፣ ትምህርቶችን የመከታተል እና የማጥናት አቅምን ይነካል። የፋይናንስ ትምህርትና ሥልጠና ፕሮግራሞችን የመጠቀም እና የመቀጠል ችሎታ ላይ ያለውን ተጽእኖ ለመመርመር ባህላዊ ልምዶችን ግምት ውስጥ ማስገባትም አስፈላጊ ነው። በእርግጥም፣ በማዳጋስካር፣ ትልልቅ ወንድሞችና አሁኖች

ለቤተሰቦቻቸው የሚያስፈልገውን ማቅረብ እንደሚጠበቅባቸው በተጨማሪ ተጠቁሟል። በዚህም ምክንያት ስልጠና የመውሰድ የገንዘብ ሽክም ውጤት አለው።

ከሰሃራ በታች ያሉ አጋር አገሮች እነዚህን ተጽእኖዎች ለማመጣጠን የተቋማዊ የገንዘብ ድጋፍ አስፈላጊነትን በተከታታይ እንዲታይ ሲያሳዩ ቆይተዋል፤ እንዲሁም በዕርዳታ፣ በገንዘብ ድጋፍ መልክ፣ እንዲሁም ከምዝገባ ወጪዎች መሸፈን ባለፈ የትራንስፖርት፣ የማረፊያ እና የተማሪዎችን የዕለት ተዕለት ፍላጎቶች ጨምሮ ተጨማሪ ተቋማዊ ድጋፍ እንዲደረግ ጥሪ አቅርበዋል። በዚህም ምክንያት፣ሁሉን አቀፍየጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ተማሪዎችን ለመደገፍ በአገር አቀፍ ደረጃ ስሜታዊ የሆኑ የኢኮኖሚ ዝግጅቶችን ማካተት አለበት።

6.2 የቋንቋ እንቅፋቶች

ለመረጃ፣ ለትምህርት፣ ለስልጠና እና ለግምገማ የሚውለው ቋንቋ ተማሪዎች በጣም በሚተማመኑበት ቋንቋ ሲለያይ፣ ለማካተት እንቅፋት ይፈጠራል። ይህ በተለያዩ ደረጃዎች ላይ ያሉ ተማሪዎችን ይነካል፤ ለምሳሌ ለምዝገባ የአስተዳደር መስፈርቶችን መረዳት፣ የገንዘብ ድጋፍ መረጃ መረዳት እና ማግኘት፣ ትምህርቶችን መከታተል፣ የቴክኒክ ቃላትን መተርጎም፣ የጽሑፍ ግምገማዎችን ማጠናቀቅ እና የቃል ግምገማዎችን ማከናወን፣ እና በኢንተርኔት ወይም በስራ ምደባዎች ወቅት መግባባት። ይህ ዝቅተኛ በራስ መተማመን፣ የተገደበ ተሳትፎ እና ከፍተኛ የማቋረጥ አደጋን ያስከትላል። ይህ እንቅፋት በሁሉም የአጋር አገሮች ተለይቷል።

ይህ እንቅፋት በተለይ የገጠር ተማሪዎችን፣ ስደተኞችን፣ ስደተኞችን እና የቋንቋ እናሳ አባላትን ይነካል። በርካታ የSSA አጋር አገሮችን ጨምሮ በብዙ ቋንቋዎች በሚነገሩ አውሮፕላኖች፣ በገጠር አካባቢዎች በሚጠቀሙባቸው እና በቴሌቪዥንና ቴክኖሎጂ ማዕከል ውስጥ በሚነገሩት ቋንቋዎች መካከል የቋንቋ ልዩነቶች ሊኖሩ ይችላሉ። በጣሊያን፣ የሮማ ማህበረሰብ በጣሊያንኛ በሚሰጥ ስልጠና የቋንቋ ችግር ሊያጋጥመው እንደሚችል ተስተውሏል። በአጠቃላይ፣ ስደተኞች እና ስደተኞች አብዛኛውን ጊዜ ከአፍ መፍቻ ቋንቋቸው የተለየ የሥልጠና ቋንቋ ያጋጥማቸዋል። ስለዚህ፣ የቋንቋ ተደራሽነት የQA ማዕቀፎች አካል መሆን አለበት፣ የቋንቋ ድልድል ኮርሶችን፣ የተስተካከሉ የሥልጠና ቁሳቁሶችን፣ ቀለል ያሉ እና ባለብዙ ቋንቋ አስተዳደራዊ/የገንዘብ ድጋፍ ግንኙነትን እና በስልጠና እና ግምገማ ወቅት ተገቢ የቋንቋ ድጋፍን ማረጋገጥ።

6.3 የጂኦግራፊያዊ እንቅፋቶች

የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት የሚገኙበት ቦታ የብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ ምህዳርን ማካተት ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል እንዲሁም ተማሪዎች ሥልጠና የማግኘትና የመቀጠል ችሎታቸውን ይነካል። በከተማ አካባቢዎች ወይም ከገጠርና ራቅ ካሉ ማህበረሰቦች ርቀው በሚገኙበት ጊዜ፣ ተደራሽነት በአካል አስቸጋሪ፣ በገንዘብም ሆነ በጊዜው ውድ ይሆናል። በSSA ውስጥ ባሉ የአጋር አገሮች ውስጥ፣ ይህ ብዙውን ጊዜ ተማሪዎች ወደ ማዕከሎቹ እንዲቀርቡ ስለሚያደርግ ተጨማሪ የመኖርያ ወጪዎችን እንደሚፈጥር ተጠቁሟል። ይህ በተለይ ዝቅተኛ ገቢ ያላቸው ተማሪዎች የሚያጋጥሟቸውን እንቅፋቶች ያጠናክራል። ይህ ደግሞ በአጋር አገሮች ውስጥም ይከሰታል።

በዚህ ረገድ፣ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፎች በተቻለ መጠን ጂኦግራፊያዊ ተደራሽነትን መመርመር እና በርቀት የመማሪያ እድሎች ላይ ኢንቨስት ማድረግ እና የተማሪዎችን የዲጂታል ማህበረሰብ መጻፍ ደረጃ እና የዲጂታል መሳሪያዎችን ተደራሽነት ግምት ውስጥ ማስገባት አስደሳች ሊሆን ይችላል። በተጨማሪም፣ ከገጠር እና ያልተማከለ አሠሪዎች ጋር ሽርክናን ማጠናከር በኩባንያዎች ውስጥ በምደባ እና በተግባራዊ ልምምድ ወቅት የትራንስፖርት እና የመኖርያ ወጪዎችን ሊቀንስ ይችላል።

6.4 የባህል እንቅፋቶች

ባህል በአጋር አገሮች ውስጥ በእያንዳንዱ ብሔራዊ አውድ ውስጥ አስፈላጊ አካል ነው። ማህበራዊ ደንቦች እና የማህበረሰብ ግምቶች የተማሪዎችን በቴክኒክና ሙያ ስልጠና ለመሳተፍ ያላቸውን ችሎታ እና ተነሳሽነት ላይ ተጽዕኖ ሲያሳድሩ፣ እንቅፋት ይፈጠራል። በተለምዶ፣ የፆታ አመለካከቶች እና ግምቶች በሴቶች ምዝገባ እና

ቀጣይነት ውስጥ ትልቅ ሚና ይጫወታሉ። ለምሳሌ፣ በተለምዶ ከወንዶች እና ከወንዶች የበላይነት ጋር የተያያዙ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፎች በሴቶች ቤተሰብ እና ቀጥተኛ አካባቢ ዝቅተኛ ተቀባይነት ሊያስከትሉ ይችላሉ። ይህም የተማሪውን ተነሳሽነት በቀጥታ ይነካል። በተጨማሪም፣ እንደ ያለጊዜው ጋብቻ እና ያለክፍያ የእንክብካቤ ኃላፊዎች ያሉ ማህበራዊ ግምቶች የሴቶችን በሙያ ስልጠና ውስጥ ያላቸውን ተሳትፎ ሊገድቡ ይችላሉ። ከሴቶች ውጭ፣ የአካል ጉዳተኞች ተማሪዎች፣ የእናሳዎች አባላት እና ከአካዳሚክ ትምህርት ውጭ ያሉ ተማሪዎች መገለል፣ መድልዎ እና ዝቅተኛ ድጋፍ ሊያጋጥማቸው ይችላል።

የባህል እንቅፋቶችን ለመቋቋም፣ የጥራት ማረጋገጫ ማዕቀፍ ከማህበረሰብ አገልግሎት አሰጣጥ፣ ተለዋዋጭ የሥልጠና ዝግጅቶች፣ እና የግንዛቤ ዘመቻዎች ጋር የተያያዙ ድንጋጌዎችን ማካተት አለበት።

6.5 ከአካል ጉዳተኝነት ጋር የተያያዙ እንቅፋቶች

የአካል ጉዳተኛ ተማሪዎችን ውጤታማ በሆነ መንገድ ማካተትን ለማረጋገጥ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አካባቢ የተደራሽነት ባህሪያት ወሳኝ ናቸው። የአካል ጉዳተኛ ተማሪዎች በስልጠና ተቋማቱ ውስጥ ተደራሽነት በማይኖርበት ጊዜ ከስልጠና ሊገለሉ ይችላሉ። በመጓጓዣ ችግር ሊገጥማቸው ይችላል፣ እና ለስልጠና አውደ ጥናቶች እና ለተግባራዊ ስልጠና ልዩ ዝግጅት ሊያስፈልጋቸው ይችላል። የማየት ወይም የመስማት ችግር ያለባቸው ተማሪዎች የተስተካከሉ ቁሳቁሶች እና የማስተማሪያ ዘዴዎች ያስፈልጋቸዋል። የእእምሮ፣ የመማር ወይም የነረብ ልማት እክል ላለባቸው ተማሪዎች፣ የተስተካከሉ እና አካታች ቁሳቁሶች እና አካታች የሥልጠና ዘዴዎች አስፈላጊ ናቸው። የስሜት ቀውስ ሊጋጠማቸው እና የስነልቦና እክል ሊጋጠማቸው ተማሪዎች፣ ስልጠናቸውን ውጤታማ በሆነ መንገድ እንዲያካሂዱ የስነልቦና ማህበራዊ ድጋፍ ሊያስፈልጋቸው ይችላል።

እነዚህ እንቅፋቶች በስራ ቦታ ምደባዎች ወቅት ሊቀጥሉ ይችላሉ፣ ተደራሽ ያልሆኑ ቦታዎች፣ የተስተካከሉ መሳሪያዎች እጥረት፣ የአሠሪዎች አድልዎ ወይም ስለ ተማሪዎች ችሎታ የተሳሳቱ ግምቶች የሙያ ብቃትን ለማሳየት እድሎችን ሊገድቡ ይችላሉ። አካል ጉዳተኝነት ከድህነት፣ ከፆታ እና ከጂኦግራፊያዊ መገለል ጋር ሊቆራኝ ይችላል፣ የትራንስፖርት ወጪዎችን ሊጨምር እና የረዳት ቴክኖሎጂ፣ ልዩ ድጋፍ እና ተስማሚ የሥልጠና ማዕከላት ተደራሽነትን ሊቀንስ ይችላል።

በዚህም ምክንያት፣ የQA ማዕቀፎች በተማሪው መንገድ ሁሉ ተደራሽነትን እና የሥልጠናውን አካታችነት ማረጋገጥ አለባቸው፣ እንዲሁም የተደራሽነት ሎጂቶችን፣ ለስልጠና ማዕከላት አካላዊ ተደራሽነት ባህሪያትን እና ሁሉን አቀፍ የማስተማሪያ ዘዴዎችን ማካተት አለባቸው። በተጨማሪም፣ የአካል ጉዳተኞችን ተማሪዎች ተወካዮች በሎጂቶች ውስጥ ማካተት የQA ማዕቀፍን ለመቅረጽ እና ተጽዕኖ ለማሳደር በመደበኛ ድንጋጌዎች እና በህይወት ባሉ እውነታዎች መካከል ያለውን ልዩነት ለመረዳት እስደሳችኋለሁ ሀሳብ ሊሆን ይችላል።

7.ምክሮች

የሚከተሉት ምክሮች የተወሰዱት በአጋር አገሮች መረጃ አማካኝነት ከተገኙ ምርጥ ልምዶች ነው። ምርጡ አሰራር የተወሰነ ነው፣ ማስረጃ አለው፣ እና በሌላ ተቋም በተለየ አውድ ውስጥ በተጨማሪም ሊስተካከል ይችላል። ለተገለጠው ፍላጎት ምላሽ ይሰጣል እና ተዛማጅ ጥቅሞችን ያስገኛል። በተሰበሰበው መረጃ ውስጥ፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅርቦቶችን ጥራት፣ አካታችነት እና ተገቢነት ለማጠናከር እና በአጋር አገሮች እና በተማሪዎች ትኩረት ቡድኖች በኩል የተለዩትን ዋና ዋና ክፍተቶች በቀጥታ ለመመለስ አራት ዋና ዋና ምርጥ ልምዶች ተለይተዋል።

ለፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት የተለያዩ ክፍተቶች ተለይተዋል፤ ከመደበኛ ትምህርት ውጭ የተገኙ ብቃቶች ውስን (ወይም አለመኖር) እውቅና፣ ለተግባራዊ ትምህርት በቂ ያልሆነ ተደራሽነት፣ ተለዋዋጭ ያልሆኑ መደበኛ መንገዶች፣ በቂ ያልሆነ ቅንጅት እና የባለድርሻ አካላት ተሳትፎ እና ለተቸገሩ ተማሪዎች የተገደቡ ድንጋጌዎች።

የተመረጡት ምሳሌዎች ከአገር አቀፍ ምርጥ ልምዶች የተገኙ ናቸው፤ ስለዚህ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎችን ተቋማዊ እቅም፣ የተማሪዎችን ሁኔታ እና የሥራ ገበያ እወቃቀሮችን እና ፍላጎቶችን ግምት ውስጥ በማስገባት መተላለፍ አለባቸው።

ምክረ ሀሳብ 1፡ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች በብቃት ላይ የተመሰረቱ ደረጃዎችን ማረጋገጥ አለባቸው - እውቅና ያላቸው፣ ድምር እና ካፒታል የሚሰጣቸው የሙያ ብቃቶች ማዕቀፍ

ፍትሃዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ክህሎቶችና ብቃቶች እንዲገመገሙ፣ እንዲረጋገጡና እውቅና እንዲያገኙ በማስቻል የማሳደግ፣ የክህሎት መልሶ ማቋቋምና የዕድሜ ልክ ትምህርትን ይደግፋል። በአጋር አገሮች፣ ቡልጋሪያ፣ ስፔን፣ ጣሊያን፣ ኢትዮጵያ፣ ማላዊ እና ናይጄሪያ ሁሉም ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ አዘጋጅተዋል። እነዚህም የብቃት ምደባዎችን ለማድረግ የጋራ መዋቅር ይሰጣሉ። ይህ ተመጣጣኝነትንና ተንቀሳቃሽነትን ይደግፋል። ይህ በተለይ እንደ ስፔን እና ጣሊያን ላሉ ያልተማከለ ኃይል ላላቸው አገሮች ተገቢ ነው።

ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ በግልጽ የተቀመጡ የትምህርት ውጤቶችን የያዙ በብቃት ላይ የተመሰረቱ ደረጃዎችን መያዝ አለበት። በብቃት ላይ የተመሰረቱ ደረጃዎች የሚከተሉትን ማድረግ አለባቸው፡ ተቀባይነት ያለው፣ በመደበኛ፣ መደበኛ ባልሆነ ወይም መደበኛ ባልሆነ ትምህርት በይፋ ሊገመገምና ሊታወቅ ይችላል፤ ድምር- አዎንታዊ ግምገማ ከተደረገ የተረጋገጠ እና የጠቅላላው የትምህርት መርሃ ግብር ማረጋገጫ እውቅና እንዲሰጠው የማያስፈልገው፣ እና በካፒታል ሊተመን የሚችል- ዘላቂ ዋጋ ይኑርዎት።

በብቃት ላይ የተመሰረቱ መመዘኛዎች ተቀባይነት ያላቸው መሆናቸውን ማረጋገጥ በተለይ ለአዋቂዎች፣ መደበኛ ባልሆነው ኢኮኖሚ ውስጥ ላሉ ሰራተኞች፣ ከመደበኛ ትምህርት ውጭ ለተማሩ ተማሪዎች (ለምሳሌ፣ በህይወት ልምድ ወይም በፈቃደኝነት)፣ ስደተኞች እና የገጠር ህዝቦች ጠቃሚ ነው። ስለዚህ፣ ተቀባይነት ያላቸው የብቃት ላይ የተመሰረቱ ደረጃዎችን መፍጠር ከመደበኛ አካባቢዎች ውጭ የሚሰሩ ወይም ከሚመለከተው ብሔራዊ አካባቢ ውጭ ክህሎቶችን እና ብቃቶችን ያገኙ ግለሰቦች ግዢያቸውን እንዲያረጋገጡ በመፍቀድ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ ውስጥ አካታችነትን እና ፍትሃዊነትን ይደግፋል።

በተጨማሪም፣ የተጠራቀሙ የብቃት ላይ የተመሰረቱ መመዘኛዎችን መፍጠር ተማሪዎች የሥርዓተ ትምህርቱን ትክክለኛነት ማረጋገጥ ሳያስፈልጋቸው በሥርዓተ ትምህርቱ ውስጥ ያሉትን ብቃቶች እና ክህሎቶች እንዲያረጋገጡ ያስችላቸዋል። ይህ በተለይ በገንዘብ እጥረት፣ በቤተሰብ ግዴታዎች፣ ከአካል ጉዳት ወይም ከግል ሁኔታዎች ጋር በተያያዘ ምክንያት ስልጠናቸውን ማቆም ለሚኖርባቸው ተማሪዎች ጠቃሚ ነው። ይህ ተማሪዎች አጠቃላይ የመማር ሂደቱን መድገም እንዳይኖርባቸው፣ የድጋሚ ክህሎትን፣ የክህሎት ማሳደግን እና የዕድሜ ልክ ትምህርትን እንዳያበረታቱ ይከላከላል።

በመጨረሻም፣ በካፒታል የሚቻሉ፣ ማለትም የተረጋገጡ የሙያ ብቃቶች ዘላቂ ዋጋ አላቸው፣ አዋቂዎች ወደ ትምህርት እንዲመለሱ በመደገፍ የማሳደግ፣ የክህሎት እድገት እና የዕድሜ ልክ ትምህርትን የበለጠ ይደግፋሉ።

በአጠቃላይ፣ እውቅና ያላቸው፣ ድምር እና ካፒታል የሚሰጣቸው የሙያ ብቃቶች ማዕቀፍ መዘርጋት በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘርፍ ማራኪነት እንዲሁም በተሳተፎ እና በፍትሃዊነት ገጽታዎች ላይ ቀጥተኛ ተጽእኖ ያሳድራል። ተማሪዎችን የተረጋገጡ ብቃቶችን እና ክህሎቶችን ለማቅረብ ተግባራዊ መንገድ ይፈጥራል እንዲሁም በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸውን የምስክር ወረቀቶች በማቅረብ እና የሙያ ስልጠናን የበለጠ ተደራሽ በማድረግ ለጥሩ ስራዎች እና ለዘላቂ የስራ እድልን በማመቻቸት ከኢኮኖሚ የጥራት ማረጋገጫ መርሆዎች ጋር ይጣጣማል።

ሊተላለፉ የሚችሉ ክፍሎች፡

- በሀገር አቀፍ ደረጃ የተገለጹ የብቃት ማዕቀፎች
- ብቃቶች ወደ ሊገመገሙ የሚችሉ የብቃት ክፍሎች የተከፋፈሉ

- ተግባራዊ እና ቡበቃት ላይ የተመሰረቱ ግምገማዎች
- የቅድመ መደበኛ ያልሆነ ትምህርት እውቅና ለመስጠት ስልቶችን መፍጠር
 - በሂደቱ ላይ ያለው መረጃ ተደራሽ መሆኑን ያረጋግጡ።
 - ሂደቱ በገንዘብ እና በጂኦግራፊያዊ መልኩ ተደራሽ መሆኑን ያረጋግጡ።
- ሊጠራቀሙ የሚችሉ እና በካፒታል ሊታወቁ የሚችሉ ብቃቶች

ምክረ ሀሳብ 2፡ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ባለብዙ ደረጃና ባለብዙ ባለድርሻ አካላትን አስተዳደር ተግባራዊ ማድረግ አለባቸው።

በርካታ የአጋር አገሮች ምሳሌዎችን ይሰጣሉበቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ውስጥ በተለያዩ መንገዶችና በተለያዩ ደረጃዎች የሚሠሩ ባለብዙ ደረጃና ባለብዙ ባለድርሻ አካላት አስተዳደር፣ በተለያዩ መንገዶችና ደረጃዎች ብሔራዊ ሚኒስትሮችን፣ የሙያ ሥልጠና አቅራቢዎችን፣ የክልል ባለሥልጣናትን፣ አሠሪዎችን፣ የሠራተኛ ማኅበራትን እና ሌሎች ተዛማጅ ባለድርሻ አካላትን ያካትታል።

ይህ በሁለት ዋና ዋና ምክንያቶች ጥሩ ልምምድ ነው። በአንድ በኩል፣ የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን ማካተት ብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ሥርዓት ለአስተዳደርና ማክሮ አካባቢ ምላሽ የሚሰጥ መሆኑን ያረጋግጣል፤ በቴክኒክና ሙያ ትምህርት ሥልጠና ወቅት የተገነቡት ክህሎቶችና ብቃቶች ከሠራተኛ ፍላጎቶችና ከአሰሪዎች ግምት ጋር የሚጣጣሙ መሆናቸውን ያረጋግጣል። በሌላ በኩል ደግሞ የተማሪዎችን ፍላጎቶችና እንቅፋቶች በተመለከተ የተለያዩ እውቀት ያላቸውን ተዋናዮች በማሳተፍ ማካተትንና ፍትሃዊነትን ይደግፋል። የክልልና የአካባቢ ባለሥልጣናት ስለ ጂኦግራፊያዊና ማህበራዊ-ኢኮኖሚያዊ አለመመጣጠን አመለካከቶችን ማምጣት ይችላሉ፤ የሲቪል ማህበረሰብ ተዋናዮች፣ የተማሪዎች ተወካዮች፣ የሠራተኛ ማኅበራት ተወካዮች፣ ሴቶችን የሚወክሉ ድርጅቶች፣ የአካል ጉዳተኞች፣ ስደተኞች ወይም የገጠር ማህበረሰቦችን የሚወክሉ የሕይወት ተሞክሮዎችን በሥርዓተ ትምህርት ዲዛይንና በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድንጋጌዎች ውስጥ ማምጣት ይችላሉ።

ውክልና ውጤታማ ተሳትፎን የማያመጣ በመሆኑ፣ የጥያቄና መልስ ማዕቀፍ እና የግምገማ ማዕቀፍ ሚናዎችን በግልጽ የሚገልጹ ድንጋጌዎችን፣ ባለድርሻ አካላት እንዴት መሳተፍ እንደሚችሉ እና የተሳዱ ተማሪዎች እንዴት ውክልና ማግኘታቸውን ማረጋገጥ እንደሚቻል መያዝ አለባቸው።

ሊተላለፉ የሚችሉ ክፍሎች፡

- መካከል ያለው ሚዛን፦
 - የተለመዱ ብሔራዊ መመዘኛዎች
 - ከክልላዊ እና ከአካባቢ ፍላጎቶች ጋር መላመድ
 - በግልጽ የተገለጹ ሚናዎች እና የውክልና እድሎች
 - በአስተዳደር ደረጃዎች መካከል ቅንጅት

ምርጥ ልምምድ 3፡ የቲቪኢቲ የጥራት ቁጥጥር ዘዴዎች የሚከተሉትን ያካትታሉ፡፡፡የተግባራዊ አውደ ጥናቶች እና በስራ ላይ የተመሰረቱ የመማሪያ አቅርቦቶች

የሙያ ስልጠና ተግባራዊ አውደ ጥናቶችን እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ማካተት አስፈላጊ ነው ምክንያቱም የሙያ ብቃት በቲዎሬቲካል ግምገማዎች ብቻ ሊዳበር ወይም ሊገመገም አይችልም። በዚህም

ምክንያት የጣሊያን የአይቲኤስ አካዳሚዎች፣ የናይጄሪያ የተማሪዎች የኢንዱስትሪ ስራ ልምድ እቅድ፣ የስፔን የሁለትዮሽ ተንቀሳቃሽነት ፕሮግራሞች ከሌሎች ጋር በመተባበር በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ለማስተዋወቅ ጥሩ ተሞክሮዎች ናቸው።

በዚህ ረገድ ከአሠሪዎች ጋር መተባበር ወሳኝ ነው። ተማሪዎችን ለሙያዊ አካባቢዎች፣ ለሥራ ስምሪት ኔትወርክ እና ለታወቀ የሥራ ልምድ ተደራሽ ለማድረግ በኢንተርኔት በኩል የሥራ ምደባ አስፈላጊ ነው። በተለይም እንደ ስደተኞች፣ በወንዶች በሚተዳደሩ አካባቢዎች ውስጥ ያሉ ሴቶች፣ የገጠር ቡድኖች ካሉ ችግር ካጋጠማቸው ቡድኖች ለተማሩ ተማሪዎች አስፈላጊ ነው። አለበለዚያ ከአሠሪዎች ጋር ግንኙነት ለመመስረት እና ሙያውን የማግኘት እድሉ እነስተኛ ሊሆን ይችላል። በተጨማሪም፣ ቀደም ሲል የነበሩ ልምዶች ሳይኖሩ ሁሉም ተማሪዎች የጋራ ዝቅተኛ የተግባር ተጋላጭነት ደረጃ እንዲኖራቸው በማረጋገጥ ፍትሃዊነትን ይደግፋል።

የትኩረት ቡድኖች የQA ማዕቀፎች በቲዎሬቲካል እና በተግባራዊ ትምህርት መካከል ካለው ክፍፍል ጋር የተያያዙ ድንጋጌዎችን ማካተት እንዳለባቸው አስተውለዋል። ከተሰበሰበው መረጃ መረዳት እንደሚቻለው ዝቅተኛ የተግባራዊ አውደ ጥናቶች በአጠቃላይ የሚመጡት በቁሳቁሶች እና በደህንነት መሳሪያዎች አለመኖር ነው። በተጨማሪም፣ በናይጄሪያ የሚገኙ ተሳታፊዎች የኢንዱስትሪ ምደባ እድሎች አለመኖራቸውን አስተውለዋል። ስለዚህ፣ ተግባራዊ አውደ ጥናቶችን እና በስራ ላይ የተመሰረቱ የመማሪያ አቅርቦቶችን ለማቋቋም ተግባራዊ ቅድመ ሁኔታ ከአሠሪዎች ጋር ትርጉም ያለው ግንኙነት ለመፍጠር፣ በቂ ቁሳቁሶችን፣ የሰለጠኑ አማካሪዎችን እና የተቋማዊ የገንዘብ ድጋፍ አቅርቦትን ለማቅረብ የተቋማዊ እቅድ ነው። በተጨማሪም፣ ያሉትን እንቅፋቶች ለማጠናከር፣ ድንጋጌዎች በገንዘብ እና በትራንስፖርት ድጋፍ፣ ተደራሽ በሆነ የስራ ቦታ፣ በተመጣጣኝ ማመቻቸት እና መድልዎ ሪፖርት ለማድረግ ስልቶችን በመጠቀም ችግረኛ ተማሪዎችን ለመደገፍ ስልቶችን መያዝ አለባቸው።

የሚተላለፉ ንጥረ ነገሮች፡

- በአቅራቢዎችና በአሰሪዎች መካከል መደበኛ ስምምነቶች
- በግልጽ የተቀመጡ የስራ ውጤቶች
- በቲዎሬቲካል ክፍሎች እና በተግባራዊ ስልጠናዎች መካከል በቂ የሆነ ጥምርታ ማቋቋም
- የሰለጠኑ የስራ ቦታ ሱፐርቪዘሮች እና የዎርክሾፖች አስተማሪዎች

ምክረ ሀሳብ 4፡ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ከመደበኛ ዕውቅና ጋር የተያያዙ ለተቸገሩ ተማሪዎች ተለዋዋጭ መንገዶችን እና ተጨማሪ ድጋፍን ማረጋገጥ አለባቸው።

መደበኛ ያልሆነ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና (TVET) አብዛኛውን ጊዜ ለተቸገሩ ተማሪዎች ተለዋዋጭ መንገዶችን እና ተጨማሪ ድጋፍ ይሰጣል፤ ነገር ግን ይህ በአብዛኛዎቹ ሁኔታዎች የምስክር ወረቀቱን እውቅና ላይ ተጽዕኖ ያሳድራል። በእርግጥም፣ ችግር ያለባቸው ተማሪዎች ብዙውን ጊዜ ተለዋዋጭነት እና ልዩ ዝግጅቶችን ስለሚያስፈልጋቸው፣ ከመደበኛው ሥነ-ምህዳር ውጭ ይገፋፋሉ፤ ይህም በእግር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያገኙ የምስክር ወረቀቶችን የሚያመጣ የሥልጠና ተደራሽነት እና የመከታተል እቅማቸውን ይነካል።

በግሪክ የሚገኙ የሁለተኛ ዕድል ትምህርት ቤቶች እና በቡልጋሪያ የሚገኘው የSILVERFarming ተነሳሽነት ተለዋዋጭ መንገዶች እና ተማሪን ማዕከል ያደረገ አቀራረብ ከመደበኛው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገድ ሊገለሉ የሚችሉ የተቸገሩ ተማሪዎችን እንዴት ሊደግፉ እንደሚችሉ ጥሩ ምሳሌዎች ናቸው። በግሪክ፣ የሁለተኛ ዕድል ትምህርት ቤቶች ተማሪዎች ከዝቅተኛ ሁለተኛ ደረጃ ትምህርት ቤት የምስክር ወረቀት ጋር እኩል የሆነ በእግር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያለው ብቃት እንዲያገኙ ያስችላቸዋል። በቡልጋሪያ፣ የሥልጠና ዘዴ የቲዎሬቲካል እውቀትን ከተግባራዊ እንቅስቃሴዎች፣ ከእኩዮች ትምህርት እና ከእውነተኛ የሕይወት ምሳሌዎች ጋር በማጣመር ትምህርትን የበለጠ ያደርገዋል። በባህላዊ መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገዶች ላይ መሳተፍ ለማይችሉ ተማሪዎች ተደራሽሁለቱም ወደተረጋገጡ የብቃት ደረጃዎች ድልድይ ለመፍጠር የሚያስደስቱ ባህሪያትን ይዘዋል።

ይህ ልምድ በተለይ በኢኮኖሚያዊ ኃላፊነቶች፣ በሁለተኛ ደረጃ ሥራ፣ በእንክብካቤ ሥራ ወይም በርቀት ምክንያት ለሚገጥሟቸው ተማሪዎች በባህላዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና መንገዶች ላይ እንዳይሳተፉ የሚያግድ ችግር እና እንቅፋት ሊጋጠማቸው ተማሪዎች ተገቢ ነው። ተዛማጅ ባህሪያቱ ተለዋዋጭ ሥርዓተ ትምህርቶችን እና የጊዜ ሰሌዳዎችን፣ ተግባራዊ እውደ ጥናቶችን፣ ዲጂታል ሀብቶችን፣ የእኩዮች ትምህርትን፣ የስነ-ልቦና ድጋፍን፣ ተስማሚ የሥልጠና ቁሳቁሶችን፣ ጉዳዮችን ለሚያጋጥሟቸው ተማሪዎች የታለመ ድጋፍን ያካትታሉ።

የሚተላለፉ ንጥረ ነገሮች፡

- ሞዱላር፣ የትርፍ ሰዓት፣ የማታ ወይም የሳምንት መጨረሻ ስልጠና
- በገጠር እና ዝቅተኛ አገልግሎት ወደሚሰጡ ማህበረሰቦች ወይም የርቀት ትምህርት አቅራቢያ ማድረስ
- የግለሰብ መመሪያ እና አማካሪነት
- ተግባራዊ እና በተማሪ ላይ ያተኮሩ የማስተማሪያ ዘዴዎች

የሚቻል ከሆነ፣ እነዚህ ድንጋጌዎች በመደበኛው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ውስጥ ተግባራዊ መሆን እና በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ወደሚሰጣቸው የብቃት ደረጃዎች መምራት ወይም ተማሪዎች ብቃታቸውን እንዲያረጋግጡ እና ወደ መደበኛ የብቃት ደረጃዎች እንዲሸጋገሩ የሚያስችሉ ግልጽ ድልድዮችን መያዝ አለባቸው። ይህም ለምሳሌ፣ ከተመሰከረላቸው አቅራቢዎች ጋር የጋራ አቅርቦት ወይም ወደ መደበኛ የብቃት ግምገማዎች መድረስን ሊያካትት ይችላል። በተጨማሪም፣ እነዚህ ድንጋጌዎች አሁን ያሉትን እንቅፋቶች ለማጠናከር የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎችን ብሔራዊ እውዶች እና የተቋማዊ አቅም ግምት ውስጥ ማስገባት አስፈላጊ ነው። ለምሳሌ፣ ለተማሪዎች ዲጂታል መሳሪያዎችን ለመግዛት እና ለማቅረብ ዝቅተኛ የተቋማዊ ገንዘብ ያለው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢ የርቀት ኮርሶችን በማቅረብ አለመመጣጠንን ያጠናክራል።

8. የመንገድ ካርታዎች

8.2.1 የአጭር ጊዜ የመንገድ ካርታ (0-12 ወራት)

ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ማረጋገጫ ማሻሻያ ለማድረግ የመጀመሪያው እርምጃ ለወደፊቱ ተቋማዊነት እና የረጅም ጊዜ ዘላቂነት እና ተሃድሶዎች ተገቢነት መሠረት መገንባት፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራትና የግምገማ ማዕቀፍ ለውጦች በማስረጃ ላይ ተመስርተው መከናወናቸውን እና ከአገር አቀፍ፣ ከሠራተኛና ከተማሪ ሁኔታዎች ጋር የተጣጣሙ መሆናቸውን ማረጋገጥ ነው።

መሠረቱን ይገኝቡ	
1	<u>እንቅፋቶችን ካርታ ይፍጠሩ እና መሰረታዊ ነገሮችን ያዘጋጁ</u> በመጀመሪያ በተለያዩ ደረጃዎች ያሉትን ፍላጎቶች መረዳትና መቅረጽ አስፈላጊ ሲሆን ይህም በምክሮቹ አማካኝነት የተለዩትን ምርጥ ተሞክሮዎች ለማስተላለፍ የሚያስችል ደረጃና ዘዴን ያረጋግጣል። ስለዚህ፣ ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ለማግኘት በሚደረገው ጥረት ውስጥ የሚከተሉትን ማማከር አስፈላጊ ነው፡ ● ሚኒስትሮች ● ክልሎች (ተገቢ ሲሆን) ● የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎችና ተቋማት ● ተማሪዎቹ

	● የተማሪዎች የአካል ጉዳተኞች እና የተቸገሩ ሰዎች ተወካይ ● የሥራ ገበያ፣ በማክሮ እና በማይክሮ ደረጃ ● አሠሪዎች ለማወቅ የሚያስፈልጉት ቁልፍ መረጃዎች የሚከተሉት ናቸው፡ ● ተማሪዎች የሚያጋጥሟቸው እንቅፋቶች ምንድን ናቸው? ● በየትኛው ደረጃ ላይ ይከሰታሉ ● የትኞቹ ተማሪዎች በጣም ተጽዕኖ ያሳድራሉ ● መሰረታዊ ምክንያቶች (የተቋማዊ እቅም፣ ማህበራዊና ኢኮኖሚያዊ ምክንያቶች፡...) ● ቅድሚያ የሚሰጣቸውን ነገሮች ግለጽ ይህን በማድረግ፣ ማሻሻያ ከማስተዋወቅ በፊት ሁኔታውን የሚመዘግብ መሰረታዊ መረጃ ማዘጋጀት በኋላ ላይ ትክክለኛውን ተጽእኖ ለመለካት አስፈላጊ ነው። በዚህ መንገድ፣ የወደፊት እድገት ሊለካ ይችላል። አመልካቾች የሚከተሉትን ሊያካትቱ ይችላሉ፡ ● ለእያንዳንዱ የተማሪ ቡድኖች የምዝገባ ቁጥር፣ የማጠናቀቂያ እና የማቋረጥ መጠን ● የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ተደራሽነት እና የመማሪያ ቁሳቁሶችን ማስማማት ● የገንዘብ፣ የቋንቋ ወይም የአካል ጉዳት ድጋፍ መገኘት ● ከተለያዩ ቡድኖች የተውጣጡ ተማሪዎች እርካታ ● የቅጥር ውጤቶች
2	<u>አሳታፊ የአስተዳደር ዘዴዎችን ይፍጠሩ እና ኃላፊነቶችን ይመድቡ</u> ይህ ሪፖርት የሰራተኛ፣ ማህበራዊ እና ኢኮኖሚያዊ ምላሽ ሰጪ ሥነ-ምህጻርን ለማረጋገጥ እንዲሁም ፍትሃዊነትን እና ተሳትፎን ለማረጋገጥ እንደ ዘዴ ሆኖ የተለያዩ የአስተዳደር ደረጃዎችን እንዲሁም የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከል ውስጥ ማካተት አስፈላጊ መሆኑን አጉልቶ አሳይቷል። ስለዚህ፣ የብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት የማሻሻያ ሂደቱን ለመቆጣጠር፣ የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን ማሳተፍ አስፈላጊ ነው። ለምሳሌ፡- ● የንግድ ተወካዮች ● የሰራተኛ ማህበር ተወካዮች ● የአካል ጉዳተኞች ተወካዮች ● የክልል ተወካይ (በሀገራዊ ሁኔታ እና ባልተማከለ አስተዳደር ደረጃ ላይ በመመስረት የሚስተካከል) ● የቴሺኦሊቲ አቅራቢዎች ● የተማሪዎች ተወካዮች ሆኖም፣ ውክልና ማለት ውጤታማ ተሳትፎ ማለት አይደለም። ስለዚህ፣ ባለድርሻ አካላት ግልጽ የውሳኔ አሰጣጥ እና የሪፖርት አቀራረብ ሂደቶችን በመጠቀም ውሳኔዎችን እንዲነኩ የተገለጹ ዘዴዎች እና እድሎች ሊኖሩ ይገባል። የማሻሻያ ሂደቱን በትክክለኛው አቅጣጫ ለመምራት፣ ግልጽ የሆነ የባለቤትነት መብት አስፈላጊ ነው። ለምሳሌ፣ ብሔራዊ ሚኒስትሮች ብሔራዊ ደረጃዎችን የመገምገም እና እንደገና የመግለፅ፣ የተቋማዊ ማሻሻያ ዕቅዶችን የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና አቅራቢዎች፣ ለምደባ አሰሪዎች እና ለተማሪዎች የብቃት ጥራት ሪፖርቶች እና ለክትትል ልዩ የጥራት ማረጋገጫ ኤጀንሲ ኃላፊነት አለባቸው። እያንዳንዱ ሚና የሚወሰንበት እና ውጤታማ ተሳትፎ ለማድረግ የሚያስችሉ ዘዴዎች የሚገለጹበት የተወካይ አስተዳደር ሲኖር፣ የብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ምርመራ እና መሠረታዊ የማሻሻያ መንገዶች በተመቻቸ ሁኔታ ሊፈቱ ይችላሉ።
3	<u>አስቸኳይ የጥራት ክፍተቶችን መፍታት</u> ምርመራው እንደ የጊዜ ሰሌዳ እንደገና ማደራጀት፣ አካላዊ እና ዲጂታል ተደራሽነትን ማሻሻል ወይም የተማሪዎችን የግብረመልስ እድሎችን ማሳደግ ያሉ የረጅም ጊዜ ኢንቨስትመንቶች ሳይኖሩ ሊፈቱ

	የሚችሉ አስቸኳይ እርምጃዎችን የሚያስፈልጋቸውን ሁኔታዎች ሊያሳይ ይችላል። እነዚህ የጥራት ክፍተቶች አገራዊ ሁኔታን እና የተቋማዊ እቅድን ግምት ውስጥ በማስገባት በቀጥታ መፈታት አለባቸው።
ውጤቶች	
በመጀመሪያዎቹ 12 ወራት መጨረሻ ላይ፣ ይህንን የመንገድ ካርታ ተግባራዊ ማድረግ የሚከተሉትን ሊያስከትል ይችላል፡ • ከብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት የተለያዩ ባለድርሻ አካላት ጋር በመተባበር የተፈጠሩ እንቅፋቶችንና አለመመጣጠንን በጋራ የመለየት እንዲሁም የጥራትና ጥራት ማዕቀፍ ክፍተቶችን የመለየት ሥራ ተፈጥሯል። • በብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ውስጥ ካሉ የተለያዩ ባለድርሻ አካላት ጋር የተዘጋጁ የተስማሙባቸው ሊለኩ የሚችሉ የመነሻ እመልካቾችን ማዘጋጀት። • የተሃድሶ ሂደቱን የሚነካ እና የሚቆጣጠር አሳታፊ የአስተዳደር መዋቅር። • አስቸኳይ የጥራት ክፍተቶችን ለመፍታት አስቸኳይ የድርጊት መርሃ ግብር።	

8.2.2 የመካከለኛ ጊዜ የመንገድ ካርታ (ከ1-3 ዓመታት)

ተቋማዊ ማድረግ	
1	<u>ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ መንገዶችን መደበኛ ማድረግ</u> ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ መመዘኛዎች ተመጣጣኝነትን እና ተንቀሳቃሽነትን ለመደገፍ እንደ ምርጥ ልምምድ ተለይተዋል። ይህ ደግሞ የክህሎት ማሳደግ፣ እንደገና ክህሎት መስጠት እና የዕድሜ ልክ ትምህርትን መደገፍ ሂደቶችን ቀላል በማድረግ ፍትሃዊነትን እና አካታችነትን ይደግፋል። ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ መንገዶችን መደበኛ በማድረግ ብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት የተሰጡ የምስክር ወረቀቶችን ተግባራዊነት እና እውቅና ያጠናክራል። እንዲሁም ተማሪዎች እውቅና ያላቸው፣ ድምር እና ካርታ ሊደረጉ የሚችሉ ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ መመዘኛዎችን በመጠቀም የበለጠ ተለዋዋጭ መንገዶችን እንዲከተሉ ያስችላቸዋል። ስለዚህ፣ ከሌላ ብቃት ያላቸው ባለስልጣናት ተማሪዎች የሥርዓተ ትምህርቱን ትክክለኛነት ማረጋገጥ ሲያስፈልጋቸው በሥርዓተ ትምህርቱ ውስጥ ያሉትን ብቃቶች እና ክህሎቶች እንዲያረጋግጡ የሚያስችላቸውን ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ ክህሎቶችን ዝርዝር መግለፅ እና መፍጠር አለባቸው። ይህ ለተማሪዎች የተረጋገጡ ብቃቶችን እና ክህሎቶችን ለማቅረብ ተግባራዊ መንገድ ይፈጥራል እንዲሁም በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸውን የምስክር ወረቀቶች በማቅረብ እና ጥሩ ስራዎችን እና ዘላቂ የስራ እድልን በማመቻቸት የሙያ ስልጠናን የበለጠ ተደራሽ በማድረግ ከETF የጥራት ማረጋገጫ መርሆዎች ጋር ይጣጣማል። ይበልጥ በትክክል፣ ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ መንገዶችን መደበኛ ማድረግ የሚከተሉትን ሊያመጣ ይገባል፡ • በሀገር አቀፍ ደረጃ የተገለጹ የብቃት ማዕቀፎች • ብቃቶች ወደ ሊገመገሙ የሚችሉ የብቃት ክፍሎች የተከፋፈሉ • ተግባራዊ እና ቡብቃት ላይ የተመሰረቱ ግምገማዎች

	• ሊጠራቀሙ የሚችሉ እና በካፒታል ሊታወቁ የሚችሉ ብቃቶች
2	<u>ተግባራዊ እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ማስፋት</u> የሙያ ብቃት በቲዎሬቲካል ምዘናዎች ብቻ ሊገመገም ወይም ሊዳበር አይችልም። ስለዚህ በቲዎሬቲካል ስልጠና እና በተግባራዊ እውደ ጥናቶች/በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርት መካከል በቂ ጥምርታ መኖሩን ማረጋገጥ ተማሪዎች ለሙያዊ አካባቢዎች፣ ለስራ ኔትወርክ እና እውቅና ያለው የስራ ልምድ እንዲያገኙ ለማድረግ አስፈላጊ ነው። ተግባራዊ እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ለማስፋት፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ሥርዓቶች የሚከተሉትን ማካተት አለባቸው፡ • በቂ የቲዎሬቲካል/ተግባራዊ ክፍሎችን ለማረጋገጥ የሚያስችሉ ድንጋጌዎች። • አነስተኛ የመሳሪያ መስፈርቶች ድንጋጌዎች። • ከኢንዱስትሪ/አሠሪዎች ጋር ግንኙነት መፍጠር፣ ማሳደግ፣ ማዳበር።
3	<u>ተለዋዋጭ መለኪያ እውቅና ያለው አቅርቦት</u> አብዛኛውን ጊዜ፣ መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓቶች በጊዜ ሰሌዳና በወጪ ውስንነት ምክንያት ለምዝገባና ለሥልጠና ቀጣይነት እንቅፋቶችን ያጋልጣሉ። በዚህም ምክንያት፣ በአነዚህ እንቅፋቶች በጣም የተጎዱ ተማሪዎች፣ ከመደበኛው የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ውጭ በመገፋፋት መደበኛ ባልሆነ ወይም መደበኛ ባልሆነ ትምህርት ውስጥ ይሳተፋሉ። መደበኛ፣ መደበኛ ያልሆነ እና መደበኛ ያልሆነ ትምህርት የተለያዩ የማረጋገጫ ደረጃዎችን ስለሚያመጣ፣ ተለዋዋጭ እውቅና ያለው አቅርቦትን ማስፋፋት አስፈላጊ ነው። በተቀረጹ የብቃት ደረጃዎች፣ መደበኛ ባልሆነ እና መደበኛ ባልሆነ ትምህርት የተገኙ ክህሎቶች እና ብቃቶች በቀላሉ ሊታወቁ እና እውቅና ሊሰጣቸው ይችላል፤ ይህም ቀደም ሲል የተማሩትን እውቀት እንዲያገኙ ያደርጋል። በተጨማሪም፣ መደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት በሚከተሉት መንገዶች ሊሻሻል ይገባል፡- • ለተማሪዎች ሞዴላር፣ የትርፍ ሰዓት፣ የማታ ወይም የሳምንት መጨረሻ ስልጠና እንዲሰጥ ሀሳብ ያቅርቡ። • በገጠር እና በቂ አገልግሎት በማይሰጥባቸው የማህበረሰብ ወይም የርቀት ትምህርት አቅራቢያ ያቅርቡ። • ግለሰባዊ መመሪያ እና አማካሪነት ያቅርቡ። • ተግባራዊ እና በተማሪ ላይ ያተኮሩ የማስተማሪያ ዘዴዎችን ያቅርቡ።
ውጤቶች	
በ3ኛው ዓመት መጨረሻ ላይ፣ ይህንን የመንገድ ካርታ ተግባራዊ ማድረግ የሚከተሉትን ሊያስከትል ይችላል፡ • ግልጽ የሆኑ የግምገማ ዘዴዎችን የያዘ ብሔራዊ የብቃት ካታሎግ/ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ መፍጠር፣ ብቃቶች በሚገመገሙ የብቃት ክፍሎች የተከፋፈሉ እና የሚከማቹ እና ሊጠቅሙ የሚችሉ ብቃቶች። • በመደበኛ፣ መደበኛ ባልሆነ ወይም መደበኛ ባልሆነ ትምህርት አማካኝነት የተገኙ ብቃቶችንና ክህሎቶችን በአገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ለመስጠት ጠንካራና ተቋማዊ መሠረት ያለው፣ የምስክር	

ወረቀትና የተገኙ ብቃቶችንና ክህሎቶችን በአገር አቀፍ ደረጃ በማጠናከር የተገኘ ተፃማኒነትና የትራንስፖርት አቅምን ያጠናክራል። • በቲም ፊትካል ክፍሎች እና በተግባራዊ አውደ ጥናቶች መካከል የተሻለ ተቋማዊ እና በቂ ሚዛን፣ ለሁሉም ተማሪዎች እኩል ስራ እና/ወይም ተግባራዊ ተሞክሮ የሚሰጥ። • ከአሰሪዎች/ኢንዱስትሪዎች ጋር ያለውን ግንኙነት መፍጠር እና ማጠናከር። • በመደበኛ የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ስልጠና ውስጥ የበለጠ ተለዋዋጭነት።

8.2.3 የረጅም ጊዜ የመንገድ ካርታ (+3 ዓመታት)

ዘላቂ እና ያሻሽሉ	
1	<u>የፍትሃዊነት እና የማካተት ድንጋጌዎችን በብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ግምገማ ማዕቀፍ ውስጥ ማካተት</u> ጥራት እንደ አስተዳደራዊ ተገዢነት ልምምድ ከመቆጠር ይልቅ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ-ምህጻኖች ባህል ውስጥ መካተት እንዳለበት ሁሉ፣ የፍትሃዊነት እና የማካተት ድንጋጌዎች ወደ ብሔራዊ የጥራት ግምገማ ማዕቀፎች የሚሸጋገሩ አካላት መሆን አለባቸው። ስለዚህ፣ በረጅም ጊዜ ውስጥ፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ድንጋጌዎች እውቅና፣ ግምገማ እና የተቋማት ክትትል የሚከተሉትን በስርዓት መገምገም አለባቸው፡ • ፍትሃዊ ተደራሽነት፣ ተሳትፎ እና ስልጠናውን ማጠናቀቅን ማረጋገጥ። • የተለያዩ የተማሪዎችን ፍላጎቶች ማሟላት እና ከገንዘብ፣ ከጂኦግራፊያዊ፣ ከቋንቋ እና ከአካል ጉዳተኝነት ጋር በተያያዙ ችግሮች ላጋጠሟቸው ተማሪዎች ተገቢውን ድጋፍ መስጠት ይችላል። • ተግባራዊ እና ሥራን መሰረት ያደረገ ትምህርት ፍትሃዊ ተደራሽነትን መስጠት። • የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ተደራሽነት ለተማሪዎች ፍትሃዊ መሆኑን ማረጋገጥ፣ እንዲሁም በቂ ማመቻቸትና ተደራሽ የመማሪያ አካባቢዎችን ማቅረብ አለመቻል። • እንደ የተሻሻለ መደበኛ ትምህርት ከተለዋዋጭነት ጋር፣ መደበኛ ያልሆነ ወይም መደበኛ ያልሆነ ትምህርት ያሉ ተለዋዋጭ የመማሪያ መንገዶች እውቅና ያገኙ ብቃቶችን እንደሚያስገኙ ያረጋግጡ። በዚህም ምክንያት፣ ፍትሃዊነትና ማካተት የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ዘላቂ የጥራት መስፈርቶች ይሆናሉ።
2	<u>ዘላቂ የፋይናንስ ዋስትና</u> በSSA ውስጥ የትኩረት ቡድኖች እና የአጋር አገሮች ተሳታፊዎች በጣም አስፈላጊዎቹ እንቅፋቶች (ጂኦግራፊያዊ እና ኢኮኖሚያዊ) ከተቋማዊ አቅም አጥረት ጋር ሊገናኙ እንደሚችሉ ጠቁመዋል፣ ይህም በቀጥታ በተቋማዊ የገንዘብ ድጋፍ ተጽዕኖ ስር ነው። ስለሆነም፣ በቂ እና ሊገመት የሚችል የፋይናንስ ምንጮች ከሌሉ ፍትሃዊ ድንጋጌዎች ሊቀጥሉ አይችሉም። ስለዚህ ብቃት ያላቸው የፋይናንስ አካላት የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት እና ማዕከላት የፍትሃዊነት እና የአካታችነት እርምጃዎችን በትክክል ተግባራዊ ለማድረግ የፋይናንስ ዘዴዎችን ማዘጋጀት አስፈላጊ ነው። የገንዘብ ድጋፍ እርምጃዎች የተቋማዊ አቅምን እና የተማሪዎችን ድጋፍ መሸፈን አለባቸው።

	• ተግባራዊ እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ለማስፋት አስፈላጊ ለሆኑ ተግባራዊ ትምህርት የሚያስፈልጉ መሳሪያዎችን እና ቁሳቁሶችን ለማግኘት የገንዘብ ድጋፍ። • የጂኦግራፊያዊ እንቅፋቶችን ለመፍታት አስፈላጊ የሆነውን የመኖሪያ እና የትራንስፖርት ወጪዎችን የሚሸፍን የገንዘብ ድጋፍ። • አስፈላጊ በሚሆንበት ጊዜ ለዲጂታል መሳሪያዎችና ለግንኙነት የገንዘብ ድጋፍ፣ በዲጂታል ክህሎቶች ላይ ያሉ ክፍተቶችን ለመፍታት እና የርቀት ትምህርትን ለመፍቀድ፣ የጂኦግራፊያዊ እንቅፋቶችን ለመቀነስ። • በቴክኒክና ሙያ ትምህርት ስልጠና ላይ እንዳይሳተፉ የሚያግዱ የኢኮኖሚ እንቅፋቶችን ለመቀነስ ለተቸገሩ ተማሪዎች የሚሰጥ የገንዘብ ድጋፍ ወይም የገንዘብ ድጋፍ፤ ይህም የመኖሪያ ቤት፣ የጉዞ ወጪዎች እና የኑሮ አስፈላጊ ነገሮችን ይሸፍናል። • አሰልጣኞችን ለማሰልጠን፣ ዘመናዊ እና ተማሪን ያማከለ የማስተማሪያ ዘዴዎችን ለማዘጋጀት የገንዘብ ድጋፍ።
3	<u>የፍትሃዊነት እና የሰው ኃይል ውጤቶችን ይከታተሉ</u> የመንገድ ካርታው የመጀመሪያ እርምጃ መሰረታዊ ነገሮችን ለማዘጋጀት እና የካርታ እንቅፋቶችን ለማዘጋጀት ተጠይቋል። ስለዚህ፣ ማሻሻያዎች ተቋማዊ ከሆኑ በኋላ፣ የጥራት ማረጋገጫ ቀደም ሲል የተቀረጹ እንቅፋቶች በተቋማዊ ድንጋጌዎች ተፈትተው እንደሆነ ከመገምገም በተጨማሪ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠናን የሚጠቀም ማን እንደሆነ፣ ማን እንደሚያጠናቅቅ እና ከተጠናቀቀ በኋላ ምን እንደሚፈጠር ለመለካት መንቀሳቀስ አለበት። ስለዚህ የጥራት ግምገማ የሚከተሉትን መረጃዎች ማካተት አለበት፦ • ለእያንዳንዱ የተማሪ ቡድን የምዝገባ ቁጥር፣ የቀጣይነት፣ የማጠናቀቂያ እና የማቋረጥ መጠን። • የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ማዕከላት ተደራሽነት እና የመማሪያ ቁሳቁሶችን ማስማማት። • የገንዘብ፣ የቋንቋ ወይም የአካል ጉዳተኛ ድጋፍ መገኘት። • ከተለያዩ ቡድኖች የተውጣጡ ተማሪዎች እርካታ። • ለእያንዳንዱ የተማሪ ቡድኖች የቅጥር ውጤቶች። የሚቻል ከሆነ፣ እያንዳንዱ የውሂብ ስብስብ እንደ ጾታ፣ ዕድሜ፣ አካል ጉዳተኝነት፣ ጂኦግራፊያዊ አቀማመጥ እና ማህበራዊ-ኢኮኖሚያዊ ዳራ ባሉ የተቸገሩ ተማሪዎች ባህሪያት መከፋፈል አለበት። እነዚህ ውጤቶች በሥርዓተ ትምህርት፣ በገንዘብ ድጋፍ፣ በተማሪዎች ድጋፍ ዘዴዎች እና በጥራት ማረጋገጫ ደረጃዎች ላይ መካተት አለባቸው።
4	<u>መስፈርቶችን እና አቅርቦቶችን በተከታታይ ከተለዋዋጭ ፍላጎቶች ጋር ማስማማት</u> የጥራትና የጥራት ማዕቀፎች ወቅታዊ እና ከሠራተኛና ማህበራዊ ፍላጎቶች ጋር የሚጣጣሙ መሆናቸውን ለማረጋገጥ፣ ሥርዓተ ትምህርት፣ ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ እና የግምገማ ዘዴዎች ከዚህ ጋር በመተባበር በየጊዜው መገምገም አለባቸው። • ብቃት ያላቸው ብሔራዊ ባለሥልጣናት • የንግድ ተወካዮች • የሰራተኛ ማህበር ተወካዮች • የአካል ጉዳተኞች ተወካዮች • የክልል ተወካይ (በሀገራዊ ሁኔታ እና ባልተማከለ አስተዳደር ደረጃ ላይ በመመስረት የሚስተካከል) • የቲቪኢቲ አቅራቢዎች • የተማሪዎች ተወካዮች ግምገማዎች የሚከተሉትን ግምት ውስጥ ማስገባት አለባቸው፦

	● በሠራተኛ ገበያ እና በክህሎት ፍላጎት ላይ ለውጦች ● የቴክኖሎጂ እና የዲጂታል ለውጥ፣ ለወደፊቱ የሚደረጉ ስራዎችን ጨምሮ ● አረንጓዴ-ሽግግር ● ችግር ላይ ያሉ ተማሪዎችን የሚነኩ እንቅፋቶችን መቀየር ● ከተማሪዎች የተሰጡ ግብረመልሶች ● ከአሠሪ የተሰጠ አስተያየት ይህም የብሔራዊ የብቃት ካታሎግ በየጊዜው እንዲዘመን ያስችለዋል፤ ይህም ጊዜው ያለፈበት እንዳይሆን ይከላከላል።
ውጤቶች	
በረጅም ጊዜ ውስጥ፣ የታቀዱትን የመንገድ ካርታዎች ተግባራዊ ማድረግ አስተዋጽኦ ሊያደርግ ይችላል። ለሁሉም ተማሪዎች የሥልጠና ተደራሽነትን፣ ቀጣይነትን እና ማጠናቀቂያን በማሻሻል ረገድ እኩል አለመሆንን ለይቶ ለመቅረፍ የሚያስችል የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ማዘጋጀት ይህንን የሚያደርገው በ፡ ● የፍትሃዊነት እና ተሳትፎ ዘላቂ እና ተሻጋሪ የጥራት ግምገማ አካላትን ማድረግ። ● በተቋማዊ እና በተማሪ የገንዘብ ድጋፍ አማካኝነት የፍትሃዊነት እና የአካታችነት ድንጋጌዎችን ተግባራዊ ማድረግን መደገፍ። ● ለሁሉም ተማሪዎች የተደራሽነት፣ የተሳትፎ፣ የማጠናቀቂያ እና የሥራ ገበያ ውጤቶችን ስልታዊ ክትትል ማዘጋጀት። ● የፖሊሲዎችን፣ የሥርዓት ትምህርቶችን፣ የግምገማ ዘዴዎችን፣ የተማሪዎችን ድጋፍ እና የገንዘብ ድጋፍ ዘዴዎችን ለማሻሻል የተሰበሰቡ ማስረጃዎችን ለማዘጋጀት የሚረዱ ዘዴዎችን መፍጠር። ● የተለያዩ ባለድርሻ አካላትን በማሳተፍና ወደፊትም እየተገበረ መሆኑን በማረጋገጥ ብሔራዊ የብቃት ካታሎጎች ለሠራተኛና ለማግባራዊ ፍላጎቶች ጥያቄዎች ምላሽ ሰጪ ሆነው እንዲቀጥሉ ማረጋገጥ። ● በተለያዩ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ባለድርሻ አካላት መካከል ጠንካራ ግንኙነት መፍጠር፤ ይህም ዘላቂ ትብብር እንዲኖር ያደርጋል።	

9. መደምደሚያ

ይህ ሪፖርት በ፬ አጋር አገሮች ማለትም ግሪክ፣ ስፔን፣ ጣሊያን፣ ቡልጋሪያ፣ ማላዊ፣ ማዳጋስካር፣ ናይጄር፣ ሞዛምቢክ እና ኢትዮጵያ በተሰጡ ማስረጃዎች እና ጉዳዮች ላይ የተመሠረተ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ውስጥ ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴዎችን ለማዘጋጀት ያለመ ነው። እያንዳንዱ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና እና የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፎችን፣ የተቋማዊ ዘዴዎችን፣ የግምገማ ዘዴዎችን እና እውቅና ድንጋጌዎችን ተንትኗል፤ በተቸገሩ ተማሪዎች ላይ በሚገጥሟቸው እንቅፋቶች ላይ ያተኩራል። ይህን በማድረግ፣ ይህ ሪፖርት በተቋማዊ መሰናክሎች መለየት፣ በተማሪዎች (ለSSA አጋር አገሮች) እውነተኛ የሕይወት ተሞክሮ እና በሰፊው የጥራት ማረጋገጫ እና የግምገማ ማዕቀፍ መካከል ያለውን ክፍተት ለማጥበብ ሞክሯል።

አገር አቋራጭ የንፅፅር ግኝቶች እንደሚያሳዩትሁሉም የተሳተፉ የአጋር አገሮች ከማዳጋስካር በስተቀር፣ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ-ምህዳራቸውን ጥራት ለማረጋገጥና ለመገምገም በይፋ የተቋቋመ ብሔራዊ ሥርዓት አላቸው። የትግበራ ወሰን፣ የግምገማ ዘዴዎችና የአስተዳደር መዋቅር በእያንዳንዱ ጉዳይ ላይ ቢለዋወጡም፣ ሁሉም ተዛማጅነት ያላቸው የአጋር አገሮች የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ-ምህዳራቸውን ሲገልጹና ሲቀርጹ ማክሮና ማይክሮ አካላትን ግምት ውስጥ ያስገባሉ። ይህ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራት ማረጋገጫና ግምገማ ሚናን ለመግለጽ የጋራ መሠረት ያረጋግጣል፤ ሥልጠናው ተዓማኒ፣ ተደራሽ፣ ለሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶች ምላሽ የሚሰጥ እና በአገር አቀፍ ደረጃ የተረጋገጡና ተዛማጅ የትምህርት ውጤቶችን የማምረት አቅም ያለው መሆኑን ማረጋገጥ። የአስተዳደር ሞዴሎችን በተመለከተ፣

በአብዛኛዎቹ ሁኔታዎች፣ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥርዓት ላይ አስተዳደር በትምህርት ኃላፊነት በተሰጣቸው ብሔራዊ ሚኒስቴር እና ለሙያዊ ሥልጠና በተለይ በተዘጋጀ ብሔራዊ ኢጀንሲ ይጋራል። ውጤታማ ተሳትፎ ለማድረግ በአስተዳደር መዋቅሮችና ዘዴዎች ውስጥ ተጨማሪ ባለድርሻ አካላት ተሳትፎ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ሥነ-ምህግራቸው ከሠራተኛ ገበያ ፍላጎቶች ጋር እንዲጣጣም እና በጥናት እና በማስረጃ ላይ በተመሰረቱ ምክሮች አማካኝነት ጥራት ያለውና ቀልጣፋ የሙያ ሥልጠና ፕሮግራሞችን ለመፍጠር ጠቃሚ ሀብት ሆኖ ተገኝቷል።

የብቃት ግምገማን፣ ማረጋገጫን እና እውቅናን በተመለከተ፣ አብዛኛዎቹ የአጋር አገሮች የቲዎሬቲካል እና ተግባራዊ ግምገማ ጥምረት አጉልተው አሳይተዋል። የብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ አስፈላጊነት በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው፣ በክልሎች ውስጥ ተንቀሳቃሽ እና በትምህርት አቅራቢዎች እና አሠሪዎች ዘንድ እውቅና ያላቸው የምስክር ወረቀቶችን ለማስቻል አስፈላጊ ሆኖ ተገኝቷል። ሆኖም ግን፣ ተግባራዊ እውደ ጥናቶችን እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን የማቅረብ ተቋማዊ አቅም በአብዛኛው የተመካው በተቋማዊ የገንዘብ ድጋፍ፣ በቁሳቁስ አቅርቦት እና ከአሠሪዎች ጋር ባለው ግንኙነት ላይ ነው።

ይህ ሪፖርት ተማሪዎች የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ስልጠናን ለማግኘት፣ ለመቀጠል እና ለማጠናቀቅ ስላላቸው እንቅፋቶች ጠቃሚ ግንዛቤዎችን ሰጥቷል። 5 ዋና ዋና እንቅፋቶች ተለይተዋል፤ እነሱም ኢኮኖሚያዊ፣ ቋንቋዊ፣ ጂኦግራፊያዊ፣ ባህላዊ እና ከአካል ጉዳት ጋር የተያያዙ እንቅፋቶች ናቸው። ችግር ያለባቸው ተማሪዎች እና የአካል ጉዳተኛ ተማሪዎች ከመደበኛው የቴክኒክና ሙያ ትምህርት ስርዓት ውጭ እንደተገፉ፣ ውድ እና ፍላጎቶችን ለማስተናገድ በቂ ተለዋዋጭ እንዳልሆኑ አረጋግጧል። ሆኖም፣ መደበኛ ያልሆነ እና መደበኛ ያልሆነ ትምህርት በሀገር አቀፍ ደረጃ እውቅና ያላቸው የምስክር ወረቀቶችን እምብዛም አይሰጥም፤ ይህም የተቸገሩ ተማሪዎችን እና የአካል ጉዳተኛ ተማሪዎችን ከስራ ገበያ ማግለልን ያጠናክራል።

በዚህም ምክንያት፣ በቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ተቋማት ውስጥ ይበልጥ ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴን ተግባራዊ ለማድረግ የሚያስችሉ 4 ምክሮች ቀርበዋል፡

1. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች በብቃት ላይ የተመሰረቱ ደረጃዎችን፣ እውቅና ያላቸውን፣ ድምር እና ካፒታል የሚጠይቁ የሙያ ብቃቶችን የሚያረጋግጡ ማዕቀፎችን ማረጋገጥ አለባቸው።
2. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ባለብዙ ደረጃ እና ባለብዙ ባለድርሻ አካላትን አስተዳደር መከተል አለባቸው
3. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ተግባራዊ እውደ ጥናቶችን እና በሥራ ላይ የተመሰረቱ የመማሪያ አቅርቦቶችን ያካትታሉ።
4. የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ዘዴዎች ከመደበኛ ዕውቅና ጋር ለተያያዙ ችግረኛ ተማሪዎች ተለዋዋጭ መንገዶችን እና ተጨማሪ ድጋፍን ማረጋገጥ አለባቸው

ከዚህ በመነሳት፣ በአጭር፣ በመካከለኛ እና በረጅም ጊዜ እርምጃዎች የተከፈለ የመንገድ ካርታ አቅርቧል።

1. የአጭር ጊዜ እርምጃዎች፡- እንቅፋቶችን መቅረጽ እና መሰረታዊ መሰረት መዘርጋት፤ አሳታፊ የአስተዳደር ዘዴዎችን መፍጠር እና ኃላፊነቶችን መመደብ፤ አጣዳፊ የጥራት ክፍተቶችን መፍታት።
2. የመካከለኛ ጊዜ እርምጃዎች፡- በብቃት ላይ የተመሰረቱ መንገዶችን መደበኛ ማድረግ፤ ተግባራዊ እና በስራ ላይ የተመሰረተ ትምህርትን ማስፋት፤ ተለዋዋጭ እውቅና ያለው አቅርቦትን መዘርጋት
3. የረጅም ጊዜ እርምጃዎች፡- የጥራት እና የማካተት ድንጋጌዎችን በብሔራዊ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና የጥራት ግምገማ ማዕቀፍ ውስጥ ማካተት፤ ዘላቂ የፋይናንስ ዋስትና መስጠት፤ የፍትሃዊነት እና የሰው ኃይል ውጤቶችን መከታተል፤ ብቃቶችን እና አቅርቦቶችን በየጊዜው ከሚለዋወጡ ፍላጎቶች ጋር ማስማማት።

በአጠቃላይ፣ ይህ ሪፖርት ፍትሃዊ እና ሁሉን አቀፍ የጥራት ማረጋገጫ ዘዴዎችን ምርጥ ልምዶችን ለማዋሃድ ያለመ ሲሆን እኩልነቶችን ለመለየት እና ለእነሱ ምላሽ ለመስጠት የሚያስችል የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ስርዓት ለማዘጋጀት አስተዋጽኦ የሚያደርግ የመንገድ ካርታ አቅርቧል፤ ይህም ለሁሉም ተማሪዎች የሥልጠና ተደራሽነትን፣ ቀጣይነትን እና ማጠናቀቅን ያሻሽላል።

ማጣቀሻዎች እና ግብዓቶች

ቡልጋሪያ

የትምህርት እና የሳይንስ ሚኒስቴር። (n.d.) የሙያ ትምህርት እና ስልጠና [የሙያ ትምህርት እና ስልጠና]. <https://www.mon.bg/profesionalno-obrazovanie/>
 ብሔራዊ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ኤጀንሲ።
 (n.d.-a)።መነሻ. <https://www.navet.government.bg/eng/>
 ብሔራዊ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ኤጀንሲ። (n.d.-b)።ሕግ
 [ሕግ]. <https://www.navet.government.bg/bg/normativni-dokumenti/>

ኢትዮጵያ

በአጋር ግብት ውስጥ ምንም ማጣቀሻዎች አልተሰጡም።

ግሪክ

የአውሮፓ ኮሚሽን። (2023፣ ግንቦት 30)።በሁለት የግሪክ IVET ተቋማት የጥራት ማረጋገጫ ዘዴን እና ደጋፊ የትግበራ መመሪያን መሞከር. https://employment-social-affairs.ec.europa.eu/news/piloting-quality-assurance-methodology-and-supporting-implementation-manual-two-greek-ivet-2023-05-30_en
 የአውሮፓ ኮሚሽን/EACEA/Eurydice. (n.d.)።መደበኛ ያልሆነ እና መደበኛ ያልሆነ ትምህርት ማረጋገጫ። ግሪክ. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydice/greece/validation-non-formal-and-informal-learning>
 ግሪክ፣ የትምህርት፣ የሃይማኖት ጉዳዮች እና የስፓርት ሚኒስቴር። (2025a)።የግል ከፍተኛ የሙያ ስልጠና ትምህርት ቤቶች አሠራር ደንብ (ISAEK)(የሚኒስትሮች ውሳኔ ቁጥር 109189/K6፣ የመንግስት ጋዜጣ B 4893/15.09.2025)።
 ግሪክ፣ የትምህርት፣ የሃይማኖት ጉዳዮች እና የስፓርት ሚኒስቴር። (2025ለ)።የመንግስት ከፍተኛ የሙያ ስልጠና ትምህርት ቤቶች አሠራር ደንብ (SAEK)(የሚኒስትሮች ውሳኔ ቁጥር K5/103550፣ የመንግስት ጋዜጣ B 4676/29.08.2025)።
 ካራኮሊያ፣ ቪ.፣ እና ቫሲሎፖሎስ፣ ኤ. (2025)። በሕዝብ የሙያ ትምህርት ተቋማት የጥራት ማረጋገጫ።የአዋቂዎች ትምህርት ወሳኝ ጉዳዮች፣ 5(1)፣ 23–34።<https://doi.org/10.12681/haea.39229>
 የትምህርት፣ የሃይማኖት ጉዳዮች እና የስፓርት ሚኒስቴር። (2025)።የሙያ ትምህርት፣ ስልጠና እና የዕድሜ ልክ ትምህርት ስትራቴጂካዊ እቅድ ከ2025–2027.
 የብቃት ማረጋገጫ እና የሙያ መመሪያ ብሔራዊ ድርጅት። (n.d.-a)።በEQAVET፣ በኢራስመስተ ፕሮግራም ረገድ የEOPPEP ፕሮጀክት ፕሮፓጋንዳ “ወደ የተሻሻለ የድህረ-ኮቪድ VET (EPOS-VET)” ማዕደቅ. <https://eqavet.eoppep.gr/en/news-activities/activities-events/approval-of-eoppep-project-proposal-%E2%80%9Ctowards-an-enhanced-post-covid-vet-epos-vet-%E2%80%9D-in-terms-of-eqavet%2C-erasmus-program>
 የብቃት ማረጋገጫ እና የሙያ መመሪያ ብሔራዊ ድርጅት። (n.d.-b)።በሙያ ትምህርት እና ስልጠና የጥራት ማረጋገጫ ተግባራት. <https://www.eoppep.gr/index.php/el/eoppep-gr/quality-assurance/national-framework-for-quality-assurance-in-lifelong-learning>

ጣሊያን

ሴዴፎፕ፣ እና ብሔራዊ የሕዝብ ፖሊሲ ትንተና ተቋም። (2019)።በአውሮፓ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና፣ ጣሊያንበሴዴፎፕ እና ሪፈረንስ፣የVET በአውሮፓ የውረብ ጎታ. <https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/italy-2019>
 የአውሮፓ ኮሚሽን። (n.d.)።የኢራስመስ የጥራት ደረጃዎች፡- የተንቀሳቃሽነት ፕሮጀክቶች—የVET፣ አዋቂዎች፣ ትምህርት ቤቶች. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/erasmus-quality-standards-mobility-projects-vet-adults-schools>
 ብሔራዊ የሰነድ፣ የፈጠራ እና የትምህርት ምርምር ተቋም። (nd.)ኢይቲኤስ - ከፍተኛ የቴክኖሎጂ ተቋማት. <https://www.indire.it/progetto/its-istituti-tecnologi-superiori/>

ብሔራዊ የሕዝብ ፖሊሲ ትንተና ተቋም። (n.d.-a)።የሥራ እና የብቃት አትላንት.<https://atlantelavoro.inapp.org>

ብሔራዊ የሕዝብ ፖሊሲ ትንተና ተቋም። (n.d.-b)።እኩልነት.<https://www.inapp.gov.it/en/eqavet>

ብሔራዊ የሕዝብ ፖሊሲ ትንተና ተቋም። (n.d.-c)።የእውቅና ማረጋገጫ ፖርታል.<https://www.inapp.gov.it/accreditamento/>

ብሔራዊ የሕዝብ ፖሊሲ ትንተና ተቋም። (n.d.-d).ሰርዲኒያ፡ የእውቅና ማረጋገጫ መሳሪያ.<https://www.inapp.gov.it/accreditamento/dispositivi-di-accreditamento/sardegna/>

ጣሊያ። (2013)።የሕግ አውጭ ድንጋጌ ጥር 16 ቀን 2013፣ ቁጥር 13፣ መደበኛ ያልሆነ እና መደበኛ ያልሆነ ትምህርትን ለመለየት እና ለማረጋገጥ አጠቃላይ ደንቦችን እና አስፈላጊ የአፈጻጸም ደረጃዎችን ፍቺ እና የብሔራዊ የክህሎት ማረጋገጫ ስርዓት ዝቅተኛ የአገልግሎት ደረጃዎችንና ማታዘጋጀት።<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2013-01-16:13>

የሰራተኛ እና ማህበራዊ ፖሊሲዎች ሚኒስቴር። (2018፣ ጥር 8)።ብሔራዊ የክህሎት ማረጋገጫ ስርዓት መሠረት የወጣውን ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ የሚያቋቁም ድንጋጌ.<https://www.lavoro.gov.it>

የሰራተኛ እና ማህበራዊ ደህንነት ሚኒስቴር። (2001፣ ግንቦት 25)።የሚኒስትሮች አዋጅ ቁጥር 166/2001፣ የሥልጠና እና የአቅጣጫ ማዕከላት እውቅና.

የሰርዲኒያ ራስ ገዝ ክልል። (n.d.)የሥልጠና ኤጀንሲዎች እና ቦታዎች እውቅና (አገልግሎት FOR17).<https://sus.regione.sardegna.it/sus/searchprocedure/details/17>

የሰርዲኒያ ራስ ገዝ ክልል። (2005)።ለሰልጠና ኤጀንሲዎች ተቋማት የክልል እውቅና ስርዓት፣ የእውቅና ማረጋገጫ መመሪያ.https://www.sardegna.gov.it/wp-content/uploads/documenti_filebase/Criteri%20applicativi.pdf

የሰርዲኒያ ስራ። (n.d.)።የሥልጠና ኤጀንሲዎች እውቅና. ከኦገስት 10፣ 2026 የተወሰደ፣ <https://www.sardegna.gov.it/accreditamento-agency-formative/>

የአይቲኤስ ሲስተም። (n.d.)።የሲስተም አይቲኤስ አካዳሚ.<https://www.sistemait.it>

ማላዊ

ማላዊ። (1999)።የቴክኒክ፣ የስራ ፈጠራ እና የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ህግ፣ 1999.<https://mca.ac.mw/mca-siteup/uploads/TEVET%20Act%201999.pdf>

የቴክኒክ፣ የስራ ፈጠራ እና የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ባለስልጣን። (nd-a)።መነሻ.<https://tevetamw.com/>

የቴክኒክ፣ የስራ ፈጠራ እና የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ባለስልጣን። (n.d.-b)።የTEVET ተቋማት ምዝገባ.<https://www.tevetamw.com/services/registration-of-tevet-institutions>

የቴክኒክ፣ የስራ ፈጠራ እና የሙያ ትምህርት እና ስልጠና ባለስልጣን። (2018)።የTEVET ኮርሶችን ለማዘጋጀት ሂደት(የደረጃ መመሪያ ተከታታይ ቁጥር 1)።<https://www.stepmalawi.com/wp-content/uploads/2019/03/Training-Development-Manual.pdf>

ዩኔስኮ-ዩኔቨክ። (n.d.)።ዳይናሚክ የቴሺኢቲ የአገር መግለጫዎች፡ ማላዊ.<https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic+TVET+Country+Profiles/country=MWI>

የተባበሩት መንግስታት ማላዊ። (2019፣ ህዳር 25)።STEP ማላዊ ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፍ እንድታዘጋጅ ትደግፋለች.<https://malawi.un.org/en/42103-step-supports-malawi-develop-national-qualifications-framework>

ዋዛምቢክ

በአጋር ግቢት ውስጥ ምንም ማጣቀሻዎች አልተሰጡም።

ናይጄሪያ

የፌዴራል የትምህርት ሚኒስቴር። (2023)።ብሔራዊ የክህሎት ብቃቶች ማዕቀፍ፡ የአሠራር መመሪያ.<https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2023/04/NSQF-OPERATIONAL-MANUAL.pdf>

ጃክሰን፣ ኢ.ኤ፣ ኡዶም፣ ኤፕ.ኤ፣ እና ኤሊያ፣ ኢ.ኤስ. (2025)። በናይጄሪያ የቴክኒክና ሙያ ትምህርትና ሥልጠና ጥራት ማረጋገጫ 2030 የSDG ደረጃን ለማሳካት፡ ድህነትን በችሎታ ልማት

ማስወገድ።የንፁህ ሳይንስ እና ቴክኖሎጂ የምርምር ጆርናል፣ 8(2)፣ 75–89።<https://doi.org/10.56201/rjpst.vol.8.no2.2025.pg75.89>

ብሔራዊ የቴክኒክ ትምህርት ቦርድ። (n.d.)መነሻ.<https://web.nbte.gov.ng/>

የብሔራዊ የኢቨርሲቲዎች ኮሚሽን። (2018፣ የካቲት 23)።አዳሙ አዳሙ የናይጄሪያ የክህሎት ብቃቶች ማዕቀፍን ይፋ አደረገ.<https://www.nuc.edu.ng/adamu-adamu-flag-off-nigerian-skills-qualification-framework/>

የብሔራዊ የኢቨርሲቲዎች ኮሚሽን። (2023፣ ኤፕሪል)።ብናይጄሪያ የግል ክፍት የኢቨርሲቲዎችን ለማቋቋም የሚረዱ መመሪያዎች.<https://www.nuc.edu.ng/wp-content/uploads/2024/06/Guidelines-for-the-Establishment-of-Private-Open-Universities-final.pdf>

የኢስኮ-የኒቮክ። (ኤን.ዲ.)ዳይናሚክ የቴክኒካል የአገር መግለጫዎች፣ ናይጄሪያ.<https://connect.unevoc.unesco.org/home/Dynamic%2BTVET%2BCountry%2BPirofiles/country%3DNGA>

ስፔን

የካታሎኒያ የሙያ ስልጠና እና የብቃት ማረጋገጫ የህዝብ ኤጀንሲ። (2021)።የሙያ ስልጠና እና የብቃት ስርዓትን ለመገምገም የካታላን ሞዴል፣ መሰረታዊ ሰነድ.https://fp.gencat.cat/web/.content/04_Arees/avaluacio-sistema-FPCAT/Model-catala-davaluacio-del-Sistema-FPCAT-Document-de-bases.pdf

ሴዴፎፕ። (2023a)።የአውሮፓ ብሔራዊ የብቃት ማዕቀፎች ዝርዝር 2022—ስፔን.https://www.cedefop.europa.eu/files/spain_-_european_inventory_of_nqfs_2022.pdf

ሴዴፎፕ። (2023ለ)።በስፔን የሙያ ትምህርት እና ስልጠና፣ አጭር መግለጫ/የአውሮፓ ህብረት የህትመት ቢሮ።<https://doi.org/10.2801/221364>

ሴዴፎፕ። (2025a)።የሁለትዮሽ የVET ማሻሻያ/በአውሮፓ የVET ፖሊሲዎች የጊዜ መስመር.<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/timeline-vet-policies-europe/search/28182>

ሴዴፎፕ። (2025ለ)።የሙያ ትምህርት እና የሥልጠና ፖሊሲ ማጠቃለያዎች 2024—ስፔን፣ ብሔራዊ የVET የፖሊሲ እድገቶች 2023–24/የአውሮፓ ህብረት የህትመት ቢሮ።<https://doi.org/10.2801/8573704>

ሴዴፎፕ። (2026)።በስራዎችና ክህሎቶች ላይ ትኩረት - ስፔን/የአውሮፓ ህብረት የህትመት ቢሮ።<https://doi.org/10.2801/9727378>

ሴዴፎፕ፣ እና የስቴት ፋውንዴሽን ፎር ...በአውሮፓ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና—ስፔን፣ የስርዓት መግለጫ/በሴዴፎፕ እና ሪፈረዲት/በአውሮፓ የሙያ ትምህርት እና ስልጠና፣ የVET በአውሮፓ የውረብ ጎታ—ዝርዝር የVET ስርዓት መግለጫዎች.<https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-in-europe/systems/spain-u3>

የአውሮፓ ኮሚሽን። (2024)።የ2024 የኢክሲት አመታዊ የኔትወርክ ስብሰባ፣ ሙሉ ሪፖርት.<https://todofp.es/dam/jcr:8c0bea18-a13a-49c3-ade8-21c1288f9aa8/eqavet.pdf>

የአውሮፓ ኮሚሽን/EACEA/Eurydice። (2025፣ መጋቢት 20)።ስፔን፣ መንግሥት በሚሊዮን የሚቆጠሩ ሰዎችን በችሎታ እውቅና በመስጠት የሙያ ስልጠና ተደራሽነትን አስፋፍቷል.<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/spain-government-expands-access-vocational-training-through-skills-accreditation-millions>

ብሔራዊ የብቃት ተቋም። (n.d.)ብሔራዊ የሙያ ብቃት ደረጃዎች ካታሎግ.<https://incual.educacion.gob.es/bdc>

የትምህርት ሚኒስቴር፣ የሙያ ስልጠና እና ስፖርት። (n.d.)ለገምገማ እና ለጥራት ማረጋገጫ የጋራ ማዕቀፍ.<https://www.todofp.es/dam/jcr:c9dfff5b-3e1a-4925-8e48-54bc46cec8e2/marco-com-n-de-garant-a-de-evaluaci-n-y-calidad-versi-n-online.pdf>

የትምህርት ሚኒስቴር፣ የሙያ ስልጠና እና ስፖርት። (2025a)።የሙያ ስልጠና ስርዓት ሁኔታ ሪፖርት፣ መጋቢት 2025.<https://www.todofp.es/dam/jcr:cf71d6e8-9eeb-4a00-a768-78d17c8c4d87/informe-inicial-del-sistema-fp.pdf>

የትምህርት ሚኒስቴር፣ የሙያ ስልጠና እና ስፖርት። (2025ለ)።የሙያ ስልጠና ግምገማ ለማድረግ የክልል አመላካች ስርዓት(1ኛ እትም)።<https://www.todofp.es/dam/jcr:779b75a9-7bee-4fa8-8b8a-e1d09242a370/sistema-estatal-de-indicadores-versi-n-online---ltimos-cambios.pdf>

የኦኢሲዲ (2025)።በVET እና በከፍተኛ ትምህርት ጥራት ማረጋገጥ፡- የጥራት ማረጋገጫ በትክክል ማግኘት(የOECD የትምህርት ፖሊሲ አተያዮች ቁጥር 118)።https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/02/ensuring-quality-in-vet-and-higher-education_82028783/812ff006-en.pdf

ስፔን። (2022)።የሙያ ስልጠና አደረጃጀት እና ውህደትን በተመለከተ የማርች 31 የኦርጋኒክ ህግ 3/2022፡፡ኦ.ሲ.ላዊ የመንግስት ጋዜጣ፣ 78።<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5139>

ስፔን። (2023)።የሙያ ስልጠና ስርዓትን አደረጃጀት የሚያዳበር የጁላይ 18 የወጣው የንጉሣዊ ድንጋጌ 659/2023፡፡ኦ.ሲ.ላዊ የመንግስት ጋዜጣ፣ 174።<https://www.boe.es/eli/es/rd/2023/07/18/659/con>

ዋተርስ፣ ኢ. (2015)።በሙያ ትምህርትና ስልጠና የጥራት ማረጋገጫን ማስተዋወቅ፡ የETF አቀራረብ(የETF የሥራ ወረቀት)። የአውሮፓ የሥልጠና ፋውንዴሽን።https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/B77049AC22B5B2E9C125820B006AF647_Promoting%20QA%20in%20VET.pdf